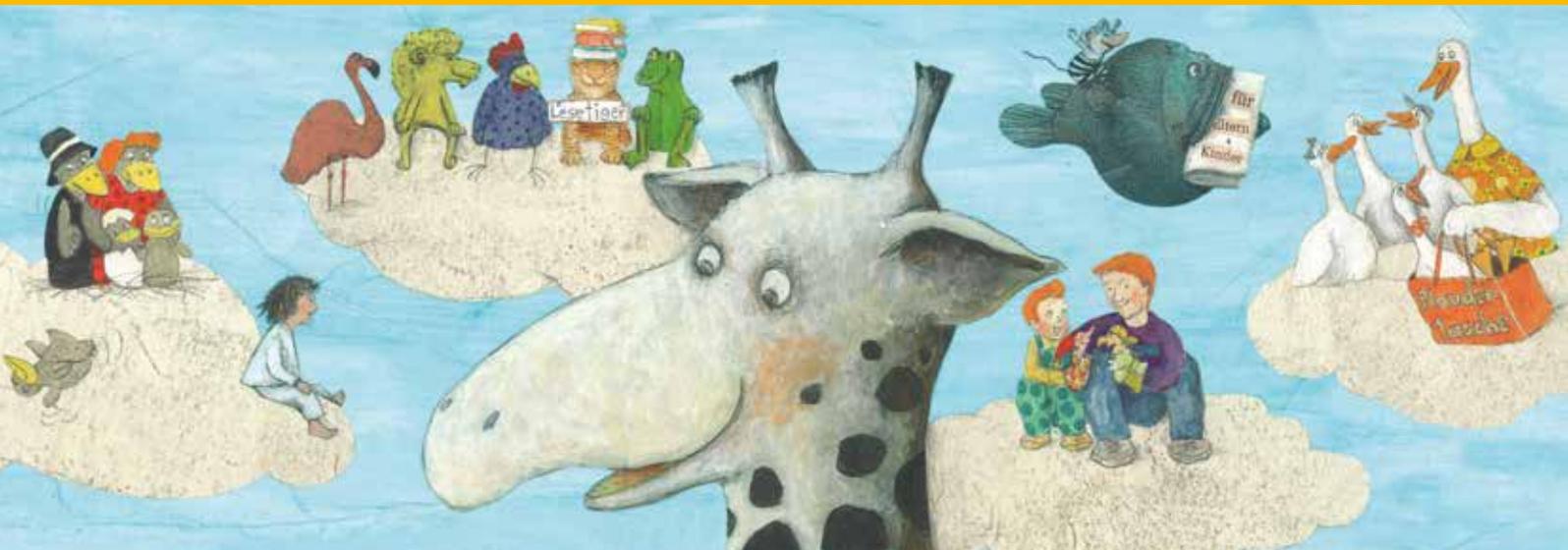


Plaudertasche & Lesetiger



Arbeitsunterlage zur Sprach- und Leseförderung
in Eltern-Kind-Gruppen

VORWORT

Liebe Leserin, lieber Leser!

Die Bedeutung der Elternbildung im Angebot der Katholischen Erwachsenenbildungseinrichtungen ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Dabei geht es einerseits um das „klassische“ Bildungsangebot wie Vorträge und Seminare, andererseits um Eltern-Kind-Gruppen, in denen Mütter und Väter gemeinsam mit den Kindern zusammenkommen, um wichtige Inhalte der Erziehung und der Entwicklung der Kinder zu erarbeiten.

Mit dieser Arbeitsunterlage, die Sie in Händen halten, möchten wir allen, die in der Elternbildung tätig sind, Unterstützung für die Sprach- und Leseförderung der Kinder anbieten. Von zentraler Bedeutung dabei ist, das Bewusstsein der Eltern zu stärken, dass es schon in den ersten Lebensmonaten der Kinder wichtig ist, zu erzählen und vorzulesen. Damit erfahren unsere Kinder in ganz frühen Jahren spielerisch und kindgerecht die Bedeutung von Sprache und die Bedeutung des Lesens. Studien zeigen, dass heute ein zweistelliger Prozentsatz der 14-Jährigen in Österreich nicht sinn- erfassend lesen kann. Nur mit Mühe kann nachgeholt werden, was im Kleinkindalter ganz spielerisch grundgelegt und einfach „nebenbei“ gelernt werden kann.

Somit ist das Projekt „Sprach- und Leseförderung in der Elternbildung“ des Forums Katholischer Erwachsenenbildung, in dessen Rahmen diese Arbeitsunterlage erstellt wurde, ein Projekt der Zukunftsvorsorge und der Prävention. Lesen und sprachlicher Ausdruck werden auch in Zukunft zu den wichtigsten Kulturtechniken zählen. Wer diese beherrscht, wird es später im beruflichen und privaten Weiterkommen einfach leichter haben.

Ich wünsche allen, die diese Arbeitsunterlage in der Elternbildung verwenden, eine interessante Lektüre sowie viel Freude und Erfolg in der Bildungsarbeit mit Eltern und Erziehenden.

Mag. Hubert Petrasch
Bundesgeschäftsführer
Forum Katholischer Erwachsenenbildung
in Österreich



Wir arbeiten nach dem ...



INHALT

Einleitung

Vorwort	02
Inhaltsverzeichnis	03

Theorie

Förderung unserer Kinder – Neurobiologische Grundlagen	04
Sprach-Leseentwicklung	06
Entwicklung im ersten Lebensjahr	08
Entwicklung im zweiten und dritten Lebensjahr	10
Entwicklung im vierten und fünften Lebensjahr	12
Eltern fragen – Antworten und Hilfe finden	14
Sprachenvielfalt – Mehrsprachig aufwachsen	16
Kommunizieren mit Gebärden –	
Bilinguale Förderung für Kinder mit Hörbeeinträchtigung	18

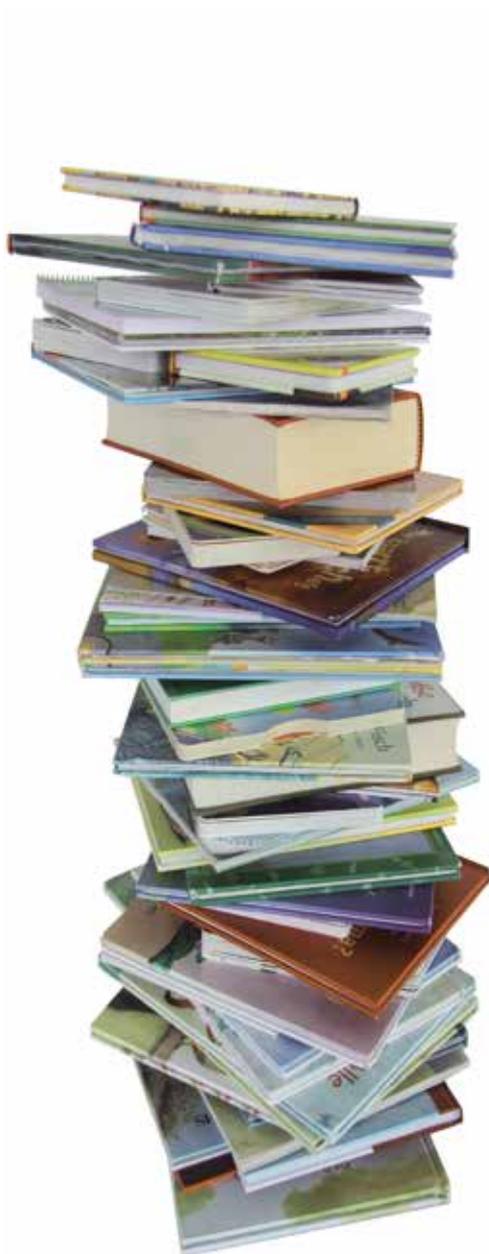
Praxis

Vom Begreifen zum Sprechen – Spracherwerb im ersten Lebensjahr	20
Wie Sprache wächst – Der Sprach- und Lesebaum als Verständnishilfe	24
Einander verstehen – Achtsame Kommunikation	28
Die Qual der Wahl – Fingerspiele, Kniereiter und Bewegungslieder	32
Bitte erzähl mir was! – Geschichten fördern Fantasie und Erzähl talent	36
Hoppe, hoppe Reiterin! – Freude an geschlechtssensibler Sprache von Anfang an	38
Wie Bilder lebendig werden – Das passende Bilderbuch finden	42
Bücher gemeinsam entdecken – Dialogisches Lesen	46
Mit und über Gott reden – Nur Mut, Gott ins Wort zu bringen!	50
Sprache – Idioma – Wika – Mehrsprachigkeit und Interkulturalität	54
Fernsehen, Computer & Co – Wie Medien Sprache fördern	58
Bücher-Schatzkisten – Gemeinsam Schätze entdecken	62
Begegnungsraum Bibliothek – Spannende Entdeckungen in der Welt der Bücher	64
Zum Schluss	66
Impressum	68



FÖRDERUNG UNSERER KINDER

Neurobiologische Grundlagen



Hirnentwicklung

Ganz kurz gesagt ist bei neugeborenen Babys das Gehirn noch sehr unreif. Kaum ist das Kind aber auf der Welt, geht es mit der Hirnentwicklung fast explosionsartig weiter. Jede neue Erfahrung wird im Gehirn abgespeichert. Es wird sozusagen mit Verschaltungen überschwemmt. Doch das Gehirn sortiert gründlich aus. Denn mit zunehmendem Alter ordnet und bewertet das Kind alle Eindrücke und Erfahrungen. Dabei werden manche Hirnregionen besonders intensiv beansprucht – andere dagegen weniger. Die stark genutzten Nervenbahnen verstärken sich, die wenig genutzten verkümmern.

Körpererfahrungen

Die ersten und wichtigsten Erfahrungen, die jedes Kind bereits vor der Geburt macht, die die ersten Netzwerke in seinem Gehirn stabilisieren und damit Grundlage aller weiteren Reifungsprozesse werden, sind nicht die von uns Erwachsenen für so wichtig erachteten Erfahrungen über die Beschaffenheit der Welt. Vielmehr sind das die vielfältigen Erfahrungen, die Kinder normalerweise beim Umgang mit und bei der Steuerung des eigenen Körpers machen: Körpererfahrungen also, die jedes Kind braucht, um seine Bewegungen zu steuern, um krabbeln, laufen, sprechen, sich selbst spüren zu können. Und es ist die Erfahrung, sich selbst als aktiver Gestalter und Bewegter erleben zu können und sich nicht als passiver Konsument von irgendwelchen Frühförderungsangeboten zu empfinden.

Bindungssicherheit

Die nächsten für die Strukturierung des kindlichen Gehirns entscheidenden Erfahrungen macht jedes Kind in seiner Beziehung zu anderen Menschen, seinen Bezugspersonen. Nur wenn diese Erfahrungen mit den bereits vorgeburtlich gemachten Erfahrungen von engster Verbundenheit einerseits (Bindungssystem) und von eigenem Wachstum, fortschreitendem Kompetenzerwerb (Neugiersystem) andererseits als kongruent erlebbar wird, kann ein Kind die in ihm angelegten Potenziale entfalten. Nur dann bleibt seine angeborene Entdeckerfreude und Gestaltungslust erhalten und äußert sich als Offenheit, Neugier, Kreativität im Umgang mit sich selbst und der Gestaltung seiner jeweiligen Lebenswelt, auch seiner Beziehungen zu anderen.

Eigenes entdecken

Je lustvoller Kinder so lernen, desto größeren Appetit bekommen sie auf mehr. Nicht auf möglichst viel beigebrachtes Wissen kommt es dabei an, sondern auf möglichst vielfältige und gute Erfahrungen beim eigenen Entdecken und Gestalten. Jeder Versuch, diese Entdeckerfreude und Gestaltungslust in eine bestimmte, in den Augen der Erwachsenen bedeutsame Richtung zu lenken, beraubt Kinder zwangsläufig der Möglichkeit, für sie relevante Bedeutsamkeiten selbst zu entdecken. Jeder Versuch, ihnen etwas in den Augen ihrer Bezugspersonen Wichtiges zu zeigen, zu erklären oder „beizubringen“ nimmt ihnen die Möglichkeit, es aus eigenem Interesse selbst zu entdecken.





Eltern als Vorbilder

Wenn Eltern zu Schatzsuchern werden, indem sie versuchen, in ihrem Kind immer wieder etwas Neues, etwas ganz Besonderes zu entdecken, können sie die Entwicklung ihres Kindes verfolgen. Und zwar ohne es dabei mit Gleichaltrigen aus der Krabbelgruppe zu vergleichen. Eltern, die den Alltag ihrer Kinder mit Spielen, Reimen, Ritualen, Liedern und Geschichten bereichern, machen intuitiv das Richtige. Um ihre Potenziale voll entfalten zu können, brauchen Kinder Gemeinschaften, in denen sie sich geborgen fühlen, Aufgaben, an denen sie wachsen, und Vorbilder, an denen sie sich orientieren können.



Kindliche Bedürfnisse

Eine Förderung der individuellen Entwicklung unserer Kinder kann nur dann gelingen, wenn wir stärker auf die Bedürfnisse der Kinder und nicht so sehr auf unsere eigenen Wünsche und Ziele achten. Wenn wir ihnen mehr Gelegenheiten für ganzheitliche Lernerfahrungen bieten, mit Leib und Seele, mit all ihren Sinnen. Beim Sehen, Hören, Tasten, Riechen und Schmecken werden Erkenntnisse ausgewertet und miteinander verknüpft. Je mehr Sinne beim Lernen beteiligt sind, desto besser prägt sich einem Kind die neue Erkenntnis ein.

Was aber im Leben wirklich wichtig ist, das können wir ihnen nur vorleben. Deshalb besteht auch die beste Frühförderung nach wie vor darin, selbst ein gutes Vorbild zu sein.

Literatur

Gehirnforschung für Kinder
Felix und Feline entdecken das Gehirn
Gerald Hüther/Inge Michels (2006)
München: Kösel Verlag

Wie aus Kindern glückliche Erwachsene werden
Gerald Hüther/Cornelia Nitsch (2008)
München: Gräfe und Unzer Verlag

Jedes Kind ist hoch begabt
Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen
Gerald Hüther/Uli Hauser (2012)
München: Albrecht Knaus Verlag

AUTOR

Dr. Gerald Hüther

Professor für Neurobiologie, Neurobiologische Präventionsforschung an der Universitätsmedizin Göttingen

SPRACH-LESEENTWICKLUNG

Beim Sprach- und Leseerwerb sind die unterschiedlichen Anlagen, das individuelle Entwicklungstempo jedes Kindes und die Einflüsse der Umgebung beteiligt.

BEZIEHUNGEN

Sprache wird in Beziehung gelernt. Kinder müssen Sprache bei ihren Mitmenschen hören und sehen können. Eine vorgespielte DVD reicht z.B. nicht. Kinder benötigen Eltern oder andere Bezugspersonen, zu denen sie eine emotionale Bindung aufbauen, um Sprache verstehen, selbst entwickeln und nachahmen zu können. Viele Entwicklungsschritte des Spracherwerbs vollziehen sich in Wechselbeziehung mit der Entwicklung der sozialen Fähigkeiten. So beginnt das Kind „nein“ zu verstehen, wenn es von den Eltern wegkrabbeln kann und dadurch mehr Gefahren ausgesetzt ist. Zwischen dem 15. und 36. Lebensmonat benützen Kinder ihren Vornamen. „Diese Fähigkeit ist aufs Engste mit der Ich-Entwicklung verbunden: Kinder bilden zwischen 18 und 24 Monaten eine erste Vorstellung von ihrer Person.“ (Largo 2012: 396)

Die Sprachentwicklung wiederum beeinflusst die emotionalen und sozialen Fähigkeiten des Kindes. Kinder, die in der Sprachentwicklung langsamer sind, verstehen genauso viel wie andere Kinder, benötigen jedoch häufiger Gesicht, Hände und andere Körperteile um sich auszudrücken. Diese Körpersprache führt häufiger zu Missverständnissen oder Unverständnis, wodurch es zu Frustrationen und heftigen Wutausbrüchen kommen kann. (vgl. Largo 2012:396)

GEHIRN

Mehrere Bereiche im Gehirn sind bei der Entwicklung von Sprachverständnis und Sprachausdruck beteiligt und arbeiten zusammen. Im Schläfenlappen liegt das Sprachverständniszentrum, das auch Wernicke-Areal genannt wird. Das Broca-Areal liegt im Frontallappen und ist

für das aktive Sprechen, die Sprachproduktion, zuständig.

Zusätzlich verfügen bereits Neugeborene über Spiegelneuronen. Diese Nervenzellen sind aktiv, wenn das Kind eine Handlung beim Gegenüber beobachtet. Sie lassen den Beobachter in einer „inneren Simulation“ spüren, was in dem, der beobachtet wird vorgeht. Dieser neurobiologische Vorgang ermöglicht spontanes, intuitives Verstehen. So wird die Sprachproduktion angebahnt, lange bevor das Kind selbst Worte bilden kann.

Viele Schritte der geistigen Entwicklung, die bei Babies und Kleinkindern im Spielverhalten zu sehen sind, stehen in engem Zusammenhang mit der Sprachentwicklung. So beginnen Kinder mit dem Inhalt-Behälter-Spiel und zur selben Zeit entdecken sie, dass Silben und Wörter einen Inhalt, eine Bedeutung haben. Etwas später sprechen sie diese Wörter selbst. „Nach dem gleichen Prinzip geht das Kind bei den Farben vor. Zwischen 10 und 24 Monaten ordnet es die Farben einander zu, dann lernt es ihre Namen kennen und schließlich benennt es die Farben.“ (Largo 2012: 405)

SINNE UND BEWEGUNG

Damit Kinder Sprache hören, verstehen, selbst sprechen und schließlich lesen können, müssen mehrere Sinneseindrücke wahrgenommen und vernetzt werden. Das Hören ist eine Grundvoraussetzung für die Sprachentwicklung, ebenso wichtig sind das Sehen, der Tastsinn und die Tiefensinne wie der Gleichgewichtssinn und der kinästhetische Sinn. Nur in dieser Kombination können Kinder Sätze wie: „Deine Jacke liegt auf der Bank.“ verstehen. Das Kind muss mit seinem Sehvermögen die „Jacke“ und die „Bank“ von den anderen Gegenständen unterscheiden und mit seinem räumlichen Verständnis deren Lage „auf“ erkennen können. Beim Lesen von Buchstaben ist die Raumwahrnehmung ebenfalls von Bedeutung. So unterscheiden sich „M“ und „W“ vor allem durch die unterschiedliche Lage.

Kinder begreifen Wörter durch konkretes „Begreifen“. Sie betasten einen Gegenstand, tun etwas damit und einige Zeit später verstehen sie das dazugehörige Wort. Wieder etwas später können sie das Wort selbst sprechen.

SPRECHORGANE

Damit Menschen sich sprachlich ausdrücken können, benötigen sie die Sprech- und Atmungsorgane. Mit vielen kleinen Muskeln wird die Atemluft durch Kehlkopf, Rachen und Mund geleitet, so dass Töne und schließlich Laute, Silben und ganze Wörter entstehen und von der Umgebung deutlich verstanden werden. Der Kehlkopf, die Atmungs-, Kiefer- und Mundmuskulatur sowie die Zunge sind an diesem Vorgang beteiligt.

INDIVIDUALITÄT

Der Ablauf der Sprachentwicklung erfolgt meist in einer bestimmten Reihenfolge, die bei fast allen Kindern zu beobachten ist. Kinder beginnen die ersten kurzen Sätze nach grammatikalischen Regeln zu bilden, wenn sie über einen Wortschatz von 200 Wörtern verfügen. Dies ist unabhängig vom Alter. (vgl. Largo 2012: 404)

Wann ein Kind seine sprachliche Fähigkeit entfaltet, ist von Kind zu Kind sehr unterschiedlich. „Während einige Kinder bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres zu sprechen beginnen, lässt das Reden bei anderen bis ins dritte Lebensjahr auf sich warten. Diese große Streubreite betrifft vor allem das Sprechen, weniger das Verstehen.“ (Largo 2012: 389)

Bei vielen Kindern erfolgt die Sprachentwicklung in Sprüngen und manchmal gibt es Pausen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn das Kind gerade mit einem anderen Entwicklungsbereich z. B. dem freien Gehen beschäftigt ist. Mädchen sprechen meist etwas früher als Jungen und weisen im Mittel einen etwas größeren Wortschatz auf. (vgl. Largo: 403)



Bei der Sprachentwicklung entfalten sich der aktive Sprachausdruck und das passive Sprachverständnis gleichzeitig. Unter dem Sprachausdruck versteht man alle Laute, Silben und schließlich Wörter und Sätze, die ein Kind aktiv spricht. Das Sprachverständnis umfasst Laute, Silben, Wörter und Sätze, die das Kind hört und versteht. So hat jedes Kind einen aktiven und einen passiven Wortschatz. Von Beginn an ist das passive Sprachverständnis größer als der aktive Sprachausdruck.

FÄHIGKEITEN DER ELTERN

Das Lernen der Sprache ist kein einmaliger Vorgang und wird von Mutter und Vater während der intensiven Sprachlernphase bis zum fünften Lebensjahr durch entwicklungsadäquate, sich verändernde Anpassungsleistungen unterstützt. (vgl. Grimm 1998: 746)

Das Ehepaar Papoušek hat die intuitiven kommunikativen Fähigkeiten von Eltern beschrieben. Mütter und Väter sprechen mit ihrem Neugeborenen in einer Art und Weise, wie sie das Baby am besten hören und in einem gewissen Sinne verstehen kann. Diese Verhaltensbereitschaften, die Blickkontakt, Mimik, Körperhaltung und eine für das Baby leicht erfassbare Stimmlage und Ausdrucksweise umfassen, fördern das Neugeborene auch in der Sprachentwicklung. Diese Sprechweise wird Ammensprache genannt.

Eltern sprechen mit ihrem Baby, wenn sie es pflegen oder gemeinsam mit ihm etwas tun. Diese beschreibende Sprache fördert die Eltern-Kind-Beziehung und den Spracherwerb.

Eltern verstehen ihr Kind ganzheitlich. Sie beziehen die Körpersprache und schließlich die Zeigegesten des Kindes in die Kommunikation mit ein. Bei Gefühlsäußerungen spiegeln sie intuitiv die Mimik des Kindes und benennen das erlebte Gefühl z. B. „Ja, so eine Freude!“ So lernt das Kind das Wort für das jeweilige Gefühl

und kann diese Gefühlsempfindung besser integrieren. Mit den zunehmenden Fähigkeiten des Kindes tritt die Ammensprache immer mehr in den Hintergrund und Eltern verwenden einen stützenden Sprechstil, mit dem sie die ersten sprachlichen Fähigkeiten des Kindes begleiten. Sie greifen Aussagen des Kindes auf und erweitern diese immer wieder in ganz kleinen Portionen. Mit dieser stützenden Sprache fördern Eltern den Worterwerb ihres Kindes im zweiten Lebensjahr und schützen es vor Überforderung. (vgl. Grimm 1998: 747)

Eltern erkennen den ausgestreckten Zeigefinger des Kindes verbunden mit einem fragenden Blick als Zeigefrage und beantworten diese. Schließlich passen sie ihre Sprechweise der zunehmenden Ausdrucksfähigkeit an. Sie bestätigen den Inhalt der Aussagen des Kindes, indem sie diese wiederholen. Dabei greifen sie Aussprache- oder grammatikalische Fehler nicht auf, sondern bieten dem Kind durch die richtige Aussprache ein korrigierendes Modell an. Grimm spricht von der lehrenden Sprache der Eltern. (vgl. Grimm 1998:748)

LESEENTWICKLUNG

Bei der frühen Leseentwicklung geht es noch nicht um das Lesen von Texten. Bei Kindern sind viele Schritte in der Symbolerkennung, bei der Entwicklung von Erzählstrukturen und beim Umgang mit Büchern zu beobachten, die zum späteren Lesen führen. Diese Entwicklungsschritte können Eltern wahrnehmen und begleiten, ohne ihr Kind vorzeitig zum Lesen zu drängen.

Im Einzelnen sind diese Entwicklungsschritte in der nachstehenden Tabelle zu finden.

Bücher werden ebenso wie Sprache im Kontakt mit Menschen entdeckt und schließlich der Inhalt ihrer Bilder und Texte entschlüsselt. Dabei sind Mütter, Väter und Erziehende wichtige BegleiterInnen und Vorbilder.



AUTORINNEN

Christine Kügerl

Dipl.-Ehe-, Familien- und Lebensberaterin, Dipl.-Elternbildnerin in der Lebensberatung der Caritas in Villach, Referentin in Aus- und Weiterbildung für Eltern-Kind-GruppenleiterInnen und ElternbildnerInnen, Autorin, zwei Kinder und zwei Enkelkinder, Landskron

Brigitte Lackner, MAS

Elternbildnerin, Eltern-Kind-Gruppenleiterin, Verantwortliche für die österreichweite Vernetzung der Katholischen Elternbildung, in der Ausbildung von ElternbildnerInnen und Eltern-Kind-GruppenleiterInnen tätig, drei Töchter, Wien

Entwicklung im ersten Lebensjahr

Alter des Kindes	Entwicklungsschwerpunkte	Sprachlicher Ausdruck
Von Geburt an	Neugeborene unterscheiden bereits Sprachlaute und nicht-sprachliche Laute. In den ersten sechs Monaten können Babys die Laute für alle Sprachen bilden und später nur mehr die Laute der Umgebungssprachen.	Neugeborene teilen sich mittels Blickkontakt und Gesichtsausdruck mit. Mit einfachen Lauten zeigen sie ihren Kontaktwunsch, ihr Wohl- oder Unwohlempfinden. Ihr Schreien ist eine wesentliche Form der Kommunikation.
6 bis 8 Wochen	Das Baby erlebt, dass es mit seiner Stimme etwas bewirken kann. Durch die Beantwortung der Laute des Kindes entsteht ein erstes Wechselspiel von Sich-Mitteilen und Zuhören.	Das Schreien wird vielfältiger. Grund- und Gurrlaute sowie freudige Quieck- und Schreilaute werden gebildet. Das Baby lächelt sein Gegenüber bewusst an.
3. bis 5. Lebensmonat	Das Baby kann einen gemeinsamen Austausch mit seinem Gegenüber aufrechterhalten. Es beginnt den Gefühlsausdruck in der Stimme zu erfassen und die Übereinstimmung von Gesichtsausdruck und Stimme zu erkennen.	Vokallaute wie „oh-oh“ und „ah-ah“ werden gebildet und mit Konsonanten wie „p“, „b“ und „m“ verbunden. So entstehen Lautfolgen = Silben wie „poo-poo“ oder „meh-meh“. Bezugspersonen werden mit freudigem Geplauder begrüßt.
6. bis 9. Lebensmonat	Das Baby kann mit seinem Blick zuerst einen Gegenstand und danach eine Person erfassen und somit in einem Dreieck kommunizieren. Diese Fähigkeit wird referentieller oder triangulärer Blickkontakt genannt.	Das Baby macht Blas- und Reibelaute, es spricht Silben mit wechselnder Lautstärke und Tonhöhe und bildet Silbenketten. Es schreit weniger aber beginnt zu „schimpfen“, wenn ihm etwas nicht passt. Es fängt an Laute nachzuahmen.
10. bis 14. Lebensmonat	Wörter bekommen eine Bedeutung. Das Baby erkennt, dass jeder Gegenstand mit einem Wort in Verbindung gebracht werden kann und dass Bewegungen eine Bedeutung haben können. Die Affekt Abstimmung (social referencing) ist zu beobachten.	Das Baby beginnt Laute, Tierlaute und andere Äußerungen wie Niesen nachzuahmen. Aus Silbenketten wie z.B. „pa-pa-pa“ wird zuerst zufällig das Wort „Papa“. Das Kind erkennt die Bedeutung einer Bewegung wie z.B. Kopfschütteln für „nein“ und setzt diese kommunikative Geste bewusst ein.



Bewegung - Spielverhalten	Bilderbuch - Lesen	Verhalten der Erwachsenen
<p>Neugeborene erkennen das Gesichtsschema und versuchen einfache Mundstellungen nachzuahmen. Ihre Bewegungen sind noch allgemein und unkontrolliert.</p>	<p>Neugeborene haben ein großes Interesse an Gesichtern und betrachten intensiv die Mimik ihres Gegenübers.</p>	<p>Erwachsene, die sich einem Baby zuwenden, stimmen Mimik, Gestik, Stimmlage und Inhalt ganz intuitiv auf das Baby ab. Diese weltweit beobachtbare Kommunikationsweise wird Ammensprache oder „baby talk“ genannt.</p>
<p>Das Baby beginnt seine Hände in den Mund zu nehmen und diese gegenseitig zu betasten.</p>	<p>Das Baby liest sozusagen im Gesichtsausdruck und erkennt den Zusammenhang von Mundstellung und Laut. Das Lippenlesen beginnt.</p>	<p>Eltern entfalten ihre intuitiven kommunikativen Fähigkeiten weiter. Sie wiederholen, bzw. beantworten die Laute des Babys.</p>
<p>Das Baby kann sich umdrehen und gezielt mit beiden Händen nach Gegenständen greifen. Auch die Beine kann es gezielter bewegen und es strampelt zur Begrüßung.</p>	<p>Bilderbücher werden wie andere Gegenstände in den Mund genommen – man spricht auch von „mundeln“ = orales Erkunden. Das Baby hantiert mit Bilderbüchern = manuelles Erkunden.</p>	<p>Handlungen werden auf einfache Art mit Sprache begleitet = beschreibende Sprache. Eltern unterstützen intuitiv die Gefühlsregulation indem sie den Gesichtsausdruck des Kindes nachahmen und gleichzeitig das gezeigte Gefühl benennen. „Oh, das hat dich erschreckt.“</p>
<p>Das Baby beginnt sich robbend und dann krabbelnd fortzubewegen. Es kann mit beiden Händen und schließlich mit einer Hand greifen und Dinge festhalten. Das Kind entwickelt rhythmische Bewegungsmuster. Es macht Bewegungen, die eine kommunikative Bedeutung haben, z. B. Zeigegesten.</p>	<p>Das Baby beginnt im Bilderbuch zu blättern. Es betrachtet Bilder bewusst = visuelles Erkunden. Es kann seine Aufmerksamkeit gemeinsam mit der Bezugsperson auf ein Bild richten = triangulärer Blickkontakt und das gemeinsame Bilderbuchanschauen beginnt.</p>	<p>Erwachsene beantworten das Plaudern des Babys und ahmen es nach. So entsteht eine einfache Form der Konversation. Bezugspersonen geben den Lauten und gerichteten Bewegungen des Kindes eine Bedeutung und fördern so sein Sprachverständnis.</p>
<p>Das Kind beschäftigt sich mit dem Inhalt-Behälter-Spiel, setzt Gegenstände für einen Zweck ein und erkennt Zusammenhänge von Ursache und Wirkung. Durch das Aufstehen und Gehen bekommt es neue Bewegungsfreiheiten. Unbekannte Handlungen können nachgeahmt werden. Sie betasten die Mundregion anderer Menschen, wenn diese sprechen.</p>	<p>Da Kinder nun frei sitzen können und den Pinzettengriff beherrschen, können sie in Bilderbüchern gezielt blättern und diese anschauen. Sie unterscheiden jedoch noch nicht zwischen Realität und Abbildung und kratzen daher an Bildern um sie heraus zu nehmen. Wenn jemand mit dem Zeigefinger auf eine Person oder einen Gegenstand deutet, blickt das Kind in diese Richtung.</p>	<p>Die Erwachsenen geben den zufällig gebildeten Worten des Kindes eine Bedeutung und verstehen seine Zeigegesten. Im eigenen Sprachausdruck betonen sie Schlüsselwörter. Sie beantworten intuitiv den Rückversicherung suchenden Blick des Kindes (Affektabstimmung). Erste Versteckspiele entstehen – Gugu-dada-Spiel.</p>

Entwicklung im zweiten und dritten Lebensjahr

Alter des Kindes	Entwicklungsschwerpunkte	Sprachlicher Ausdruck
15. bis 18. Lebensmonat	<p>Das Kind versteht immer mehr Haupt- und Tätigkeitswörter und schließlich die räumlichen Verhältniswörter „in“ und „auf“.</p> <p>Es versteht einfache Aufgaben und führt diese aus.</p>	<p>Die Bedeutung eines Wortes wird ausgeweitet, z.B. „Muh“ für Kuh und große Tiere. Das Kind formuliert Ein-Wort-Sätze.</p> <p>Die Sprache wird stark mit Mimik und Gestik unterstützt.</p> <p>Kommunikative Gesten wie „bitte“ und Zeigefragen werden verwendet.</p> <p>Es zeigt eine zunehmende Vorliebe für Rhythmus und Melodie von Reimen und Liedern.</p>
19. bis 24. Lebensmonat	<p>Im Alltag wie in der Sprache sucht das Kind nach Struktur und Ordnung.</p> <p>Es versteht immer längere Sätze und hört bei Gesprächen anderer aufmerksam zu.</p> <p>Es entwickelt eine innere Vorstellung von sich als eigene Person.</p> <p>Das Kind entwickelt ein erstes Verständnis von gerade vergangenen Ereignissen.</p>	<p>Ist der Wortschatz auf 20 bis 50 Wörter angewachsen, beginnt das Kind Zwei-Wort-Sätze zu bilden. So kann es Wünsche und Absichten äußern.</p> <p>Es stellt Was-Fragen.</p> <p>Eine Wortschatzexplosion ist danach zu beobachten.</p> <p>Das Kind kennt die Namen einiger Körperteile.</p> <p>Es beginnt zu erzählen, was es interessiert.</p> <p>Das Kind benützt den eigenen Vornamen.</p>
25. bis 36. Lebensmonat	<p>Das Kind erkennt erste Grundregeln der Grammatik.</p> <p>Es hat eine sichere Vorstellung von sich als eigenständige Person und von seinem Körper.</p> <p>Mit Warum-Fragen erforscht es Hintergründe und Zusammenhänge.</p> <p>Das Kind beginnt ein Zeitverständnis zu entwickeln.</p> <p>Beim Zahlenverständnis unterscheidet es „eins“ und „viele“. Gleichzeitig versteht es die Ein- und Mehrzahl von Hauptwörtern.</p>	<p>Das Kind beugt Tätigkeitswörter und passt diese dem Subjekt an.</p> <p>Es bildet Zeitformen bei Verben und spricht die Präpositionen „hinter“ und „vor“.</p> <p>Mit zunehmendem Ich-Verständnis verwendet es die Fürwörter „mein“ und „mir“ und schließlich „du“ und „ich“.</p> <p>Das Kind kann Farben benennen.</p> <p>Es bildet die ersten Drei-Wort-Sätze und stellt immer mehr Warum-Fragen.</p> <p>Störungen im Sprechfluss können vorkommen.</p>



Bewegung - Spielverhalten	Bilderbuch - Lesen	Verhalten der Erwachsenen
<p>Das Inhalt-Behälter-Spiel ist nach wie vor aktuell.</p> <p>Das Kind beginnt Bausteine und Gegenstände aufeinander zu stapeln und Türme zu bauen = vertikales Bauen.</p> <p>Einfache Funktionen werden gespielt z.B. Puppe füttern = funktionales Spiel.</p>	<p>Beim Anschauen eines Bilderbuches zeigt das Kind auf benannte Tiere und Gegenstände.</p> <p>Häufig ist vom Kind beim Bilderbuchanschauen ein unverständlicher Sprechjargon zu hören.</p> <p>Das Kind spielt die Funktion des Vorlesens = Als-ob-Vorlesen.</p>	<p>Eltern verwenden die sogenannte stützende Sprache. Sie benützen vor allem Hauptwörter, selten Eigenschaftswörter und vermeiden die Vergangenheits- oder Zukunftsform. Sie vereinfachen den Satzbau und passen die Sprache der Situation an.</p> <p>Sie beantworten Zeigefragen.</p>
<p>Das Bauen von Türmen ist immer noch aktuell.</p> <p>Das Kind beginnt zusätzlich Dinge horizontal aneinander zu reihen, so dass Züge oder Schlangen entstehen = horizontales Bauen.</p> <p>Es beginnt Farben zu ordnen.</p> <p>Kinder, die sich sprachlich noch nicht so gut ausdrücken können, sind noch sehr auf Gestik und Mimik angewiesen. Da dies häufiger zu Missverständnissen führt, kommt es zu Frustrationen.</p>	<p>Das Kind kann nun gut zwischen der realen Welt und Abbildungen unterscheiden.</p> <p>Erste Erzählungen von gerade vergangenen Erlebnissen werden vom Kind mit wenigen Worten geschildert.</p>	<p>Die Eltern sprechen nach wie vor einfach und mit häufigen Wiederholungen.</p> <p>Sie beantworten die zunehmenden Was-Fragen des Kindes in verständlicher Form.</p> <p>Beim Anschauen und Vorlesen von Bilderbüchern ist ihre Sprache differenzierter als im Alltag. Gleichzeitig berücksichtigen sie die Reaktionen des Kindes und passen die Erzählung seinem Verständnis an.</p>
<p>Das Kind beginnt vertikales und horizontales Bauen zu verbinden und Treppen oder Brücken zu bauen.</p> <p>Es kann einen Stift halten und beginnt zu kritzeln.</p> <p>Etwas später werden Kreise gezeichnet. Das Kind unterscheidet noch nicht zwischen zeichnen und schreiben.</p> <p>Zwischen 2,5 bis 3 Jahren beginnt das Kind eine Schere zu benutzen.</p> <p>Es spielt nun ganze Handlungen nach.</p> <p>Das Kind kann einen Ball gezielt werfen.</p>	<p>Das Kind erzählt immer öfter Zwei-Ereignis-Geschichten.</p> <p>Es schaut gerne Bilderbücher an und liebt es, wenn ihm Geschichten dazu erzählt werden.</p> <p>Zweijährige erkennen und unterscheiden Logos in ihrer Umgebung. Z.B. das Schriftbild des Kaufgeschäftes, des Lieblingsjoghurts usw.</p>	<p>Nach wie vor passen die Eltern ihre Sprechweise dem Sprachverständnis des Kindes an. Sie unterstützen es in seiner Aussprache, indem sie fehlerhafte Ausdrücke nicht übernehmen, sondern Sätze mit der richtigen Aussprache wiederholen. Mit dieser lehrenden Sprache helfen die Eltern dem Kind die Erstsprache korrekt zu erwerben.</p> <p>Mutter und Vater sprechen immer häufiger von ich und du statt von „Mama tut jetzt“ oder „Hansi macht jetzt“ und unterstützen damit die Sprach- und Ich-Entwicklung des Kindes.</p>



Entwicklung im vierten und fünften Lebensjahr

Alter des Kindes	Entwicklungsschwerpunkte	Sprachlicher Ausdruck
4. und 5. Lebensjahr	<p>Das Strukturverständnis des Kindes erweitert sich. Es beginnt Regeln zu erkennen, selbst Regeln aufzustellen und Regeln zu erweitern. Das Zeitverständnis nimmt zu, das Kind versteht Begriffe wie gestern und morgen und stellt immer mehr „Wann-Fragen“.</p> <p>Das Kind kann eigene Ideen entwickeln und Pläne schmieden. So entsteht eine oft reiche Phantasie und zeitweise auch Phantasieangst.</p> <p>Sobald das Kind den Mengenbegriff „drei“ erfasst, versteht es das Wort „wir“.</p> <p>Mit der Fähigkeit der Perspektivenübernahme kann das Kind erkennen, dass andere Menschen etwas aus einem anderen Blickwinkel sehen als es selbst.</p> <p>Als „Theory of Mind“ bezeichnen Wimmer und Perner die Fähigkeit des Kindes zu erkennen, dass jeder Mensch seine eigenen Gedanken, Gefühle und Ideen hat und dass diese nicht mit den Vorstellungen und Empfindungen des Kindes übereinstimmen müssen. Es wird dem Kind nun möglich, sich in andere einzufühlen.</p> <p>Im fünften Lebensjahr beginnt das Kind, Wörter zu Oberbegriffen zusammenzufassen und erkennt, was alles z.B. zum Begriff Spielsachen gehört.</p> <p>Das Kind erkennt den Zusammenhang von Lauten und Buchstaben und schließlich von gesprochenen Wörtern und Wortbildern.</p>	<p>Nach der meist kurzen Phase von Drei-Wort-Sätzen bildet das Kind einfache Hauptsätze, die es bald durch Nebensätze erweitert.</p> <p>Das Kind kann seine Ideen, Pläne und Wünsche anderen mitteilen. Mit gezielten W-Fragen sammelt es Informationen über sich, die anderen und die Welt.</p> <p>Es kann zunehmend Fragen des Alltags beantworten und seine Gefühle sprachlich ausdrücken. Nur bei großer Aufregung oder Überforderung greift das Kind auf die Körpersprache zurück.</p> <p>Das Kind wird beim Verhandeln und Lösen von Konflikten immer geschickter.</p> <p>Kinder verwenden Schimpfwörter als Zauberwörter, um die Reaktion der Erwachsenen darauf zu erkunden. Ebenso drücken sie damit ihren Ärger und ihre Wut aus.</p> <p>Der Grammatikerwerb der Erstsprache wird bei den meisten Kindern im vierten Lebensjahr abgeschlossen. Sie verfügen über 10 bis 15 Satzbaupläne.</p> <p>Ein fünfjähriges Kind versteht 8.000 bis 15.000 Wörter und spricht selbst 2.000 bis 5.000 Wörter.</p>

WIE SPRECHEN LERNEN GELINGT

„In den ersten Lebensjahren können sich Kinder Sprache am besten aneignen, wenn sie in unterschiedlichen Lebenssituationen ausreichend Gelegenheit haben, mit Eltern, Geschwistern, anderen Kindern und Erwachsenen Sprache in vielfältiger Weise zu erfahren. Ist dies gewährleistet, ist die Sprache bei den meisten Kindern mit 4 bis 6 Jahren so weit entwickelt, dass sie ihre Muttersprache und gegebenenfalls auch noch eine Zweit- und Drittsprache im täglichen Umgang verstehen. Sie selber sprechen in vollständigen, grammatikalisch korrekten Sätzen und sind bezüglich Artikulation und inhaltlicher Aussage gut verständlich.“

(Largo 2012: 413)



Bewegung - Spielverhalten	Bilderbuch - Lesen	Verhalten der Erwachsenen
<p>Die Bewegungen beim Gehen und Laufen sind fließender, das Kind kann einen Ball werfen und fangen. Es beginnt mit dem Dreirad zu fahren und kann selbst schaukeln. Kinder beginnen sich für Sportarten zu interessieren.</p> <p>Sie entwickeln eine Kritzelschrift mit der sie z.B. Einkaufszettel „schreiben“. Kinder unterscheiden nicht zwischen Zeichnen, Malen und Schreiben, sondern sprechen immer vom Zeichnen. Sie fordern Erwachsene auf, ihnen Buchstaben oder Zahlen, die sie ebenfalls als Buchstaben bezeichnen, vorzuschreiben und „zeichnen“ diese nach.</p> <p>Die Zeichnungen werden immer detailreicher und das Kind weitet die rundliche Form des Kopffüßlers in Kopf, Hals, Rumpf und Extremitäten aus und fügt immer mehr Details wie Haare, Hände und Füße hinzu. Die Vorstellungskraft und die Handgeschicklichkeit sind so weit entwickelt, dass Kinder zunehmend komplexe Gebilde wie Häuser und schließlich Autos, Flugzeuge usw. bauen können.</p> <p>Kinder spielen gerne mit anderen Kindern und entwickeln gemeinsam Rollenspiele, bei denen sie auch Requisiten und Verkleidungen verwenden.</p> <p>Durch das fortgeschrittene Geschichtenverständnis können Kinder nun Erzählungen auf Tonträgern folgen.</p>	<p>Im vierten Lebensjahr nimmt das Interesse der Kinder an Geschichten deutlich zu. Sie lieben es, wenn der Wortlaut immer gleich bleibt. Beim Betrachten von Bildern versuchen sie zu ergründen, welche Absichten, Empfindungen und Wünsche eine dargestellte Figur hat. Sie entwickeln somit eine Vorstellung von dem, was man nicht direkt sieht, was sich jedoch aus der Gesamtszene ergeben kann.</p> <p>Gleichzeitig entwickeln sie eigene Phantasiegeschichten und manchmal entstehen dabei ängstige Phantasiegestalten = Phantasieangst. Wird Dreijährigen eine längere Geschichte erzählt, so erfassen sie den Anfang der Geschichte, dem Handlungsverlauf bis zum Ende können sie oft noch nicht folgen. Daher blättern sie ein Buch gerne zurück. Bis zum Schulbeginn können Kinder Höhepunkt-Ende-Erzählungen verfolgen.</p> <p>Selbst erzählen Kinder Zwei-Ereignis-Geschichten und etwas später sogenannte „Froschsprung-Geschichten“. Sie springen in ihren Erzählungen kreuz und quer von Ereignis zu Ereignis. Schilder werden von Kindern nun aufmerksam wahrgenommen. Mit ihrem Regelverständnis versuchen sie die Botschaft des Symbols zu erfassen. Kinder lesen ihren eigenen Vornamen wie ein Logo. Später suchen sie die Buchstaben ihres Vornamens in anderen Schriftzügen, z. B. in Firmennamen, Überschriften der Zeitung oder bei Bahnhöfen.</p>	<p>Eltern benötigen im Alltag die beschreibende Sprache, die stützende und die lehrende Sprache, um ihr Kind bei der Erweiterung des Wortschatzes und dem Erwerb der Grammatik der Erstsprache zu unterstützen.</p> <p>Ihre Rolle als verständnisvolle ZuhörerIn, VorleserIn und ErzählerIn ist sehr gefragt. Mit der Beantwortung der vielen Fragen unterstützen Eltern ihr Kind beim Wissenserwerb, auch wenn dies Geduld erfordert.</p> <p>Bei Eltern-Kind-Konflikten sollte die Vorstellung des Kindes immer mehr einbezogen werden. So wird das Aushandeln und Finden von Kompromissen geübt.</p> <p>Wenn das Kind Schimpfwörter verwendet, liegt es an den Eltern deren Funktion als Zauberwörter, emotionales „Dampfablassen“ oder als Angriff bei Ungerechtigkeit zu erkennen und dem Kind einen passenden Umgang damit zu vermitteln.</p> <p>Wenn das Kind nach geschriebenen Buchstaben fragt, antworten Eltern mit dem Laut des Buchstaben und nicht mit dessen Bezeichnung. Z. B.: „Das ist ein B.“ und nicht „Das ist ein Be.“</p>

QUELLEN

Bauer, Joachim (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 6. Auflage. München: Heyne.

Grimm, Hannelore (1998): Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, Rolf (Hg.)/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologische Verlagsunion.

Holtz, Axel (1999): Montessori-Pädagogik und Sprachförderung. 2. Auflage. Ulm: Klemm & Oelschläger.

Largo, Remo H. (2012): Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren. 9. Auflage. Hamburg: Carlsen.

Papoušek, Mechthild (1998): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. 3. Auflage. Bern: Huber.

Rau, Marie Luise (2009): Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben. 2. Auflage. Bern Stuttgart Wien: Haupt.

Zollinger, Barbara (2004): Die Entdeckung der Sprache. 6. Auflage. Bern: Haupt.



ELTERN FRAGEN

Antworten und Hilfe finden

In den ersten vier Jahren machen Kinder beim Spracherwerb große Entwicklungsschritte, die staunend beobachtet werden können. Mit vollendetem vierten Lebensjahr sollte die Sprachentwicklung im Wesentlichen abgeschlossen sein. Ein vierjähriges Kind kann alle Laute der Muttersprache korrekt bilden und es formuliert grammatikalisch korrekte Sätze mit Nebensätzen. Sein Sprachverständnis ist entfaltet, sodass es die Bedeutung von Wörtern und den Sinn von Botschaften erfassen kann.

Diese Entwicklung wird von vielen Faktoren beeinflusst. Körperliche und geistige Gesundheit, die Wahrnehmungsfähigkeit der Sinnesorgane und deren Vernetzung, die emotionale Bindung zu den Bezugspersonen und Sprachvorbilder sind die Basis. Speziell bei der Entwicklung von Situations- und Sprachverständnis spielen die Kompetenzen der Sprachvorbilder eine wesentliche Rolle. Dabei sind Blickkontakt, der Sprachklang, die Sprechmelodie, eine lebendige Betonung und die Gleichzeitigkeit von Sprachangebot und Handlungsinhalt von besonderer Bedeutung.

Blickkontakt: Wenn Erwachsene mit einem Kind sprechen, gehen sie auf Augenhöhe des Kindes, damit sie sich gegenseitig anschauen können. Dabei geht es auch um die innere Haltung, dem Kind zugewandt zu sein.

Sprachklang, Sprechmelodie, lebendige Betonung: Erwachsene sprechen nicht monoton, sondern verändern automatisch ihre Stimme um den Inhalt deutlicher zu machen. Sie betonen manche Wörter und vermitteln mit dem Klang und der Lautstärke die zum Inhalt

passenden Gefühle. Das ermöglicht Kindern, das Gesagte sinngemäß zu verstehen. Gleichzeitigkeit von Sprachangebot und Handlungsinhalt sind wichtig. „Wir fahren jetzt zur Oma.“ Wenn dieser Satz gesagt wird, soll nur mehr das getan werden, was in direktem Zusammenhang mit der Fahrt zur Oma steht. Also einpacken, sich anziehen, die Wohnung verlassen, zusperrern usw. Wird eine Handlung angekündigt, dann aber noch anderes erledigt, so erschwert dies die Entwicklung des Sprach- und Situationsverständnisses.

Häufig gestellte Fragen

IST DIE SPRACHE MEINES KINDES ALTERSGEMÄSS?

Bei sehr jungen Kindern ist die Bandbreite der sprachlichen Entwicklung sehr groß, deshalb ist die Beurteilung von altersgemäß gegenüber nicht altersgemäß sehr heikel und sollte im Zweifelsfall immer von einer Logopädin abgeklärt werden. Ein allgemein akzeptierter Meilenstein ist die 50-Wort-Grenze bei Zweijährigen. Diese 50 aktiven Wörter sollten Hauptwörter, Zeitwörter und Eigenschaftswörter umfassen und auch von Außenstehenden verstanden werden. Zwei- und Drei-Wort-Sätze sollten verwendet werden. Zwischen dem zweiten und dritten Geburtstag sollte das wichtige Wort „ich“ zunehmend vorkommen.

Von einer Sprachentwicklungsverzögerung spricht man, wenn ein Kind in seiner Sprache Phänomene zeigt, die in der Sprache eines deutlich jüngeren Kindes normal wären.

Z. B. wenn ein vierjähriges Kind das Zeitwort am Ende des Satzes einbaut, anstatt an zweiter Stelle. „Ich nach Hause gehen.“ statt „Ich gehe nach Hause.“

Bei einer Sprachentwicklungsstörung können unterschiedliche Auffälligkeiten beim Sprechen oder beim Verstehen von Sprache, unabhängig vom Alter des Kindes, vorkommen. Die Eltern spüren meist, dass im Sprachausdruck oder beim Verstehen von Sprache irgendetwas nicht stimmt und sollen ermutigt werden, eine Logopädin aufzusuchen.

AB WANN SPRICHT MAN VON STOTTERN?

Beim Stottern können Dehnungen von Lauten wie bei mmmama vorkommen, oder Wiederholungen von Buchstaben wie bei o o o ob, oder von Silben wie bei Fu Fu Fu Fußball, oder von ganzen Wörtern wie bei Ei Ei Ei Ei. Es können Sprechblockaden auftreten, z.B. will das Kind Papa sagen und bekommt das P nicht heraus. Es wird angespannt, grimassiert unter Umständen und kann schließlich nur mit gepresster Stimme „Papa“ sagen. Schwankungen und symptomfreie Zeiten sind typisch. Wenn 3 % der Silben, 3 mal täglich über einen Zeitraum von 3 Wochen oder länger gestottert werden, spricht man von Stottern.

Wenn diese Bedingungen gegeben sind, ist die Beratung bei einer Logopädin zu empfehlen, egal wie alt das Kind ist. Den Begriff des physiologischen Entwicklungsstotterns gibt es nicht mehr. Aus meiner Erfahrung weiß ich, dass meistens Handlungsbedarf besteht, wenn Eltern im Sprechfluss ihres Kindes etwas auffällt.





AUTORIN

Evi Acherer

Logopädin, Klinische Lerntherapeutin,
ein Kind, Villach

WAS TUN BEI STARKEM SPEICHELFLUSS?

Oft steckt eine Schwäche der Zungen- und Lippenmuskulatur dahinter. Zur Stärkung dieser Muskulatur können Eltern Folgendes beachten:

- Absetzen von Schnuller und Saugflasche
- Abgewöhnen von Daumenlutschen oder anderen Lutsch- und Sauggewohnheiten
- Trinken aus dem Becher ist in der Regel schon mit 8 Monaten möglich
- Das Verwenden von Strohhalmen stärkt die Muskulatur und klappt schon recht früh
- Kräftiges Kauen – möglichst mit geschlossenem Mund – von festen Lebensmitteln wie Schwarzbrot mit Rinde, Äpfel und Karotten mit Schale . . .
- Stark beworbene Kinderlebensmittel wie Fruchtzwerge, Milchschnitte u. ä. sollen möglichst vermieden werden, denn diese haben nicht nur viel Zucker, sondern sind aufgrund ihrer Konsistenz schlecht für die Kau- und Sprechentwicklung.

Nehmen Eltern nach 8 bis 10 Wochen keine Verbesserung wahr, sollte eine Logopädin aufgesucht werden.

WAS IST EINE SPRACHVERSTÄNDNISSTÖRUNG?

Wenn Kinder Sprache hören, den Sinn des Inhaltes jedoch nicht verstehen, kann eine Sprachverständnisstörung vorliegen. Eltern erleben dann zum Beispiel folgende Situationen. Sie sprechen von einem Ball und das Kind sieht ganz wo anders hin oder blickt ins Leere. Dies geschieht immer wieder. Die Eltern sagen: „Bring die Schuhe her, wir wollen sie putzen!“ Das Kind geht zu den Schuhen und versucht sie anzuziehen. Es hat zwar das Wort „Schuhe“ verstanden, die Bedeutung des restlichen Satzes jedoch nicht erfasst. Ein weiteres Beispiel wäre, das Kind wird gefragt, wie es heißt. Es streckt seine Hand mit vier ausgestreckten Fingern hoch und meint: „vier“.

Das Kind hat verstanden, dass es etwas gefragt wurde, den genauen Inhalt der Frage hat es jedoch nicht erfasst. Manchmal antworten Kinder auf jede Frage automatisch mit „ja“, egal was gefragt wurde. Fragt man genauer nach, kann das Kind keine Erklärung geben. Durch das fehlende Sprach- oder Situationsverständnis ecken Kinder in der Gruppe rascher an. Sie finden schwerer in ein Spiel mit anderen Kindern und es besteht die Gefahr, dass sie von anderen abgelehnt werden. Eine Sprachverständnis- und Situationsverständnisstörung hat für die gesamte Entwicklung und auch für die schulische Laufbahn schwerwiegende Folgen. Wenn Eltern immer wieder erleben, dass ihr Kind sie nicht versteht, etwas ganz anderes antwortet oder tut, sollten sie an die Möglichkeit einer Sprachverständnisstörung denken. Je rascher diese Kinder eine fachliche Behandlung bekommen, umso besser können sie sich weiterentwickeln.

WIE KOMME ICH ZUR LOGOPÄDIN?

- Zuweisung durch Haus- oder Kinderarzt
- Telefonische Kontaktaufnahme mit einer Logopädin (Telefonbuch oder Internet www.logopaediaustria.at)
- Es gibt KassenlogopädInnen (Therapie erfolgt auf Krankenschein und ist kostenlos) und WahllogopädInnen (die Kassen refundieren einen Teil der Therapiekosten, derzeit je nach Krankenkasse und Kosten zw. 60 und 90 %).

Beim Ersttermin wird eine ausführliche Anamnese erhoben, eine Diagnose gestellt, sowie ein Therapieplan besprochen. Je nach zeitlichem Aufwand findet beim 1. Termin bereits Elternberatung und Therapie statt. Das Kind erlebt die Therapie spielerisch und die Eltern bekommen hilfreiche Anregungen, die sie im Familienalltag einbauen können.

SPRACHENVIELFALT

Mehrsprachig aufwachsen

David (5 1/2 Jahre) und seine Schwester Lisa (4 Jahre) werden zweisprachig erzogen. Ihre Mutter beherrscht die slowenische und die deutsche Sprache. Ihr Vater spricht Deutsch. So konnten beide Kinder von Geburt an beide Sprachen erfahren und sich in beiden Sprachen üben. Um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern, halten die Eltern Richtlinien für die zweisprachige Erziehung ein. Die Mutter spricht mit den Kindern immer Slowenisch. Da David die ersten vier Jahre viel von seiner Mutter betreut wird, wird in dieser Zeit Slowenisch seine Hauptsprache oder auch starke Sprache. Er spricht mit der Mutter ebenfalls Slowenisch. Der Vater spricht mit den Kindern immer Deutsch. So lernen die Kinder parallel zur slowenischen Sprache auch die deutsche Sprache verstehen und sprechen. Da der Vater berufsbedingt weniger zu Hause ist, ist in den ersten Jahren Deutsch die schwache Sprache. David und Lisa besuchen einen zweisprachigen Kindergarten.

Weil in der Umgebung hauptsächlich Deutsch gesprochen wird, ist für David in den letzten Monaten Deutsch zur ersten oder auch starken Sprache geworden.

Im Jahr vor dem Schulbeginn hat David in beiden Sprachen einen ausgiebigen Wortschatz entwickelt und er kennt die wichtigen Grammatikregeln.

Die Möglichkeit, zwei Sprachen zu beherrschen und sich darin beheimatet zu fühlen, wollen die Eltern auch in der Schulzeit fördern.

David und Lisa gehören zu den 50% der Menschen, die zweisprachig aufwachsen. Es ist faszinierend, wie mühelos und selbstverständlich

Kinder bei der natürlichen Zweisprachigkeit zwei Sprachen gleichzeitig lernen können. Dies ist ein lebenslanger Schatz für die Kinder und hat zunehmend auch Bedeutung für das spätere Berufsleben. Die zweisprachige Erziehung stellt für Eltern eine gewisse Herausforderung dar. Wenn einige Richtlinien beachtet werden, wird das Erlernen einer zweiten Sprache nie zum Nachteil für die erste Sprache. Im Gegenteil, die Sprachen stärken sich gegenseitig.

Wesentliche Elemente zweisprachiger Erziehung

- Ausreichende ganzheitliche und sprachliche Zuwendung
- Positive Einstellung zur Zweisprachigkeit
- Funktionale Sprachtrennung

AUSREICHENDE GANZHEITLICHE UND SPRACHLICHE ZUWENDUNG

Da die Lernbereitschaft und die Lernfähigkeit in einer angenehmen, wohlwollenden Atmosphäre am größten sind, kommt beim Spracherwerb der Eltern-Kind-Beziehung eine wesentliche Bedeutung zu. Im Vorschulalter lernen Kinder noch sehr viel durch Erlebnisse. Sie benötigen daher viele Erfahrungen mit Vater und Mutter, bei denen sie spüren, „die haben mich lieb“. „Auf Mama und Papa kann ich mich verlassen. Die meinen es gut mit mir und die helfen mir, wenn ich nicht weiter weiß“. Auch Erfahrungen von Klarheit und Orientierung sind wichtig. „Die Mama weiß, was sie will. Wenn sie etwas verbietet, dann bleibt das auch so.“ Im Vorschulalter generell und bei der Zweisprachigkeit

im Besonderen, ist der positive Umgang mit Missgeschicken und Fehlern wichtig. Wenn Kinder erleben, dass Fehler auch zum Leben der Eltern gehören und wie man diese wieder gut machen kann, entwickeln sie genug Zutrauen zu sich selbst und damit auch zu „sprachlichen Experimenten“.

POSITIVE EINSTELLUNG ZUR ZWEISPRACHIGKEIT

Da Sprache in Beziehung erlernt wird, wirkt sich die Einstellung der Erwachsenen zur jeweiligen Sprache auf den Spracherwerb des Kindes aus. Am vorteilhaftesten ist es, wenn alle Bezugspersonen des Kindes (Eltern, Freunde, Verwandte, KindergartenpädagogInnen und Nachbarn sowie das allgemeine Umfeld) zu beiden Sprachen eine positive Einstellung haben. Es ist dabei gleichgültig um welche Sprachen es sich handelt. Wenn das Kind erlebt, dass die Menschen, die eine „ihrer“ Sprachen sprechen, diese Sprache schätzen und gerne benutzen, dann sind sie motiviert, dies auch zu tun. Es ist wichtig, dass Kinder merken, dass auch jene Menschen, die eine „ihrer“ Sprachen nicht verstehen, oder zumindest nicht sprechen können, es befürworten, dass diese Sprache gesprochen wird. Im Idealfall erlebt das Kind nicht nur Toleranz, sondern auch Interesse für beide Sprachen. Die Zweisprachigkeit wird als Entfaltungsmöglichkeit gesehen, die den Kindern zur Verfügung steht, jedoch nicht als Verpflichtung oder Druck. Echtes Lernen basiert auf Freiwilligkeit. Das Kind entscheidet mit, welche der beiden Sprachen die starke und welche die schwache Sprache werden wird. Es kann auch sein, dass sich ein Kind im Laufe seiner Schulzeit von der natürlichen Zweisprachigkeit



„verabschiedet“ und die zweite Sprache eher wie das Erlernen einer Fremdsprache betrachtet. Eine echte zweisprachige Kompetenz festigt sich erst nach der Pubertät.

Eine spezielle Rolle spielt das gesellschaftliche Umfeld. Meist werden in einer Wohngegend Sprachen nicht gleich, sondern unterschiedlich bewertet. Kinder, die mit den Sprachen Deutsch/Englisch, Deutsch/Französisch oder Deutsch/Italienisch aufwachsen, werden zeitweise bewundert, meist wird ihnen waches Interesse entgegen gebracht. Diese Sprachen haben ein positives Sozialprestige. Andere Sprachen wiederum, wie auch Slowenisch bei der beschriebenen Familie, stoßen häufiger auf Befremdung oder gar Ablehnung. Auch wenn dies im Sinne der europäischen Gemeinschaft und dem generellen „Zusammenrücken“ der Welt nicht mehr zeitgemäß ist, erschwert es den Kindern den unbeschwerten Gebrauch beider erlernter Sprachen.

FUNKTIONALE SPRACHTRENNUNG

Wenn Kinder zwei Sprachen gleichzeitig lernen, versuchen sie in den Sprachen, die sie in ihrer Umgebung hören, eine Ordnung zu erkennen. Mit der funktionalen Sprachtrennung erleichtert man dem Kind das Erkennen dieser Ordnung und somit das Erlernen beider Sprachen. So können Sprachmischungen verringert, bzw. verhindert werden. Funktionale Sprachtrennung bedeutet, dass in jeweiligen Beziehungen (Mutter-Kind, Vater-Kind, Vater-Mutter-Kind, Großeltern-Enkelkind ...) und Kontexten (Kindergarten, Schule, Besuch bei Freunden ...) immer die gleiche Sprache verwendet wird.

Wenn Eltern auf diese umfassende Klarheit in der Sprachentwicklung achten, kann die Entwicklung der Zweisprachigkeit gut gefördert werden.

Unterrichtssprache

Ein besonderes Augenmerk ist der Tatsache zu widmen, wenn die momentan schwache Sprache des Kindes die Unterrichtssprache sein wird. Um Problemen beim Lesen und Schreiben lernen sowie in der Klassengemeinschaft vorzubeugen, sollten sich Eltern um eine zusätzliche Förderung in dieser Sprache für ihr Kind bemühen.

Pflegen Sie selbst eine wertschätzende Haltung gegenüber der Unterrichtssprache und vermitteln Sie Ihrem Kind, dass es diese Sprache gut lernen wird. Lassen Sie Ihr Kind einen Kindergarten in der Unterrichtssprache oder einen zweisprachigen Kindergarten besuchen. Laden Sie Kinder ein oder organisieren Sie Treffen auf einem Spielplatz mit Kindern, die die Unterrichtssprache gut beherrschen. Geben Sie Ihrem Kind Gelegenheiten zu Gesprächen mit Erwachsenen, die die Unterrichtssprache sprechen, z.B. beim Einkaufen, im Lokal, bei Besuchen usw. Wenn es in Ihrer Umgebung spezielle Förderprogramme gibt, nützen Sie diese. Es ist von Vorteil, wenn Sie sich selbst ebenfalls um eine gute Zweisprachigkeit bemühen. Auf jeden Fall sollten Sie Ihrem Kind Zuversicht vermitteln und das Lernen von mehreren Sprachen befürworten.

Diese Förderung der Zweisprachigkeit bezieht sich auf Familienkonstellationen, in denen eine vertraute Bezugsperson des Kindes diese Sprache als Erstsprache hat. Sollte die Bezugsperson die Sprache als Fremdsprache im Laufe ihres Lebens erlernt haben, so handelt es sich nicht um eine echte zweisprachige Erziehung und es sind andere Kriterien zu beachten

QUELLE

Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie (1998): Zweisprachige Kindererziehung. 11. Auflage. Tübingen: Stauffenburg.



AUTORIN

Christine Kügerl

Dipl.-Ehe-, Familien- und Lebensberaterin
Dipl.-Elternbildnerin in der Lebensberatung
der Caritas in Villach, Referentin in Aus- und
Weiterbildung für Eltern-Kind-GruppenleiterInnen
und ElternbildnerInnen, Autorin, zwei
Kinder und zwei Enkelkinder, Landskron

Kommunizieren mit Gebärdensprache

Bilinguale Förderung für Kinder mit Hörbeeinträchtigung



Als Menschen definieren wir uns hauptsächlich durch unsere Sprache. Sie ist eindeutig mehr als nur Informationsaustausch und prägt unser soziales Miteinander. Sprache darf niemandem verwehrt bleiben (vgl. Neef 2009: 31f). Ist die Hörbeeinträchtigung eines Kindes so stark, dass es die gesprochene Sprache nur sehr schwer verstehen kann und werden die Gebärdensprache nicht gefördert, fühlt es sich weder in der Hörenden- noch in der Gebärdensprachgemeinschaft voll anerkannt und akzeptiert. Um volle Kompetenz einer Sprache zu erlangen, müssen Kinder diese so früh wie möglich erleben (vgl. Boyes Bream 1995: 180). Eine bilinguale Frühförderung in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache ist für hörbeeinträchtigte Kinder von großer Bedeutung. Je früher visuelle Kommunikationssysteme zum Einsatz kommen, umso besser können sie sich entwickeln. Das wichtigste Ziel ist, dass ein hörbeeinträchtigtes Kind selbstständig leben kann. Dieser integrative/inklusive Gedanke kann mit einer bilingualen Erziehung umgesetzt werden. „Die Kinder haben im Rahmen eines bilingualen

Systems die Möglichkeit, sich in beiden Sprachgemeinschaften und -kulturen zu bewegen, Freunde zu finden und dadurch ihre Identität auszubilden.“ (Planicka 2013: 10)

Durch die individuellen Voraussetzungen, die Kinder mitbringen, sind die Gebärdensprache und Lautsprachkompetenzen unterschiedlich ausgeprägt. Das soziale Umfeld, der Grad der Hörbeeinträchtigung sowie die technischen Hilfsmittel, die Begabung oder andere Beeinträchtigungen eines Kindes spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Sprache. (vgl. CIS/bm:ukk 2011: 5)

Die meisten hörbeeinträchtigten Menschen sehen die Gebärdensprache als ihre Muttersprache an, weil sie diese als ihre natürliche Sprache betrachten. Als visuelle Sprache entspricht die Gebärdensprache den Wahrnehmungsvoraussetzungen von Menschen mit Hörbeeinträchtigung, die ihnen im Gegensatz zur gesprochenen Sprache, voll zugänglich ist. (vgl. Herrmann 2012, 10)

Für Babys ist es ganz natürlich, ihre Gefühle mit Mimik und Gestik ihrer Umwelt mitzuteilen. Babys können die Bewegung ihrer Hände besser steuern als die Bewegung ihrer Stimmbänder. Gebärdensprache ist daher früher und leichter zu lernen als die Lautsprache und die Aufmerksamkeit der Kleinkinder wird gefördert. Schon mit sechs Monaten können Babys Gesten und Gesichtsausdrücke nachahmen und sie versuchen dadurch ihre Bedürfnisse der Umwelt mitzuteilen. Entsteht jedoch keine Kommunikation zwischen dem Kleinkind und seiner Umwelt und werden seine Gesten nicht richtig gedeutet, kann Frust und Verzweiflung entstehen. Babys lernen die Gebärdensprache durch Wiederholung. Es ist wichtig, dass der Grund-

wortschatz aus der richtigen Gebärdensprache eines Landes gelehrt wird und keine erfundenen Zeichen verwendet werden, da es sich sonst um keine echte Sprache handelt. Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) ist seit 2005 eine anerkannte Sprache. (vgl. BGBl. I Nr. 81/2005, Art. 8 Abs. 3 B-VG)

Für die Gehörlosengemeinschaft in Österreich ist diese visuell-gestische Sprache die Muttersprache und eine Grundlage für einen erfolgreichen Bildungs- und Lebensweg. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist dafür ein früher Zugang zur ÖGS, durch Kontakt zu anderen Gehörlosen, Frühförderung mit ÖGS und auch eine erfolgreiche Kommunikation mit Eltern und Geschwistern besonders wichtig. Das gemeinsame Erlernen der ÖGS ist z.B. beim Verein „Kinderhände“ möglich, der bilinguale ÖGS-Kurse und Spielgruppen mit ÖGS anbietet. Da die sprachlichen Informationen in der Gebärdensprache über das Auge verarbeitet werden, sind die visuelle Aufmerksamkeit und der Blickkontakt wesentliche Aspekte für hörbeeinträchtigte Kinder. Ob im Gruppenraum oder beim Vorlesen/Vorgebärdensprache eines Buches, Kinder und Eltern müssen immer die Möglichkeit und die Zeit haben, alle Informationsquellen zu sehen. D.h. es ist auf die Positionierung, die Lichtverhältnisse, den Blickkontakt und die Zeit zu achten. (vgl. Kinderhände 2013)

Auch hörende Kinder profitieren vom Erlernen der ÖGS als Fremdsprache und trainieren ihre motorischen und visuellen Fähigkeiten. Spielerisch können schon die Kleinsten Gebärdensprache erlernen, verstehen und anwenden. Altersadäquate Bilder, Bücher, Videos, Spiele und Lernmaterialien zum Anfassen und Anschauen unterstützen den Spracherwerb und Lernerfolg.





AUTORIN

Julia Planicka, BEd

Sonderschullehrerin, Niederösterreich

„Zu diesem Text führte mich mein Interesse an Gebärdensprachen. Seit 2011 lerne ich die Österreichische Gebärdensprache und durfte meine Bachelorarbeit „Gemeinsames Lesen in Schrift-, Laut- und Gebärdensprache“ im Rahmen des Comenius Projekts signlanguage@school schreiben. Ich lernte die Welt der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen kennen und erkannte, wie wichtig es für Kinder ist bilingual aufzuwachsen. Im Zuge meiner Bachelorarbeit entwickelte ich Materialien für bilinguales Arbeiten und sammelte praktische Erfahrungen in einer bilingualen Mehrstufenklasse. Das Material steht auf der Homepage des Comenius Projekts (www.signlanguage-school.eu) zur Verfügung.“

LESEN LERNEN

Ab vier Jahren wird empfohlen mit gehörlosen Kindern das Fingeralphabet zu lernen, den eigenen Namen zu buchstabieren, etc. (vgl. Kinderhände 2013)

Lesen lernen für gehörlose Kinder bedeutet, eine neue Sprache erwerben zu müssen. Denn die Schriftsprache ist nicht gleichzusetzen mit der Gebärdensprache, die sich auch durch die Grammatik unterscheidet. (vgl. Krausneker 2004: 183) Buchstaben sind für gehörlose Kinder am Anfang nur abstrakte Formen, die noch keiner Bedeutung zugeordnet sind. Sie können nicht wie hörende Kinder die Buchstaben und Laute aneinander reihen und hören, welches Wort sich ergibt.

Um den Wortschatz der Kinder zu erweitern, wird im bilingualen Unterricht viel mit visuellen und taktilen Materialien gearbeitet. (vgl. Krausneker 2004: 187-188) Das Lesen lernen ist also für hörbeeinträchtigte Kinder eine viel größere kognitive Herausforderung.

Bei der Top-down-Lesestrategie findet ein ganzheitliches Erfassen der Wörter statt, ohne die Notwendigkeit, die einzelnen Buchstaben zusammen zu lauten. Der Inhalt eines Textes kann mithilfe der Gebärdensprache erfasst werden und die Kinder lernen Wörter, indem sie sich Buchstabenkombinationen merken und diese mit der richtigen Gebärde in Verbindung bringen. (vgl. Krausneker 2004: 188-189)

„Lernen Sie die Sprache Ihrer Kinder, wenn Sie sie mit Erfolg Ihre Sprache lehren wollen.“

(Tervoort 1953, Krausneker 2004: 27)

Hörbeeinträchtigte Kinder brauchen ganz besonders die Unterstützung ihrer Eltern beim Erlernen der Gebärden. Deshalb ist es besonders wichtig, dass Mütter und Väter die Gebärdensprache selbst im Alltag einsetzen und pflegen.

TIPPS

Lernkoffer

Mit Händen sprechen – Meine ersten 100 Gebärden
kinderhände Verlag. 2012

Stempelspiel – Mit Händen stempeln
kinderhände Verlag. 2012

Bücher und Materialien des Österreichischen
Gehörlosenbundes

QUELLEN

BGBI. I Nr. 81/2005, Art. 8 Abs. 3 B-VG

Boyes Bream, Penny (1995): Einführung in
die Gebärdensprache und ihre Erforschung.

Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache
und Kommunikation Gehörloser. Band 11. 3.

Auflage. Hamburg: Signum-Verlag.

Community Integration Sonderpädagogik,
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und
Kultur (2011): Handreichung für den Einsatz

von Manual- und Gebärdensystemen (MGS)
sowie der Österreichischen Gebärdensprache

(ÖGS) im Unterricht. Online im Internet: <http://pubshop.bmukk.gv.at> [Zugriff am 28.6.2013].

Herrmann, Betina (2012): Bilingual aufwach-
sen. Gebärdensprache in der Frühförderung

hörbehinderter Kinder. Deutscher Gehörlosen-
Bund e.V. Online im Internet: http://www.gehoerlosen-bund.de/dgb/images/stories/pdfs_presse/dgb_brosch_fruehfoerderung_2012_web.pdf [Zugriff am 28.6.2013].

Kinderhände (2013): Online im Internet: <http://www.kinderhaende.at> [Zugriff am 28.6.2013].

Krausneker, Verena (2004): Viele Blumen
schreibt man „Blümer“. Soziolinguistische

Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-
Modells mit Österreichischer Gebärdensprache

und Deutsch. Hamburg: Signum-Verlag.

Neef, Sarah (2009): Im Rhythmus der Stille.
Wie ich mir die Welt der Hörenden eroberte.

Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Planicka, Julia (2013): Gemeinsames Lesen
in Schrift-, Laut- und Gebärdensprache. Bilingualer

Unterricht in der Volksschule. Baden.

VOM BEGREIFEN ZUM SPRECHEN

SPRACHERWERB IM ERSTEN LEBENSJAHR



ZIELE

- Information über die Sprachentwicklung im ersten Lebensjahr
- Anregungen zur Informationsvermittlung und zum Austausch

Voraussetzungen für die Sprachentwicklung

Babys teilen von Geburt an ihre Befindlichkeit und ihre Bedürfnisse mittels der ihnen angeborenen Möglichkeiten der Körpersprache und der Stimme mit. Im Laufe des 1. Lebensjahres erweitern sie ihre Kommunikationsmittel Schritt für Schritt, bis sie schließlich die ersten Worte sprechen. Eltern unterstützen diese Entwicklung vor allem durch „eine gute Beziehung zum Kind und durch ihr Interesse dafür, wie es lernt, die Welt der Sprache zu entdecken.“ (Largo 2010: 375) Die elterliche Bereitschaft, die kindlichen Signale zu verstehen und darauf angemessen einzugehen, ist die beste Sprachförderung von Anfang an.

Wichtige biologische Grundlagen für das Sprechenlernen sind die Anlagen der Sprechorgane, der entsprechenden Verarbeitungszentren im Gehirn, die geistigen Fähigkeiten, das Beziehungsverhalten und die Hörfähigkeit. Sprechen ist auf das Hören angewiesen. „Sprechen entwickelt sich nicht direkt aus Schreien oder Weinen, sondern aus der Technik, den Atem mit Stimme zu füllen.“ (Butzkamm 2008: 63) Das Baby verfeinert seine Atemtechnik, der Kehlkopf senkt sich ab, die Hörfähigkeit nimmt zu, die Sprachzentren im Gehirn vernetzen sich, durch das In-Beziehung-Sein schreitet auch die geistige Entwicklung voran, „die der sprachlichen vorausgeht. Zuerst entwickelt das Kind eine innere Vorstellung, dann versteht es den sprachlichen Begriff, der diese Vorstellung bezeichnet, und schließlich wendet es den Begriff selbst an.“ (Largo 2010: 375)

Entwicklungsschritte des Spracherwerbs

VON GEBURT AN

Babys hören und unterscheiden verschiedene Laute. Fasziniert hören sie die Stimme der Mutter, auch wenn sie den Inhalt nicht verstehen. Sie erkennen die Muttersprache im Gegensatz zu einer Fremdsprache und sie differenzieren zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Lauten. (vgl. Grimm 1998: 716) Sie teilen Unlust, Hunger oder Schmerzen mittels Schreien mit. Laute, die produziert werden, unterteilt Butzkamm in Kontaklaute, Unmutslaute, Schlaflaute, Trinklaute und Wohligkeitslaute.

6. – 8. LEBENSWOCHE

Babys gurren und verwenden Laute wie ä, a, ähä, hä, guhr-guhr, oo-oo.

„Der Säugling beginnt zu quietschen und zu brummen, zu gurgeln und zu schnalzen, zu krähen und zu flüstern, zu prusten und Spuckebläschen zu formen. Er versucht, akustische Augenblickserzeugnisse wieder aufzugreifen und erneut hervorzubringen. Bei dem Spiel mit der Stimme entstehen Laute wie zufällig und werden dann mit einigem Eifer ausprobiert.“ (Butzkamm 2008: 64)

In diesem Ausprobieren und Spielen mit der Stimme ist oft die ganze Lebensfreude des kleinen Menschen zu beobachten.





AUTORIN

Mag.^a Evelyn Stelzl

Dipl.-Elternbildnerin, arbeitet seit 16 Jahren im Eltern-Kind-Zentrum Salzburg als Eltern-Baby-Gruppenleiterin und ist als Ausbildungsreferentin tätig, drei Kinder, Anif bei Salzburg

3. – 5. LEBENSMONAT

Babys lallen und plaudern vor sich hin. Sie verwenden Laute wie e-eche, öre, goo, laa, aa und Blasebelaute wie w oder Lippenlaute wie m und b. Es überwiegen zunächst die Vokale, dann kommen mehr und mehr Konsonanten dazu. Babys lachen und geben Laute von sich, wenn mit ihnen gesprochen wird. Sie bringen die Lippenbewegungen der Erwachsenen mit Vokalen in Zusammenhang und das Lippenlesen beginnt.

Die Elternsprache in den ersten Monaten nennt sich Ammensprache oder „baby talk“. (vgl. Grimm 1998: 747) Völlig intuitiv benutzen Mütter und Väter überall auf der Erde einen melodischen Gesang, um ihr Baby anzuregen, zu beruhigen oder zu belohnen. Sie erhöhen ihre Stimmlage, erweitern den Stimmumfang, verwenden viele Vokale, dehnen die Laute, übertreiben und wiederholen diese. Sie spüren, dass ihr Kind aufmerksamer ist, wenn sie so mit ihm sprechen. Dabei werden nicht nur die Lautformung und Wortbildung geübt, in diesem Wechselspiel der vorsprachlichen Kommunikation wird auch der Dialog gelernt. Wie wechselt man sich ab, wer führt das Wort, bzw. die Stimme, wie hört man aufeinander, was antwortet man, wie stimmt man sich ab? Eltern unterstellen den geäußerten Lauten des Kindes eine Mitteilungsabsicht und beantworten sie. (vgl. Butzkamm 2008: 68)

6. – 9. LEBENSMONAT

Babys beginnen die Bedeutung bestimmter Wörter zu begreifen. Das Kind reagiert, wenn es gerufen wird. Es plaudert deutliche Silben mit wechselnder Lautstärke und Tonhöhe. Die ersten Silben werden gebildet, indem das Baby Konsonanten wie m, b, d oder g mit Vokalen, häufig mit a kombiniert.

Wenn es so entstandene Laute mehrmals wiederholt, plappert es – zur Freude der Mutter – irgendwann ein „Mama“. Eltern geben diesen Wortkernen einen Sinn und zeigen dem Kind damit, dass seine Äußerungen eine Bedeutung haben. Man nennt dies den stützenden Sprechstil.

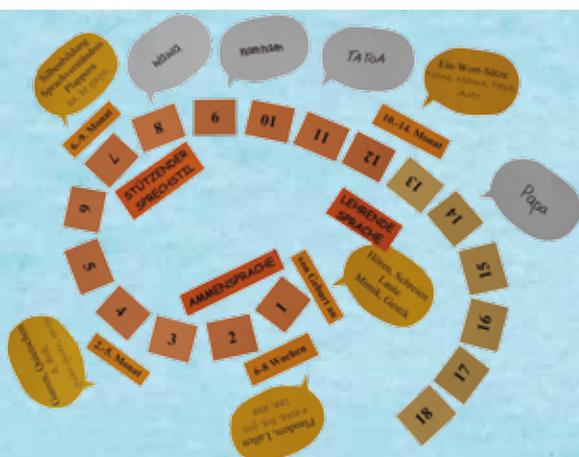
Etwa im neunten Lebensmonat kann sich das Baby mit Mama oder Papa gemeinsam auf etwas Drittes beziehen. Immer wieder wird der Blick zur Bezugsperson gesucht und wieder auf den Gegenstand gerichtet. In dieser triangulären Aufmerksamkeit bekommen Spielsachen oder Gegenstände einen Namen, den Mutter oder Vater nennen. Das Baby beginnt Zeigegesten zu verwenden und zu verstehen, wie z. B. In-die-Hände-Klatschen, Baba-Winken oder Kopfschütteln. (vgl. Largo 2010: 388)

„Die Worte, die wir an das Kind richten, sollten in einem unmittelbaren Bezug zum Kind und seinem Erleben stehen. Alles, was wir ansprechen, sollte das Kind gleichzeitig sehen, hören oder fühlen können.“ (Largo, 2010, S. 389)

Das Kind beginnt auch, sich für Gespräche zwischen Familienmitgliedern zu interessieren. Es eignet sich die Laute der Umgangssprache an. Es ahmt die Sprachmelodie nach, wie sich insgesamt die Fähigkeit der unmittelbaren Nachahmung entwickelt.

PRAXISTIPP

Die „Sprachentwicklungsspirale“ eignet sich ebenso für Eltern-Kind-Gruppen. Dabei werden die Monatskärtchen für das Alter der Kinder ergänzt und die Entwicklungskarten um die entsprechenden Entwicklungsschritte erweitert. Bei den Karten mit den elterlichen Sprechstilen fällt nach dem ersten Geburtstag die Ammensesprache weg und der Lehrende Sprachstil der Eltern gewinnt an Bedeutung.



10. – 14. LEBENSMONAT

In diese Phase fällt die Produktion der ersten eigenen Wörter. Das Kind sagt „Mama“ oder „Papa“ und erkennt die Bedeutung. Es erkennt seinen eigenen Namen und es hat Wörter für die eigenen Körperteile und Kleidungsstücke. Ein-Wort-Sätze entstehen und so kann das Wort „Nane“ Unterschiedliches bedeuten. Z.B.: „Ich möchte eine Banane.“ „ Da sind Bananen.“ Es kann aber auch die Bedeutung von „Obst“ haben oder überhaupt von „Essen“. Eltern beginnen mehr und mehr eine lehrende Sprache zu verwenden. Wenn das Kind eine verkürzte Nachahmung des Gehörten verwendet, d.h. wenn es die Sätze der Großen auf die Kernaussage verkürzt, antworten Eltern damit, dass sie seine Äußerungen wiederum auf ganze Sätze erweitern. Es kann auch sein, dass das Kind etwas anderes mitteilen wollte, dann drückt es dies durch begleitende Laute und Körpersprache aus.

Kinder verfügen über einzigartige Voraussetzungen für den Erwerb von Sprache. Eltern bzw. Bezugspersonen verfügen über intuitive, kommunikative Fähigkeiten, um ihr Kind dabei optimal zu unterstützen. Gefördert wird die sprachliche Entwicklung eines Kindes besonders von jemandem, der „sensibel beim Kind ist und sprachlich das begleitet, was es gerade im Auge und im Sinn hat.“ (Butzkamm 2008: 80) Also nicht einfach drauflosreden, sondern die kindliche Reaktion beachten und wahrnehmen, ob man gemeinsam bei derselben Sache ist.

Theorie erlebbar machen

Mit der Methode der „Sprachentwicklungsspirale“ lässt sich der Spracherwerb von Babys gut darstellen und die Eltern können ihre Erfahrungen einbringen.

VORBEREITUNG

Sprechblasen aus Papier und Stifte

Monatskärtchen, die von 1 bis 18 nummeriert sind

Entwicklungskarten, die mit den Sprachentwicklungsschritten beschriftet sind

- Von Geburt an: Hören, Schreien, Laute, Mimik, Gestik
- 6. – 8. Lebenswoche: Gurren, Quietschen, a, ähä, guhr-guhr, oo-oo
- 3. – 5. Lebensmonat: Plaudern, Lallen, e-eche, öre, goo, laa, aaa
- 6. – 9. Lebensmonat: Silbenbildung, Sprachverständnis, Plappern, ba, be, gaga, babagadenama
- 10. – 14. Lebensmonat: Ein-Wort-Sätze, Nane, Mama, Papa, Auto

Karten mit elterlichen Sprechstilen

- Ammensesprache: Stimmumfang erhöht sich von 6 – 7 Halbtönen auf 2 Oktaven. Vereinfachung, Verlangsamung, Wiederholung, Übertreibung, Lautdehnung, viele Vokale.
- Stützender Sprechstil: Eltern zeigen ihrem Kind mit ihrer Reaktion auf Silben und erste Wörter, dass seine Aussagen Bedeutung haben.
- Lehrende Sprache: Eltern erweitern die Aussagen des Kindes durch Wiederholung. Das Kind benutzt die verkürzte Nachahmung, d.h. es reduziert die Sätze der Erwachsenen auf den inhaltlichen Kern.



PRAXISTIPP

Da Sprache in Verbindung mit Bewegung, Sinneswahrnehmungen und in Beziehung erworben wird, tragen alle Bewegungs-, Schaukel-, Streichel- und Fingerspiele wesentlich zur Sprachentwicklung bei. Ebenso wichtig ist es, mit Babys von Anfang an zu singen.

In der Mitte eines Sesselkreises ist auf dem Boden der Beginn einer Spirale aufgelegt, die aus den 18 Monatskärtchen besteht. Die Karte mit der 1 liegt innen und nach der Karte 18 ist außen noch genug Raum für die gedankliche Weiterentwicklung. Die Spirale kann auch auf einem Tisch aufgelegt werden, wichtig ist nur, dass zwischen den Kärtchen genügend Platz ist, um die anderen Karten dazuzulegen.

DURCHFÜHRUNG

Die TeilnehmerInnen der Eltern-Baby-Gruppe erhalten leere Sprechblasen aus Papier. Darauf dürfen sie die Laute, Silben oder Wörter schreiben, die ihr Kind gerade plaudert und zwar genauso, wie es diese derzeit ausspricht.

Dann lädt die GruppenleiterIn die Eltern zu einer Austauschrunde ein. Jede TeilnehmerIn erzählt, was ihr/sein Kind gerade plaudert und legt die Sprechblase zum Monatskärtchen, das dem Alter des Kindes entspricht.

Wenn alle Sprechblasen bei der Spirale liegen, ergänzt die GruppenleiterIn die bereits eingebrachten Informationen der TeilnehmerInnen. Dafür legt sie die Entwicklungskarten zur Spirale dazu und erklärt die einzelnen Meilensteine der Sprachentwicklung im ersten Lebensjahr. Bei den Monaten, wo Sprechblasen der TeilnehmerInnen liegen, werden diese aufgegriffen.

Die Kärtchen mit den elterlichen Sprechstilen werden als Abschluss erläutert und zur Spirale gelegt. Sie können gut dazu genutzt werden, ausführlicher darauf einzugehen, wie wichtig die Eltern-Kind-Beziehung für den Spracherwerb ist.

ABSCHLUSS

Die Eltern werden angeregt, die Aussagen ihrer Kinder im Fotoalbum, in einem eigenen Buch oder auch im PC mit Datum und ausgesprochenem Originaltext zu notieren. Die meisten Kinder lieben es, wenn sie später davon erzählt bekommen oder ihre ersten Wörter sowie lustige und originelle Aussagen selbst lesen können. Manchmal entstehen daraus schöne Familiengeschichten.

QUELLEN

Butzkamm, Wolfgang und Jürgen (2008): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. 3. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.

Grimm, Hannelore (1998): *Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet*.

In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologische Verlagsunion: 705-805.

Largo, Remo H. (2010): *Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*. München: Piper Verlag.



WIE SPRACHE WÄCHST

DER SPRACH- UND LESEBAUM ALS VERSTÄNDNISHILFE



ZIELE

- Verständnis für die Ganzheitlichkeit der Sprach- und Leseentwicklung wecken
- Erkennen von Fördermöglichkeiten

Sprechen und Lesen lernen sind sehr komplexe Vorgänge. Die gesamte Wahrnehmung, die Bewegungsfähigkeit, das Denken, die Atmungs- und Stimmorgane, sowie die sozialen und emotionalen Fähigkeiten des Kindes müssen zusammenarbeiten, damit Verstehen, sich Mitteilen und schließlich das Lesen gelingen. Mehrere Entwicklungsbereiche verlaufen parallel und beeinflussen sich gegenseitig, damit das Kind seine Sprach- und Lesefähigkeit entfalten kann.

Bilder aus der Natur erleichtern das Verstehen von Entwicklungszusammenhängen. So wird hier der Sprachbaum von Prof. Dr. Wolfgang Wendlandt (vgl. Wendlandt 2000: 10ff) aufgegriffen und zu einem Sprach- und Lesebaum weiterentwickelt. Dieses Bild erleichtert Eltern die Ganzheitlichkeit der Sprach- und Leseentwicklung zu erfassen.

Der Sprach- und Lesebaum

DIE WURZELN

Viele Organe müssen angelegt und entwickelt sein, damit Sprechen und Lesen gelingen. Wir benötigen die Sinnesorgane, die Atmungsorgane, Kehlkopf und Mund. Für die Körpersprache sind viele Muskeln wichtig, ebenso fürs Umblättern des Bilderbuches. Wir sprechen von der Wurzel der anatomischen Voraussetzungen.

Eine weitere Wurzel mit Verzweigungen ist die Wahrnehmung. Wir hören die Stimme und Sprache des Gegenübers, wir sehen die Mundbewegungen, Bilder und Symbole und mittels Tast-, Geruchs- und Geschmackssinn bekommen wir weitere Information über die Beschaffenheit von Dingen und Lebewesen.

Die Wurzel der Bewegungsfähigkeit trägt zum Sprach- und Leseerwerb bei. Dass wir die Kehlkopf- und Mundmuskulatur benötigen, ist für uns selbstverständlich. Bei Babys und Kleinkindern ist zu beobachten, dass sie zuerst Dinge tun, dann die Bezeichnung dafür verstehen und schließlich dieses Wort selbst sprechen. Über Greifen entsteht „Begreifen“. Bei älteren Kindern besteht ein klarer Zusammenhang von Handgeschicklichkeit und Sprachgeschicklichkeit.

Das Zusammenwirken der Bewegungswurzel und der Wahrnehmungswurzel wird als sensomotorische Integration bezeichnet und ist für den Sprach- und Leseerwerb unverzichtbar.

Eine weitere Wurzel ist die „räumliche Intelligenz“ (Gardner 2005: 160), die sich durch die Vernetzung von Sinneseindrücken und Bewegungen ergibt. „Durch diese figural-räumliche Kompetenz sind Menschen in der Lage Gegenstände in ihrem Aussehen und ihrer räumlichen Ausdehnung sowie in ihren Bewegungen und räumlichen Beziehungen zueinander zu erfassen.“ (vgl. Largo 2002: 192) Durch diese Fähigkeit kann das Kind ein Bilderbuch richtig halten, Bilder von Gegenständen und schließlich Buchstaben unterscheiden. So unterscheiden sich die Buchstaben b, p, d, und q nur durch die Lage des geraden Striches und der dazugehörigen Kugel.





AUTORIN

Christine Kügerl

Dipl.-Ehe-, Familien- und Lebensberaterin,
Dipl.-Elternbildnerin in der Lebensberatung
der Caritas in Villach, Referentin in Aus- und
Weiterbildung für Eltern-Kind-Gruppenleiter-
Innen und ElternbildnerInnen, Autorin, zwei
Kinder und zwei Enkelkinder, Landskron

Das individuelle Temperament ist eine weitere Wurzel. Jedes Kind hat seine persönliche Art, wie es an Mitmenschen und an die Welt herangeht. Manche Kinder beginnen mit ruhiger, ausführlicher Beobachtung mit Mama oder Papa im Hintergrund. Aufmerksam und gleichzeitig vorsichtig nähern sie sich Neuem. Wenn es ihnen zu viel wird, ziehen sie sich rasch zurück. Andere gehen risikofreudig bis stürmisch auf Neues zu und wechseln schneller zum nächsten Angebot. Diese individuelle Eigenart ist angeboren und das Kind entwickelt sich am besten, wenn sein Temperament berücksichtigt wird.

Eine weitere Wurzel sind die kognitiven Fähigkeiten. Ab sechs Monaten beginnen Kinder zu erkennen, dass Wörter eine Bedeutung haben. Sie erkennen den Zusammenhang zwischen dem Wort und dem Gegenstand bzw. einer Person. Das Wort Mama gehört zu meiner Mutter. Das Wort Ball gehört zu dem runden Ding, das Papa zu mir rollt. Die Fähigkeiten, Symbole zu erkennen und selbst Symbole gedanklich zu bilden, entwickeln sich ständig weiter. So verbindet das Kind das Wort Ball schließlich mit den unterschiedlichsten Bällen und auch mit der zweidimensionalen Abbildung eines Balles im Bilderbuch. Parallel nimmt die Merkfähigkeit zu und das im Gehirn abgespeicherte „Wörterbuch“ wird laufend erweitert.

Sprechen und Lesen werden in Beziehung gelernt und die angeborenen sozialen Fähigkeiten stellen eine weitere Wurzel dar. Das Kind hat das Bedürfnis, sich an einen Menschen zu binden, ihn nachzuahmen und von ihm zu lernen. Es will mit anderen Kindern in Kontakt kommen und mit ihnen spielen. Die emotionalen Fähigkeiten sind eine weitere Wurzel des Sprach- und Lesebaumes. Wenn mit dem Kind gesprochen oder ein Bilderbuch angeschaut wird, wenn es eine CD hört oder andere Kinder beobachtet, so entstehen im Kind Gefühle. Diese muss es wahrnehmen, ausdrücken und verarbeiten können. Ist es z. B. mit einem pädagogisch wertvollen Bilderbuch emotional überfordert, so kann es davon nicht lernen, sondern erlebt negativen Stress.

Bei einem Baum brauchen die Wurzeln im Erdreich gleich viel Platz wie die Äste der Baumkrone in der Luft. Dies gilt symbolisch auch für die Sprach- und Leseförderung bei Kindern. Die Wurzeln benötigen ebenso sorgfältige Pflege wie die direkte Sprach- und Leseförderung.

DER STAMM

Der Stamm eines Baumes verbindet Wurzeln und Krone und ermöglicht den Transport der Nährstoffe. Für den Sprach- und Leselerwerb ist dies die Sprech- und Lesefreude. Dazu zählt die Freude, die eigene Stimme zu hören, der Stimme von Mama und Papa und anderen Kindern zu lauschen, singen und lachen zu können. Es macht ebenso Freude, erzählen zu können und verstanden zu werden sowie die Erkenntnis mit der eigenen Sprache etwas bewirken zu können.

PRAXISTIPP

Beim „Füllen“ der Gießkannen können die TeilnehmerInnen den gesamten Baum im Blick haben oder sich arbeitsteilig einzelnen Baumabschnitten zuwenden. Dabei kann sich eine Kleingruppe mit einer oder mehreren Wurzeln, eine andere mit einem Ast usw. befassen. Beim Bericht der Ergebnisse werden die Gießkannen zum entsprechenden Teil des Baumes gelegt.



DIE KRONE

Zur Krone des Sprach- und Lesebaumes gehören vier Äste mit jeweils mehreren Verzweigungen, die sowohl für die Erstsprache als auch für eine Zweit- oder Fremdsprache gelten.

Der Ast des Sprachverständnisses umfasst alle Fähigkeiten des Verstehens. Den passiven Wortschatz, grammatikalisches Verständnis und das Erfassen des Inhalts.

Der Ast der Sprachfähigkeit umfasst den aktiven Wortschatz, die richtige Aussprache und die grammatikalische Anordnung der Wörter.

Die Kommunikationsfähigkeit ermöglicht dem Kind, Zusammenhänge zu verstehen und sich persönlich mitzuteilen. Es kann in der Botschaft eines anderen heraushören, was „zwischen den Zeilen“ gemeint ist. Zu den kommunikativen Fähigkeiten zählen auch die Verhandlungskompetenz und die Möglichkeiten mit Sprache Konflikte zu regeln bzw. zu lösen.

Zum Ast der Lesefähigkeit zählen das Erfassen von Bildern und Symbolen und in Folge das Verstehen ganzer Wortbilder, einzelner Buchstaben und Zahlen. Die Entwicklungsschritte des Geschichtenerzählens von „Zwei-Ereignis-Erzählungen“ bis zum Verfassen von Geschichten mit Anfang, Höhepunkt und Ende, gehören ebenfalls dazu.

DIE UMGEBUNGSBEDINGUNGEN

Ein Baum steht immer in einer bestimmten Umgebung. Wie gut er sich entwickeln kann, hängt vom Erdreich ab, in das er eingewurzelt ist, von der Regenmenge und dem Ausmaß an Sonnenlicht. Wenn Erdreich, Regen und Sonne gute Entwicklungsbedingungen schaffen, kann sich der Baum anders entfalten, als wenn er Mangel leidet oder von Regen oder Sonnenstrahlen zu viel bekommt. Die individuelle Anlage und Entwicklung des Baumes und die Umweltbedingungen beeinflussen sich wechselseitig.

Wie Eltern fördern

- Bewegungs- und Sinnesangebote im Alltag schaffen
- Über das reden, was man gerade tut z.B. bei Pflegetätigkeiten, Haushaltstätigkeiten, Gartenarbeiten, Einkaufen ...
- Dem Kind zuhören und ihm zeigen, dass man es versteht
- Gemeinsam singen
- Fingerspiele und Reime bei Autofahrten und Wartezeiten einbauen
- Bilderbücher vorlesen und dialogisches Lesen von Bilderbüchern
- Fotoalben anschauen und über Erinnerungen sprechen
- Kinder bei der Vorbereitung von Festen und Ausflügen mitmachen lassen
- Feste und Ausflüge nachbereiten und dadurch die Erzähl- und Merkfähigkeit fördern
- Über eigene Gefühle und die Gefühle des Kindes ebenso reden wie über Tatsachen
- In die Gute-Nacht-Geschichte den Tagesablauf einbauen



PRAXISTIPP

Eine kompakte Zusammenfassung der Sprach- und Leseentwicklung stellen die Lese-Schritte dar, die beim Österreichischen Bibliothekswerk bezogen werden können. Anhand der kreativen Zeichnungen können die Eltern den jeweiligen Entwicklungsschritt ihres Kindes entdecken und sich darüber austauschen.

Sprache wachsen lassen

EINSTIMMUNG

Die GruppenleiterIn nimmt die vorbereiteten Elemente des Sprach- und Lesebaumes und gestaltet daraus ein Bild auf der Pinnwand, Wand, Türe oder wo es sonst möglich ist. Sie gibt die für die aktuelle Gruppe wichtigen Informationen dazu.

DURCHFÜHRUNG

Die GruppenleiterIn lässt die TeilnehmerInnen je nach Gruppengröße zu zweit oder zu dritt zusammenarbeiten. Sie gibt ihnen eine Gießkanne aus Papier und Stifte. Sie bittet die Eltern, sich gegenseitig zu erzählen, was sie im Alltag tun, um die Sprach- bzw. Lesefähigkeit ihres Kindes zu fördern. Sie sollen dabei an die Wurzeln, den Stamm und die Äste der Baumkrone denken. Auf der Gießkanne werden Stichworte zu Alltags- und Spielaktivitäten notiert, die zur Sprach- und Leseförderung beitragen. Nach 15 Minuten zeigen die TeilnehmerInnen der ganzen Gruppe ihre Gießkannen und berichten zu den wichtigsten Stichworten. Die GruppenleiterIn ergänzt fördernde Möglichkeiten, falls etwas Wichtiges fehlt.

ABSCHLUSS

Jede Mutter/jeder Vater bekommt eine kleine Gießkanne oder einen kleinen Baum, auf dem sie/er notieren kann, worauf sie/er bis zum nächsten Treffen besonders achten möchte.

VARIATIONEN

Da in der Eltern-Kind-Gruppe meist wenig Zeit für Informationen ist, kann die GruppenleiterIn die Informationen zum Sprach- und Lesebaum ganz auf die aktuelle Situation der Gruppe abstimmen und dadurch kurz halten. Sie wählt die Infos aus, die für den Entwicklungsstand der Kinder in der Gruppe aktuell wichtig sind. Es ist möglich, mit dem Sprachbaum zu beginnen und den Ast der Lesefähigkeit bei einem weiteren Treffen zu ergänzen.

QUELLEN

- Gardner, Howard (2005): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Largo, Remo H. (2002): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 5. Auflage. München: Piper.
- Wendlandt, Wolfgang (2000): Symbol Sprachbaum. In: Forum Logopädie (Hg): Springer, Luise/Schrey-Dern, Dietline: Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. 4. Auflage. Stuttgart, New York: Thieme: 10 - 18.



EINANDER VERSTEHEN

ACHTSAME KOMMUNIKATION



ZIELE

- Sensibilisieren für die achtsame Wahrnehmung der Ausdrucksformen von Kindern
- Praktische Anregungen zum besseren Verstehen und Verstandenwerden
- Förderung der achtsamen Kommunikation

„Es ist nicht unsere Aufgabe, ein Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren.“

Maria Montessori (1870-1952)

Wir kommunizieren in jeder Begegnung mit unseren Kindern – ob wir uns dessen bewusst sind oder nicht. Wie und was wir kommunizieren, hat nicht nur Auswirkung auf unsere Beziehung zu ihnen, sondern prägt maßgeblich ihr Selbstbild und ihr Selbstgefühl. Unser innerer Zustand, das Bild, das wir vom Kind haben, wie wir uns ihm zuwenden, es ansehen, wie wir es berühren, ja sogar unsere Gefühle und Gedanken – all dies hat Auswirkungen auf das Kind, auf seine Entwicklung, die Art und Weise wie es sich selbst sieht und die Beziehung, die es zu sich selbst entwickelt. Dies geschieht ganz automatisch, ob wir es wollen oder nicht.

Achtsamkeit als Weg zueinander

„Die angemessene Wahrnehmung und Deutung der kindlichen Signale und ihre prompte und angemessene Beantwortung sind die vier Aspekte der elterlichen Feinfühligkeit. Feinfühligke Eltern lassen sich in der Unterhaltung und beim Spiel vom Kind führen. Sie spüren seinen Zustand und seine Bedürfnisse, indem sie sich in die Bedürfnisse und Gefühle des Kindes einfühlen.“ (Wiebe 2010: 120)

Um Feinfühligkeit und Achtsamkeit ins tägliche Familienleben zu integrieren ist es notwendig, die Welt unserer Kinder immer wieder aus ihrer Perspektive – mit den Augen der Kinder – zu sehen. „Kinder sind anders“ nannte schon Maria Montessori eines ihrer Bücher und wenn wir davon ausgehen, ergeben sich daraus neue Sichtweisen. Gelingt es uns, immer wieder inne zu halten und unsere Kinder zu beobachten, ihnen zuzuhören und die Welt mit ihren Augen zu sehen, dann werden wir ihre Erlebnisweisen besser begreifen können. Es sind alltägliche Erfahrungen, Erlebnisse, Eindrücke und Geschehnisse, die Kinder reifen lassen. Je nach Alter des Kindes oder der Dringlichkeit, müssen Dinge, die ihnen gerade jetzt in den Sinn kommen, in dieser Minute, in dieser Stunde oder an diesem Tag beachtet werden. Kinder und ihre Eltern sind individuelle Persönlichkeiten und müssen sich in ihren Kommunikationsbedürfnissen immer wieder aufeinander abstimmen.

Wahrnehmen und Verstehen kindlicher Ausdrucksformen

Kinder haben sechs Ausdrucksformen, um einerseits mit ihrem Umfeld in Kontakt zu kommen, andererseits ihrer Umgebung zu offenbaren, wie es ihnen geht, womit sie sich zurzeit in ihrer Seele auseinandersetzen und was sie suchen oder brauchen, um sich wohlfühlen und identisch mit sich und der Umwelt zu leben.





Die sechs Ausdrucksformen

1. Verhalten
2. Spiel
3. Bewegung
4. Sprache/Sprechen
5. Malen und Zeichnen
6. Träumen

Diese sechs Ausdrucksmöglichkeiten sind ein unendlich vielfältiges, facettenreiches und ausdrucksstarkes Feld, mit dem Kinder uns Tag für Tag erzählen, wie ihr Seelen(er)leben gestaltet ist. (vgl. Krenz 2008:207)

Mit diesen Formen bringen Kinder ihre Gefühle, Bedürfnisse, Ideen und Wünsche zum Ausdruck. Zum Beispiel verstecken sie sich aus Angst unter einem Tisch (Verhalten), spielen ein Rollenspiel (Spiel), tanzen vor Freude (Bewegung), erzählen von ihren Erlebnissen (Sprache) usw.

Es liegt an uns Erwachsenen, diese Ausdrucksformen zu verstehen und zu begreifen. Wozu spielt ein Kind dieses Spiel, wozu erzählt es diesen Inhalt, wozu malt es dieses Bild, wozu hat es diesen Traum gehabt, wozu wählt es diese Bewegung und wozu verhält es sich in dieser Art und Weise?

Häufig brauchen Kinder nur die Möglichkeit, sich in ihrer individuellen und vielfältigen Art mitzuteilen. Es genügt, wenn Erwachsene diese Ausdrucksformen wahrnehmen. Nicht immer wollen Kinder gleich Antworten oder Lösungen. So verarbeiten sie z. B. manche Erlebnisse durch wiederholendes Spiel ohne Beteiligung von Erwachsenen. Kinder zeigen, wenn sie Rückmeldung, Bestärkung oder Hilfe benötigen. Ihr fragender Blick sagt: „Siehst du, was ich gemalt habe?“ Damit lädt das Kind den Erwachsenen zu einer beschreibenden Rückmeldung ein.

Immer wiederkehrendes störendes Verhalten kann bedeuten: „Hilf mir! Ich kenn mich nicht mehr aus!“ Das ist eine Einladung, sich mit dem Kind auf die Suche zu begeben, was ihm zu schaffen macht und was es braucht.

Achtsamkeit durch Sprache erleben

Ab 16 bis 18 Monaten hat ein Kind eine feste Vorstellung von dem, was es gerade tun und erreichen will. So entstehen oftmals Interessenskonflikte, die jeden Alltag begleiten. Besonders deutlich bekommen Eltern und andere Bezugspersonen dies zu spüren, wenn sie anderer Meinung sind als ihre Kinder. Die kindlichen Reaktionen reichen von wütendem Gebrüll, sich auf den Boden werfen oder um sich schlagen bis hin zu Rückzug und Kontaktabbruch, je nach Temperament und bisheriger Erfahrungen. Wenn Eltern in diesen normalen Konfliktsituationen ihrem Kind mit einfühlsamem Verständnis begegnen und einige Gesprächsregeln beachten, helfen sie ihm mit diesen natürlichen Frustsituationen zurecht zu kommen.

AUTORIN

Mag.^a Ulrike Kneidinger

Pädagogische Mitarbeiterin bei SPIEGEL-Elternbildung, Diözese Linz, Wirtschaftspädagogin, Dipl.-Elternbildnerin, Elternkompass-Referentin, dreifache Mutter

PRAXISTIPP

STIMMUNGSWÜRFEL

Jede der sechs Seiten eines Würfels wird mit einer Karte beklebt, auf der ein Kind in einer bestimmten Stimmungslage abgebildet ist. (wütend, traurig, schüchtern, fröhlich, stark...) Die Eltern würfeln und versuchen sich in die Stimmungslage des Kindes hineinzusetzen und nachzuempfinden: Wie geht es mir, wenn ich wütend usw. bin? Was brauche ich?



Ohne die eigene Position aufzugeben und mit klaren Ich-Aussagen wie „Ich höre, dass du noch gerne bleiben willst, aber wir müssen jetzt gehen, weil der Kindergarten zusperrt.“, fühlt sich das Kind geachtet, auch wenn sein momentaner Frust bleibt. Ich-Botschaften vermeiden Verurteilungen oder Beurteilungen des anderen und vermitteln die Position des Gesprächspartners. Das Bedürfnis des Kindes wird wahrgenommen, ernst genommen und es lernt dadurch, dass es Alltagspielregeln und Notwendigkeiten sowie unterschiedliche Interessen gibt.

Wichtig ist, dass Anweisungen eindeutig und positiv formuliert werden, damit das Kind sie verstehen kann. Formulierungen mit „nicht“ werden im frühen Alter noch nicht verstanden. So sollte man „Halte dich gut fest!“ statt „Fall nicht runter!“ sagen. Und Sätze wie „Du sollst/musst jetzt sofort...!“ regen eher zum Widerstand an, und dies ganz besonders in der Trotzphase.

Sachliche Hinweise über Konsequenzen sind dagegen nützlich: „Wenn du die Katze am Schwanz ziehst, tut ihr das weh und sie kratzt dich.“ Solche Informationen unterstützen die Entwicklung des Denkens und des Einfühlungsvermögens. Dadurch lernt das Kind, etwas nicht nur von sich aus zu sehen, sondern auch zu bedenken, dass ein anderer Mensch, ein anderes Lebewesen anders denkt und fühlt.

Eine wertvolle Unterstützung für die Gestaltung von Beziehungen ist die Achtsame Kommunikation, die auf der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg basiert.

Diese vier Schritte bilden die Grundlage der Gewaltfreien Kommunikation (vgl. Strugholtz o. J.: 9)

1. Beobachten statt Bewerten oder Interpretieren. – Was nehme ich wahr?
2. Gefühle wahrnehmen und benennen. – Was fühle ich?
3. Bedürfnisse wahr- und ernst nehmen. – Was ist mir wichtig?
4. Auf Grundlage der Bedürfnisse klare und erfüllbare Bitten äußern. – Was erbitte ich?

Beispiel aus der Eltern-Kind-Gruppe:

Wahrnehmung: Die Mutter sieht ihre Tochter mit Hingabe mit der Puppe spielen. Beim Blick auf die Uhr merkt sie, dass sie es schon eilig hat, den Sohn rechtzeitig von der Schule abzuholen.

Gefühle: Die Mutter ist enttäuscht, dass sie gleich aufbrechen müssen und sie ihre Tochter nicht fertig spielen lassen kann und sie ist ungeduldig, weil es schon so spät ist.

Bedürfnis wahrnehmen: Die Mutter will den Sohn pünktlich abholen und möchte, dass sich die Tochter beeilt.

Bitte äußern: „Ich sehe, dass du noch mit der Puppe spielen möchtest. Leider müssen wir jetzt deinen Bruder von der Schule abholen. Ich will pünktlich sein, da er sonst alleine warten muss. Bitte lege die Puppe ins Bett und hole deine Jacke!“

Wenn eine Bitte in dieser Weise gestellt wird, kann die Tochter den Wunsch der Mutter leichter verstehen, fühlt sich selbst wahrgenommen und kann dadurch der Aufforderung leichter nachkommen.

Am Anfang soll man sich nur einen Schritt vornehmen, der geübt wird wie Maria Regina Strugholtz festhält. Allmählich wächst die Vertrautheit in der gewaltfreien Sprache zu kommunizieren. Und man beginnt zu staunen über ihre Wirkung nach innen und nach außen.



PRAXISTIPP

Die Eltern-Kind-GruppenleiterIn lädt die Eltern ein, ihr Kind 3 bis 5 Minuten lang zu beobachten und stellt dazu folgende Fragen: Was macht mein Kind? Wie geht es meinem Kind dabei? Anschließend erzählen die Eltern ihre Beobachtungen und ordnen diese den sechs Ausdrucksformen zu. Die Eltern-Kind-GruppenleiterIn greift die Ergebnisse auf und zeigt die Vielfalt der kindlichen Ausdrucksweisen und wie gut Eltern diese verstehen können.

Die Qualität und Wärme unserer Beziehung zu unseren Kindern hängt auch von unserer Kommunikationsfähigkeit ab. Wahrscheinlich sind Kinder eher bereit mitzuteilen, was sie bewegt, wenn sie nicht bedrängt werden. Wenn Eltern sich verständlich mitteilen, Ich-Botschaften verwenden und achtsam kommunizieren, entsteht eine lebendige Gegenseitigkeit in der Respekt und Vertrauen zueinander wachsen können. Kinder brauchen Offenheit und Gegenwärtigkeit, Liebe und Interesse sowie die Bereitschaft auf sie einzugehen.

Ich erfahre von dir, wer ich bin.
In deinen Augen sehe ich mich
widerspiegelt.
Aus deiner Stimme höre ich
wie du mich siehst.
Du bist der Spiegel, in den ich blicke
und der das Bild meiner selbst formt.
Ich spüre, wie du mich hältst,
und durch deine Berührungen
fühle ich meine Gestalt, meine Form.

Und wenn mir gefällt, was ich sehe
in deinen Augen
in deiner Stimme
in deiner Berührung,
antwortet mein Herz und öffnet sich.
Und während es sich immer weiter öffnet,
wächst es und wächst es,
bis ich mich als eigenständig erkenne.
Dieses eigenständige Ich – wiederum –
kann dir die Liebe erwidern.
Weil du mich gelehrt hast,
wer ich bin,
und dass ich geliebt werde.

Polly Elam (Valentin2007: 2)

QUELLEN

Krenz, Armin (2008): Der „Situationsorientierte Ansatz“ in der Kita. Grundlagen und Praxishilfen zur kindorientierten Arbeit. Troisdorf: Vandenhoeck & Ruprecht.
Strugholtz, Maria Regina (o.J.): Achtsame Kommunikation, Katholischer Familienverband Tirol (Hg).
Valentin, Lienhard (2007): Im Alltag surfen lernen. Achtsame Kommunikation mit Kindern. In: Verein mit Kindern wachsen e. V. (Hg): Mit Kindern wachsen. Neue Perspektiven & Wege im Leben mit Kindern. Special Achtsamkeit. Freiburg: Divyanand Verlags-GmbH: 2.
Wiebe, Edeltraud (2010): Kinder haben ein Recht darauf, verstanden zu werden! Ausdrucksformen der Kinder – sehen und verstehen. In: Krenz, Armin (Hg): Kindorientierte Elementarpädagogik. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht: 118-134.



DIE QUAL DER WAHL

FINGERSPIELE, KNIEREITER UND BEWEGUNGSLIEDER



ZIELE

- Entwicklungsförderung durch Kniereiter, Fingerspiele und Bewegungslieder
- Kennen lernen von Auswahlkriterien

Fingerspiele, Kniereiter und Bewegungslieder sind für Kinder von Anfang an faszinierend und sehr spannend. Lange bevor sie deren Inhalte verstehen, erfreuen sie sich an den Reimen, den Spielen mit Wörtern und Lauten, an den Wiederholungen und später auch an den scherzhaften, geheimnisvollen oder tröstlichen Inhalten. (vgl. Hüslér 2009: 4)

Der Rhythmus, die (Sprach-)Melodie und die dazugehörigen Bewegungen fördern die Sprachentwicklung, leisten einen wesentlichen Beitrag zu einer gelungenen Interaktion und machen sowohl Groß wie Klein Spaß. Deshalb sind sie ideale Methoden zur Sprach- und Leseförderung, sensibilisieren die Wahrnehmung und fördern die Kreativität und das soziale Lernen.

Kniereiter

Kniereiter sind meist in Reimform gefasste kurze Geschichten, die dem Kind auf dem Schoß oder den Oberschenkeln sitzend erzählt werden. Dabei unterstützen Bewegungen den erzählten Inhalt. Der wohl bekannteste, traditionell überlieferte Kniereiter ist „Hoppa, hoppa Reiter“. Kniereiter fördern die Körperwahrnehmung, das Rhythmusgefühl, das Sprachgefühl und bieten eine gute Möglichkeit des aufeinander Eingehens. Der Rhythmus dieser einfachen Kinderverse entspricht dem kindlichen Bedürfnis nach gleichmäßigen und wiederkehrenden Impulsen.

Fingerspiele

Sie animieren die Wahrnehmung und regen zum Bewegen und Mitsprechen an. Der Gestaltungsspielraum ist auf die Hände und den Raum vor dem Körper beschränkt und bleibt daher auch für junge Kinder sehr überschaubar. Oft handelt es sich um kleine Geschichten, bei denen die einzelnen Finger nacheinander verschiedene Rollen übernehmen. In vielen Kulturen ist diese Form der spielerischen Auseinandersetzung von Erwachsenen und Kindern bekannt. (vgl. Hering 2002: 118)

Bewegungslieder und Bewegungsgeschichten

Sie gewinnen mit zunehmender Mobilität des Kindes an Bedeutung und erreichen Kinder auf mindestens zwei Ebenen. Das Kind nimmt, anders als beim Vorlesen oder Vorsingen, die Handlung nicht nur kognitiv wahr, sondern erlebt sie direkt mit dem eigenen Körper. In der Regel singen oder reden die Erwachsenen und geben die Bewegungen vor. Kinder imitieren die einzelnen Gesten und bekommen den Freiraum, ihren eigenen Körperausdruck zu finden. Worte werden durch Körpersprache mit Inhalten gefüllt.





Auswahlkriterien

Diese drei Formen des gemeinsamen Spiels gehören zum Repertoire jeder Eltern-Kind-GruppenleiterIn und haben eines gemeinsam: Sie sind aktionsorientiert und aktivierend und fördern damit die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen auf vielen Ebenen. Vor allem zu Beginn der Tätigkeit als Eltern-Kind-GruppenleiterIn kann es schwierig sein, aus der Fülle der Möglichkeiten das Passende auszuwählen. Drei Fragestellungen wollen dabei unterstützen:

WAS PASST ZU MIR?

Um darauf eine Antwort zu finden, gibt es aus meiner Erfahrung nur einen Weg: Ausprobieren, ausprobieren, ausprobieren. Am besten gelingt dies, wenn man Texte, Lieder, Bewegungen für sich laut vorsagt, vorsingt und vormacht. So komisch man sich dabei auch vorkommen mag, so wichtig ist dieser Schritt. Erst durch das Hören der eigenen Stimme, das Spüren der eigenen Bewegungen und der Rhythmen wird deutlich, ob sie zur eigenen Persönlichkeit passen. Damit eine Methode von Groß und Klein gut angenommen wird, muss die Eltern-Kind-GruppenleiterIn als stimmiges Vorbild wirken. Ein Fingerspiel, das auf dem Papier als „der Hit“ beschrieben oder in der Fortbildung erlebt wurde, kann ganz schnell zum Flop werden, wenn in der Gruppe nicht die individuelle und authentische Umsetzung der Eltern-Kind-GruppenleiterIn spürbar wird. Wichtig sind nicht die perfekte Aussprache, der exakt gesungene Ton oder das genau eingehaltene Reimmaß. Viel wichtiger ist der Mut, aus vorgegebenen Texten, vorgegebenen Reimen oder Melodien den eigenen Text, die eigene Melodie oder den eigenen Reim zu machen.

Dorothee Kreusch-Jacob meint dazu: „Auch Reime selbst verlangen Beweglichkeit. Vielleicht lässt sich der Name des Kindes einsetzen. Vielleicht geben wir dem Vers eine kleine Melodie oder lassen ein Fingerspiel auch in die etwas ungewohntere Hand wandern. Vielleicht können wir einen veralteten Begriff durch ein anderes Wort aktualisieren oder hauchen einem komplizierten Fingerspiel durch Vereinfachen neues Leben ein.“ (Kreusch-Jacob 2000:17)

Genauso legitim ist es, Melodien zu vereinfachen, sodass sie leichter ins Ohr gehen. Ebenso können bekannte Melodien verwendet werden, um zu einem bestimmten Thema ein kleines Lied zur Verfügung zu haben. So kann z. B. ganz rasch aus der bekannten Melodie von „Bruder Jakob“ ein Käferlied oder ein Verabschiedungslied werden.

**Kleiner Käfer, kleiner Käfer, komm herbei, komm herbei.
Ich zähl deine Punkte, ich zähl deine Punkte. Eins-zwei-drei!
Alle Kinder, alle Kinder gehen nach Haus, gehen nach Haus.
Unsre Krabbelrunde, unsere Krabbelrunde, ist jetzt aus. Ist jetzt aus!**

AUTORIN

Brigitte Lackner, MAS

Elternbildnerin, Eltern-Kind-Gruppenleiterin, Verantwortliche für die österreichweite Vernetzung der Katholischen Elternbildung, in der Ausbildung von ElternbildnerInnen und Eltern-Kind-GruppenleiterInnen tätig, drei Töchter, Wien

PRAXISTIPP

Je nach Alter der Kinder kann nebenstehendes Gedicht von Joachim Ringelnatz eingesetzt werden:

Baby: Die Bezugsperson verwendet die Hand „als Feder“ und streicht leicht über Körper und Gesicht. Ab ca. 6 Monate kann eine kleine weiche (Bastel-) Feder ins Spiel gebracht werden.

Mit zunehmender Mobilität kann sich das Kind auf den Boden kauern, die Bezugsperson geht zum Text rund um ihr Kind und kitzelt es „überraschenderweise“.

Ab ca. 18 Monate, mit zunehmender Sprechfreude des Kindes, macht die Bezugsperson vor Sand, Necken, Leder und lachen eine Sprechpause, sodass das Kind die Gelegenheit bekommt, die Reimwörter selbst zu sprechen.

Sobald das Interesse am gemeinsamen Spiel der Kinder zunimmt, können die Kinder selbst „Nilpferde“ und „Federn“ darstellen und werden von den Erwachsenen sprachlich mit dem Gedicht begleitet.

WAS PASST ZU MEINER GRUPPE?

Um heraus zu finden, welche Knireiter, Fingerspiele oder Bewegungslieder zu meiner Gruppe passen, ist es notwendig, die Kinder und die Erwachsenen zu beobachten. Dabei können folgende Fragen unterstützen:

- Handelt es sich um eine homogene oder um eine heterogene Gruppe?
- Zeigen die Kinder ein ähnliches Verhalten oder ein recht unterschiedliches?
- Sind die meisten Kinder mobil (Krabbeln, Laufen) oder am liebsten in unmittelbarer Nähe der Bezugsperson?
- Sind für die Kinder die direkte Nähe und der Körperkontakt wichtig oder interessieren sie sich für neue Angebote und für das, was andere tun?
- Gibt es in heterogenen Gruppen Kinder mit ähnlichen Verhaltensweisen, (z.B. die Krabbler, die Fremdlinger), die zu „Untergruppen“ zusammengefasst werden können?
- Wie ist die Zusammensetzung der Gruppe der Erwachsenen?
- Welche Vorerfahrungen mit Gruppen gibt es bei den Erwachsenen?
- Kennen sie sich alle oder Teilgruppen aus anderen Kontexten, z. B. Pfarre, Kindergarten?
- Welche Vorerfahrungen, Vorlieben oder vielleicht auch Ängste sind bemerkbar?

Je besser ich die Gruppe kenne, desto einfacher wird es, Knireiter, Fingerspiele und Bewegungslieder auszuwählen, die das richtige Maß an Sprachförderung, an Miteinander und Förderung der individuellen Eltern-Kind-Beziehung und an Aktivität und Passivität darstellen. Schwieriger gestaltet sich dieser Prozess bei heterogenen Gruppen oder Gruppen, in denen es eine große Altersmischung der Kinder gibt. Oft kann diese dadurch entstehen, dass Geschwisterkinder mitgebracht werden, die aktiv ins Geschehen einbezogen werden wollen. In diesem Fall ist es hilfreich, sich für eine Aktivität mehrere Varianten zu überlegen, die den Bedürfnissen einer breiten Altersspanne entsprechen.

Im Vordergrund aller Überlegungen steht die Förderung der individuellen Entwicklung der Kinder. Dies gelingt dann, wenn es zu einer Übereinstimmung zwischen den Grundbedürfnissen des Kindes und seiner Umwelt kommt. Diesem Anspruch lässt sich im Erziehungsalltag nicht durchgehend gerecht werden. (vgl. Largo 2008: 249)

Auch in der Eltern-Kind-Gruppe ist das nicht immer möglich und zusätzlich kann es vorkommen, dass Erwachsene mit der Auswahl der Methoden unzufrieden sind. Es wird z.B. nach subjektivem Empfinden zu viel oder zu wenig gesungen oder es gibt zu viele Wiederholungen. Dadurch können bei der Planung für die Eltern-Kind-GruppenleiterIn Unsicherheiten entstehen. Wenn es Ziel ist, dieser Passung von kindlichen Bedürfnissen und Umwelt möglichst gerecht zu werden, dann kann nur die Beobachtung der Kinder und ihrer Bedürfnisse die Richtung weisen.

Wenn man als Eltern-Kind-GruppenleiterIn Missfallen oder Unbehagen der Erwachsenen beim Einsatz bestimmter Methoden wahrnimmt, so ist es wichtig, diese Wahrnehmung bei passender Gelegenheit anzusprechen und wenn möglich Unterstützung anzubieten z. B. durch Übernahme des Kindes für ein Lied oder einen Knireiter. Ein Hinweis auf die Bedürfnisse der Kinder und damit eine Begründung für die Auswahl der jeweiligen Methode ist wichtig und hilfreich und motiviert die Eltern zum Mittun.



GEDICHT

Ein Federchen flog durch das Land;
Ein Nilpferd schlummerte im Sand.
Die Feder sprach: „Ich will es wecken!“
Sie liebte, andere zu necken.
Aufs Nilpferd setzte sich die Feder
Und streichelte sein dickes Leder.
Das Nilpferd sperrte auf den Rachen
Und musste ungeheuer lachen.

Joachim Ringelnatz

WAS PASST ZU MEINEN RAHMENBEDINGUNGEN?

Viele der in der Literatur auffindbaren Spielideen sind auf große Gruppenräume zugeschnitten. In der Eltern-Kind-Gruppenarbeit stehen diese manchmal nicht im gewünschten Ausmaß zur Verfügung. Auch hier gilt Mut zum Abwandeln: Ein Bewegungslied, das zum Laufen, Springen und Tanzen auffordert, lässt sich zum Wippen, Drehen und Strecken abwandeln. Das Bewegungsangebot muss sich nach dem Potenzial des Raumes richten und ist als Ausgleich zu den Sitzphasen der Kinder gedacht. (vgl. Hering 2002: 119)

Hohe Lautstärke und Geschwindigkeit von Musikstücken regen zu großen und wilden Bewegungen an. Wenn der Raum dies nicht zulässt, ist es besser, selbst zu singen.

Auch zu große Räume sind für junge Kinder oft nicht ideal. Sie bieten zu wenig Orientierung und Schutz. Hier lässt sich mit Tüchern und Seilen ein „begrenzter Spielraum“ schaffen und ein runder Teppich in der Mitte gibt zusätzlich Sicherheit. Erst in dieser Sicherheit des Raumes können die angebotenen Spielideen angenommen werden.

Kniereiter und Fingerspiele leben zu einem guten Teil von Sprache. In einer Gruppe, in der die Kinder gerade zu sprechen beginnen oder verschiedene Muttersprachen vertreten sind, ist es wichtig, darauf einzugehen, auch wenn dadurch die Dramaturgie oder der Bewegungsanteil in den Hintergrund treten. Der Text wird so langsam gesprochen, dass Kinder wie Erwachsene mühelos die Schlüsselwörter mitsprechen können.

Der Zeitaspekt ist bei der Auswahl der hier beschriebenen Methoden ebenfalls wesentlich. Je jünger die Kinder sind, desto mehr Zeit braucht es, um ein Fingerspiel, einen Kniereiter oder ein Bewegungslied einzuführen. Es empfiehlt sich, den Text in kleine Abschnitte zu zerlegen, von Beginn an mit Bewegungen zu kombinieren und Zeit für Wiederholungen einzuplanen. Tempo und Dauer werden auf die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder abgestimmt und manchmal ist es angebracht, nur einen Teil des Originaltextes zu verwenden.

Die hier dargestellten Auswahlkriterien erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Als Leitfaden für die Auswahl von Kniereitern, Fingerspielen und Bewegungsliedern dienen drei A: AUTHENTISCH – ANPASSUNGSFÄHIG – AKTIVIEREND

QUELLEN

Hering, Wolfgang (2002): Kunterbunte Bewegungshits. Münster: Ökotopia.

Hüsler, Silvia (2009): Kinderverse aus vielen Ländern. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

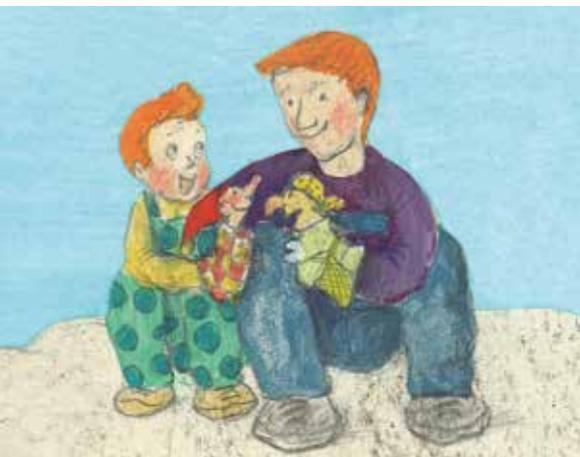
Kreusch-Jacob, Dorothee (2000): Finger spielen, Hände tanzen. Das große Buch der Kinderreime und Fingerspiele. München: Don Bosco.

Largo, Remo.H (2008): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 16. Auflage. München: Piper.



BITTE ERZÄHL MIR WAS!

GESCHICHTEN FÖRDERN FANTASIE UND ERZÄHLTALENT



„Das Erzählen und Vorlesen von Geschichten ist für die Sprachentwicklung von enormer Bedeutung. Es erweitert den passiven Wortschatz, fördert das Verstehen von Grundstrukturen, regt die Erzählfähigkeit des Kindes an und schafft eine wichtige Vorstufe für das spätere Lesen und Schreiben.“ (Gruschka 2010:10)

Wenn Sie mehrere Menschen bitten, die Augen zu schließen und an einen Turm zu denken, werden Sie feststellen, dass in der Vorstellung der Teilnehmenden sehr unterschiedliche Türme vorhanden sind: Leuchtturm, Schachfigur, Märchenturm mit Zinnen, Kirchturm, Fernsehturm ... – jede/r baut ihre/seine eigenen Bilder auf. Und genau das ist das Spannende am Erzählen: Eine Geschichte erzeugt viele unterschiedliche Bilder in den Köpfen der Zuhörenden.

Für ungeübte ErzählerInnen ist es anfangs oft nicht leicht, vom geschriebenen Wort zum freien Erzählen zu kommen. Es lässt sich aber relativ einfach „erlernen“, wenn man mit Freude, Spaß und in kleinen Schritten an die Sache herangeht.

Dazu einige Tipps:

Beginnen Sie mit einfachen Fingerspielen und Versen und probieren Sie Variationen aus – mitzeigen, mal laut, mal leise sprechen, Tonfall und Tempo ändern, Laute einbauen, Mimik einsetzen. Kinder lieben Wiederholungen und Sie selbst gewinnen dabei Sicherheit und merken an den Reaktionen, was gut ankommt.

Bald merken Sie, welche Wörter bei den Kindern besonders beliebt sind. Wörter, die sie bereits kennen und zu denen sie einen Bezug haben wie z. B. Zwerg, Maus, Katze, Haube, Hund, Schwein, Hase. Wählen Sie Bilder aus, auf denen solche Wörter zu sehen sind und finden Sie beschreibende Eigenschaften dazu, z. B. der kleine Zwerg, die winzige Maus, die schnelle Katze, die kuschelige Haube, das borstige Schwein, der flinke Hase.

Finden Sie zu den Wörtern passende Reimwörter, z. B. Zwerg/Berg, Maus/Haus, Katze/Tatze, Haube/Schraube.

Bilden Sie Sätze mit den Reimwörtern, z. B. Der kleine Zwerg stieg auf einen hohen Berg. Mit dieser Vorübung haben Sie schon einige Sätze, mit denen Sie immer beginnen können.

Nun beginnt der Aufbau der Geschichte mit Hilfe der „Heldenreise“ (vgl. ImproWiki). Diese ist ein dramaturgisches Grundkonzept in vielen Mythen, Märchen, Romanen und Kinofilmen. In vereinfachter Form dient diese „Heldenreise“ als Struktur für das freie Erzählen:

Eine Figur (Held/Heldin) hat eine Aufgabe zu bewältigen oder möchte sich einen Wunsch erfüllen. Ein auftauchendes Hindernis kann durch einen Helfer/eine Helferin oder durch eine spezielle Fähigkeit überwunden und die Aufgabe bewältigt, bzw. der Wunsch erfüllt werden.

ZIELE

- Ermutigung zum Geschichten erzählen
- Kennen lernen einer Struktur für das freie Erzählen

PRAXISTIPP

In der Eltern-Kind-Gruppe wird eine Geschichtenschatzkiste mit beliebten Bildern und Gegenständen gefüllt. Die Kinder ziehen ein bis drei Dinge aus der Schatzkiste – und schon kann eine neue Geschichte beginnen. Bei einem Elterntreff kann die Erzählstruktur vorgestellt und gleich ausprobiert werden.





AUTORIN

Ulrike Brantner

Pädagogische Mitarbeiterin im Katholischen Bildungswerk der Diözese Graz-Seckau – Bereichscoordination Elternbildung, Kindergarten- und Hortpädagogin, Elternbildnerin Referentin im Ausbildungslehrgang für Eltern-Kind-GruppenleiterInnen

Die „Heldenreise“ als Erzählstruktur

- Wer ist der Held/die Heldin – Wo und wie ist er/sie? Was macht er/sie jeden Tag?
- Welche Aufgabe soll bewältigt oder welcher Wunsch erfüllt werden?
- Welches Hindernis gibt es? Andere Person, räumliches Hindernis, negative Eigenschaft der Hauptfigur ...
- Wer sind die HelferInnen? Andere Figuren, Gegenstände, spezielle Fähigkeit ...
- Wie endet die Geschichte? Der Schluss ist immer positiv und ermutigend. Die Aufgabe wird bewältigt oder der Wunsch wird erfüllt.

Wie ein Wegweiser, der die Richtung zeigt, gibt diese Struktur Sicherheit und lässt den Erzählenden trotzdem genügend Freiraum. Bildkarten können helfen, den Faden nicht zu verlieren.

Als Beispiel stelle ich Ihnen eine Lieblingsgeschichte meiner Kinder vor.

Der kleine Zwerg wohnt auf einem hohen Berg. Er hat ein kleines rotes Auto und jeden Mittwoch fährt der kleine Zwerg von seinem hohen Berg mit dem kleinen roten Auto in die Stadt zum Einkaufen.

Auch heute setzt sich der kleine Zwerg in sein rotes Auto, schnallt sich an – ratsch, schnapp – steckt den Schlüssel ins Zündschloss und startet sein Auto. Brumm, brumm, brrrrrr – oje was ist denn los, warum geht es nicht? Der kleine Zwerg, schnallt sich los – schnapp, ratsch – steigt aus und sieht sich sein Auto genauer an. Oh, ich glaube es sieht nichts, seine Scheinwerfer sind ja ganz verschmutzt. Ich glaube, ich muss sie waschen – schrubb, schrubb. Wenn die Scheinwerfer blitzblank sind, steigt der kleine Zwerg wieder ins Auto, schnallt sich an – ratsch, schnapp – steckt den Schlüssel ins Zündschloss und – brumm, brumm brrrrr – oje was ist denn los, warum geht es immer noch nicht? Oh, ich glaube, es ist zu wenig Luft in den Reifen. Ich muss eine Pumpe holen und die Reifen aufpumpen (dies kann nun mit vielen Dingen wiederholt werden – die Kinder können sagen was schuld sein könnte, dass das Auto nicht fährt und was man machen kann). Zum Schluss kommt hinter dem Haus die kleine Maus hervor und sagt: „Ich glaube, das Auto hat kein Benzin.“ Der Zwerg füllt einen Kanister Benzin ins Auto und siehe da, es fährt. Als Dank bringt er der kleinen Maus einen gut riechenden Käse mit Löchern aus der Stadt mit. Und sollte schon früher die Lösung mit dem Benzin kommen, dann muss ein anderes Problem für die Lösung gefunden werden.

Diese Geschichtsform (vgl. Hannover 2000: 24-25) regt zum Mitmachen und Mitgestalten an. Die Geräusche können nachgeahmt und die Tätigkeiten pantomimisch dargestellt werden.

Viel Spaß beim Erzählen und Erfinden neuer Geschichten!

QUELLEN

Gruschka, Helga (2010): Erstes Erzählen mit Krippenkindern. Mit Reihengeschichten, Sinnesgeschichten, Erzählkittelchen. München: Don Bosco.

Hannover, Heinrich (2000): Der vergessliche Cowboy und andere Mitmachgeschichten. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.

Improvwiki: Heldenreise. <http://de.improvwiki.com/improtheater/Heldenreise> [Zugriff am:14.6.2013]

HOPPE, HOPPE REITERIN!

FREUDE AN GESCHLECHTSSENSIBLER SPRACHE VON ANFANG AN



ZIELE

- Sensibilisierung für geschlechtergerechte Sprache und ausgewogene Auswahl von Bildern und Materialien
- Ermutigung zu kreativer Bearbeitung von Liedern, Bildern und Texten unter dem Gesichtspunkt der Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechtssensibilität

Sprache schafft Wirklichkeit

Die Sprachwissenschaftlerin Luise Pusch schreibt in einer ihrer Glossen, dass sie im Jahr 1982 bei einer längeren „Sitzung“ aus Mangel an Lesematerial den Beipackzettel einer Tamponpackung gelesen hat. Und da stand: „Die Menstruation ist bei jedem anders.“ Auf Grund ihrer Nachfrage bei der Firma, wer denn mit „jedem“ gemeint sein könnte, wurde der Beipacktext im folgenden Jahr geändert. (Pusch 1984: 149-150)

Unsere Sprache bildet nicht immer ab, wie das Leben von Frauen und Männern gestaltet wird. Den Großteil der Fürsorgearbeit für Kinder, Jugendliche, Kranke oder ältere Menschen leisten Frauen. Und dies soll erstens sichtbar und zweitens anerkannt werden. Auch dort, wo Frauen noch unterrepräsentiert sind, geht es darum sprachlich auszudrücken, dass bestimmte Funktionen nicht für Männer reserviert sind. Geschlechtergerechte Sprache kann einen Beitrag dazu leisten, der Chancengleichheit für Frauen und Männer einen Schritt näher zu kommen.

Kinder lernen die Sprache von denen, die mit ihnen sprechen und in ihrer Anwesenheit sprechen. Eine Sprache zu verlernen, die in der Regel die Allgemeinheit männlich benennt, ist sehr schwer. Lustvoll eine geschlechtergerechte Sprache von Anfang an zu lernen – das ist leicht. Oder?

„Ich bin nicht dein Kumpel, ich bin deine Kumpelin!“ korrigierte unsere Tochter Judith ihren Vater im Alter von etwa drei Jahren, als er sie für ihre Kooperationsbereitschaft loben wollte mit dem Satz: „Du bist ein toller Kumpel!“ Uns beiden ist – nicht nur in unseren Berufsfeldern, sondern auch als Eltern – geschlechtergerechte Sprache ein Anliegen und (fast) selbstverständlich, und unsere Tochter hat uns auf Defizite in dieser Praxis hingewiesen. So wird in unserem familiären Alltag bewiesen, was auch sonst immer wieder stimmt: Übung macht die Meisterin. Und natürlich auch den Meister.

In der Volksschule unserer Tochter sind oft Studierende der Pädagogischen Hochschule für einige Zeit in den Klassen. Im Herbst stellten sich fünf junge Frauen vor mit den Worten: „Wir sind die neuen Studenten.“ Woraufhin unsere Tochter aufzeigte und sagte: „Aber ihr seid doch Studentinnen!“ Aha-Erlebnisse und Kopfnicken ...

Wir beide haben beruflich und privat zahlreiche Gespräche zu diesem Thema geführt und dadurch ist unsere Überzeugung gereift: Geschlechtergerechte Sprache ist EIN Beitrag zu mehr Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern, und zwar ein wichtiger und unersetzbarer, weil Sprache und Wirklichkeit untrennbar verbunden sind. Wer sich für tatsächliche Chancengleichheit in der Gesellschaft einsetzt, wird das auch sprachlich zum Ausdruck bringen. Und wir sind überzeugt: Was Hänschen oder Lottchen nicht lernt, bereitet Hans oder Lotte unnötige Lern- oder Umlernschwierigkeiten. Daher: Ja zur geschlechtssensiblen Sprache und am besten lustvoll und von Anfang an.





Es gibt viele Möglichkeiten

Anstatt sich darüber zu streiten, ob das sogenannte Binnen-I (z.B. in LehrerInnen oder SchülerInnen) lesefreundlich oder leseunfreundlich ist oder ob Doktorin oder Doctrix das „richtigere“ Fremdwort ist, sollte mittlerweile – immerhin 15 Jahre nach der Verankerung der Gender Mainstreaming-Strategie im EU-Vertrag von Amsterdam – außer Streit stehen, dass ...

- es sinnvoll ist, Mädchen und Buben, Männer und Frauen ausdrücklich zu benennen, wenn von ihnen und dem, was sie tun, die Rede ist.
- Mädchen und Buben mit ihren besonderen Bedürfnissen wahr- und ernst genommen werden wollen.
- eine ausgewogene Auswahl von Rollenbildern und Identifikationsfiguren wichtig ist und die Kreativität von Kindern und Erwachsenen fördert.
- völlig cool und locker mit der scheinbar so sperrigen Gender-Thematik umgegangen werden kann.

Folgende Anregungen helfen beim Einüben in geschlechtergerechte Sprache:

- Ich verwende auch weibliche Personenbezeichnungen: Schülerin, Zahnärztin, Fachfrau ...
- Ich ersetze „jeder, der ...“ durch „alle, die ...“ oder „jede und jeder ...“. Ebenso formuliere ich bei „jemand, niemand, einer, keiner, man“.
- Ich verwende positive Identifikationsmöglichkeiten für Buben und Mädchen: Puppenpapa, Torfrau
- Ich formuliere geschlechtlich neutral: Team statt Mannschaft, Kaufladen statt Kaufmannsladen, Zebrastreifen statt Fußgängerübergang, Kinder, Eltern ...
- Ich vermeide diskriminierende geschlechtliche Bezeichnungen und Aussagen wie Heulsuse, „Nudeldicke Dirn“, Karrierefrau, Pantoffelheld, „Ein Mädchen tut das nicht!“, statt: „Steigt ein Büblein auf den Baum“ – „Steigt die Pia auf den Baum“.
- Ich vermeide sexistische Sprache: Hausarbeit statt Hausfrauenpflicht, das weibliche Geschlecht statt das schwache Geschlecht ...
- Ich verzichte auf ausschließlich Buben/Männer bezeichnende Begriffe wie Leserbrief, Mannschaft, Fußgängerstreifen, Hampelmann, Kaufmannsladen ...

Ich verwende die zahlreichen Möglichkeiten, geschlechtergerecht zu formulieren, indem ich

- weibliche und männliche Formen nenne: „Wir suchen eine Helferin oder einen Helfer.“
- die Schrägstrichschreibung verwende: „Das Elternseminar besuchten 24 Teilnehmer/innen.“
- das Binnen-I verwende: „Die GruppenleiterInnen treffen sich morgen um 14 Uhr.“
- geschlechtsneutrale Formulierungen verwende: „Die Zahl der Teilnehmenden hat zugenommen.“
- auf Kongruenz achte: „Die Gemeinde XY ist die größte Unterstützerin unserer Einrichtung.“

(vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009: 12)

Wer sich unsicher ist, ob eine Formulierung geschlechtergerecht ist, braucht nur die Gegenprobe zu machen. Beispiel: Eine Direktorin sagt: „Als Leiter dieser Schule ...“ – Was wäre, wenn ein Direktor sagt: „Als Leiterin dieser Schule ...“?

AUTOR/INNEN

Silvia und Paul Josef Arzt

Silvia Arzt, Mag.^a Dr.ⁱⁿ theol., Ass.Prof.ⁱⁿ für Religionspädagogik an der Paris-Lodron-Universität Salzburg, geb. 1966 in Haslach/Mühl (Oberösterreich), Studium in Salzburg. Arbeitsschwerpunkte u.a.: Feministische Theologie und Gender Studies

Paul Josef Arzt, Mag. theol., Stv. Gleichbehandlungsbeauftragter des Landes Salzburg, geb. 1960 in Friesach (Kärnten), Studium der Fachtheologie und Religionspädagogik in Salzburg und Graz
Arbeitsschwerpunkt: diskriminierungsfreier Zugang zu öffentlichen Gütern und Dienstleistungen (Anti-Diskriminierung)

Wir sind verheiratet und Eltern einer neunjährigen Tochter, mit der wir in Bürmoos mehrere Jahre eine Eltern-Kind-Gruppe besucht haben.

Kontakt:

silvia.arzt@sbg.ac.at,

paul.arzt@gmx.at, Facebook: Paul Josef Arzt

BUCHTIPPS

Prinzessin Pfiffgunde von Babette Cole,
Carlsen Verlag, erstmals 1987.
Arche von Linda Wolfgruber,
Wiener Dom-Verlag 2013
Ritter Kamenbert von Peter Blaikner/Cosi M.
Goehert/Ernst Wolfgruber, CD bestellbar auf:
www.blaikner.at



Sprüche, Lieder, Geschichten

Kinder wachsen in einer Gesellschaft auf, in der viele Bilder, Reime und Geschichten von männlichen Hauptfiguren erzählen: der Reiter, der Müller, der Hase und der Igel. Und wenn plötzlich die Häsin gegen die Igeldame kämpfen würde? Oder der Müller eine Müllerin wäre? Silbenmäßig ginge es sich aus: Statt „Müller-, Müllersacker!“ würden wir singen: „Müllerinnensacker!“ ... Und in der Folge: „Ist die Müll`rin nicht zu Haus` ...“

Hilfreich ist, Spiele nicht als Buben- oder Mädchenspiele zu beschreiben oder bestimmte Ecken im Raum nicht als Buben- oder Mädchenecke festzulegen. Den „GrenzgängerInnen“ unter den Kindern tut es gut, auch als einer, der wahnsinnig gerne mit Puppen spielt, als „richtiger Bub“ zu gelten. Besser also ist es, von Bewegungsspielen zu sprechen und von ruhigeren Phasen, von Bau- und Puppenecke.

Lieder und Reime können ebenfalls so formuliert werden, dass sich jedes Kind angesprochen fühlt. Statt „Steigt ein Bübchen auf den Baum ...“ kann der Name des Kindes eingesetzt werden: „Steigt die Anna auf den Baum ...“ oder in der Gruppe: „Steigen die Kinder auf den Baum ...“.

Bilderbücher – geschlechtssensibel?

Prinzessinnen bevölkern das Universum der Kinderkultur. Sie wollen vor allem schön sein und von einem jungen, attraktiven Prinzen geheiratet werden. Doch da gibt es auch die Prinzessin Pfiffgunde, die gerne Motorrad fährt und Drachen als Haustiere hat und alle antretenden Heiratskandidaten schlicht in die Verzweiflung treibt. Oder Prinzessin Isabella, die lieber auf Bäume klettert und Schweine füttert als immer schön auszusehen und artig zu sein. Und da gibt es auch den Ritter Kamenbert, dessen Vater am Verzweifeln ist, weil sein Sohn viel lieber Käse nascht als das Schwert zu schwingen. In der Eltern-Kind-Gruppe gibt es die ganz mutigen Buben, die nichts wollen als sich bewegen, aber auch jene, deren Lieblingsplatz ganz, ganz nahe bei der Mama ist. Und es gibt die agilen Mädchen und jene, die fast ein halbes Jahr brauchen, bis sie eine Zeitlang alleine bleiben können. Mädchen sind mal so und so und Buben sind es auch.

Kinder lernen vor allem vom Beobachten der Erwachsenen, was es bedeutet, ein „richtiges“ Mädchen und ein „richtiger“ Bub zu sein. Je weiter und bunter die Bilder vom Frausein/Mannsein sind, die wir unseren Kindern vorleben und zeigen, desto leichter entwickeln die Kinder ihre individuellen Vorlieben und Fertigkeiten – auch wenn sie dabei traditionelle Geschlechtergrenzen überschreiten. Es ist gut, wenn Kinder in den Bilderbüchern, die zum Anschauen bereit liegen, ein vielfältiges Angebot finden.

Bringen Sie ein häufig gelesenes Bilderbuch zum Gruppentreffen mit. Laden Sie die TeilnehmerInnen ein, ihre „geschlechtssensible Brille“ aufzusetzen und das Bilderbuch aus diesem Blickwinkel anzuschauen. Dann blättern sie darin und versuchen folgende Fragen zu beantworten: Wie lautet der Titel? Wer ist die Hauptperson? Entspricht diese dem, was man sich so landläufig unter männlich/weiblich vorstellt? Ist da auch mal eine Prinzessin Pfiffgunde oder ein Ritter Kamenbert zu finden, also eine Gestalt, die die traditionellen Geschlechtervorstellungen überschreitet?

WEITERE INFOS

Auf www.kinderreime.net finden sich in der Kategorie „Knireiter“ verschiedene Beispiele geschlechtssensibler Reime:
Hopp, hopp, hopp zu Pferde,
wir reiten um die Erde.
Die Sonne reitet hintendrein,
wie wird sie abends müde sein. Hopp, hopp, hopp!

Lassen Sie beim Um- und Neudichten Ihrer Kreativität freien Lauf!

WEITERFÜHRENDE FRAGEN ZUR ANALYSE VON BILDERBÜCHERN

- Welche Rollen und Funktionen übernehmen Männer/Buben, welche übernehmen Frauen/Mädchen in der Geschichte?
 - Wer ist übergeordnet, stärker, schlauer – wer bedient, wird beschützt, ist ungeschickt?
 - Sind Buben nur stark, pfiffig, „wilde Kerle“ und fehlen die weichen Seiten? Oder sind sie nur lieb und nett oder unsicher und ängstlich, fehlen die starken Aspekte?
 - Sind Mädchen nur lieb, schön und hilfsbereit? Oder sind sie „Anti-Mädchen“, bei denen es keinen Platz für „typische“ Mädchenwünsche mehr gibt?
 - Wer hält sich im häuslichen Umkreis und in geschützten Räumen auf, wer in offenen, gefährlichen Situationen?
 - Wem werden welche Werkzeuge, Spielsachen oder Tätigkeiten zugeordnet? Welche Berufe werden durch Männer, durch Frauen dargestellt?
 - Wie wird der Familienalltag dargestellt – und wie passt dies zur Realität der Kinder in der Eltern-Kind-Gruppe?
 - Werden „Normalfamilien“ dargestellt oder gibt es auch Familien mit alleinerziehenden Müttern und Vätern sowie „Patchworkfamilien“?
 - Welche Rollen übernehmen weibliche und männliche Tiere?
- (vgl. Rohrmann 2012: 21-24)

So ein kleines gemeinsames „Forschungsprojekt“ kann Spaß machen und ein guter Anlass sein, sich über die Vorstellung von Frausein und Mannsein auszutauschen. Dabei steht nicht die Bewertung im Vordergrund, sondern das bewusste Wahrnehmen und Erleben.

Auch mit der Auswahl von Bilderbüchern entscheiden Eltern und Erziehende, welche Werte und Rollenbilder sie ihren Kindern vermitteln.

QUELLEN

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Geschlechtssensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik. Wien. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15545/leitfaden_bakip_09.pdf [Zugriff am 14.6.2013].

Pusch, Luise F. (1984): Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik. Auflage 13. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Rohrmann, Tim (2012): ... und wer erzieht im Bilderbuch? In: Kompakt spezial. 2012, Heft 1: 21-24. http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/Rohrmann_MAIK_Bilderbuch2012.pdf [Zugriff am 14.6.2013].



WIE BILDER LEBENDIG WERDEN

DAS PASSENDE BILDERBUCH FINDEN



Oma liest vor ...

Samstagnachmittag, es ist Zeit für die Kaffeepause: Es läutet an der Haustür, die Türen der Kinderzimmer fliegen auf. Drei Mädchen im Alter zwischen 1 ½ und 3 Jahren stürmen zum Eingang: „Oma – AUF!“ Die drei können es kaum erwarten und fliegen der Oma in die Arme. Sie muss darauf achten, unter allgemeinem Gejohle und Gedränge den Boden unter den Füßen nicht zu verlieren. So, geschafft: Der Mantel hängt am Haken, betörender Duft von Kaffee und Kuchen breitet sich im gesamten Haus aus – Zeit, um das Wochenende im Kreis der Familie zu genießen. Auch die Kinder spüren diese Entspannung: „Oma, anschauen!“ Mit einem Bilderbuch in den kleinen Händen stehen sie vor der Oma und diese kann sich dem Bann der strahlenden Kinderaugen nicht entziehen. Gemeinsam ziehen sie sich in eine stille, gemütliche Ecke zurück. Der Kaffee muss warten.

Der Schoß der Oma ist als Sitzplatz heiß begehrt. Als alle endlich einen Platz gefunden haben, kehrt Ruhe ein – die Kinderstimmen verstummen fürs Erste und Omas Stimme klingt ruhig durchs Zimmer. Später mischen sich dann Erwachsenen- und Kinderstimmen. Es wird gefragt, geantwortet, kommentiert, gelacht – und auch ausgebessert. Die Kinder wissen es manchmal besser. Es heißt nun einmal: „Schenk mir eine Glitzerschuppe“ und nicht „Gib mir eine Glitzerschuppe“.

Es hat schon eine magische Kraft, das Bilderbuch. Es garantiert ein friedliches, ruhiges, entspanntes Beisammensein mit einer geliebten Person. Ein Bilderbuch gemeinsam anzuschauen ist ein gegenseitiges Geben, Nehmen und Teilen: „Wer mit Kindern Geschichten teilt, macht eine erstaunliche Erfahrung. Sie teilen sie gerne – im Gegensatz zu ihrem Spielzeug oder ihrem Lieblingsplatz. Mehr noch, wer ihnen eine Geschichte gibt, wird mindestens drei neue zurückbekommen.“ (Bardola u.a. 2009: 100) Bilderbücher sind im Kindesalter das meist genutzte Medium. Sie vermitteln nicht nur Wissen, sondern ermöglichen unvergessliche Vorleseerlebnisse, die sehr nachhaltig sind. Was braucht ein gutes Bilderbuch, damit solche Erfahrungen möglich sind?

Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern

Die Auswahl eines guten, qualitätvollen Bilderbuches gestaltet sich in dem riesigen Angebot oft schwierig. Eltern und Großeltern greifen gerne auf Klassiker oder Bekanntes zurück oder sie schenken Empfehlungen aus der aktuellen Bestsellerliste. Oftmals ist die Enttäuschung groß, wenn das so „gut gemeinte“ Geschenk nicht begeistert aufgenommen wird und das kitschige, bereits abgegriffene Osterhasen-Bilderbuch aus der letzten Supermarktaktion der Renner ist und bleibt. Entscheidend ist das Interesse des Kindes – ästhetische, stilistische und inhaltliche Normen und der Geschmack der Eltern sind zwar zu berücksichtigen, aber zweitrangig. (vgl. Bardola u. a. 2009: 33) Auf die Interessen des Kindes sind bei der Auswahl eines Bilderbuches äußere Beschaffenheit, Bilder, Sprache und Inhalt abzustimmen.

ZIELE

- Ermutigung zum vielseitigen Einsetzen von Bilderbüchern
- Orientierungshilfe für die Auswahl von Bilderbüchern





AUTORIN

Mag.^a Karin Pultar

Dipl.-Erwachsenenbildnerin mit Schwerpunkt Elternbildung, Eltern-Kind-Gruppenleiterin, Trainerin in der Gruppenprozessbegleitung, 2006 bis 2012 im Katholischen Bildungswerk Wien verantwortlich für den Bereich Elternbildung, verheiratet, Mutter von drei Töchtern, Wien

ÄUSSERE BESCHAFFENHEIT

Für jede Entwicklungsstufe des Kindes und jedes Bedürfnis gibt es das geeignete Bilderbuch. So beleben Holzbücher, Rasselbücher, Buggybücher, Badebücher, Fühlbücher, Pappbücher, Leporellos, Popup- und Klappenbücher den Büchermarkt. (vgl. Kreibich-Mähler 2003: 69ff)

Ein kleines Buch aus weichem, pflegeleichtem, gut waschbarem Stoff kann schon in den ersten Lebensmonaten im Bettchen des Babys liegen und irgendwann wird es ganz unverhofft und spontan danach greifen.

Klein, handlich, aus Holz, das ungiftig und speichelfest lackiert ist, die einzelnen Seiten mit einer Kordel zusammengebunden, die Ecken abgerundet – diese Art von Bilderbuch lieben Babys, sobald sie sich mit Gegenständen auseinandersetzen können. Je jünger das Kind ist, desto widerstandsfähiger muss das Buch sein. Es wird in die Hand genommen, gedrückt, geknickt, abgelutscht, geworfen, an ihm wird gerochen. Das Bilderbuch wird im ersten Lebensjahr wie ein Gegenstand mit allen Sinnen erforscht.

Kleinkinder brauchen Bilderbücher mit dicken, stabilen Seiten, die häufig vor- und rückwärts geblättert werden können. Schließlich werden die Kinder sorgfältiger und geschickter in der Feinmotorik und können mit dünneren Blättern umgehen.

BILDER

Bereits Babys sind fasziniert von Bildern und Farben. Ein Gegenstand auf einer Seite, vereinfacht dargestellt mit klaren, kräftigen Farben ist die ideale Darstellungsform. Ab dem ersten Geburtstag erkennen Kinder Gegenstände und Geschehnisse, die sie im Alltag erleben, im Bilderbuch wieder, z. B. das Lieblingsstofftier, den Ball, den Teller, den Löffel, essen, laufen, Autofahren . . .

Ab zwei Jahren ist das Kind in der Lage, komplexere Bilder zu betrachten. Diese Fähigkeit berücksichtigen Darstellungen, wo Alltagsgegenstände in Alltagssituationen eingebunden sind und handelnde Personen zum Mitdenken und Erzählen anregen. Die Bilder befassen sich zusätzlich mit Themen außerhalb des häuslichen Umfelds. (vgl. Bardola u. a. 2009: 21ff) Der Zoo, die Baustelle, der Bahnhof, der Bauernhof, das Einkaufszentrum, das Krankenhaus oder der Flughafen werden zu zusätzlichen Schauplätzen. Spätestens jetzt werden Wimmelbilderbücher interessant, die die Kleinen meistens ohne Erzähltext in die „große Welt“ einführen. Diese Bücher sollten mindestens A4-Format haben. Gesichtsausdrücke und Gefühlslagen der handelnden Personen sollen ebenso erkennbar sein wie Alter und Geschlecht.

SPRACHE

Texte sind im Babyalter nicht notwendig. Auch Bücher ohne Text sind sprachfördernd. Etwa ab dem ersten Geburtstag wird die Freude an der Sprache sowohl durch das Erzählen als auch durch das Vorlesen von kurzen Sätzen gefördert. So erkennt das Kind mit der Zeit verschiedene Sprachstile. Es nimmt wahr, dass sich gesprochene und geschriebene Sprache voneinander unterscheiden.

PRAXISTIPP

Bilderbücher können in Eltern-Kind-Gruppen durch Aktivitäten vertieft werden:

Handpuppen einsetzen, mit Gegenständen darstellen, Nachspielen, Fingerspiel oder Lied lernen, gemeinsam etwas gestalten z. B. Collage, Bastelarbeit, Bild zum Ausmalen oder praktisches Erleben z. B. Kochen, Bauernhofbesuch.



Bei Bilderbüchern mit Text soll auf Folgendes geachtet werden:

- Passen Bild und Text zusammen?
- Entspricht die Sprache dem Entwicklungsstand des Kindes und ist sie für das Kind verständlich?
- Unterstützt die Sprache die Wortschatzerweiterung und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit? Hauptwörter, Zeitwörter und Eigenschaftswörter, die Ähnliches beschreiben, sollen variieren. Z. B. für sagen kann je nach Situation sprechen, reden, erwähnen, flüstern oder schreien ... verwendet werden.
- Wird eine bildhafte Sprache verwendet?
Sprachbilder, sogenannte Metaphern, regen die Phantasie der Kinder an. So wird zum Beispiel das Kamel zum Wüstenschiff oder das Fahrrad zum Drahtesel. Vergleiche wie „Er redet wie ein Wasserfall“ spornen schon kleine Kinder an, eigene Kreationen zu entwickeln.
- Sind belebende Elemente eingebaut? Zusätzlich dargestellte Geräusche, Klänge, Tier- und Naturlaute wie Miau, Kikeriki, Fetz, Krach, Wumm, Bumm bereichern den Inhalt. Durch direkte Reden werden handelnde Personen lebendig.

INHALT

Der geschriebene Text vermittelt in Verbindung mit den Bildern einen Inhalt, eine Botschaft. Früher wurden auf diesem Weg Werte und Tugenden mit erhobenem Zeigefinger eingetrichtert. Heute stehen die unterschiedlichsten Themen zur Verfügung. Unsere Gesellschaft ist vielfältig geworden. Unterschiedliche Sprachen, Kulturen und Werte treffen aufeinander. Das Kind ist ständig mit Neuem konfrontiert. Ein Bilderbuch kann bei dieser Vielfalt Orientierung geben und die ganzheitliche Entwicklung von Kindern unterstützen. Aus diesem Anspruch stellen sich folgende Fragen:

- Findet das Kind im Bilderbuch Elemente seiner aktuellen Lebenswelt wieder?
- Wird das aktuelle Interesse des Kindes behandelt und erweitert? Z. B.: Traktor
- Hilft das Bilderbuch beim Bewältigen einer Herausforderung? Z. B.: Geburt eines Geschwisterchens
- Finden Kinder in den handelnden Personen und Figuren Identifikationsangebote für ihr Erleben, ihre momentanen Gefühle und Handlungsimpulse?
- Werden das Denken, die Phantasie und die Vorstellungskraft des Kindes angeregt?
- Werden Personen und Handlungen vielfältig dargestellt und wird auf geschlechtsspezifische Rollenklischees verzichtet?

Gewalttätige, betont sexuelle und sexistische, rassistische und abwertende Inhalte dürfen in Bilderbüchern nicht vorkommen. Politische, soziale oder religiöse Ideologien dürfen in Bilderbüchern weder offen noch versteckt vermittelt werden.

Jens Krabel bringt es in seinem Essay folgendermaßen auf den Punkt:

„Bilderbücher, in denen starke, coole, freche, übermütige, abenteuerlustige, ängstliche, traurige, zurückgezogene, kuschelige Mädchen und Jungen eine Rolle spielen, die in Beziehungen mit fürsorglichen, umsorgenden, arbeitslosen, leistungsorientierten, beruflich erfolgreichen Vätern und Müttern leben, zeigen den Kindern, wie vielfältig und bunt Lebensentwürfe von Mädchen, Jungen, Männern und Frauen sein können.

Ob Kinder diese vielfältigen Lebensentwürfe für sich übernehmen wollen, ist wiederum eine ganz andere Frage.“ (Bildung und Kultur o. J.: 2)



Phantasiereise als Einstimmung zum Austausch über Bilderbücher:

„Bitte schließe deine Augen und denke an deine Kindheit! Erinnerst du dich an eines deiner Bilderbücher? An die Bilder? An die Geschichte? An Reime oder Texte? An die Stimme der Vorleserin, des Vorlesers?

An vertraute Gerüche, die Atmosphäre, die Aufmerksamkeit, die du erfahren hast?“

Bilderbücher in der Eltern-Kind-Gruppe

Eltern-Kind-GruppenleiterInnen haben viele Möglichkeiten, Eltern und Kindern eine Brücke in die spannende Welt der Bücher zu bauen. Eltern-Kind-Gruppen eignen sich zum vielseitigen Erleben von Bilderbüchern.

- Gestaltung einer „Lese-Ecke“ im Gruppenraum
- Ein eigenes Kinderbücherregal
- Vorlesen von Bilderbüchern und vertiefendes Aufbereiten
- Einsetzen von Bilderbüchern bei Erziehungsthemen
- Austausch über Bilderbücher
- Anregungen für Vorlesezeiten und -rituale in der Familie
- Eltern oder eine Buchhandlung gestalten einen Büchertisch
- Bibliotheksbesuch
- Ein Bilder- oder Fotobuch selbst gestalten

... und die Erinnerungen bleiben

Noch heute erinnern sich die mittlerweile zu Teenagern herangewachsenen Mädchen gerne an die wunderbare Zeit mit ihrer Oma, vor allem dann, wenn ihnen beim Aufräumen das alte Lieblingsbilderbuch in die Hände fällt. Auf einer Seite löst sich das Bild vom Karton – da wollte wohl jemand eine Glitzerschuppe des Regenbogenfisches haben. Die Ecke der nächsten Seite löst sich in die einzelnen Schichten auf – hier war die Geschichte anscheinend besonders spannend. Und dann finden sich noch Spuren von einer genüsslich verspeisten Schokolade. „Wir lesen mit den Augen“ hat also hier nicht gegolten. Die Geschichte wurde mit allen Sinnen aufgenommen und so birgt jede Seite Erinnerungen an einen unvergesslichen Nachmittag aus der Kindheit. Man sieht, hört, schmeckt und riecht förmlich die Atmosphäre und die vertrauten Menschen.

All diese Sinneseindrücke sind unentbehrlich für das Erlernen der Sprache und des Lesens.

QUELLEN

Bardola, Nicola u. a. (2009): Mit Bilderbüchern wächst man besser. Stuttgart/Wien: Thienemann.

Bildung und Kultur (o.J.): Leonardo di Vinci Pilotprojekte: Krabel Jens. Fragen an die Bilderbücher – Checkliste zur Bestandsaufnahme von Geschlechterbildern in Bilderbüchern. Online im Internet: <http://www.genderloops.eu/docs/checkliste-bilderbuecher.pdf> [Zugriff: 20. 6. 2013].

Kreibich, Heinrich/Mähler, Bettina (2003): Spaß am Lesen. Leseförderung in der Mediengesellschaft. Freiburg: OZ-Verlag.



BÜCHER GEMEINSAM ENTDECKEN

DIALOGISCHES LESEN



Im Gespräch mit Eltern steht immer wieder die Frage im Raum: Werden durch das Vorlesen von Bilderbüchern und speziell durch das Gespräch über den Inhalt der Bilderbücher die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern adäquat gefördert? Können Defizite in der sprachlichen Entwicklung durch gemeinsame Bilderbuchbetrachtung und durch gemeinsames Vorlesen ausgeglichen werden? Die Antwort darauf kann im Konzept des Dialogischen Lesens gefunden werden. Der Begriff wurde von Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca und Caulfield 1988 geprägt und bezeichnet eine bestimmte Art der Kommunikation zwischen Erwachsenen und einem oder mehreren Kindern über ein Buch oder ein anderes visuell ansprechendes Material wie z.B. Fotos oder Kataloge. An erster Stelle steht das Gespräch über das Buch, wobei der Text zunächst eine eher nebensächliche Rolle spielt. Wichtig ist, dass das Kind – nicht der Erwachsene – zum Erzählenden wird. Dialogisches Lesen ist für alle Kinder, Eltern und ErzieherInnen geeignet, die Spaß an der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung und dem Vorlesen haben. Es stellt für alle Beteiligten eine große Bereicherung dar. Man nimmt sich Zeit füreinander und tritt in einen gemeinsamen Dialog. (vgl. <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/fs/download/professionalisierungskonzept.pdf>: 131)

ZIELE

- Kennen der Unterschiede von klassischem Vorlesen und dialogischem Lesen
- Mit Eltern und Kindern ein Bilderbuch dialogisch lesen

Forschungsergebnisse

In mehreren empirischen Studien wurden die Fördereffekte des Dialogischen Vorlesens belegt. Die ermutigenden Ergebnisse dieser Untersuchungen geben einen interessanten Einblick in die vielfältigen Möglichkeiten dieser Art der Sprachförderung. Die Kinder, die am Dialogischen Lesen teilnahmen, hatten im Vergleich zur Kontrollgruppe einen signifikant höheren Wert hinsichtlich der Wortflüssigkeit und des aktiven Wortschatzes.

Lonigan und Whitehurst kamen mit ihren Untersuchungen zu folgenden Ergebnissen:

1. Kinder, die in ihrer sprachlichen Entwicklung einen Rückstand auf Gleichaltrige hatten, konnten durch diese Art der Leseförderung in kürzester Zeit ihre sprachlichen Fähigkeiten so weit verbessern, dass sie den gleichen Entwicklungsstand wie die Kinder hatten, die ihnen noch vor kurzem um Längen voraus waren.
2. Der Wortschatz wurde erweitert, neue Begriffe und deren Bedeutung wurden erlernt. Grammatische Strukturen und Sprache in ihrem Zusammenhang wurden verstanden.

(vgl. <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/fs/download/professionalisierungskonzept.pdf>: 132f)

Durch das Dialogische Lesen erfährt das Kind in der Lesesituation Ermutigung und Wertschätzung, es kann dadurch mehr Selbstbewusstsein entwickeln und ein positives Selbstbild aufbauen. Außerdem begünstigt diese Art des Vorlesens die Entwicklung einer positiven Beziehung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind. Alle angeführten positiven Entwicklungen können sich jedoch nur dann einstellen wenn mit dem Kind regelmäßig gelesen wird – am besten täglich – und das Kind in seinen Beiträgen und Aussagen gezielt bestärkt wird.





AUTORIN

Judith Kienzer

Kindergartenpädagogin, Dipl.-Erwachsen-
bildnerin mit Schwerpunkt Elternbildung,
Ausbildungsreferentin

Klassisches Vorlesen und Dialogisches Lesen

Beim klassischen Vorlesen sind die Rollen klar verteilt. Der Erwachsene übernimmt den aktiven Part, die Kinder sind eher passiv. Sie spitzen die Ohren, hören aufmerksam zu, um dem Inhalt der Geschichte folgen zu können. Kinder lieben diese Art des Vorlesens und Zuhörens. Dabei bekommen sie viele Anregungen zur Erweiterung ihres Wortschatzes, ihrer Phantasie und ihrer sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Vor allem ab dem vierten Lebensjahr bestehen sie oftmals auf den immer gleich bleibenden Wortlaut. Bei dieser Art des Vorlesens treten Erwachsene und Kinder kaum in einen Dialog. Oft werden Zwischenfragen und Beiträge der Kinder als Unterbrechung und daher als eher störend empfunden. Der Erzähler oder die Erzählerin legen das Hauptaugenmerk darauf, den Inhalt der Geschichte oder der Erzählung originalgetreu wieder zu geben.

Im Gegensatz zum klassischen Vorlesen steht beim Dialogischen Lesen die Kommunikation zwischen einem Erwachsenen und einem oder mehreren Kindern über ein Buch im Vordergrund. Das Kind übernimmt die Rolle der ErzählerIn der Geschichte und die Erwachsenen sind die aktiven ZuhörerInnen. Sie stellen Fragen, regen durch Impulse zum Nachdenken an, ergänzen und erweitern die Aussagen des Kindes. Erwachsene ermuntern das Kind seine eigenen Gedanken in Worte zu fassen. Zusätzlich können sie immer wieder einen Alltagsbezug herstellen. Sie zeigen ihre Freude, wenn das Kind über das Buch und die Bilder mit eigenen Worten zu sprechen beginnt. Wesentlich sind die Beiträge des Kindes und es kann durchaus passieren, dass das Bilderbuch eine andere, eine neue Geschichte erhält.

KLASSISCHES VORLESEN	DIALOGISCHES LESEN
Erwachsener eher gleichbleibend aktiv, liest vor	Erwachsener anfangs aktiv, stellt Fragen, gibt verstärkt Impulse, dann zunehmend passiver
Kinder eher gleich bleibend passiv kaum Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern	Kinder aktiv, zunehmende Aktivität der Kinder ständige Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern
Beiträge der Kinder stören	Beiträge der Kinder sind ausdrücklich erwünscht
Beiträge der Kinder werden nur kurz kommentiert	Beiträge der Kinder werden aufgegriffen, integriert und erweitert

(vgl. <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/fs/download/professionnalisierungskonzept.pdf>: 134)

PRAXISTIPP

Damit alle gut sehen können und mehr Handlungsspielraum haben, kann das Bilderbuch in einzelne Seiten zerlegt und foliert werden. Die Seiten können einzeln angeschaut und von den Kindern auch berührt werden. Besonders spannend ist das Ansehen der Bilder in einem Erzähltheater z. B. einem Kamishibai.



Anregungen zum Dialogischen Lesen

Um ein Buch in der Eltern-Kind-Gruppe gemeinsam zu „lesen“, braucht es den passenden Zeitpunkt. Eltern und Kinder müssen interessiert und aufmerksam sein und sich gemeinsam einer Sache zuwenden können. Die Eltern-Kind-GruppenleiterIn nimmt das Bilderbuch und bittet die Eltern, sich mit den Kindern gemütlich so zu setzen, dass alle gut sehen können. Sie bittet die Eltern zuzuhören und beim Sprechen den Kindern den Vortritt zu lassen. Sie schlägt das Buch auf und fragt in die Runde: „Was sehen wir da?“ Nun können die Kinder aktiv werden und den weiteren Verlauf mitgestalten. So entsteht ein Dialog zwischen Kindern, Eltern, GruppenleiterIn und Bilderbuch. Die GruppenleiterIn wechselt von der VorleserIn zur ModeratorIn: Sie wiederholt Antworten und greift Aussagen auf. Sie ermuntert, fasst zusammen und stellt Fragen.

Bei der Auswahl des Bilderbuches und der Strategien des Dialogischen Lesens berücksichtigt sie den Entwicklungsstand der Kinder, das aktuelle Interesse und die Gesamtsituation der Gruppe.

HILFREICHE STRATEGIEN BEI KLEINKINDERN

- Offene Fragen
Fragen stellen, die das Kind ermutigen, über das Buch zu sprechen.
„Was siehst du? Was passiert da?“
- Einfache W-Fragen
Was-, Wo- und Warum-Fragen einbauen.
„Was ärgert die Maus?“
- Wiederholung
Aussagen des Kindes zustimmend wiederholen.
Einzelne Wörter oder Zweiwortsätze des Kindes mit einem erweiterten kurzen Satz wiederholen.
Wenn nötig Hilfestellung geben und so dem Kind vermitteln, dass man seine Aussage verstanden hat.

ZUSÄTZLICHE STRATEGIEN BEI KINDERN AB VIER JAHREN

- Erinnerung
Fragen stellen, die das Kind auffordern, sich an ein bestimmtes Detail zu erinnern.
„Weißt du noch, worüber sich die Mäuse gestritten haben?“
- Differenzierung
Fragen formulieren, die das Kind veranlassen, über Einzelheiten des Buches zu sprechen.
„Wie haben die Mäuse den Streit gelöst?“
- Feedback
Richtige Äußerungen des Kindes positiv verstärken. Fehlerhafte Äußerungen indirekt korrigieren.
„Die haben sich immer so gestritten.“ – „Genau, das waren die Mäuse, die sich immer so gestritten haben.“
- Erweiterung
Äußerung des Kindes wiederholen und durch zusätzliche Informationen ergänzen. „Die Mäuse haben sich immer gestritten.“ – „Die Mäuse haben sich um das Futter, die Kieselsteine und die Blätter gestritten.“

WEITERE INFOS

Lesen im Dialog
Sprach- und Persönlichkeitsförderung in
Kinderkrippe, Kindergarten und Kinderhort
DVD erschienen im Finken Verlag

Mein Kamishibai
Das Praxisbuch zum Erzähltheater
Susanne Brandt, Helga Gruschka
Don Bosco Medien GmbH

- Ergänzung
Erzählpausen machen, die das Kind auffordern, ein Wort zu ergänzen bzw. einen Satz zu vervollständigen. „In der Höhle schliefen drei ...“
- Verknüpfung
Fragen formulieren, die das Kind veranlassen, das Geschehen im Buch mit eigenen Erlebnissen zu verknüpfen. „Hast du dich auch schon mal mit jemandem gestritten?“
- Wiederholung
Aussagen oder Fragen verwenden, die das Kind ermutigen, vom Erwachsenen eingebrachte neue Wörter zu wiederholen.
„Erzähl mir noch mal, worum die Mäuse sich gestritten haben!“ – „Um Futter, Kieselsteine und Grashalme.“

(vgl. <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/fs/download/professionnalisierungskonzept.pdf>:137f)

Wie weit ein Buch im Dialogischen Lesen entdeckt wird und wie lange das gemeinsame Anschauen dauert, entscheiden die Kinder mit ihrem Interesse. In der Eltern-Kind-Gruppe muss die LeiterIn ein Mittelmaß finden. In der Familie können Eltern individuell auf das Tempo ihres Kindes eingehen. Es geht darum, gemeinsam Spaß zu haben und neue, positive Erfahrungen im Umgang mit Büchern zu machen. Das Kind erfährt, dass man sich Zeit für es nimmt und dass es ernst genommen wird. In einem geschützten Rahmen kann es sich mit Sprache und Sprechen auseinandersetzen, kann neue, positive Erfahrungen sammeln, daran wachsen und sich weiter entwickeln.

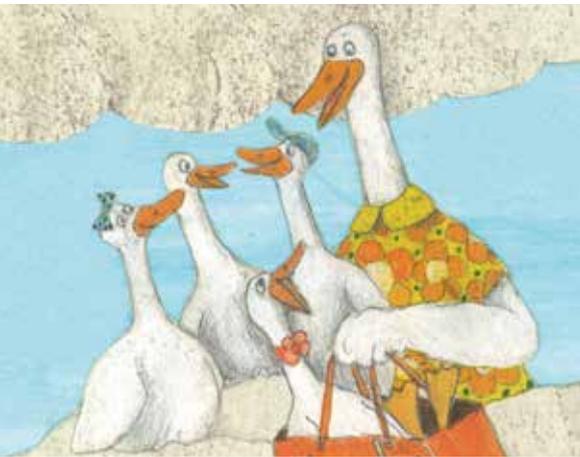
QUELLEN

Kraus, Karoline, Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. Aus: Susanna Roux (Hrsg.): PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2005, 109-129. Online im Internet: <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/fs/download/professionnalisierungskonzept.pdf>: 130 - 139, 344 ff [Zugriff am 9.1.2013].
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html> [Zugriff am 9.1.2013].



MIT UND ÜBER GOTT REDEN

NUR MUT, GOTT INS WORT ZU BRINGEN!



ZIELE

- Wahrnehmen von Glaubensfragen und spirituellen Bedürfnissen von Kindern und Eltern
- Praktische Anregungen für das Reden von und mit Gott

Wahrnehmen – beobachten – staunen – fragen – über Gott ins Gespräch kommen – dazu bietet der Alltag unzählige Anlässe. Die Kinder nehmen uns mit auf diesem Weg der Begeisterung für scheinbar Unwesentliches, etwa für einen Stein oder einen Regenwurm. Sie sind es, die uns zum Thema „mit und über Gott reden“ hinführen und uns einladen, ihre Erlebnisse mit Sprache zu begleiten. In Verbindung mit Erwachsenen erfährt das Kind die Bedeutung eines Wortes und dadurch lernt es einen Gegenstand oder eine Erfahrung zu benennen.

Die ganzheitliche Förderung der Kinder betrifft auch die spirituelle Dimension des Menschseins. Kinder brauchen für transzendente Erfahrungen eine Sprache. Nicht-Reden würde den Zugang verschließen, sprachlos machen. Albert Biesinger spricht vom „Mehrwert religiöser Erziehung“ und auch Anton Bucher betont in seinen Vorträgen: „Menschen, die Spiritualität leben, sind nachweislich zufriedener, gelassener, weniger anfällig für Stress, haben ein höheres Selbstwertgefühl – gute Gründe also, um Spiritualität zum Erziehungsprinzip zu machen.“ (vgl. Bucher 2007: Covertext)

Über das Reden und die Zuwendung entsteht Bindung, dasselbe gilt für das Reden mit und über Gott. Beten schafft die Ver-Bindung mit Gott.

AUF DIE SPRACHE ACHTEN

Mit und über Gott zu reden braucht keine bestimmten äußeren Bedingungen, es ist unabhängig vom Ort, der Zeit oder der Art. Ob wir singen, reden, tanzen oder meditieren – Kinder erfahren, dass es um das Er-Spüren der Verbundenheit geht und nicht um große Anstrengungen. Sehr wohl aber ist es wichtig, in Formulierungen zu sprechen, die die Kinder auch in 10 und 20 Jahren noch beten können, ohne sich kindisch vorzukommen. Mit den Worten, die sie lernen, werden sie erwachsen. Was wir dem Kind vorsagen, bleibt in ihm haften. Vorsicht mit dem „lieben Gott“ – die Bezeichnung „lieb“ hält nicht immer. Das Kind erlebt, dass vieles in seinem Leben nicht „lieb“ ist (das Zerbrechen von Freundschaften, die Scheidung der Eltern, der Tod des Hamsters, Streit, Armut, ...). (vgl. Biesinger 2001: 41ff)

VER-BINDUNG MIT GOTT

Das Urvertrauen, das der Säugling durch die Liebe seiner Bezugspersonen ausbildet, lässt ihn spüren, dass es eine bedingungslose Liebe gibt. Diese Erfahrung erleichtert dem Kind, an einen liebenden Gott zu glauben. Urvertrauen ist nicht gleich Gottvertrauen. Urvertrauen eröffnet einen Weg hin zum Gottvertrauen – dieser Weg ist gepflastert mit gesprochenen Worten mit und über Gott. Das Kind ist dabei, wenn Menschen ihre Erlebnisse und Gefühle einander mitteilen und so in Beziehung sind. Es erlebt sich selbst in Beziehung und erfährt aufmerksames Zuhören und Zuwendung.

Wenn das Kind sieht und hört, dass Erwachsene auch Gott ihre Erlebnisse und Gefühle mitteilen, erfährt es, dass das eigene Leben mit all seinen guten und schwierigen Seiten mit Gott besprochen werden kann. Das nennt man Gebet. Kinder können an den Erwachsenen erleben, wie diese mit Gott Beziehung pflegen. Am besten gelingt dies, wenn Erwachsene laut mit den Kindern beten, dabei ihre eigene Lebenssituation zur Sprache bringen und für etwas bitten oder danken. (vgl. Nussmüller 2010: 16)





AUTORIN

Anita Nussmüller, MEd.

Sozialpädagogin, Lehrerin, Referentin der
Fachstelle Beziehung-Ehe-Familie der Diözese
St. Pölten, zwei Kinder, ein Enkelkind, St. Pölten

Gott in der Eltern-Kind-Gruppe zur Sprache bringen

Es gibt viele freudige Anlässe, danke zu sagen: Gemeinschaft, Geburtstag, Essen, Geburt eines Geschwisterkindes, Genesung nach einer Krankheit, ...

Gott ins Wort zu bringen, kann Teil von Gruppenritualen sein, z. B. bei der Begrüßung oder zum Geburtstag:

Alle sitzen im Kreis und halten die Hände vor die Augen

Schau! Schau! Da ist ... (Marlene). – Hände weg nehmen

Hast du sie heute schon gesehen? – in die Runde fragen

Sie ist wunderschön.

Gut, Marlene, dass DU bei uns bist. – klatschen

Gott hat sich DICH ausgedacht, das hat er wirklich gut gemacht!

Marlene! – alle rufen den Namen des Kindes

(vgl. Arnold/Bäcker-Braun 2011: 68)

Den Glückwünschen sind die Segenswünsche sehr nahe. Das berührende Zeichen in Verbindung mit einem gesprochenen Wort ist das Grundelement der Segnung: „Gott segne und behüte dich, unsere Gruppe, ...“ Segnen heißt Gott um seine Begleitung bitten, was jede/r tun kann ohne bestimmte äußere Form.

Beispiel eines Segensspruches, der auch mit Bewegung unterstützt werden kann:

„Gott segne dich, Gott segne mich,

pass auf und lass uns nicht im Stich.“ (Fraser 2006: 96)

Die Gemeinschaft der Eltern-Kind-Gruppe ist zumeist auch eine Tischgemeinschaft. Beim Miteinander-Essen kann die Verbundenheit mit Gott thematisiert werden. Die Freude darüber, dass dieses gemeinschaftliche Leben möglich ist, wird zum Ausdruck gebracht.

Es gibt auch Zeiten der Betroffenheit und Trauer in der Gruppe, wo Kinder die Hilflosigkeit oder Ohnmacht der Erwachsenen spüren und hören.

Die Katze, die öfters in der Gruppe war, ist krank. Die GruppenleiterIn bringt das mit einem Gebet zur Sprache:

Guter Gott, du weißt, wie sehr wir unsere Katze lieben.

Nun geht es ihr gar nicht gut.

Bitte hilf dem Tierarzt, sie richtig zu behandeln, vielleicht kann sie dann wieder gesund werden.

Amen

PRAXISTIPP

EINFACHES GEBET MIT BEWEGUNG

Weit wie die Erde - *Arme weit ausbreiten*
 auf der ich gehe und laufe - *am Stand gehen und laufen*
 Tief wie das Meer - *nach unten zeigen*
 und hoch wie der Himmel - *strecken*
 ist Gottes Liebe zu mir. - *Hände auf die Brust legen*
 (vgl. Fraser 2006: 35)



Feste sind eine gute Gelegenheit, Gott ins Wort zu bringen. Es eignen sich auch Texte, die nicht vordergründig religiös sind, aber einen Anstoß zum Gespräch geben und das Geheimnis des Lebens erahnen lassen: z. B. eine Frühlings-Spielgeschichte zu der auch Bewegungen gemacht oder Bilder gezeigt werden können:

„Meine Hand ist ein Nest, drinnen liegt ein Ei.

Muss es wärmen, es bebrüten, es beschützen, es behüten.

Macht es irgendwann dann „knacks“!

Herzlich willkommen, kleiner Schatz!“

(Elke Hofstätter: 2012)

Erfahrungen in und mit der Natur sind Sinneserfahrungen und eine Quelle an Möglichkeiten, über die Genialität Gottes zu staunen. Das Kind erfährt Gott als Grundlage alles Lebendigen, von dem es selbst ein Teil ist. Es gibt viele Möglichkeiten in der Eltern-Kind-Gruppe die Verbundenheit mit der Natur zu stärken: barfuß gehen, Tastwege legen, Hantieren und Experimentieren mit Naturmaterial, Feuer machen, z. B. ein Osterfeuer, miteinander wandern, eine Kinderwagenwallfahrt machen, Laub werfen, Steine sammeln, Tiere in die Gruppe mitbringen. . .

Beim Reden mit und über Gott können wir unseren ganzen Körper einsetzen. Zu religiösen Liedern können wir tanzen, singen, hüpfen, laufen und (Finger)Spiele machen. Dabei riechen, schmecken, sehen, hören und fühlen wir, wie Gott unsere Welt gestaltet hat.

Zum altbekannten Strichmännchen-Zeichnen gibt es eine religiöse Variante:

Gott hatte einen schönen Traum

Von einem Kind, man glaubt es kaum. – Kreis für das Gesicht zeichnen

Mit einem schönen runden Bauch – Kreis für den Körper zeichnen

Und einen Namen hat es auch: – Name des Kindes sprechen

Mit Beinen, Füßen, Zehen – mit Strichen Beine und Füße andeuten

Hast du sein Gesicht gesehen? – Punkte und Striche für Augen, Nase, Mund

Mit zwei Armen schön und lang – mit Strichen Arme zeichnen

Und an den Händen Finger dran. – Hände und Finger andeuten

Gott freut sich und spricht: – die Figur umkreisen

Mein/e . . . ist ein/e Liebe/r, den/die vergess ich nicht.

Diesen Spruch lieben Babys besonders als Berührungsspiel.

(vgl. Arnold/Bäcker-Braun 2011: 19)

Durch biblische Geschichten hören die Kinder, welche Erlebnisse Menschen mit Gott haben, wie sie sich verhalten und wie Gott in ihr Leben hinein wirkt. Dabei kommt vieles vor, was Kinder aus ihrem eigenen Erleben kennen: Gefühle wie Ärger, Freude, Traurigkeit oder Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Sicherheit und Liebe. Kinder hören biblische Geschichten sehr gerne und betrachten die Bilder mit großem Interesse. Deshalb ist bei der Auswahl von Kinderbibeln besonders auf die ästhetische Gestaltung, die altersgemäße Aufbereitung und deren inhaltliche Richtigkeit zu achten. Bilder und Texte sollen sich an den Originaltexten aus der Bibel orientieren und nicht durch erfundene Details ausgeschmückt werden.



TISCHSPRUCH

Für dich - *zu einem anderen Kind zeigen*
und für mich - *auf sich selber zeigen*
ist der Tisch nun gedeckt. - *Handflächen auf den*
Tisch schlagen, klatschen
Hab' Dank, guter Gott - *Arme hoch halten*
dass es uns jetzt gleich schmeckt. - *Hände auf*
den Bauch legen
(vgl. Arnold/Bäcker-Braun 2011:36)

Im Alltag mit und über Gott reden

Kinder entwickeln sich ganzheitlich und unterscheiden nicht zwischen Glaubens- und Lebenserfahrungen. Die Hinwendung zu Gott ist kein separater, abgespaltener Lernbereich. In allem, was die Kinder erleben, lernen sie gleichzeitig über die Beziehung von Gott und den Menschen. Entscheidend ist, ob Erwachsene bereit sind, spirituelle Erfahrungen wahrzunehmen und darüber zu reden. Um mit und über Gott zu reden, brauchen Kinder das Erleben und die sprachliche Deutung. Das Kind lernt durch die Art und Weise, wie seine Bezugspersonen Gott in ihrem Leben vorkommen lassen und benennen. (vgl. Biesinger/Hauf: 2010:1-10)

Durch die angemessene Erfüllung seiner Bedürfnisse erfährt es gleichzeitig christliche Werte wie Nächstenliebe, Toleranz, Unantastbarkeit der menschlichen Würde. Durch Kerzen, Gerüche, Atmosphäre, Rituale, Musik, Bewegung und Geschichten hat das Kind religiöse Eindrücke und Bilder, die es als Schatz im Gehirn speichert. Um die vielschichtige Be-Deutung von Bildern, Ritualen und Texten verstehen zu lernen, ist die Unterstützung von Erwachsenen hilfreich.

EIN BEISPIEL AUS MEINER PRAXIS

Caroline feiert Geburtstag in der Eltern-Kind-Gruppe. Ich entzünde eine Kerze, dabei spreche ich: „Die Kerze macht unsere Mitte hier ganz hell. Genau so ist das mit dir Caroline. Du bringst viel Freude und Licht in deine Familie. Mama, Papa, Opas und Omas und wir hier in der Gruppe freuen uns, dass es dich gibt. Dafür haben wir ein Zeichen, das Licht dieser Kerze.“ Caroline steht auf und geht mit ihrer Mutter rund um das Licht. Die Gruppe singt ein Geburtstagslied. So kann Caroline die Besonderheit des Tages gut spüren und mit allen Sinnen erleben. Gleichzeitig erhält das Licht eine religiöse Deutung.

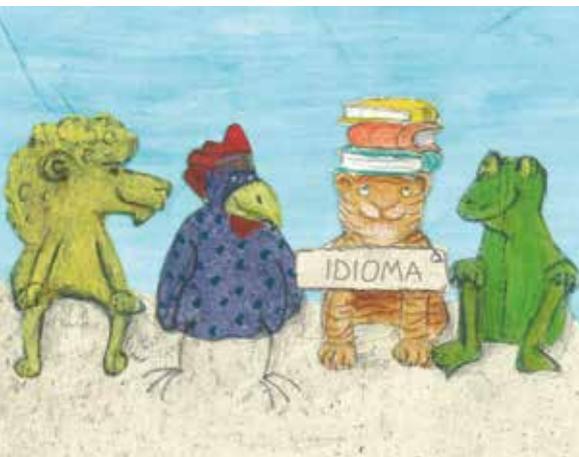
QUELLEN

Arnold, Monika/Bäcker-Braun, Katharina (2011): Religiöses Erleben von Anfang an. München: Don Bosco.
Biesinger, Albert/Hauf, Jörn (2010): Kinder machen sich auf den Weg. Die spirituelle Entwicklung des Kindes. In: Forum Katholischer Erwachsenenbildung (Hg): Mit Achtung und Respekt kompetente Eltern. Wie Elternbildung gelingen kann. Wien. Kapitel 5.1, 1-10.
Bucher, Anton (2007): Wurzeln und Flügel. Wie spirituelle Erziehung für das Leben stärkt. Düsseldorf: Patmos.
Fraser, Chris (2006): Meine ersten Kindergebete, Köln: Parragon.
Hofstätter, Elke (2012): In: kiref Nachrichten 1/2012/105:19.
Nussmüller, Anita (2010): Spiritualität: Eltern begleiten Kinder. In: Forum Katholischer Erwachsenenbildung (Hg): Mit Achtung und Respekt kompetente Eltern. Wie Elternbildung gelingen kann. Wien. Kapitel 5.2, 11-23.



SPRACHE – IDIOMA – WIKA

MEHRSPRACHIGKEIT UND INTERKULTURALITÄT



ZIELE

- Modelle für interkulturelle und migrantische Eltern-Kind-Gruppen kennen lernen
- Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als Bereicherung erkennen

„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.“

(Haug-Schnabel/Bensel 2012: 1)

Die Gestaltung von Eltern-Kind-Gruppen bietet vielfältige Möglichkeiten. Je nach Interesse der TeilnehmerInnen, der GruppenleiterInnen oder der VeranstalterInnen (Pfarrgemeinde, Gemeinde, Eltern-Kind-Zentrum, usw.) können ganz unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. So gibt es Eltern-Kind-Gruppen für spezielle Zielgruppen, z. B. für Familien mit Kindern von ein bis zwei Jahren oder für Familien mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Auch inhaltliche Aspekte können in einer Eltern-Kind-Gruppe besonders betont werden, z. B. Musik, Bewegung, Kreativität, Natur erleben. Ein sehr interessanter und bereichernder Schwerpunkt in Eltern-Kind-Gruppen sind die unterschiedlichen Muttersprachen und Kulturen der teilnehmenden Familien. Die Multikulturalität in Eltern-Kind-Gruppen spürbar und erlebbar zu machen, ist ein wichtiger Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenleben. Familien aus verschiedenen Kulturen haben in einer gleichbleibenden Gruppe über einen längeren Zeitraum hinweg die Möglichkeit, einander besser kennen zu lernen, Vorbehalte abzubauen und freundschaftliche Beziehungen über die Eltern-Kind-Gruppe hinaus zu pflegen. Eltern-Kind-Gruppen bieten deshalb eine große Chance für interkulturelle Verständigung. Über die eigene Kultur und Sprache hinaus verbindet Familien mit Kleinkindern eine gemeinsame Basis, ein gemeinsames Interesse, nämlich die Kinder bestmöglich ins Leben zu begleiten. Die dabei auftretenden Freuden und Schwierigkeiten sind größtenteils kulturunabhängig.

INTERKULTURELLE ELTERN-KIND-GRUPPEN

Hier bringen Familien mit unterschiedlichen Muttersprachen und aus unterschiedlichen Kulturen sehr gerne ihre Ideen ein. Zum Beispiel bringt eine türkischsprachige Familie allen TeilnehmerInnen ein türkisches Lied oder Fingerspiel bei. Eine bosnische Mutter bringt zur Jause bosnische Spezialitäten mit. Ein Vater mit englischer Muttersprache liest gemeinsam mit der GruppenleiterIn ein Bilderbuch in Englisch und Deutsch vor. Die „Alltagssprache“ in interkulturellen Gruppen ist Deutsch. Um dem Gruppenverlauf gut folgen zu können, ist es wichtig, dass die erwachsenen TeilnehmerInnen Deutsch verstehen und sprechen können.

In der Gestaltung der interkulturellen Eltern-Kind-Gruppe wird darauf geachtet, immer wieder Bezug zu den vorhandenen Sprachen herzustellen. Sei das mit einem türkischen Tanz, mit einem englischen Lied oder mit ein und demselben Kniereiter in verschiedenen Sprachen.

MIGRANTISCHE ELTERN-KIND-GRUPPEN

Für Mütter und Väter nicht deutscher Muttersprache, die im Verstehen und im Ausdruck der deutschen Sprache unsicher sind, kann ein erster Schritt in eine sogenannte „migrantische“ Eltern-Kind-Gruppe sehr wertvoll und hilfreich sein. Hier sprechen alle TeilnehmerInnen dieselbe Muttersprache, z. B. russisch oder spanisch. Vor allem im Austausch über Erziehungsthemen, die mit vielen Gefühlen verbunden sind, ist es wichtig, in der eigenen Muttersprache sprechen zu können.





AUTORIN

Mag.^a Marlies Enenkel-Huber

Sozialpädagogin, seit 15 Jahren in der Erwachsenen- und Elternbildung tätig, pädagogische Mitarbeiterin im Katholischen Bildungswerk Vorarlberg Bereich Elternbildung, gestaltet das Projekt „Purzelbaum“ Eltern-Kind-Gruppen im Aufbau, in der Konzeption und Weiterentwicklung mit, verheiratet, drei Söhne, Lustenau

Über deutschsprachige Lieder, Reime, Fingerspiele, Kniereiter, usw. bekommen Eltern und Kinder oft einen unkomplizierten und lustvollen Zugang zur deutschen Sprache. Migrantische Eltern-Kind-Gruppen werden von GruppenleiterInnen aus dem jeweiligen Kulturkreis geleitet, die die entsprechende Muttersprache und Deutsch beherrschen. Unterlagen zu Erziehungsthemen sowie Infomaterial von Beratungsstellen etc. werden wenn möglich zweisprachig zur Verfügung gestellt.

Wie entstehen mehrsprachige oder interkulturelle Eltern-Kind-Gruppen?

Wie bei allen Eltern-Kind-Gruppen mit speziellen Schwerpunkten ist es hier wichtig, dass Interkulturalität den GruppenleiterInnen ein Herzensanliegen ist. Nur so wird es gelingen, Familien mit verschiedenen Sprachen und unterschiedlichen kulturellen Hintergründen in die Eltern-Kind-Gruppe einzuladen. Offenheit und das Voneinander-Lernen-Wollen spiegeln sich auch in der Zusammensetzung der Leitung von interkulturellen Gruppen wieder. Idealerweise finden eine GruppenleiterIn mit deutscher und eine mit nicht deutscher Muttersprache zusammen. Das GruppenleiterInnenpaar verkörpert so den interkulturellen Schwerpunkt. Dies erleichtert die Bewerbung der Gruppe. Eine Möglichkeit auf die Mehrsprachigkeit in der Eltern-Kind-Gruppe hinzuweisen, ist auf dem Flyer ein Wort, z.B. Sprache, Eltern-Kind-Gruppe oder Willkommen in mehreren Sprachen anzuführen. Bei der Bewerbung interkultureller oder auch migrantischer Eltern-Kind-Gruppen können Bilder aus den jeweiligen Kulturen sehr einladend wirken.

BEST PRACTICE

Sehr bereichernd und zielführend sowohl auf organisatorischer als auch auf inhaltlicher Ebene, besonders aber für den Start von migrantischen und interkulturellen Eltern-Kind-Gruppen sind Kooperationen mit lokalen Institutionen und Vereinen.

... MIT GEMEINDEN BZW. STÄDTEN

Engagierte Personen in der Gemeinde- oder Stadtverwaltung, die sich speziell dem Thema Integration und/oder Familie widmen, können beim Kontakte knüpfen zu migrantischen Vereinen oder Einzelpersonen oder bei der Suche nach Räumlichkeiten unterstützend sein.

Für die Marktgemeinde Nenzing ist die interkulturelle Eltern-Kind-Gruppe in vielfacher Weise ein Gewinn: „Bei einer ‚kulturellen‘ Durchmischung der Gruppe kommt es immer wieder zu interkulturellen Begegnungen und Lernsituationen. Unterschiedliche Erziehungsstile, Erwartungshaltungen, Wünsche oder Ängste der Eltern, die sich aus ihrer eigenen Sozialisation heraus ergeben, können kritisch hinterfragt werden.“, ist Gerlinde Sammer, zuständig für den Bereich Kindergarten, Schule und Familie, überzeugt.

PRAXISTIPP

Wenn Eltern und Kinder in ihrer Muttersprache begrüßt und verabschiedet werden, bringt das sehr viel Wärme und Herzlichkeit in die Gruppe. Dies kann sowohl mit persönlicher Ansprache oder mit einem Plakat gemacht werden.



... MIT KLEINKINDERBETREUUNGSEINRICHTUNGEN

Eine migrantische oder interkulturelle Eltern-Kind-Gruppe kann eine gute Ergänzung zu einer Spielgruppe oder Kleinkinderbetreuungseinrichtung, einem Eltern-Kind-Zentrum oder einem Eltern-Kind-Treff sein, in denen Familien aus unterschiedlichen Kulturen begleitet werden.

Die städtischen Spielgruppen in Dornbirn betreuen sehr viele Kleinkinder mit türkischem Migrationshintergrund. Mit dem Angebot einer migrantischen Eltern-Kind-Gruppe in den Räumen einer ihrer Spielgruppen verfolgen die Verantwortlichen mehrere Ziele:

- Wissenserweiterung über Erziehungsthemen: die GruppenleiterInnen moderieren den Austausch der TeilnehmerInnen untereinander und geben zusätzliche Informationen.
- Erweiterung der Deutschkenntnisse von Eltern und Kindern durch deutschsprachige Lieder, Fingerspiele, Bilderbücher usw.
- Erleichterung eines späteren Einstieges für Kinder in die Spielgruppe, indem sie die räumliche Umgebung schon kennen lernen.

... MIT BIBLIOTHEKEN

Bibliotheken sind naturgemäß ein Ort an dem Sprache und Mehrsprachigkeit beheimatet sind. Kleinkindern und ihren Eltern den Zugang zu Büchern zu erleichtern, gelingt sehr gut mit einer migrantischen und/oder interkulturellen Eltern-Kind-Gruppe direkt in der Bibliothek.

Der Bibliothekar der Bücherei der Marktgemeinde Lustenau hat beispielsweise bei mehreren Einheiten einen Teil der dort stattgefundenen Treffen der interkulturellen Eltern-Kind-Gruppe mitgestaltet. Dabei wurden Bilderbücher auf spielerische Weise vorgestellt, z.B. in Form eines Bücherhindernislaufs.

Erfahrungen der GruppenleiterInnen

Banu Cetin leitet seit einigen Jahren deutschsprachige, interkulturelle und vor allem migrantische Eltern-Kind-Gruppen. Ihre Erfahrungen mit türkisch-sprachigen Gruppen beschreibt sie so: „Den Teilnehmerinnen meiner Gruppen und mir gefällt es sehr, gemeinsam Lieder zu singen, zu spielen und zu basteln. Das verbindet uns. Auch die Kinder und Mütter, die kein Deutsch sprechen, bekommen dadurch Selbstvertrauen und lernen leichter die deutsche Sprache. Die Kinder freuen sich mit anderen Kindern zusammen zu sein und bekommen Lust in eine Spielgruppe oder einen Kindergarten zu gehen. Im Unterschied zu den Eltern in den deutschsprachigen Gruppen, erwarten sich die türkischen Mütter bei den Elternthemen immer gleich eine Lösung für ihre Probleme. Der Austausch untereinander, um mehrere Ideen zu einem Thema zu bekommen, ist ihnen oft nicht so wichtig.“

Annarosa Wuggenig und Sebiha Bayrak leiten gemeinsam seit Anfang dieses Jahres eine interkulturelle Eltern-Kind-Gruppe. Sie haben sich im Ausbildungslehrgang kennen gelernt und wurden seitens ihrer Heimatgemeinde motiviert und unterstützt, eine interkulturelle Gruppe zu gründen. „Die Gruppe ist ziemlich gemischt mit einer türkischen Frau, einer Frau aus Deutschland, einer Amerikanerin, einer hier aufgewachsenen Frau aus dem ex-jugoslawischen Raum und einigen Vorarlbergerinnen. Alle akzeptieren sich gegenseitig wunderbar, reden viel miteinander und tauschen sich aus. Auch die Kinder verstehen sich gut. An der Gruppe freut mich, dass sich die Kinder wie auch die Erwachsenen sofort gut miteinander verstanden haben.“, so Annarosa zu ihren Erfahrungen mit der interkulturellen Gruppe.

PRAXISTIPP

Jede Familie erstellt mit einfachen Mitteln und mit Unterstützung der GruppenleiterInnen ein kleines Buch über ihr Leben, ihre Herkunft, ihre Kultur, usw. mit Fotos und kurzen Beschreibungen in ihrer Muttersprache und in Deutsch. Eltern und Kinder stellen diese Bücher einander vor und tauschen sich darüber aus.

Zusammenfassendes

Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Eltern-Kind-Gruppen sollen möglichst unkompliziert und lustvoll sein. Die Offenheit und die positive Grundhaltung gegenüber anderen Kulturen und Sprachen sind das Wichtigste, das eine GruppenleiterIn mitbringen sollte. Alles andere ergibt sich aus den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen.

Die vorgeschlagenen Modelle von migrantischen und interkulturellen Eltern-Kind-Gruppen haben sich bewährt, müssen aber nicht für jede Situation und für jeden Ort ideal sein. Es gibt sicher viele andere Ideen, wie das Thema Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Eltern-Kind-Gruppen einen Platz finden kann.

Eine Lese-Schatzkiste mit zwei- oder mehrsprachigen Büchern zum Thema „Von nah und fern“ kann z. B. ein Element sein, das Augenmerk der TeilnehmerInnen auf dieses Thema zu lenken.

Vielleicht gibt es an Ihrem Ort oder in Ihrer Umgebung Veranstaltungen oder Feste, an denen Menschen aus mehreren Kulturen beteiligt sind oder sich vorstellen. Die gemeinsame Teilnahme der Eltern-Kind-Gruppe an einer solchen Veranstaltung macht Interkulturalität und Mehrsprachigkeit präsent und kann ein Türöffner für weitere Gespräche sein.

Solche Veranstaltungen bieten darüber hinaus gute Möglichkeiten, Kontakte zu Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund zu knüpfen und neue TeilnehmerInnen für Eltern-Kind-Gruppen zu gewinnen.

WEITERFÜHRENDE INFOS

<http://www.elternbildung-vorarlberg.at>

- mehr Infos zu interkulturellen und migrantischen Eltern-Kind-Gruppen
- spezielle Materialien aus dem Projekt „eltern.chat“ zur Unterstützung des Austauschs der Eltern untereinander in verschiedenen Sprachen.

<http://www.okay-line.at>

- Informationen und Materialein zum Themenbereich Mehrsprachigkeit und Integration

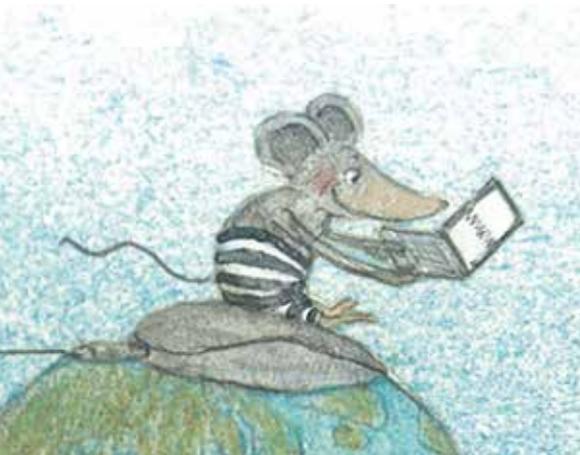
QUELLEN

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2012): Wie kommt das Kind zum Wort? In: Kindergarten heute. Wissen kompakt. Freiburg im Breisgau: Herder.



FERNSEHEN, COMPUTER & CO

WIE MEDIEN SPRACHE FÖRDERN



Medien aller Art sind heutzutage fester Bestandteil im Familienalltag. Jedes Kleinkind ist fasziniert vom Handy der Eltern. Der Computer steht häufig im Wohnzimmer und wird täglich benutzt. Der Fernseher läuft oft nebenbei, während die Kleinen spielen und sie sehen die älteren Geschwister mit der Spielkonsole hantieren. Somit sind Medien ständig präsent und es wird häufig von einer Medienkindheit gesprochen. Das riesige Angebot macht es Eltern schwer, den Überblick zu behalten und wahrzunehmen, was für ihr Kind gut ist, was es fördert oder was es belastet. Somit wird die Entwicklung von Medienkompetenz bei Eltern und Kindern zunehmend wichtiger.

Was bedeutet „Medienkompetenz“?

Unter Medienkompetenz versteht man die selbstbestimmte und verantwortungsvolle Nutzung von Medien zur Kommunikation, zum Wissenserwerb und zur Freizeitgestaltung. Damit Kinder diese entwickeln können, brauchen sie kommunikative, kognitive und emotionale Fähigkeiten. Da Kinder diese Fähigkeiten erst entfalten, benötigen sie die Begleitung von Erwachsenen. Medienerziehung beinhaltet die Fähigkeit der Eltern, an ihrem Kind zu beobachten, ob das angebotene Medium passend ist und dessen Inhalt vom Kind verstanden und gefühlsmäßig verarbeitet werden kann.

ZIELE

- Entwicklungsunterstützender Einsatz von Medien
- Erkennen von Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Sprachentwicklung

Medien für Kinder

Kinder lieben Geschichten. Sie suchen das Abenteuer und wollen die Welt entdecken. Sie mögen die Spannung und den Spaß. Kinder identifizieren sich mit Figuren, die über Stärke und Macht verfügen. Sie eignen sich gerne Wissen an, fühlen sich „groß“, wenn sie an der Welt der Erwachsenen teilhaben können. Medien können das ermöglichen.

BILDERBÜCHER

Das wichtigste Medium für Kinder ist nach wie vor das Bilderbuch. Es fasziniert Kinder von Anfang an und wird vielfältig genutzt, wenn es zur Verfügung steht. Es hat wesentliche Vorteile wie z. B. es kann selbstbestimmt angeschaut und wieder weggelegt werden, es kann zum Schlafen mit ins Bett genommen werden, die gefühlsmäßige Intensität der Bilder wird vom Kind selbst dosiert. Bilderbücher sollen selbstverständlicher Bestandteil des Familienalltages sein. Anregungen für Auswahl und Einsatzmöglichkeiten finden sich in dieser Arbeitsunterlage.





AUTORIN

Karin Felbinger

Dipl.-Lebens- und Sozialberaterin mit Fachschwerpunkt Elternbildung und Erziehungsberatung, Zusatzqualifikation Ehe- und Familienberaterin, in eigener Praxis. Seit 1999 leitet sie Spielgruppen mit reformpädagogischem Schwerpunkt. Sie ist als Referentin für Erziehungs- und Persönlichkeitsthemen in Wien und Niederösterreich tätig. Gemeinsam mit ihrem Mann und zwei Söhnen lebt die gebürtige Wienerin in Bockfließ, Weinviertel

HÖRMEDIEN

Musik-CDs sind schon im Babyalter beliebt. Kinder bewegen sich gerne zu Musik und manchen Eltern erleichtern CDs mit Kinderliedern das Mitsingen. Sobald Kinder Geschichten verstehen und diese beim Vorlesen einfordern, können Hörbücher zusätzlich verwendet werden. Bei der Wahl von Hörmedien ist auf die akustische Qualität zu achten. Der Inhalt muss dem Interesse und der Entwicklung des Kindes entsprechen.

BILDSCHIRMMEDIEN

Bereits kleine Kinder sind von bewegten Bildern fasziniert und lassen sich durch Geräusche, Musik und bunte Farben anziehen. Die Ein- bis Sechsjährigen können noch nicht begreifen, dass das, was sie am Bildschirm sehen nicht die Wirklichkeit ist. Sie halten das Gesehene für ebenso real wie die Umwelt. Kinder erleben eine Szene so als wären sie selber mitten im Geschehen. Wenn die Spannung steigt oder die Aufregung zu groß wird, beginnen Kinder sich zu schützen oder versuchen die Spannung abzubauen. Z. B. halten sie sich die Augen oder Ohren zu, verstecken sich oder kauen an den Nägeln. Eltern geben den kleinen Kindern durch ihre Präsenz Sicherheit und können sofort darauf reagieren. Deshalb sollen Kinder nicht alleine fernsehen und nur eine für sie passende Sendung oder DVD sehen. Sendungen sollen kurz, übersichtlich, ohne schnelle Bildwechsel, mit guten Dialogen, altersgemäßen Informationen und wiederkehrenden Elementen gestaltet sein. Sie müssen ebenso wie Serienteile einen guten Abschluss haben, nachdem Eltern das Gerät abschalten.

Kinder lieben Wiederholungen. Sie erfahren damit Sicherheit, können sich entspannter auf die Sendung einlassen, weil sie wissen, was kommt. Der Vorteil einer DVD ist, dass sie jederzeit eingesetzt und wiederholt angesehen werden kann. Eltern können auf Pause schalten und mit dem Kind über den Inhalt sprechen.

Kinder lernen mit allen Sinnen. Beim Fernsehen werden nur das Sehen und Hören angesprochen, deshalb brauchen sie danach ergänzende Angebote zum Verarbeiten des Erlebten. Viele Kinder verarbeiten Filminhalte indem sie das Gesehene nachspielen, z. B. mit Verkleidung oder mit Spielfiguren. Dazu braucht das Kind entsprechend Zeit, um die mögliche Aufregung wieder abzubauen. Ältere Kinder reden miteinander oder mit ihren Eltern während oder nach dem Film über das Gesehene. Weiteren Ausgleich schaffen Bewegungsmöglichkeiten wie hüpfen, springen, tanzen drinnen oder draußen in der Natur.

PRAXISTIPP

Eltern werden zum Austausch über CDs, DVDs und weitere Medien, die sie mit den Kindern verwenden, eingeladen. Gemeinsam überlegen sie, wie mit Bewegung, Spielen, Singen und kreativem Werken der Medieninhalt kindgerecht bearbeitet werden kann.



BILDSCHIRMMEDIEN

Lieblingfilme können durch zusätzliche Medien und Sinnesangebote vertieft werden. Zum Beispiel gibt es den „Kleinen Eisbär“ als Buch, als Hör-CD und als DVD. Die Bewegungen des Eisbären können mit Laufen, von Eisscholle zu Eisscholle hüpfen, nach einem Fisch tauchen nachgespielt werden. Eisbären können im Zoo beobachtet werden. Eine Dokumentation gibt zusätzlich Informationen über das Leben der Eisbären und in einem schönen Bildband werden die Lebensgewohnheiten und die Heimat der Eisbären dargestellt. Der Geschmackssinn kann mit selbstgemachten Eisdübeln angeregt und die Kälte gefühlt werden. Man kann Schnee schmelzen lassen und die Rückstände betrachten. Mit Papier, Schere, Klebstoff und Watte werden Eisbären gebastelt.

Für Kinder unter zwei Jahren ist das Fernsehen kein geeignetes Medium. In diesem Alter suchen Kinder Erklärungen in der konkreten Situation und brauchen dazu Personen, die auf sie individuell eingehen können.

Zeitliche Empfehlungen für Bildschirmmedien pro Tag: Kinder von zwei bis drei Jahren 10 bis max. 20 Minuten; Kinder von drei bis fünf Jahren max. ½ Stunde; Volksschulkinder max. 1 Stunde. Fernsehfreie Tage sind empfehlenswert. Begonnene Sendungen sollen fertig geschaut und das Gerät dann ausgeschaltet werden. Fernsehen soll nicht als Belohnung oder Strafe eingesetzt werden. Bildschirmmedien sollen sich dem Familienalltag unterordnen. Vor dem Kindergarten, während dem Essen und vor dem Schlafengehen sind Bildschirmmedien nicht geeignet.

Computer- und Konsolenspiele sind frühestens mit vier Jahren als zusätzliches Spielangebot zu sehen. Diese Spielzeit zählt als Bildschirmzeit, soll von Erwachsenen begleitet werden und 20 bis 30 Minuten nicht überschreiten. Weitere Informationen zu Computerspielen sind unter www.bupp.at zu finden.

HANDY

Es wird immer öfter beobachtet, dass Eltern Babys und Kleinkindern, ihr Handy zum Musik hören, Bilder schauen und zum Spielen anbieten. Dazu ist das Handy nicht geeignet, da es durch die Strahlung zu einer Belastung des kindlichen Organismus kommt, deren Langzeitfolgen noch nicht geklärt sind. Ausführliche Informationen, wie man sich vor Handy-Strahlen schützen kann, finden sich in den Broschüren der Wiener Ärztekammer http://www2.aekwien.at/dlcentre/uploads/Plakat_Handy-1278602875.pdf

Wenn Eltern beim Spazierengehen oder am Spielplatz häufig telefonieren, erleben Babys und Kleinkinder eine Gesprächssituation, die sie in keinen Zusammenhang stellen können. Mimik, Gestik und Sprache der Eltern beziehen sich auf den Gesprächspartner, den das Kind weder hört noch sieht. Gleichzeitig bleiben die Suche nach Blickkontakt und das Kommunikationsbemühen des Kindes unbeantwortet. Auf diese Unstimmigkeit reagieren Kinder häufig mit störendem Verhalten und machen so auf sich aufmerksam.

FOCUS Online: Studie: Entwicklungsbremse Fernsehen
http://www.focus.de/schule/familie/erziehung/medien/studie_aid_55672.html
[Zugriff am 30.6.2013]

FOCUS Online: Hirnforschung: Baby-TV macht dumm
http://www.focus.de/schule/familie/medien-tipps/hirnforschung-baby-tv-macht-dumm_aid_385553.html [Zugriff am 30.6.2013]

Einfluss der Medien auf die Sprach- und Leseentwicklung

Vor dem Fernseher bleiben die Kommunikationsbestrebungen des Kindes und seine Emotionen unbeantwortet, da es keinen Interaktionspartner hat. Das Kind braucht aber für die Entwicklung der Sprache und des Denkvermögens viele Chancen zum Zuhören und sich Mitteilen.

Eine Langzeitstudie in England zeigte, dass bei 20% der erst neun Monate alten Kinder, die zu viel Fernsehen konsumierten, schon ein sprachlicher Entwicklungsrückstand besteht. (vgl. <http://www.fuerdiefamilie.de/FernsehenUndSprachentwicklung.html> [Zugriff am 23.4.2013]) Es machte keinen Unterschied ob Fernsehen, DVD oder Video angeschaut wurden. Durch zu viel Fernsehen werden Kinder am Sprechenlernen gehindert. Betroffen sind Kinder aller Gesellschaftsschichten. Als weiterer Faktor spielt ein übermäßiger Medienkonsum der Eltern eine Rolle. Es fehlen miteinander spielen, gemeinsame Aktivitäten im Freien, Erzählen, Vorlesen usw. Sprachentwicklungsstörungen zeigen sich in der Einschränkung des altersgemäßen Wortschatzes, Störungen im Sprechen und Verstehen von Sätzen und auffallend vielen grammatikalischen Fehlern.

Durch übermäßigen Konsum von Bildschirmmedien kann es passieren, dass die Konzentration und Aufmerksamkeit von Kindern abnehmen und sich dadurch eine verminderte Leseleistung in der Schule ergibt. „Alle Kinder lernen schlechter lesen, wenn sie mehr fernsehen.“ (Spitzer 2009: 137) Deshalb ist es wichtig, den Fernsehkonsum dem jeweiligen Alter entsprechend zu begrenzen und den Kindern Bücher schmackhaft zu machen.

„... Wir stellen aber fest, dass durch die elektronischen Medien auch Lust am Lesen erweckt wird“, sagt Christoph Schäfer, Pressesprecher der Stiftung Lesen. (Nieswiodek-Martin 2006: 174). Wer lesen kann, kann auch mit anderen Medien umgehen. Daher ist Lesekompetenz auch Medienkompetenz. Für eine Förderung des Lesens ist eine Verknüpfung der Medien sinnvoll. Christoph Schäfer findet es gut, dass es zu einer Sendung im Fernsehen auch einen Buchtipp gibt oder im Internet Spiele oder Rätsel zu einem Buch angeboten werden. (vgl. Nieswiodek-Martin 2006: 175/176)

QUELLEN

Nieswiodek-Martin, Ellen (2006): Kinder in der Mediengesellschaft. Fernsehen, Computer und Erziehung. 2. Auflage. Holzgerlingen: Hänssler.

Spitzer, Manfred (2009): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. 6. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag.

<http://www.fuerdiefamilie.de/FernsehenUndSprachentwicklung.html> [Zugriff am 30.6.2013].



BÜCHER-SCHATZKISTEN

GEMEINSAM SCHÄTZE ENTDECKEN



ZIELE

- Anregungen zum Gestalten und Einsetzen von Bücher-Schatzkisten
- Eltern und Kinder für Bücher begeistern

Schatzkisten üben auf Menschen immer wieder eine große Faszination aus. Sie lassen Geheimnisvolles und Wertvolles vermuten. Kinder lieben Schatzkisten ganz besonders. Bücher sind Schätze, die uns durch das ganze Leben begleiten können, in schönen und schweren Stunden. Bilderbücher helfen beim Sprechen lernen und Kennen lernen von Neuem ebenso wie bei der Bewältigung von Herausforderungen und Entwicklungsschritten, beim Warten, bei Langeweile oder beim Einschlafen. Da Eltern-Kind-GruppenleiterInnen zunehmend die Erfahrung machen, dass es nicht selbstverständlich ist, dass Eltern ihren Kindern vorlesen, sollen sie durch die Bücher-Schatzkisten dazu eingeladen werden und vielfältige Anregungen bekommen, wie sie Bücher anschauen und Vorlesen in ihren Alltag einbauen können.

Aufgrund einer Idee und in Zusammenarbeit mit MMag. Gabriele Doblhammer hat das Eltern-Kind-Zentrum Salzburg Bücher-Schatzkisten entwickelt. Schatzkisten für Bücher können sowohl für die Eltern-Kind-Gruppe als auch für zu Hause phantasievoll selbst gestaltet werden. Beim Österreichischen Bibliothekswerk wird eine bunte, robuste und abwaschbare Lese-Schatzkiste angeboten. Beim Einführen einer Bücher-Schatzkiste in die Eltern-Kind-Gruppe ist es empfehlenswert, für die Elterngruppe das Thema Sprach- und Leseentwicklung aufzubereiten. Vielfältige Ideen dazu finden sich in dieser Arbeitsunterlage. Die Broschüre „Lese-Schritte“ (Text & Konzept: Christine Kägerl, Illustrationen: Helga Bansch. Erstellt von bilbio in Kooperation mit der MARKE Katholische Elternbildung und der STUBE, 2013), die beim Österreichischen Bibliothekswerk bezogen werden kann, stellt eine kompakte Zusammenfassung dar und eignet sich sehr gut zum Veranschaulichen. Gemeinsam kann erarbeitet werden, wie Eltern und Erziehende die Sprachentwicklung ihrer Kinder spielerisch und im Alltag fördern können. Mit der Elternbroschüre „Aufbruch in die Welt der Bücher“, ebenfalls vom Österreichischen Bibliothekswerk 2012 herausgegeben, können den Eltern zusätzliche Anregungen zum Einsatz und Umgang mit Bilderbüchern mitgegeben werden.

So geheimnis- und wertvoll wie die Eltern-Kind-GruppenleiterIn die Bücher-Schatzkiste in die Gruppe einführt, so werden sie auch die Eltern und Kinder wahrnehmen und betrachten. Sie erfahren dadurch, dass Bücher Schätze fürs Leben sind. Sie können auch eingeladen werden, ihre persönlichen „Schatzbücher“ mitzubringen, um sie einander vorzustellen und Lese- sowie Erzählerfahrungen auszutauschen. Die Bücher-Schatzkiste kann zum Spielen und Vorlesen, zum Anschauen und Erzählen von einer Familie mit nach Hause genommen werden. Beim nächsten Gruppentreffen wird von den Erfahrungen berichtet. Die Beilagen, die die Eltern behalten dürfen, werden nachgefüllt und die Bücher-Schatzkiste reist zur nächsten Familie weiter.

Wird die Bücher-Schatzkiste nur in der Eltern-Kind-Gruppe verwendet, so wird ein Buch, das gemeinsam entdeckt werden soll, darin versteckt. In der Schatzkiste können auch Begleitgegenstände, die zur Darstellung und Vertiefung des Buches verwendet werden, Platz finden.





AUTORIN

Annemarie Neureiter-Krejsa

Leiterin des Eltern-Kind-Zentrums Salzburg,
Dipl.-Ehe-, Familien- und Lebensberaterin,
Dipl.-Erwachsenenbildnerin mit dem
Themenschwerpunkt Ehe- und Elternbildung,
verheiratet, drei erwachsene Kinder, Oberalm

Thematische Bücher-Schatzkisten

MMag. Gabriele Doblhammer hat für das Eltern-Kind-Zentrum Salzburg zwei thematische Bücher-Schatzkisten zusammengestellt. Dazu gibt es jeweils einen Falter mit Anregungen für Eltern-Kind-Gruppen und einen mit Anregungen zum Vorlesen für die Eltern. Diese befinden sich auf der Homepage: www.sprache-hilft.at/site/de/downloads

BIBLISCHE GESCHICHTEN FÜR KINDER VON ZWEI BIS VIER JAHREN

In dieser Bücher-Schatzkiste befinden sich fünf Bücher von Sebastian Tonner, erschienen im Kaufmann Verlag, aus der Reihe „Rica erzählt“. Rica, das kleine Schaf, ist ebenfalls in der Schatzkiste und erzählt folgende biblische Geschichten:

Die Schöpfung (2011)

Das verlorene Schaf (2005)

Der verlorene Sohn (2008)

Jesus und der Sturm auf dem See (2010)

Jesus heilt den blinden Bartimäus (2008)

JUNG UND ALT FÜR KINDER VON EIN BIS SECHS JAHREN

Anlässlich eines Schwerpunktthemas „Jung und alt – solidarisch und aktiv“ wurde diese Bücher-Schatzkiste mit alten Büchern, die neu aufgelegt wurden, zusammengestellt.

James Krüss, Lisl Stich, Henriette Bimmelbahn, Boje (2011)

Meine allerschönsten Kinderlieder mit Bildern von Ida Bohatta, arsEdition (2010)

Backe, backe Kuchen mit Bildern von Else Wenz-Vietor, Alfred Hahn's Verlag (2008)

Michael Ende, Roswitha Quadflieg, Das kleine Lumpenkasperle, Thienemann (2006)

Als Spiel- und Erzählfigur ist die Holzlokomotive „Henriette Bimmelbahn“ in der Schatzkiste.

Bei der Zusammenstellung einer Bücher-Schatzkiste können die eigenen Vorlieben und die Kreativität zum Tragen kommen. Die Bücherauswahl kann z. B. nach den Jahreszeiten getroffen werden, nach den Vorlieben der Kinder oder den Themen, die in der Gruppe gerade aktuell sind. Bei der Auswahl und Aufbereitung sollte vor allem auf das Interesse und den Entwicklungsstand der Kinder geachtet werden. Die eigene Freude an den Büchern ist wichtig, damit die Begeisterung bei Kindern und Eltern geweckt wird.

WEITERFÜHRENDES

Forum Katholischer Erwachsenenbildung, www.forumkeb.at, www.sprache-hilft.at
Österreichisches Bibliothekswerk, www.biblio.at, www.buchstart.at

BEGEGNUNGSRAUM BIBLIOTHEK

SPANNENDE ENTDECKUNGEN IN DER WELT DER BÜCHER



Kinder erobern Bibliotheken

Seit Jahrzehnten stehen die Öffentlichen Bibliotheken in Österreich in einem nachhaltigen Veränderungsprozess: Aus den Entlehnstellen früherer Zeiten wurden und werden lebendige Begegnungsräume, in denen neben einem breiten Angebot an Medien auch Lesungen, Spielfeste, Kinderprogramme, Vorlesestunden oder Bilderbuchkinos angeboten werden.

Bibliotheken erweisen sich zunehmend als attraktive Freizeitorte und alle Statistiken belegen: Familien mit kleinen Kindern zählen zu den aktivsten Nutzergruppen – und zugleich zu den wichtigsten, denn die beglückenden Kindheits-Entdeckungen in der Welt der Bücher wecken Neugierde und Begeisterung, die meist ein Leben lang anhalten.

Bibliotheken als ideale Begegnungs- und Lernorte

Bevor die Kleinen in Kindergarten und Schule auf neue außerfamiliäre Orte des Lernens stoßen, können sie Bibliotheken als vertraute Lebensräume entdecken. Schon die Kleinsten erobern sich ihre Lieblingsplätze in den Kinderecken der Bibliotheken, finden dort eine heimelig anregende Umgebung und suchen in Bilderbuchtrögen selbständig nach Büchern, die sie interessieren und ansprechen. Eine Vielzahl an Lernimpulsen wird dabei gesetzt: Literarische Figuren werden zu vertrauten BegleiterInnen, der Umgang mit Medien wird selbstverständlich, die bunte Vielfalt an literarischen Formen mit ihren Bildern und Sprachklängen werden zu persönlichen Erlebnissen. Eine neue Welt öffnet sich.

Diese anregende Atmosphäre von Bibliotheken, in denen Sprache, Erzählen, Spiel und Geschichten zusammenkommen, hat vielerorts eine bunte Palette an Kinder- und Kleinkinderprogrammen entstehen lassen, die sich in ihren Angeboten sowohl an einzelne Familien als auch an Eltern-Kind-Gruppen, Tagesmütter oder Kindergartengruppen richten.

Über Jahrhunderte wurden in unserem Kulturkreis kleine Kinder als die potentiellen Störenfriede bibliothekarischer Ordnung und Ruhe betrachtet – heute gelten sie als Zielgruppe und Hoffnungsträger der Zukunft.

Kinderecken, Kindermöbel und Kindermedien zählen längst zum bibliothekarischen Grundinventar, Veranstaltungen mit Kindern zu den am stärksten frequentierten Bibliotheksprogrammen. Hinter diesem Paradigmenwechsel steht eine Idee, die sich mittlerweile zu einer weltweiten Bewegung entwickelt hat.

ZIELE

- Information über das Projekt
Buchstart: Mit Büchern wachsen
- Vernetzung mit Bibliotheken
- Motivation mit der Eltern-Kind-Gruppe
eine Bibliothek zu besuchen





AUTOR

Dr. Reinhard Ehgartner

Studium der Theologie und Germanistik in Salzburg, Geschäftsführer des Österreichischen Bibliothekswerks (www.biblio.at) und Projektleiter der Leseförderungsinitiative „Buchstart: mit Büchern wachsen“ (www.buchstart.at), Universitätslektor in Ústí nad Labem (Nordböhmen), ehrenamtlicher Bibliothekar, Kinderbuchautor, verheiratet, zwei Kinder, Michaelbeuern

Buchstart: eine Idee erobert die Welt

Zu Beginn der Buchstart-Bewegung stand ein kleines, unscheinbares Ereignis: Als die englische Autorin und Lesepädagogin Wendy Cooling im Jahr 1992 in Birmingham den ersten Tag einer Kindergarten-Vorschulklasse begleitete, beobachtete sie einen vierjährigen Jungen, der auf die soeben ausgeteilten Bilderbücher befremdlich reagierte. Er warf sein Buch erst hin und her und klopfte dann damit auf den Tisch. Ein wenig verunsichert schaute er zu den anderen Kindern und versuchte schließlich, so wie sie das Buch zu öffnen und darin zu blättern. Wendy Cooling erkannte, dass dieser Junge ganz offensichtlich zum ersten Mal in seinem Leben ein Buch in Händen hielt, reagierte überrascht und startete eine erste kleine Initiative, die in Birmingham 300 Familien mit Buchpaketen für Kleinkinder ausstattete. Diese erste Aktion war der Startschuss zu einer nationalen Bewegung, in der schließlich der Bildungsbereich, das Gesundheitswesen, Verlage, Buchhandel und Bibliotheken gemeinsam ein Konzept erarbeiteten, um dem Ziel von Wendy Cooling zu folgen: „I want to get every child in the country reading for pleasure.“

Jedes Kind sollte die Chance erhalten, Lesen zu einem freudigen Erlebnis werden zu lassen. Diese bookstart-Idee, bereits sehr früh auf Familien mit kleinen Kindern zuzugehen und sie in ein Netzwerk des Lesens, Erzählens und Lernens hereinzunehmen, ist zu einer globalen Bewegung herangewachsen, die erfreulicherweise auch in Österreich in unterschiedlichen Formen Nachahmung findet. In einzelnen Städten, Regionen und Bundesländern gibt es bereits engagierte Buchstart-Aktionen und mit dem Projekt „Buchstart: mit Büchern wachsen“ hat das Österreichische Bibliothekswerk damit begonnen, eine umfangreiche Plattform mit vielen Impulsen und einer Fülle an Materialien aufzubauen.

Buchstart: Mit Büchern wachsen

Unter www.buchstart.at finden sich Informationen, Impulse, Videos und eine Übersicht über die vielen Buchstart-Materialien (Broschüren, Bilderbücher, Fingerpuppen, Werbematerialien), die eine gelingende Begegnung mit der Welt der Bücher begleiten. Entscheidend ist aber immer die persönliche Begegnung. Nur im Austausch mit anderen Menschen lernen und wachsen wir.

Diesen lebendigen Austausch braucht es auch unter den Institutionen. Das Buchstart-Projekt des Österreichischen Bibliothekswerks steht in Kooperation mit vielen Einrichtungen im In- und Ausland. Als besonders ergiebig und schön erweist sich die enge Zusammenarbeit mit der MARKE Katholische Elternbildung, die mit ihrer Kompetenz und ihrem Netzwerk die Buchstart-Idee wesentlich bereichert. Der Brückenschlag zwischen Familien, Eltern-Kind-Gruppen und Öffentlichen Bibliotheken ist uns ein Anliegen. Es ist schön, in diesem spannenden Arbeitsfeld mitwirken zu dürfen.

ZUM SCHLUSS

Liebe Leserin, lieber Leser!

Diese Arbeitsunterlage ist ein Produkt der Katholischen Elternbildung in Österreich und wurde im Rahmen des Projektes „Sprach- und Leseförderung als Inhalte innovativer Elternbildung“ erstellt. Sie unterstützt GruppenleiterInnen bei der konkreten Sprach- und Leseförderung in Eltern-Kind-Gruppen.

Wir bedanken uns herzlich bei allen, die dies möglich gemacht haben. Dazu zählen die Fördergeber, wie das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, das Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, sowie alle Mitwirkenden, die ehrenamtliche Arbeitszeit investiert haben und die mit ihrem beruflichen Fachwissen sowie den zur Verfügung gestellten Bildern zum Gelingen dieser Arbeitsunterlage beigetragen haben. Nicht zuletzt deshalb ist es möglich, jeder Eltern-Kind-Gruppe im Rahmen der Katholischen Elternbildung in Österreich ein Exemplar gratis zur Verfügung zu stellen.

In der Eltern-Kind-Gruppenarbeit gibt es vielfältige Ansätze für die Förderung der Sprach- und Leseentwicklung. Die vorliegende Arbeitsunterlage kann daher nur einen Ausschnitt dessen aufgreifen. Wir haben uns bemüht, die Auswahl der Themen aktuell zu gestalten. Mit den theoretischen Grundlagen und den Praxisbausteinen möchten wir dazu ermuntern, in der Arbeit als Eltern-Kind-GruppenleiterIn die Förderung der Sprach- und Lesefreude immer wieder aufs Neue zu intensivieren. Wir sind uns auch der Tatsache bewusst, dass viele interessante Themen auf Grund der beschränkten Seitenzahl dieser Arbeitsunterlage nicht angesprochen oder nur gestreift werden konnten und hoffen, dass die Literaturangaben eine vertiefende Information erleichtern.

Weitere Informationen finden Sie auf unserer Website
www.sprache-hilft.at



Um bei unseren weiteren Vorhaben den Bedürfnissen möglichst vieler Eltern-Kind-GruppenleiterInnen zu entsprechen, freuen wir uns sehr über Feedback per Mail elternbildung@forumkeb.at oder über unsere facebook Seite <https://www.facebook.com/sprachehilft>



Wir wünschen Ihnen viel Freude und interessante Gruppenerlebnisse beim Einsatz dieser Arbeitsunterlage und danken Ihnen für Ihr Engagement!

Das Redaktionsteam
Christine Kügerl, Brigitte Lackner und Annemarie Neureiter-Krejsa