



FörMig-Transfer Hamburg Kita-Grundschule
Beispiele für eine durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich

Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Weidenstieg 29, 20259 Hamburg

Redaktion: Karl A. Böttger,

Mitwirkung: Katrin Nevalainen

EP Schule Franzosenkoppel, Kita Franzosenkoppel und Kita Kleiberweg:

Marion Lindner, Schule Franzosenkoppel, **Sylvia Wroblewski**, Kita Franzosenkoppel, **Michaela Schilling**, Kita Kleiberweg, **Dagmar Marotta**, Schule Franzosenkoppel, **Devrim Aksu**, Schule Franzosenkoppel, **Daniel Werlich**, Kita Kleiberweg, **Mariola Hanemann**, Kita Kleiberweg, **Nicole Fischer**, Kita Franzosenkoppel.

EP Schule Langbargheide, Kita Moorwisch, Kita Elbgaustraße:

Julia Kock, Kita Moorwisch, **Gabriele Heide**, Kita Moorwisch, **Hanni Warnken**, Schule Langbargheide, **Anja Sönnichsen**, Kita Elbgaustraße, **Alena Kobrow**, Kita Elbgaustraße.

EP Schule Fridtjof-Nansen-Schule, Kita Swatten Weg:

Eva Dörner, Fridtjof-Nansen-Schule, **Claudia Meißner**, Fridtjof-Nansen-Schule, **Hans Schönfeld**, Kita Swatten Weg, **Sibylle Wangemann**, Kita Swatten Weg

Beilage: Tanja Salem, Universität Hamburg, FörMig-Kompetenzzentrum

Layout: Karl A. Böttger

Auflage: 1000

Hamburg, August 2013

In der Mitte dieser Broschüre finden Sie die zusammenfassende Darstellung des

FörMig-Transfer Hamburg Kita-Grundschule

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Impressum | 2 |
| Vorbemerkung: FörMig-Transfer Hamburg Kita-Grundschule: Drei Beispiele | 4 |
| ■ Forschen - staunen - sprechen | |
| Ein Konzept zur Sprachbildung mit naturwissenschaftlichen Experimenten | 6 |
| Entwicklungspartnerschaft Schule Franzosenkoppel, Kita Franzosenkoppel und Kita Kleiberweg | |
| Die Voraussetzungen | 6 |
| Die FörMig-Kooperation: Entwicklung eines Konzepts | 8 |
| Das Konzept zur Sprachbildung mit naturwissenschaftlichen Experimenten | 9 |
| „Was schwimmt - was sinkt“ - Beispiele der Umsetzung | 13 |
| 1. Kita Franzosenkoppel | 13 |
| 2. Kita Kleiberweg | 15 |
| 3. Schule Franzosenkoppel | 17 |
| Fazit und Zukunftsperspektiven | 18 |
| ■ Wir leben Geschichten | |
| Bücher=Kisten: Eine Idee für die durchgängige Sprachbildung am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich | 20 |
| Entwicklungspartnerschaft Schule Langbargheide, Kita Moorwisch und Kita Elbgaustraße | |
| Die FörMig-Kooperation | 21 |
| „Die kleine Maus und der lila Kuschelschal“ | 23 |
| Sprachanregungs- und Handlungsmöglichkeiten zu den Materialien | |
| Weitere Bücher=Kisten | 25 |
| Wie geht's weiter? | 28 |
| ■ Oben, unten, vorne, hinten! | |
| Sprachbildung im mathematischen Bereich | 30 |
| Entwicklungspartnerschaft Fridtjof-Nansen-Schule, Kita Swatten Weg | |
| 1. Grundlagen | 30 |
| 2. Kooperation bei der Umsetzung durchgängiger Sprachbildung | 31 |
| 2.1 Voraussetzungen | 31 |
| 2.2 Beschreibung der mathematischen Basiskompetenzen | 32 |
| 2.3 Sprachbildung im Bereich mathematischer Basiskompetenzen | 32 |
| 2.4 Beispielstunde „Geometrische Formen“ | 33 |
| 3. Umsetzung und Verstetigung (mathematischer) Sprachbildung in den Einrichtungen | 35 |
| 3.1 Material und Räumlichkeiten | 35 |
| 3.2 Kita Swatten Weg | 35 |
| 3.3 Fridtjof-Nansen-Schule | 36 |
| Anhang | 39 |

Vorbemerkung

FörMig-Transfer Hamburg Kita-Grundschule: Drei Projekte

Von August 2010 bis Juli 2013 beteiligte sich Hamburg mit dem Projekt **„Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich“** an der Transferphase des ehemaligen Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig). Geleitet wurde das Projekt gemeinsam von der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI). Grundlage für das Projekt war eine Expertise des FörMig-Kompetenzzentrums an der Universität Hamburg, das auch die wissenschaftliche Begleitung des Projekts übernahm. Das Projekt wurde an insgesamt 45 Standorten in Hamburg - darunter 28 Kindertagesstätten und 17 Grundschulen - erfolgreich realisiert und abgeschlossen.

Das Ziel, die Bildungschancen von Kindern, insbesondere von solchen mit Migrationshintergrund zu verbessern, sollte durch eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung am Übergang Kita-Grundschule erreicht werden. Die im ehemaligen Modellprogramm FörMig entwickelten und erprobten Ansätze der durchgängigen Sprachbildung an dieser bildungsbiographischen Schnittstelle sollten genutzt, Ansätze der sprachlichen Bildung in allen Bildungs- bzw. Lernbereichen weiterentwickelt und optimiert werden. Hierbei sollten insbesondere der mathematische und naturwissenschaftliche Bereich in den Blick genommen werden. Zudem sollte die Zusammenarbeit von Schulen und Kindertagesstätten mit Eltern verstärkt werden.


Grundlegend für diese Entwicklungsarbeit war, dass sprachliche Bildung und Förderung an der Lernausgangslage der Kinder ansetzen, also diagnosegestützt erfolgen sollte. Hierfür wurde es als erstrebenswert angesehen, dass anschlussfähige Formen der Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung gefunden und praktiziert werden. Für diese Entwicklungsaufgaben erhielten beide Institutionen dieselben finanziellen Ressourcen. Durch die Kooperation der BSB und BASFI und ihrer Institutionen sollte die gleichberechtigte Zusammenarbeit der beteiligten Einrichtungen unterstützt werden.


Es bedarf der Zusammenarbeit verschiedener Akteure im Bildungsbereich, damit eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung gelingt. Daher sah die Grundstruktur der Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen vor, dass sich diese zu Entwicklungspartnerschaften (EP) zusammenschließen. Eine EP bestand aus einer Grundschule und bis zu drei Kindertagesstätten. Eckpfeiler der Zusammenarbeit in einer EP waren die Einigung auf ein gemeinsames Entwicklungsvorhaben im Rahmen der Zielsetzung des Gesamtprojekts, eine Ziel- und Maßnahmenvereinbarung, die Realisierung der Maßnahmen, die kontinuierliche Dokumentation und Überprüfung sowie, wenn nötig, die Modifizierung der gemeinsamen Arbeit.


Den beteiligten Einrichtungen wurde ein breites Unterstützungsangebot gemacht. Neben der wissenschaftlichen Begleitung durch das FörMig-Kompetenzzentrum wurden vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und dem Sozialpädagogischen Fortbildungszentrum (SPFZ) projektbezogene Qualifizierungsmaßnahmen angeboten. Die Evaluation des Projekts wurde durch das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) durchgeführt. Es wurden drei Setkoordinatiorinnen eingesetzt, die die EPs sowohl fachlich als auch in organisatorischen Fragen berieten und unterstützten. Die Fachbehörden BSB und BASFI hatten die administrative Leitung des Projekts inne. Durch die sogenannte Begleitgruppe

aus LIF, IfBQ, dem SPFZ, dem FÖRMIG-Kompetenzzentrum und den Setkoordinato-
rinnen wurde der Projektverlauf regelmäßig evaluiert und ggf. wurde nachgesteuert.

Auf den folgenden Seiten stellen wir die sehr unterschiedlichen Projekte dreier Ent-
wicklungspartnerschaften vor, die im Rahmen dieses FörMig-Transfers im Laufe der
letzten drei Jahre entwickelt und durchgeführt wurden. Sie zeigen, wie in enger Zu-
sammenarbeit von Schule und Kita(s) eine durchgängige Sprachbildung an dieser für
die Kinder so wichtigen Schnittstelle ermöglicht werden kann.

 Die Entwicklungspartnerschaft (EP) der **Schule Franzosenkoppel** mit den **Kitas Franzosenkoppel** und **Kleiberweg** entwickelte ein Konzept, das die Sprachbildung mit dem Erwerb naturwissenschaftlicher Kompetenzen verbindet.

 Die EP der **Schule Langbargheide** mit den **Kitas Moorwisch** und **Elbgaustraße** will ihren Kindern den wertschätzenden Umgang mit Büchern vermitteln, sie stellte Materialkisten zusammen, deren Inhalt jeweils auf das Buch abgestimmt ist, mit dem sich die Kinder befassen - Bücher=Kisten.

 Die EP der **Fridtjof-Nansen-Schule** mit der **Kita Swatten Weg** will mit Sprachbil-
dung im mathematischen Bereich erreichen, dass die Kinder über jene sprachlichen
Mittel verfügen, die mit mathematischen Basiskompetenzen unlösbar verknüpft sind.

Die vorgestellten Beispiele haben nicht den Anspruch Patentlösungen zu sein, sie
wollen lediglich Anregungen bieten, auf dass sich weitere Einrichtungen mit der Auf-
gabe der durchgängigen Sprachbildung befassen.

Eine **zusammenfassende Darstellung** des FörMig-Transfer Hamburg Projekts Kita-GS
ist dieser Broschüre beigelegt (nach Seite 22).

Forschen - staunen - sprechen

Ein Konzept zur Sprachbildung mit naturwissenschaftlichen Experimenten

Die Schule Franzosenkoppel, die Kita Franzosenkoppel und die Kita Kleiberweg haben ein gemeinsames Konzept entwickelt, das die Sprachbildung mit dem Erwerb naturwissenschaftlicher Kompetenzen verbindet. Dies Konzept soll als Ausgangspunkt für die Sprachbildungspraxis der jeweiligen Einrichtungen im Bereich Naturwissenschaften dienen.

Die Kinder sollen vor allem die Fähigkeit erwerben, sich mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen, sollen Methoden des Forschens kennenlernen, sprachliche Kompetenzen festigen und erweitern sowie sich Regeln des sozialen Miteinanders aneignen.

Sprachlich im Fokus stehen die Stärkung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, die Wortschatzerweiterung, das Formulieren von Vermutungen/Hypothesen und die Ermutigung zum freien Sprechen. Durch die Förderung dieser Bereiche sollen die Kinder am Ende der Vorschulzeit in der Lage sein können, einfache bis komplexe Satzstrukturen zu gebrauchen und präzise Begriffe für die Beschreibung der Phänomene zu verwenden.

Die Vermittlung dieser Kompetenzen als naturwissenschaftliches „Handwerkszeug“ bildet hierbei eine Brücke zwischen ersten Auseinandersetzungen mit Phänomenen der belebten und unbelebten Natur und dem schulischen „Forschen und Experimentieren“, das sich im Bereich des naturwissenschaftlichen Lernens durch alle Klassen zieht, und verbindet dabei Sprachbildung mit dem Prozess des Experimentierens.

Entwickelt wurde das Konzept im Verlauf der fast dreijährigen FörMig-Entwicklungspartnerschaft unter dem Titel „Forschen-staunen-sprechen“



Die Voraussetzungen

Im Einzugsgebiet der Entwicklungspartnerschaft herrscht eine starke soziale Heterogenität vor, die sich in der finanziellen Situation der Familien, ihrem Erziehungsverhalten und ihrem Anspruch an Kita und Schule widerspiegelt. Ein beträchtlicher Anteil der Kinder lebt in unvollständigen Familien oder beide Eltern sind berufstätig, deutlich über 50 % haben einen Migrationshintergrund.

Die Lernvoraussetzungen der Kinder, die unsere Einrichtungen besuchen, unterscheiden sich stark voneinander hinsichtlich der Sprache und der Mentalität. Es kommen Kinder in die Schule, die wenig, vereinzelt sogar kein Wort Deutsch sprechen können. Auch ein nicht unerheblicher Anteil der Kinder mit deutschem Familienhintergrund zeigt einen deutlichen sprachlichen Entwicklungsbedarf. Oft können sich Kinder im Alltag gut verständigen, der Wortschatz, der in der Schule benötigt wird, um erfolgreich mitzuarbeiten, ist aber deutlich umfangreicher. Die Kinder darin zu unterstützen die „Bildungssprache“ zu erlernen, ist gemeinsame Aufgabe von Eltern, Kindertageseinrichtungen und Schulen.

Nach Einführung der verlässlichen Halbtagsgrundschule in der Schule Franzosenkoppel wurden in den Hort, der Räume der Schule nutzt, Elementarkinder aufgenommen. Der Hort wurde um eine Kita erweitert, um die im Vormittag nicht genutzten Horträume und freie Erzieherzeiten zu füllen. Um Hort- und Ganztags schulbetreuung zusammenzuführen und ein gutes Angebot für Schüler und Eltern des Stadtteils zu organisieren, wurde ein gemeinsames Konzept erstellt, das auf die Bedürfnisse beider Einrichtungen abgestimmt ist.

Die Kita Kleiberweg und die Schule Franzosenkoppel kooperieren bereits seit Beginn des Schuljahres 2004/2005 im Rahmen des Projektes „Sprachförderung in Kitas unter Mitwirkung von Grundschullehrkräften.“ Gemeinsame Fortbildungen der an der Umsetzung beteiligten Mitarbeiterinnen aus Schule und Kita, gegenseitige Hospitationen vor Ort und gemeinsamer Sprachförderunterricht bildeten den Kern der Zusammenarbeit. Zum großen Bedauern aller Beteiligten endete das Projekt 2010.

Eine hervorragende Möglichkeit, die bereits bestehenden Kooperationsstrukturen zwischen der Schule Franzosenkoppel einerseits und den Kitas Franzosenkoppel und Kleiberweg andererseits zielorientiert zu intensivieren, bot sich durch die Teilnahme am Projekt „Diagnosegestützte Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich“ („FörMig“-Transfer Hamburg).

Seit dem Sommer 2010 treffen sich regelmäßig Mitarbeiter der Entwicklungspartnerschaft, um durch gemeinsame Projekte und intensive Zusammenarbeit den Übergang vom Elementarbereich in die Schule gut vorzubereiten. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit wurde das „Konzept zur Sprachbildung mit naturwissenschaftlichen Experimenten“ entwickelt.

Die Ansprechpersonen und Verantwortlichen für die Kooperation sind die drei Leitungen

Marion Lindner
Schule Franzosenkoppel,
Sylvia Wroblewski
Kita Franzosenkoppel,
Michaela Schilling
Kita Kleiberweg

sowie **Dagmar Marotta**
SLK, (DaZ) Schule Franzosenkoppel,
Devrim Aksu
Vorschullehrerin Franzosenkoppel,
Daniel Werlich
Erzieher für den Vorschulbereich
Mariola Hanemann
Krippenerzieherin, beide Kita Kleiberweg
Nicole Fischer
Erzieherin Kita Franzosenkoppel.

Die FörMig-Kooperation: Entwicklung eines Konzepts

Angelehnt an Ausarbeitungen der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ wurde in der Kooperation eine gemeinsame Grundstruktur entwickelt, die Sprache und Naturwissenschaften im Experimentierprozess verbinden soll. Diese Schrittfolge wurde in allen drei Einrichtungen in einer ersten Versuchsreihe zum Magnetismus ausprobiert und aufgrund der Erfahrungen aus dieser Umsetzung weiterentwickelt.

Für die Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung sollen sich die Einrichtungen zukünftig für naturwissenschaftliche Experimente am gemeinsam erarbeiteten Ablaufschema und den dazugehörigen Leitideen orientieren. Diese bilden dabei eine Richtschnur für die Verknüpfung von Sprache und Naturwissenschaften und machen deutlich, welche sprachlichen Bereiche jeweils in den einzelnen Phasen des Experimentierens von den pädagogischen Fachkräften in den Blick genommen werden sollen. Das Ablaufschema ist als Grobplanung gedacht, die für die unterschiedlichen thematischen Projekte konkretisiert werden sollte.

Leitideen

Die jeweiligen Fachkräfte in den Einrichtungen entscheiden entsprechend der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und der Lernziele, welche Bereiche in welchem Umfang umgesetzt werden. Dabei ist es wichtig, dass die dann entwickelten Projekte an den Interessen der Kinder anknüpfen. Bevor ein thematisches Projekt umgesetzt wird, muss vorher festgelegt werden, welche sprachlichen Ziele mit der Einheit erreicht werden sollen. Dazu ist es sinnvoll, zu definieren, welchen Wortschatz und welche Satzstrukturen diese Einheit erfordert. Die sprachlichen Mittel und Strukturen werden hierbei in vielfältigen Situationen wiederholt, um in den aktiven Wortschatz der Kinder überzugehen.

Die Gruppengröße beträgt maximal 10 Kinder, gegebenenfalls werden Gruppen geteilt. Wenn organisatorisch möglich, werden zwei Pädagoginnen bei Experimenten eingesetzt, so dass Durchführung und Dokumentation schwerpunktmäßig aufgeteilt werden.

Die pädagogischen Fachkräfte haben während der Umsetzung der Lerneinheit darauf zu achten, die zentralen sprachlichen Lernziele im Blick zu behalten und dementsprechend Sprachimpulse zu geben. Dabei gilt es auch, jedem Kind ausreichend Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, sich sprachlich zu äußern und die unterschiedlichen Sprachniveaus der Kinder zu berücksichtigen, sowie gegebenenfalls Sprachmuster vorzugeben. Um den Kindern das sprachliche Lernen zu erleichtern, werden als unterstützendes Mittel Visualisierungen, beispielsweise in Form von Bild-Wort-Karten, genutzt. Als hilfreich hat sich herausgestellt, den Prozess per Diktiergerät oder besser noch per Video aufzuzeichnen um die sprachlichen Äußerungen der Kinder (und Fachkräfte) für die weitere Sprachbildungsarbeit besser nutzbar zu machen.

Für die Nachhaltigkeit ist es praktisch, eine Forscherecke einzurichten, in der die Kinder wiederholt selbstständig arbeiten können. Auch werden Themen für längere Zeit festgelegt bzw. Fortsetzungen der Versuche mit weiterführenden Projekten zum selben Thema angestrebt. Als günstig hat sich herausgestellt, das Thema des Monats als Motto zu visualisieren (Bilder/ Materialien dazu), um es auch für Eltern sichtbar zu machen bzw. an Elternabenden anzusprechen.

Das Konzept zur Sprachbildung mit naturwissenschaftlichen Experimenten

Ablaufschema

1. Einstieg in das Thema
2. Fragestellung finden / Brainstorming
3. Vermutungen (Hypothesen)
4. Experimentieren; Beobachten /Vergleichen
5. Reflexion + Dokumentation
6. Ausklang und Übung

1. Einstieg in das Thema

In das Thema des Projektes wird mit einer Geschichte eingeführt, im laufenden Projekt „Wasser“ diente eine Piratengeschichte zum Einstieg. Damit wird ein erstes Interesse geweckt und versucht, den Bezug zu Alltagserfahrungen der Kinder herzustellen. So werden die Kinder zum freien Sprechen ermutigt, wenn sie beispielsweise im Morgenkreis von ihren eigenen Erfahrungen zum jeweiligen Thema berichten können.

Es lassen sich in dieser Phase bereits Begriffe dadurch einführen, dass die für die Experimente benötigten Materialien zur Anschauung bereitgestellt werden. Mit dieser Form der Visualisierung sollen die Kinder mit den kommenden (Fach-)Begriffen vorab vertraut gemacht werden; es können dazu auch andere Formen wie Bild-Karten genutzt werden.



2. Fragestellung finden / Brainstorming

Ausgangspunkt des Experimentierprozesses ist das gemeinsame Herausarbeiten einer Fragestellung. Ausgehend von den Interessen und Alltagserfahrungen der Kinder oder abgeleitet durch ein aufgeworfenes Problem beispielsweise aus der Einstiegs-geschichte lässt sich die Fragestellung formulieren: Wenn der Pirat seinen Schatz in Sicherheit bringen will, was könnte er nehmen, um seinen Schatz über das Wasser auf die Insel zu bringen? Daraus entwickelt sich die Fragestellung: *Was schwimmt und was sinkt?* Durch die Experimente wird dann versucht, die Antworten darauf zu finden.

Die Kinder benötigen in dieser Phase die Struktur der W-Fragen (*Warum schwimmt das Schiff?*). Der sprachliche Schwerpunkt liegt auf Haupt- und Nebensatzkonstruktionen mit *dass* und *weil* o.ä., Verben und Modalverben, Personalpronomen und Verneinungen.

Soll ein sprachliches Ziel Verneinungen sein, so bietet sich an Fragen zu stellen, die mit Verneinungen zu beantworten sind: „Was kann der Seeräuber/ können wir ohne Wasser nicht machen?“ Die Kinder werden so aufgefordert über den Gebrauch nachzudenken und eine bestimmte Formulierung wiederholt zu hören und zu gebrauchen.

Die Mehrsprachigkeit soll einbezogen werden, die Kinder können ihre Muttersprache benutzen oder sich auch mit Hilfe von Gestik und Mimik äußern. Dabei ist es hilfreich, wenn, wie in unseren Einrichtungen, Lehrerinnen und Erzieherinnen einige der Muttersprachen der Kinder verstehen.

3. Vermutungen (Hypothesen)

Die Kinder sollen ermutigt werden, Vermutungen aufzustellen und zu formulieren. Wichtig ist hierfür die Vermittlung der Verben *wissen*, *glauben* und *vermuten*. Zudem geht es um den Gebrauch unterschiedlicher Zeitformen, insbesondere des Futurs „*Ich glaube, das Eis wird schmelzen*“. Sprachlich relevant sind in dieser Phase besonders Verben und Modalverben, und Adjektive zur differenzierten Beschreibung. Darüber hinaus regt die Formulierung von Hypothesen die Bildung von Nebensätzen mit „*dass*“ an („*Ich glaube/vermute, dass...*“)

Die pädagogische Fachkraft erfährt in dieser Phase, was die Kinder bereits zu bestimmten Phänomenen wissen. Sie sollte den Kindern Raum für eigene Spekulationen geben und an die sprachlichen Äußerungen der Kinder anknüpfen. Durch Sprachmustervorgaben „*Was, glaubst du, könnte passieren? Ich glaube, dass ...*“ kann sie bestimmte sprachliche Äußerungen in den Fokus nehmen und Kindern den Zugang zu diesen Äußerungen erleichtern. Sie hat an dieser Stelle eine gute Gelegenheit die Zukunftsform zu nutzen, „*Ja, der Stein wird vielleicht untergehen/ sinken*“, so dass Kinder diese hören und in den eigenen Sprachgebrauch aufnehmen können. Es geht hier auch darum den Kindern Raum zu geben, dass sie sich gegenseitig (sprachlich) unterstützen können.

Am Ende, nachdem alle Kinder ihre Vermutungen geäußert und sich gegenseitig zugehört haben, sollte noch einmal nachgefragt werden, ob die Kinder immer noch die gleiche Vermutung haben. Kinder durchdenken daraufhin erneut ihre Hypothese und ändern diese eventuell noch.

4. Experimentieren; Beobachten / Vergleichen

Hier geht es zunächst darum, dass die Kinder ihre Vermutungen in Experimenten überprüfen. Zur Beschreibung der Phänomene müssen die Kinder die Dinge exakt benennen und daher insbesondere differenzierte Adjektive, Verben, Nomen und Adverbien gebrauchen. Um Dinge und Eigenschaften vergleichen zu können benötigen die Kinder insbesondere auch Steigerungsformen und Mehrzahlbildung.

Kinder benötigen auch Negationen um beschreiben zu können, dass z.B. der große Stein nicht schwimmt. Beobachtungen während des Experimentierens fordern auch den Gebrauch von Vergangenheitsformen heraus, z.B. „Das Wasser wurde fest.“

Für diese Phase ist ein wichtiger Aspekt, dass die pädagogische Fachkraft sich zurücknimmt und den Kindern Zeit gibt, ihre Experimente durchzuführen und ihre Erfahrungen dazu zu versprachlichen. Sollte sprachlich wenig von den Kindern selbst kommen, so bietet sich an, Impulse in Form von offenen Fragen zu geben „Kannst



du mir erklären, was du gerade gemacht hast?“ Diese fordern die Kinder heraus, die Aktivitäten zu beschreiben. Auch ein korrekatives Feedback ist hier hilfreich: „Das Wasser ist hart“; „Richtig, das Wasser ist fest geworden“.

Aufgabe der Pädagoginnen in dieser Phase ist es, die Kinder zu ermutigen sich gegenseitig Fragen zu stellen und Beobachtungen zu schildern. Sie sollten in dieser Phase darin bestärkt werden, andere Kinder beim Benennen von Begriffen und beim Formulieren zu unterstützen „Wer kann helfen? Wer weiß noch wie dieses Material hieß?“

Auch müssen die Pädagoginnen dabei damit rechnen, dass Kinder unvorhergesehen Beobachtungen machen und dementsprechend (sprachlich) darauf eingehen, die Interessen und Äußerungen der Kinder aufgreifen und als Sprech Anlass nutzen.

5. Reflexion der Experimente

Was schließen die Kinder aus den Ergebnissen des Experiments? Hier geht es um die Erklärung der Phänomene durch die Kinder. Die Gedanken müssen in Worte gefasst und den anderen präsentiert werden. Die Kinder üben sich hier im freien Sprechen. Neben dem Erklären ist an dieser Stelle aber auch das Zuhören zentral.

Sprachlich geht es darum Argumente zu finden, zu begründen und zu präsentieren. Dafür brauchen die Kinder differenzierte Adjektive, Verben, Nomen, Haupt- und ge-läufige Nebensatzkonstruktionen.

Die pädagogische Fachkraft kann durch das Stellen von W-Fragen die Kinder dazu ermutigen, die Erfahrungen zu reflektieren und den Austausch in der Gruppe fördern. Dabei stehen die Erklärungen der Kinder im Vordergrund und die Pädagoginnen sollten sich mit eigenen Erklärungen zurücknehmen, sie sollen zuhören und gegebenenfalls Nachfragen stellen, die zu weiteren Erklärungen anregen. Das korrektive Feedback ist hilfreich, um die Kinder in ihren Äußerungen zu bestätigen und weiter zum freien Sprechen zu ermutigen und gleichzeitig sprachliche Äußerungen zu korrigieren. In dieser Phase wird auf Wenn - dann - Aussagen abgezielt.

Als Abschluss hat sich als sehr erfolgreich erwiesen, die Kinder zu fragen: „*Was hat dich am meisten überrascht?*“ Hier werden die Kinder noch einmal gezielt dazu aufgefordert, ihre eigenen Gedanken zu ihrem Tun zu äußern. Das ergibt eine nochmalige Reflexion auf der persönlichen Ebene und es ergeben sich evtl. noch Perspektiven für weitere Ideen, was noch erforscht werden könnte.

Dokumentation

Die Ergebnisse des Experimentier-Prozesses werden in Form von Listen, Tabellen, Fotos, Collagen o.ä. festgehalten. Dies geschieht entweder im Anschluss an die Reflexion (Schritt 5), meist jedoch auch schon parallel, wenn Vermutungen und spätere Ergebnisse auf einem Blatt angekreuzt und besprochen werden.

Nach Abschluss der Projektreihe können die Ergebnisse auch in Form eines Experimentierbuchs oder einer Projektwand festgehalten und mit Fotos angereichert werden. Dadurch können die Ergebnisse auch später immer wieder in Erinnerung gerufen und als Sprechanlass genutzt werden. Gleichzeitig sammeln die Kinder durch die Dokumentationen erste Literacy-Erfahrungen (Listen, Buchstaben, Symbole, ...).

Mit der Dokumentation lassen sich sehr gut die Eltern einbeziehen. Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt: Eltern begeistern sich für die Arbeiten der Kinder, zeigen Interesse an dem, was in den Einrichtungen gemacht wurde und fragen die Pädagogen nach weiteren (sprachlichen) Anregungsmöglichkeiten für zu Hause.

6. Ausklang und Übung

Die Projektreihe wird zum Beispiel durch das Lesen eines passenden Bilderbuches abgeschlossen.

Nach Beendigung der Reihe werden weiterführende Aktivitäten zu dem jeweiligen Thema angeboten, so dass das Neugelernte im Transfer gefestigt wird und erneute Gesprächs- und Reflexionsanlässe geschaffen werden. Zum Wiederholen des Gelernten lassen sich zum Beispiel gut Bild-Wort-Karten nutzen.

„Was schwimmt - was sinkt“ - Beispiele der Umsetzung

1. Kita Franzosenkoppel

Altersstufe der Kinder : 4 - 5 Jahre

1.Tag

Stuhlkreis - wir haben den beteiligten 8 Kindern von unserem Projekt und dem Ablauf in den kommenden Tagen erzählt. Dann haben wir die Kinder über ihre Erfahrungen und Vermutungen erzählen lassen, was schwimmt und was sinkt. (Ente, Playmobilschiff usw.) Die Kinder werden ermutigt zum freien Erzählen und die Erzieherinnen wiederholen notfalls das Gesagte in ganzen Sätzen und grammatikalisch richtig.

2. Tag

Wir sind in den Experimentierraum gegangen, und haben uns wieder in den Stuhlkreis gesetzt. Den Kindern wurde die Piratengeschichte, „Piraten können alles - oder?“ vorgelesen. Danach wurden die Kinder angeregt zu überlegen, was der Pirat benötigt, um wieder auf seine Insel zu gelangen. Dazu haben wir aus der Experimentierkiste alle Dinge ausgebreitet. Zunächst sollten die Kinder die Materialien benennen und erzählen, aus was sie bestehen und wozu sie gebraucht werden.

Nachdem alle Gegenstände wie Holzbrettchen, Plastikmesser, Styroporklotz usw. benannt wurden, haben die Kinder Vermutungen angestellt und begründet, was schwimmt und was sinkt. Wir haben ein Wassergefäß bereitgestellt, und die Kinder konnten nach ihrer Vermutung ausprobieren, ob der Gegenstand schwimmen kann oder sinkt. Die Handlungen werden durch das Sprechen begleitet. Die Erzieherin hat Äußerungen der Kinder in ganzen Sätzen und grammatikalisch richtig wiederholt.

Dann wurde mit den Kindern gemeinsam überlegt, was von den Dingen, die schwimmen können, der Pirat benötigt, um auf seine Insel zurückzukommen.



3. Tag

Wir haben alle Gegenstände fotografiert und als Fotos den Kindern präsentiert. Wir haben die richtige Bezeichnung der Dinge mit den Kindern aufgefrischt und sie dann gebeten, die Kärtchen an die Pinwand zu heften. Die Flipchart wurde aufgeteilt in eine rote und eine blaue Seite. Die Kinder sollten nun jeweils den Gegenstand auf dem Kärtchen benennen, sagen, ob er schwimmt oder sinkt und dann der richtigen Seite der Flipchart zuordnen, ob der Gegenstand schwimmt (blau) oder sinkt (rot). Wieder wurde das von den Kindern Gesagte von der Erzieherin in ganzen Sätzen wiederholt.

4. Tag

Zum Abschluss des Projektes haben wir mit den Kindern Flöße gebaut. Tage vorher haben wir zusammen kleine Äste im Garten gesammelt. Die Kinder wurden gebeten eine Piratenfigur mitzubringen. Wir haben den Kindern noch einmal, zur Erinnerung, die Geschichte vom Piraten vorgelesen und die Kinder erzählen lassen, wie und womit er auf seine Insel zurückkommen kann. Wir haben über verschiedene Boote mit Motorkraft, Ruder usw. gesprochen und sind so auf das Floß gekommen, als Möglichkeit für den Piraten, aus den vorhandenen Materialien eins zu bauen. Die Flöße bekamen ein Segel als Antrieb. Durch Ausprobieren wurden die Vermutungen überprüft. Die Kinder haben dann beschrieben, wie das Piratenfloß zur Insel des Piraten fährt.

Anschließend fand unsere Abschlussrunde statt.

Es wurde Einiges noch mal aufgefrischt, was wir zusammen zum Projekt gemacht haben, und die Kinder äußerten sich dazu, wie ihnen das Projekt, und was ihnen daran besonders gefallen hat.

Ein Plakat mit den einsortierten Kärtchen „was schwimmt, was sinkt“ wurde zum Abschluss im Flur an die Wand gehängt und die Kinder konnten so alleine, mit Eltern, oder mit uns gemeinsam vor die Wand treten und erzählen, was sie gelernt haben.

Unser Plakat zur Arbeit von FörMig.
Das Thema war, darzustellen,
wo überall im Tagesablauf mit den Kindern
Sprache enthalten ist.



2. Elbkinder-Kita Kleiberweg

Ziele des Projektes:

Die Kinder der FörMig-Gruppe sollen das Sinken und Schwimmen von Gegenständen praktisch erproben und dabei diverse Materialien kennen- und benennen lernen. Generell bietet das Thema „Wasser“ viele Erfahrungsmöglichkeiten, selbst gesteuertes Entdecken, Forschen, Lernen sowie eine Reihe von Sprechanlässen, insbesondere da die Kinder dieser Altersstufe (4 - 5 Jahre) in der Regel schon Erfahrungen mit dem Element einbringen können.

In unseren verschiedenen Einheiten zum Thema „was schwimmt - was sinkt“, möchten wir uns auf unterschiedliche Weise mit „Wasser“ bzw. dem Phänomen „Schwimmen - Sinken“ auseinandersetzen, wobei die Versuchsanordnung so gewählt ist, dass die Kinder ihr Wissen einbringen können und verbalisieren. Auch sollen die überraschenden Effekte benannt und hinterfragt werden. Im Gespräch mit den Kindern werden die unterschiedlichen Erfahrungen und Vermutungen besprochen. Nach dieser Einheit werden weitere Angebote zum Thema gemacht, damit die neu erlernten Begriffe und Erfahrungen nachhaltig vertieft werden können.

Einstieg in das Thema:

Wir haben den starken Schneefall als Anlass genutzt, um mit den „FörMig-Kindern“ das Wasserprojekt zu starten. Wir sind mit den sechs Kindern zu unserem nahegelegenen Rodelberg gegangen, um dort Erfahrungen mit Schnee zu sammeln. Auf dem Rückweg kamen wir mit den Kindern ins Gespräch, da die Aussage fiel: „Mir ist kalt, ich bin so nass!“ In der Kita angekommen, zogen wir uns rasch um und trafen uns gemeinsam in unserem 25qm großen Forscherhaus. Im Forscherhaus haben wir noch einmal das Gespräch des Rückweges aufgegriffen und mit der Geschichte vom Faschingsschneemann vertieft. Hier konnten die Kinder ihre Erfahrungen mit Schnee und Wasser austauschen. Wir haben in dieser Situation besonders darauf geachtet, dass alle Kinder von ihren Ideen und Erlebnissen berichten konnten.

Fragestellung und Vermutung:

Am nächsten Tag versammelten wir uns wieder in unserem Forscherhaus, um an unserem Wasserthema weiter zu arbeiten. Durch die gezielte Fragestellung von W-Fragen unsererseits, wofür wir Wasser benötigen oder wo es überall Wasser gibt, haben die Kinder erzählt, wo sie mit Wasser in Berührung gekommen sind und wofür wir Wasser benötigen. Die Kinder erwähnten z.B. Trinken, Waschen, Blumen gießen und Schwimmen im Schwimmbad. Die Aussagen der Kinder (unter Berücksichtigung der Gesprächsregeln) wurden an einer Flipchart gesammelt und bildlich dokumentiert.

Wir ermunterten die Kinder darüber nachzudenken, welche Gegenstände im Wasser mit uns zusammen schwimmen würden. Aussagen wie Boote und Schiffe wurden als erstes getroffen, gefolgt von diversen Vögeln und Tieren. Als wir fragten, was denn alles nicht oben auf der Wasseroberfläche schwimmen könne, sondern untergehen bzw. sinken würde, benannten die Kinder Begriffe wie Steine, Stöcke, Dosen, Sand etc..

Wir haben den Kindern in dieser Phase genügend Raum und Zeit gegeben, ihre Spekulationen zu äußern und ihre Ideen und Vermutungen in ganzen Sätzen wiederzugeben. Durch aktive Wiederholung (Du glaubst also, dass ...) und direkte Ansprache

von gezielten Kindern (Was glaubst du, was passiert?) hatten alle Kinder genügend Raum zum Sprechen.

Experimentierphase:

Am nächsten Tag brachten wir eine Schüssel mit Wasser sowie kleine Schälchen mit in das Forscherhaus. Jetzt sollten sich die Kinder in der KiTa und im Außengelände auf die Suche nach weiteren Materialien machen, die schwimmen oder sinken würden. Die Kinder kamen mit Gegenständen, wie z.B. Steine, Kerzen, Hülle des Teelichts, Papier, Korke, Holz, Gabel, Schwamm etc. wieder in das Forscherhaus. Gemeinsam stellten wir Vermutungen an, welche Gegenstände sinken und welche schwimmen. Nachdem die Kinder alle Begriffe nacheinander zugeordnet und benannt hatten, probierten die Kinder einzeln jeweils ein Material und erzählten dem Rest der Gruppe, was in der Schale mit dem Material passiert.

Nachdem wir alle Materialien nacheinander getestet hatten, sind wir in unseren Forscherraum gegangen, wo wir ein Becken mit 150 l Fassungsvermögen haben, indem alle „FörMig-Kinder“ gleichzeitig ihre Versuche wiederholen konnten und die anderen Kinder dieses auch kommentieren durften. In dieser Phase haben wir uns zurückgenommen, da die Kinder einen regen Austausch miteinander führten.

Am Ende haben wir die einzelnen Materialien zusammen mit den Kindern fotografiert und anschließend ausgedruckt.

Beendigung des Projektes:

Zum Abschluss unseres Wasserprojektes trafen wir uns noch einmal in unserem Forscherhaus. Wir haben am Abend die verschiedenen Fotos der Materialien auf eine Flipchart geklebt, um mit den Kindern eine gemeinsame Reflektion zu gestalten. Die Kinder sahen die verschiedenen Materialien und sollten diese erneut benennen und noch einmal der Gruppe ihre persönlichen Erfahrungen mit den sinkenden oder schwimmenden Materialien vermitteln. Die Kinder durften anschließend auf unserer großen Flipchart alle sinkenden Materialien nach unten kleben und die schwimmenden nach oben.

Wir haben für die Kinder über Nacht ein Wassereis hergestellt und dieses als Überraschung an die Kinder zum Abschluss des Projektes verteilt. Die aufkommende Frage ob das Eis schwimmt oder sinkt, wurde erst richtig vermutet und dann selbstverständlich auch noch einmal ausprobiert.



3. Schule Franzosenkoppel

Gruppenstruktur

Die Umsetzung des Projekts erfolgte in zwei Gruppen der Vorschulklasse für jeweils 2 mal anderthalb Stunden. Die Klasse wurde so geteilt, dass in jeder Gruppe von 8 - 9 Kindern sowohl sprachlich gute als auch schwächere Kinder waren. Das ist wichtig, damit ein gegenseitiger Austausch stattfinden kann und nicht nur die Lehrkraft als Sprachvorbild dient.

Einstieg

Die Vorschullehrerin begann mit einer Piratengeschichte. Die Kinder versuchten, beim Vorlesen der Geschichte aufmerksam zu folgen. Es stellte sich für den Piraten die Frage, wie er den gefundenen Schatz am sichersten auf seine Insel bringen könnte. Aus welchem Material müsste das Floß oder Boot sein, damit es den Schatz trägt und nicht untergeht? Die Kinder waren aufgeregt und sehr neugierig. Einige hatten Schwierigkeiten, die Geschichte inhaltlich zu verstehen, obwohl sie sehr einfach geschrieben war. Die Vorschullehrerin musste durch Begriffsklärung und Sprachmusterangaben Hilfestellung bieten.

Vermutungen

Die Kinder wurden aufgefordert zu überlegen, welches Material für den Piraten in Frage käme. Die Bedeutung der Begriffe „schwimmen“ und „sinken“ bzw. „untergehen“ konnte von den Kindern verbal nicht eindeutig erklärt werden. Sie wurden von der Lehrkraft kurz beschrieben. Danach konnten die Kinder von den bereitgelegten Materialien eines aussuchen, ansehen und befühlen, das Material benennen und zu einem grünen Kärtchen mit der Aufschrift „schwimmen“ oder zu einem roten Kärtchen „sinken“ legen. Sie saßen im Halbkreis und durften der Reihe nach aufstehen und agieren. Wenn ein Kind das Material nicht benennen konnte, durfte es die anderen um Hilfe bitten. Wenn auch sie es nicht wussten, gab die Lehrkraft entweder einen Tipp oder benannte es selbst. Die Vermutungen der Kinder wurden von der Lehrkraft in einer Tabelle dokumentiert.

Die Entscheidung der Zuordnung durfte anschließend noch einmal von den Kindern überdacht werden. Dabei wurden von der Lehrkraft Fotos der Materialien gezeigt mit der Frage: *„Kann dieses Material tatsächlich schwimmen oder sinkt es?“* Diese Überlegungen wurden zum Teil gemeinsam besprochen bzw. diskutiert, ob nicht evtl. etwas anders zugeordnet werden sollte. Dabei äußerten die Kinder auch kausale Begründungen, wie *„weil es so leicht / schwer ist, kommt es lieber...“* oder *„weil es so groß / klein ist...“* oder *„weil es aus ... ist - lege ich es lieber dahin“*.

Ausprobieren

Die Kinder überprüften daraufhin ihre Vermutungen im praktischen Versuch und hatten einen Riesenspaß dabei. Es wurde darauf geachtet, die Kinder zu loben und zu weiteren Äußerungen und Handlungen zu ermutigen.

Dokumentation und Reflexion

Bei den Versuchen legten die Kinder die Gegenstände, die sie benutzt hatten, zu den passenden Schildern (schwimmen - sinken). Die Ergebnisse wurden in eine große

Tabelle übertragen. Die Tabelle enthielt Bilder von allen Materialien sowie jeweils 2 Spalten Vermutung „schwimmt“ oder „sinkt“ zum Ankreuzen „ja“ oder „nein“ und ebenso für das tatsächliche Ergebnis. Beim Ankreuzen der Tabelle wurden die Materialien noch einmal benannt und gesagt, ob sie schwimmen konnten oder untergegangen sind. Außerdem wurden dabei die Vermutungen überprüft: „*Stimmte das, was wir vorher vermutet hatten?*“, so kam es zu einer gemeinsamen Reflexion der Experimente und zum sprachlichen Austausch. Die Zusatzfrage „*Was hat dich am meisten überrascht?*“ veranlasste die Kinder noch einmal nachzudenken und sich zu äußern.

Nach den zwei Gruppenexperimenten kamen die Gegenstände, die zum Experiment gehörten, in den Gruppenraum der Vorschulklasse, wo die Kinder Gelegenheit hatten, weiter damit umzugehen. Die Tabelle fanden die Kinder auch in ihren Forscherbüchern, die sie an den folgenden Tagen in der Klasse bearbeiteten. Die Tabelle bot noch Platz, um die Vermutungen und Ergebnisse von weiteren Versuchen mit selbst gewählten Materialien einzutragen.




Fazit und Zukunftsperspektiven

Die Zusammenarbeit im Projekt FörMig-Transfer Hamburg in den vergangenen drei Jahren wurde von allen beteiligten Einrichtungen als bereichernd empfunden. Die schon in vorherigen Projekten praktizierte Zusammenarbeit wurde im Verlauf der FörMig-Entwicklungspartnerschaft weiterentwickelt; sie zeichnet sich durch gegenseitige Offenheit aus und führte so zu einer Partnerschaft „auf Augenhöhe“. Es wird auf jeden Fall - auch unter schwierigeren Bedingungen - weitergemacht.

Alle drei Einrichtungen werden im kommenden Jahr das in der Kooperation entwickelte Ablaufschema nutzen, um Experimente mit Sprachbildung zu verknüpfen. Es ist angedacht, zum Thema Wasser weitere Projekte zu entwickeln, die an die bisherige Kooperationsarbeit anknüpfen. Die Einrichtungen haben sich verständigt, sich regelmä-

ßig zu treffen, um sich über Erfahrungen der Umsetzung auszutauschen und weitere mögliche Projekte auszuarbeiten. Im Vorfeld soll sich dann jeweils zu einem Projektthema über die zentralen sprachlichen Mittel ausgetauscht werden. Damit der Austausch auch ohne großen organisatorischen Aufwand und mit knappen Ressourcen regelmäßig stattfinden kann, ist angedacht, eine Online-Plattform dafür zu nutzen.

Da das Ablaufschema so allgemein konzipiert ist, dass es sich auf unterschiedliche Inhalte anwenden lässt, werden die Einrichtungen auch bezüglich ihrer eigenen Arbeit auf die Struktur zurückgreifen, d.h. auch über die gemeinsam erarbeiteten Projekte hinaus. Für die weitere Sprachbildungsarbeit bieten sich zum Beispiel auch Themen wie z.B. „Pflanzen“, „Ernährung“, „Jahreszeiten“ an, da diese in allen drei Einrichtungen behandelt werden. Hierzu könnte in Zukunft noch ein Ideenaustausch stattfinden.



Wir leben Geschichten

Bücher=Kisten: Eine Idee für die durchgängige Sprachbildung am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Viele Kinder aus dem Stadtteil Lurup haben kaum Berührungspunkte mit dem Medium Buch. Es fällt ihnen schwer, Geschichten zu verstehen und nachzuerzählen; es fällt häufig auch schwer, die nötige Konzentration dafür aufzubringen. Für die an der Entwicklungspartnerschaft beteiligten Einrichtungen war es daher das Anliegen, die Sprachbildungsarbeit mit dem Zugang zu Büchern und Geschichten zu verbinden.

Zentraler Bestandteil dieser sprachlichen Bildung stellen kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Sprachkultur (Literacy) dar. Gleichzeitig wird so auch ein wertschätzender Umgang mit Büchern vermittelt, ein wichtiger Aspekt. Angestrebt wird, über die Auseinandersetzung mit Geschichten, ein positives Sprachgefühl sowie Wortschatzerweiterung und Begriffsbildung, insbesondere im Bereich der Adjektive zu begünstigen. Zudem geht es auch um die Förderung der Fantasie und Kreativität sowie der personalen, sozialen, motorischen und kognitiven Entwicklung.

Die Lust auf Sprache und Sprechen, sowie das Zutrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten und in ihre Erweiterung stehen im Vordergrund.

Die Kinder sollen am Ende der Vorschulzeit in der Lage sein, sich verständlich zu machen bzw. sich sprachlich mitzuteilen (ich habe etwas zu „sagen“), sowie kleinere Geschichten nachzuerzählen. Außerdem sollen sie Adjektive in Bezug auf Formen, Farben, Gefühle unterscheiden können und ihren Wortschatz diesbezüglich erweitern. Gerade diese Kompetenzen stellen für den erfolgreichen Schuleintritt eine wichtige Grundlage dar.

Am Ende der ersten Klasse sollen die Kinder in Haupt- und Nebensätzen sprechen können, differenzierte Adjektive zum Thema Gefühle (und auch Farben und Formen) kennen und aktiv gebrauchen. Sie sollen Geschichten wiedergeben können und sicher im Umgang mit dem Zahlenraum von 1 bis 10 sein. Bei der Verwendung von Nomen achten sie auf den Gebrauch des richtigen Artikels.



Für diese Ziele wurden Materialkisten zu einem Buch entwickelt, die im Vorschulbereich der Kita Elbgaustraße, in der Sprachfördergruppe der Kita Moorwisch und in der Sprachförderung der Schule Langbargheide eingesetzt werden. Da die Schule zusammen mit der Kita Moorwisch (Bildungshaus) jahrgangübergreifend (0-2) arbeitet, lassen sich die Kisten für höhere Sprachniveaus auch problemlos erweitern. Durch den Einsatz der Kisten in allen drei Einrichtungen sind die Kinder der ersten Klasse bereits bei

**Auf dem Weg
zu einer diagnosegestützten
durchgängigen Sprachbildung
am Übergang
Kita-Grundschule**

Zusammenfassung der Projektergebnisse
von FörMig-Transfer Hamburg Kita-GS

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-------------|
| 1. Das Hamburger FörMig-Transfer Projekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich“ (FörMig-Transfer Hamburg Kita-Grundschule) | B 3 |
| 2. Anknüpfungspunkte für eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung in Hamburg | B 5 |
| 3. Konkret: Die Entwicklungsarbeit von Kitas und Grundschulen im Projekt | B 5 |
| 3.1 Diagnosegestützte | B 5 |
| 3.2 Sprachbildung im naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereich | B 6 |
| 3.3 Sprachbildung und Förderung lernmethodischer Kompetenzen | B 6 |
| 3.4 Sprachbildung in Kooperation mit Eltern | B 7 |
| 3.5 Strukturen für die diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung | B 7 |
| 4. Zusammenfassung: Gestaltungspotential für eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung am Übergang Kita-Grundschule | B 8 |
| Anhang | B 9 |
| I Beteiligte Kitas und Grundschulen und ihre Schwerpunkte | B 9 |
| II Sprachliche Anschlussfähigkeit in den Bildungs- bzw. Lernbereichen: Beispiele | B 10 |
| Bildungsbereich Sprache/ Fach Deutsch | B 10 |
| Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Bereich | B 11 |
| Sprachbildung im mathematischen Bereich | B 12 |
| III Kooperationskalender | B 12 |
| Vorlage für einen Kooperationskalender | B 13 |
| Beispiel für einen ausgefüllten Kooperationskalender | B 14 |
| IV Material- und Literaturhinweise | B 15 |
| Rahmenbedingungen in Hamburg | B 15 |
| Durchgängige Sprachbildung und Bildungssprache | B 15 |
| Sprachbildung/-förderung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit | B 15 |
| Sprachpädagogische Diagnostik | B 16 |
| Sprachliche Bildung in Kooperation mit Eltern | B 16 |
| DVDs | B 16 |
| Weiteres Material Zum Übergang Kita-Grundschule | B 16 |

1. Das Hamburger FörMig-Transfer Projekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich“

(FörMig-Transfer Hamburg Kita-Grundschule)

Die Verbesserung des Übergangs von der Kita in die Grundschule ist ein Thema, das deutschlandweit behandelt wird. Um die Kooperation der beiden Institutionen zu unterstützen, wurden im letzten Jahrzehnt in vielen Bundesländern verschiedene Programme und Projekte realisiert sowie Rahmenvorgaben zur Kooperation der Institutionen erarbeitet. Mittlerweile liegen solche in allen 16 Bundesländern vor. Der Grund für eine Fokussierung auf den Übergang Kita-Grundschule liegt, zusammengefasst, in der Annahme, dass Bildungschancen durch eine bessere Übergangsgestaltung erhöht werden. Auch in Hamburg ist dies ein wichtiges Thema, dem unter anderem mit dem FörMig-Transfer Projekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich“ (FörMig-Transfer Hamburg Kita-Grundschule) von 2010 bis 2013 nachgegangen wurde. Übergeordnetes Ziel des Hamburger FörMig-Transfer Projekts war die Verbesserung der Bildungschancen von bisher eher bildungsbenachteiligten Kindern, insbesondere auch solchen, die mehrsprachig aufwachsen. Inhaltlich ging es um die Umsetzung einer **durchgängigen Sprachbildung** am Übergang Kita-Grundschule, die an den sprachlichen Lernausgangslagen von Kindern ansetzt, also **diagnosegestützt** erfolgt. Dabei wurden folgende Projektschwerpunkte in den Blick genommen: Sprachbildung im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich, die Förderung lernmethodischer Kompetenzen im Zusammenhang mit sprachlicher Bildung und die Stärkung der Zusammenarbeit von Grundschulen und Kitas mit Eltern hinsichtlich der Sprachbildung ihrer Kinder.

Mit dem Projekt knüpfte Hamburg an Erfahrungen und Erkenntnissen des ehemaligen Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - FörMig“ (2004-2009) an, an dem Hamburg zusammen mit neun weiteren Bundesländern beteiligt war. Die im Modellprogramm FörMig entwickelten Ansätze der **durchgängigen Sprachbildung** an diesem bildungsbiographischen Übergang sollten weiterentwickelt und optimiert werden.

Das Konzept **der durchgängigen Sprachbildung** umfasst drei Dimensionen:

Bildungsbiographische Dimension: Hier geht es um den allmählichen Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten entlang der Bildungsbiographie, ohne dass es zum Bruch an den Übergängen zwischen den Bildungseinrichtungen - von der Kita über die Grundschule und weiterführende Schule bis zur Berufsausbildung oder zum Studium - kommt.

Thematische Dimension: Hier geht es um den koordinierten systematischen Zugang zu bildungssprachlichem Wissen und Können über die einzelnen Bildungs- und Lernbereiche bzw. Fächer hinweg.

Mehrsprachigkeitsdimension: Hier geht es um die Berücksichtigung mehrsprachigen Aufwachsens als besondere Bedingung und darüber hinaus als Ressource für die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten.

Diagnosegestützt heißt, die sprachliche Entwicklung von Kindern zu beobachten und zu dokumentieren, um darauf aufbauend ein Sprachbildungsangebot gestalten zu können, das sich an ihren Fähigkeiten und nächsten Entwicklungsschritten orientiert. Nur so ist es einerseits möglich, Kinder individuell in ihrer Entwicklung zu unterstützen, und sie andererseits angemessen bei der Bewältigung der sprachlichen Anforderungen im Bildungsalltag zu begleiten.

Dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung liegt die Erkenntnis zugrunde, dass es nicht allgemeinsprachliche, sondern bildungssprachliche Fähigkeiten sind, die Chancen auf Bildungserfolg eröffnen. Bildungssprache ist eine Variante von Sprache, die Kinder (und Jugendliche) benötigen, um sich Wissen anzueignen und die schulischen Anforderungen zu erfüllen. Sie ist stark durch Merkmale der Schriftsprache geprägt. Anders als allgemeinsprachliche Fähigkeiten eignen sich Kinder und Jugendliche Bildungssprache nicht automatisch im Kontakt mit ihrer Umwelt an. Schulen kommt deshalb die Aufgabe zu, ihnen diese sprachliche Variante zu vermitteln.¹⁾

Aber warum ist die Förderung von Bildungssprache schon ein Thema für den Elementarbereich bzw. den Übergang Kita-Grundschule?

1) vgl. Lange/ Gogolin (2010)

Der Grund dafür ist, dass sich Kinder bereits in dieser bildungsbiographischen Etappe zentrale Aspekte von Bildungssprache aneignen bzw. aneignen können. Dies wird durch die Hinführung zur Schriftsprache und zu einer zunehmenden Ablösung sprachlicher Äußerungen von ihrem unmittelbaren Kontext in Kitas und Grundschulen gefördert.

Meilensteine der Sprachentwicklung auf dem Weg zur Bildungssprache am Übergang Kita-Grundschule sind:

- Sprache unabhängig von einer konkreten Situation zu nutzen: Benötigen Kinder im Krippenalter noch einen Gegenstand, um seine Eigenschaften zu beschreiben, brauchen sie ihn am Übergang Kita-Grundschule nicht mehr. Sie können beispielsweise am Montag im Morgenkreis von ihren Erlebnissen am Wochenende berichten;
- zu erkennen, wann man selbst „dran ist“ mit dem Sprechen, also z.B. wenn die Gesprächspartnerin ihren Redebeitrag durch einen vollständigen Satz, durch Mimik oder Gestik beendet;
- zu wissen, dass man sich in unterschiedlichen Kontexten sprachlich unterschiedlich verhalten kann/sollte, etwa in der Kita bzw. Grundschule und Zuhause;
- zu lernen, wie man etwas beschreibt, berichtet, erklärt und erzählt, Vermutungen anstellt und sie begründet;
- differenzierende und abstrahierende Ausdrücke wie heften statt kleben, Präfixverben, darunter solche mit untrennbarem Präfix und Reflexivpronomen (z.B. ‚erhitzen‘, ‚sich entfalten‘), nominale Zusammensetzungen (z.B. Wasserglas) und normierte Fachbegriffe (z.B. rechtwinklig) anwenden zu können;
- Sprachstrukturen wie erste Passivkonstruktionen und man-Sätze, aber auch Konjunktionalsätze und Relativsätze nutzen zu können.

Um diesen Entwicklungsprozess gut meistern zu können, benötigen Kinder systematische und kontinuierliche Begleitung im Bildungsalltag durch Pädagoginnen. Hieran arbeiteten die am Hamburger FörMig-Transfer Projekt beteiligten Kitas und Grundschulen. Dies geschah in sogenannten Entwicklungspartnerschaften (EP). Eine EP bestand aus einer Grundschule und bis zu drei Kitas. Die EP wählten sich selbst einen der oben genannten Projektschwerpunkte für ihre gemeinsame Entwicklungsarbeit.

Das Projekt wurde an insgesamt 45 Einrichtungen in Hamburg - darunter 28 Kitas und 17 Grundschulen - umgesetzt. Für die Entwicklungsaufgaben erhielten alle beteiligten Einrichtungen dieselben finanziellen Ressourcen und konnten auf ein breites Unterstützungsangebot zurückgreifen. Neben der wissenschaftlichen Begleitung durch das FörMig-Kompetenzzentrum wurden vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und dem Sozialpädagogischen Fortbildungszentrum (SPFZ) projektbezogene Qualifizierungsmaßnahmen angeboten. Die Evaluation des Projekts wurde durch das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) durchgeführt. Es wurden drei Setkoordinatorinnen eingesetzt, die die EP sowohl fachlich als auch in organisatorischen Fragen berieten und unterstützten.

Geleitet wurde das Projekt gemeinsam von der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI). Durch die Kooperation der BSB und BASFI und ihrer Institutionen sollte die gleichberechtigte Zusammenarbeit der beteiligten Einrichtungen - Kitas wie Grundschulen - unterstützt werden.

2. Anknüpfungspunkte für eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung in Hamburg

Mit dem Landesrahmenvertrag „Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen“ (LRV)²⁾ (2009), den Hamburger Bildungsempfehlungen (2012), dem Bildungsplan Grundschule (2011), dem Hamburger Sprachförderkonzept (2007), dem konzeptionellen Rahmen und gemeinsamen Bildungsstandards und -zielen von Vorschulklassen und Kindertageseinrichtungen (2005) und den Richtlinien bzw. Empfehlungen zur Nutzung von Sprachstandserhebungsverfahren liegt in Hamburg eine Vielzahl an Orientierungspunkten für eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an diesem Übergang vor. Diesen Rahmenvorgaben liegen dieselben Leitlinien für die (sprach-)pädagogische Arbeit zugrunde - eine gute Basis für eine anschlussfähige Sprachbildung am Übergang Kita-Grundschule.

Der erste formale Berührungspunkt zwischen Kitas und Grundschulen ist die Viereinhalbjährigen-Untersuchung, die mittlerweile überwiegend in Kitas durchgeführt wird. An dieser Stelle findet ein persönlicher Austausch zwischen Fachkräften aus Kitas und Lehrkräften aus Grundschulen über den allgemeinen,

aber auch über den sprachlichen Entwicklungsstand von Kindern statt. Die Viereinhalbjährigen-Untersuchung bietet damit den Startpunkt für eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung am Übergang Kita-Grundschule, die sich nicht (nur) auf die additive Sprachförderung nach §28a HmbSG bezieht.

Im LRV wie auch in den Hamburger Bildungsempfehlungen sind Beispiele für eine Kooperation von Kitas und Grundschulen hinsichtlich der Übergangsgestaltung gegeben:

- die Einladung von Klassenlehrerinnen in die Tageseinrichtung, damit die Kinder Fragen zum Schulbesuch stellen können;
- ein Besuch der Kinder in der aufnehmenden Grundschule;
- ein Elternabend zum Thema Übergang in die Grundschule für Kita-Eltern;
- ein Entwicklungsgespräch für Eltern in den Kitas vor der Viereinhalbjährigen-Untersuchung an, in dessen Vorwege die Kitas Berichte über die Entwicklung der Kinder anfertigen;
- der Austausch über Bildungsverständnisse, Arbeitsgrundlagen und Arbeitsweisen (z.B. Bildungsempfehlungen, Bildungspläne der Grundschule, Kita- bzw. Grundschulkonzeption) der jeweiligen Institutionen;
- die schriftliche Verankerung der Kooperation;
- die Herstellung von Transparenz über die Arbeit der jeweiligen Kita gegenüber Eltern und Grundschulen.

Die am Projekt beteiligten Kitas und Grundschulen entwickelten diese Formen der Zusammenarbeit hinsichtlich einer diagnosegestützten durchgängigen Sprachbildung weiter.

3. Konkret: Die Entwicklungsarbeit von Kitas und Grundschulen im Projekt

Das Projekt sah vor, dass die beteiligten Kitas und Grundschulen sich in der Kooperation auf einen Schwerpunkt für die diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung einigen und gemeinsam an dessen Umsetzung arbeiten sollten. Hierbei sollten sie an ihren Erfahrungen, ihren Bedarfen und Möglichkeiten anknüpfen. Viele EP wählten so den Schwerpunkt „Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Bereich“, andere konzentrierten sich auf die Bewältigung sprachlicher Herausforderung im mathematischen Bereich, richteten ihren Fokus auf die lernmethodischen Kompetenzen - meistens im Zusammenhang mit einem inhaltlichen Schwerpunkt - oder arbeiteten zur „Sprachbildung in Kooperation mit Eltern“. Weitere Inhalte waren z.B. Sprachbildung mithilfe theaterpädagogischer Methoden und Förderung der Literacy-Entwicklung. Einige EP bearbeiteten mehrere inhaltliche Schwerpunkte.

Viele EP richteten ihre inhaltliche Arbeit auf den Übergang von der Kita in die Grundschule aus. Aufgrund der Hamburger Besonderheit von parallel existierenden Vorschulgruppen in Kitas und Vorschulklassen an Grundschulen behandelten einige Partnerschaften nicht den Übergang vom letzten Kita-Jahr in die erste Klasse, sondern stimmten die sprachpädagogische Arbeit von Vorschulgruppen und Vorschulklassen aufeinander ab und leisteten hiermit einen Beitrag dazu, dass Kinder aus Kitas und Vorschulen in gleicher Weise sprachlich auf die erste Klasse vorbereitet werden.

Im Folgenden gehen wir näher auf die inhaltliche Arbeit der EP ein und beleuchten zudem die strukturellen Aspekte einer diagnosegestützten durchgängigen Sprachbildung. Dabei orientieren wir uns an den Projektzielen.

3.1 Diagnosegestützte

Alle beteiligten Kitas und Grundschulen setzten in ihren eigenen Einrichtungen Verfahren ein, um den sprachlichen Entwicklungsstand von Kindern festzustellen. Sie arbeiteten jeweils z.B. mit selbst entwickelten Beobachtungs- und Dokumentationsbögen, SISMIC und/ oder SELDAK, der Hamburger Sprachprobe und HAVAS 5.

Einige EP nutzten gemeinsam das Screening und Evaluationsinstrument Mini-KEKS bzw. KEKS, um Förderbereiche der Kinder zu identifizieren und im Anschluss mithilfe eines anderen Instruments, z.B. HAVAS 5, eine diagnosebasierte Förderplanung zu erarbeiten. Auch diejenigen, die sich nicht auf ein gemeinsames Instrument einigten, tauschten sich über den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder aus. Die Pädagoginnen reflektierten dabei, wo der größte Förderbedarf der meisten Kinder in ihrer Kita bzw. Grundschule lag, und wählten dementsprechend ihren Schwerpunkt für die Zusammenarbeit.

3.2 Sprachbildung im naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereich

Partnerschaften, die zu den Schwerpunkten „Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Bereich“ (NaWi) und „Sprachbildung im mathematischen Bereich“ arbeiteten, setzten sich mit der Frage auseinander: „Wie viel Sprache steckt in diesem Bildungs- bzw. Lernbereich?“. Und sie tauschten sich über die Methoden aus, die in diesen Bereichen sowohl in der Kita als auch in der Grundschule eingesetzt werden. Die Partnerschaften, die den Schwerpunkt NaWi gewählt hatten, stießen im Austausch darauf, dass in beiden Institutionen experimentiert wird, und zwar zu den gleichen Themen, z.B. Magnetismus und Wasser (u.a. schwimmen-sinken). Sie betrachteten den typischen Ablauf des Experimentierens genauer und fanden heraus, dass Kinder dabei Sprachhandlungen wie Vermuten, Beschreiben, Erklären vollziehen, für die sie bestimmte sprachliche Mittel benötigen, z.B. Satzstrukturen und Begriffe („ich vermute, dass...“). Auch die Partnerschaft, die zum mathematischen Schwerpunkt arbeitete, stellte fest, dass Kinder einen differenzierten Wortschatz benötigen, um mathematische Aufgaben zu bewältigen, z.B. Präpositionen wie über - unter, vor - hinter (siehe Praxisbeispiele in der Broschüre Seiten 6 und 30).

In beiden Schwerpunkten waren vier Leitgedanken besonders wichtig für die Pädagoginnen: 1. Kinder eignen sich Sprache über Handlungen an. 2. Es ist wichtig zu wissen, welche sprachlichen Anforderungen Kinder im jeweiligen Bildungs-/ Lernbereich bewältigen müssen. 3. Die Schnittmenge zwischen Kita und Grundschule in sprachlicher Hinsicht, aber auch bezogen auf Inhalte und Methoden zu kennen, ist zentral für die durchgängige Sprachbildung am Übergang Kita-Grundschule. 4. Die Angebote werden von Pädagoginnen so gestaltet, dass Kinder sich die sprachlichen Mittel auch aneignen können.

Um den vierten Leitgedanken umzusetzen, nutzten die EP den Sprachförderordner vom LI, Kapitel 13 „Konzept zur Sprachförderung mit naturwissenschaftlichen Experimenten“. Die Pädagoginnen reflektierten ihr eigenes sprachliches Handeln. Sie überprüften, inwieweit sie selbst ein Sprachvorbild für Kinder sind, also ob sie beispielsweise entsprechende Satzstrukturen und Begriffe verwenden, so dass Kinder sie auch lernen können; sie erarbeiteten Fragen, die die Kinder zu Vermutungen etc. anregen, und sie übten sich im korrektiven Feedback³⁾.

In einigen EP wurden gemeinsame Projekte durchgeführt, zum Beispiel wurden gemeinsame Lernwerkstätten eingerichtet. In anderen Partnerschaften verständigten sich die Pädagoginnen darüber, was jede Einrichtung für sich umsetzt, so dass die Grundschule auf dem aufbauen kann, was die Kinder schon in der Kita gelernt haben.

3.3 Sprachbildung und Förderung lernmethodischer Kompetenzen

„Die Förderung lernmethodischer Kompetenzen geht immer mit der Vermittlung von Themen in den Bildungs- und Lernbereichen einher.“ Zu diesem Schluss kamen viele Partnerschaften, weshalb sie diesen Schwerpunkt auch meistens im Zusammenhang mit dem naturwissenschaftlichen oder mathematischen wählten. Zentrale Fragen, denen Kitas und Grundschulen dabei nachgingen, waren: „Wie genau sieht diese Förderung in der Kita und in der Grundschule aus und auf welche zentralen Fähigkeiten wollen wir uns gemeinsam konzentrieren, um eine Durchgängigkeit herzustellen?“

Im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich kamen die Pädagoginnen zu dem Schluss, dass das Sortieren und Klassifizieren, Dinge in Beziehung zueinander setzen, Vergleichen, eigene Gedanken (Vermutungen) und Schlussfolgerungen äußern sowie Dokumentieren und Präsentieren wichtige Kompetenzen sind, die in beiden Einrichtungen gefördert werden. In der Zusammenarbeit konkretisierten sie die sprachlichen Anforderungen, die Kinder bewältigen müssen (siehe vorheriges Kapitel). Andere EP konzentrierten sich auf die Förderung basaler sprachlicher Fähigkeiten im Zusammenhang mit Merkfähigkeit, Konzentration, Empathiefähigkeit und Kommunikationsformen und -regeln. Auch sollten Kita-Kinder den Schulalltag und Unterricht kennenlernen.

Lernmethodische Kompetenzen wurden teilweise in gemeinsamen thematischen Projekten gefördert. Ein Beispiel ist hier eine EP, die zur „Sprachbildung mit theaterpädagogischen Mitteln“ arbeitete. Diese EP fand am Anfang der Zusammenarbeit heraus, dass alle beteiligten Einrichtungen gern und häufig mit kreativen Methoden wie dem Darstellenden Spiel arbeiten. Sie verständigte sich im Laufe ihrer Kooperation auf wesentliche Bestandteile des Theaterspielens und arbeitete dabei die sprachlichen Herausforderungen heraus, die in allen beteiligten Einrichtungen bearbeitet werden. Hierzu gehören das Hörverstehen, die Wortbildung, die Artikulation und der (themenspezifische) Wortschatz. Über solche Beispiele hinaus verständigten sich Kitas und Grundschulen über gemeinsame methodisch-didaktische Prinzipien,

gleiches Material und Rituale. Auf diese Weise lernten Kita-Kinder bereits Arbeitsweisen etc. kennen, die ihnen in der Grundschule wieder begegnen werden.

3.4 Sprachbildung in Kooperation mit Eltern

Diesem Schwerpunkt des Projekts widmeten sich viele EP, denn es ist den meisten Kitas und Grundschulen ein wichtiges Anliegen, mit Eltern zusammenzuarbeiten. Die entsprechenden Partnerschaften teilten die Ansicht, dass Eltern wichtige Partner sind, wenn es um die Gestaltung von (Sprach-)Bildungsprozessen von Kindern geht, und sie stellten fest, dass sie Eltern noch aktiver in die Sprachbildungsarbeit einbeziehen können. Für einige EP war es daher sehr wichtig, Eltern über die Themen „Übergang Kita-Grundschule“ und „Sprachbildung“ zu informieren; andere Partnerschaften wollten Eltern direkt in die Förderung ihrer Kinder einbeziehen. Eine Partnerschaft verband diese beiden Ansätze und entwickelte ein Elternbildungsprogramm, in dem unter anderem der Übergang und Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Bereich thematisiert wurde. An diesem Programm nahmen Eltern und Kinder aus Kita und Grundschule teil. Ein weiterer Aspekt der Zusammenarbeit zu diesem Projektschwerpunkt war, dass sich die Kitas und Grundschulen für Eltern aus der jeweiligen Partnereinrichtung bzw. den Partnereinrichtungen öffneten. So konnten zum Beispiel Kita-Eltern an Elternangeboten in der Grundschule teilnehmen, wodurch sie die Grundschule bereits vor der Einschulung ihrer Kinder kennenlernten.

Ein inhaltlicher Schwerpunkt in diesem Projektbereich war die Förderung der Literacy-Entwicklung zusammen mit Eltern, etwa durch gemeinsame Vorlese-Elterncafés bzw. -frühstücke. Hierfür suchten die EP beispielsweise ein Buch aus, mit dem sich die Kinder jeder Einrichtung sprachlich und inhaltlich auseinandersetzten. Ältere Kinder, meistens aus der vierten Klasse, wurden auch einbezogen, indem sie das Buch auf den gemeinsamen Veranstaltungen vorlasen. Auf diese Weise machten sie den „Kleinen“ vor, was sie bald auch können würden, und übten das Vorlesen. Eltern hörten ihren Kindern beim Vorlesen zu und erhielten die Gelegenheit, sich mit den anwesenden Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften aus Kitas über ihre Kinder zu unterhalten.

In anderen EP waren Eltern Vorleserinnen - oft in ihren Familiensprachen - oder Mütter konnten sich parallel zur Sprachförderung ihrer Kinder in einem gemütlichen Raum treffen, sich austauschen und sich mit den Themen auseinandersetzen, die ihre Kinder gerade in der Sprachförderstunde bearbeiteten. Auch wurden gemeinsame Elterninformationsveranstaltungen durchgeführt, bei denen Leitungen und Pädagoginnen aus beiden Einrichtungen anwesend waren, und in denen über den Übergang informiert wurde. Es wurden ebenfalls mehrsprachige Elterninformationsbriefe zum Übergang erarbeitet sowie Material- bzw. Spielekoffer, mit denen Eltern ihre Kinder Zuhause im Deutschen sprachlich fördern können.

3.5 Strukturen für die diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung

EP, denen es gut gelungen ist, eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung auf den Weg zu bringen, entwickelten bereits zu Beginn der Zusammenarbeit Arbeits- und Kooperationsstrukturen. Sie legten zum Beispiel fest, wer die Ansprechpartner aus den Kooperationseinrichtungen sind und wie häufig, wann und wo Treffen stattfinden. Hilfreich für die Verlässlichkeit der Zusammenarbeit war es, wenn diese und weitere Absprachen, die in der Kooperation getroffen wurden, schriftlich festgehalten wurden, z.B. in einem Kooperationskalender (siehe Anhang).

Besonders wichtig für die gemeinsame Entwicklungsarbeit war es, dass sich Kitas und Grundschulen früh auf einen gemeinsamen Inhalt und ein gemeinsames Thema einigten, zu dem sie zusammenarbeiten wollten. Die EP tauschten sich dabei darüber aus, was sie voneinander erwarteten und was sie in die Zusammenarbeit einbringen konnten. Kleinschrittige Zielsetzungen, die durchaus auf unterschiedliche Weise in Kitas und Grundschulen verfolgt wurden, trugen ebenfalls zu einer durchgängigen Sprachbildung bei.

Insgesamt war es motivierend, wenn an konkretem Material und/ oder Maßnahmen gearbeitet wurde. Dabei war die gemeinsame Planung, die arbeitsteilige Organisation und die gemeinsame Umsetzung von Maßnahmen ein guter Weg der Zusammenarbeit.

Die Nutzung gleichen Materials in Kitas und Grundschulen und die Einigung auf methodisch-didaktische Prinzipien bei dessen Einsatz schufen Verbindungslinien zwischen den Einrichtungen, ebenso wie die Abstimmung von Ritualen in den Einrichtungen und mit Eltern.

Auch Einblicke in die Partnereinrichtungen, zum Beispiel über Hospitationen oder Fortbildungen vor Ort in den jeweiligen Kitas und Grundschulen, oder die gemeinsame Teilnahme an Weiterbildungen, stärkten die Zusammenarbeit, denn so konnten sich die jeweiligen Partner besser kennenlernen und Vertrauen aufbauen.

Die Entwicklung einer diagnosegestützten durchgängigen Sprachbildung wurde gefördert, wenn das Material etc., das in der Kooperation erarbeitet wurde, auch an Kolleginnen weitergegeben und von ihnen genutzt wurde. Arbeitsgruppen in der Kita bzw. Grundschule, die regelmäßige Information von Kolleginnen auf Teamsitzungen bzw. Konferenzen und die Zusammenarbeit mit Schlüsselpersonen wie den Sprachlernberaterinnen an den Grundschulen oder den Fachkräften für Sprachförderung in den Kitas trugen ebenfalls dazu bei. Die Einplanung von Kooperationszeiten in den Stunden- bzw. Dienstplan förderte die Zusammenarbeit von Kitas und Grundschulen, denn so gab es verlässliche Zeiten für die Kooperation.

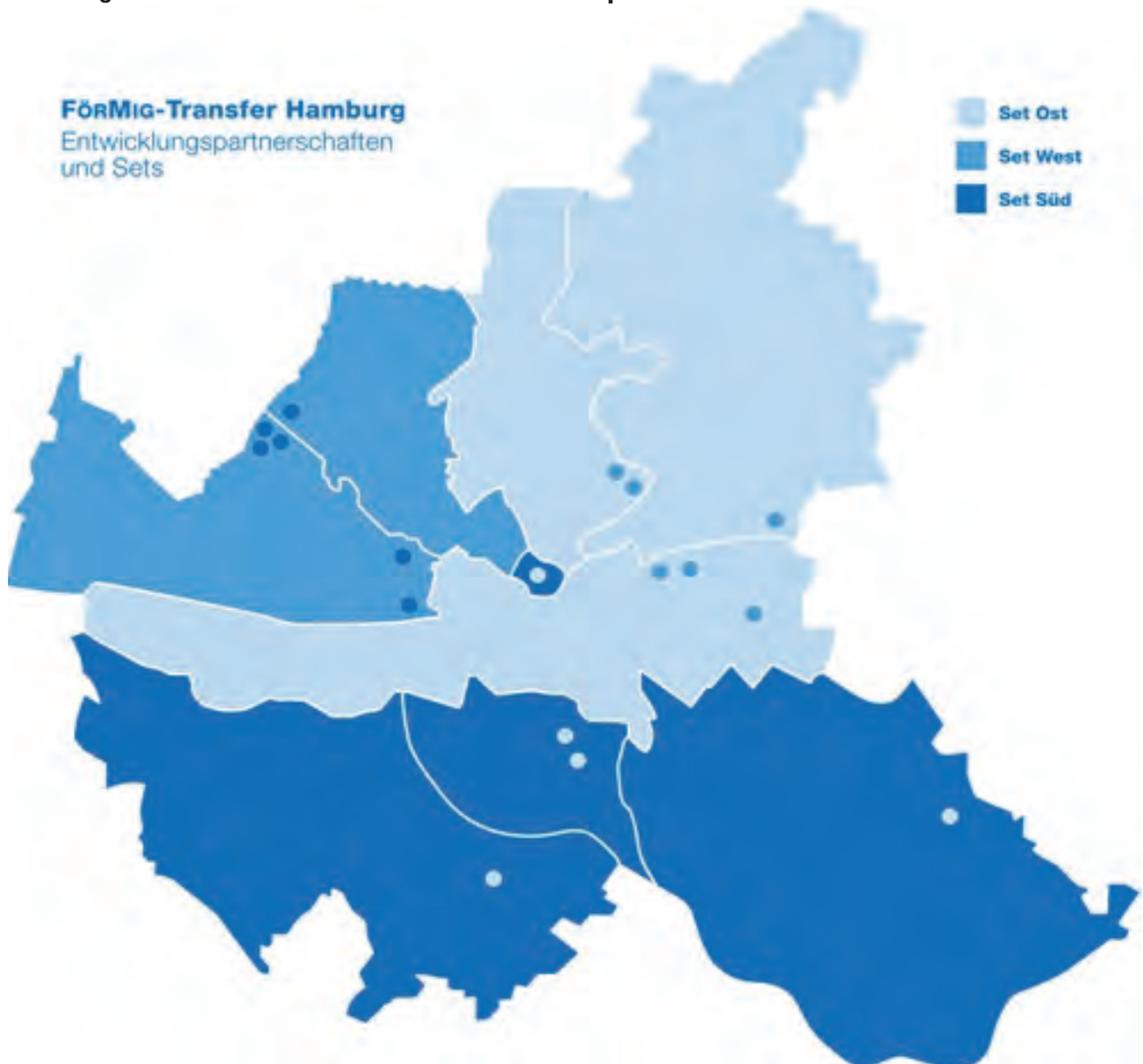
Kita- und Schulleitungen kam eine hohe Bedeutung für die Entwicklung der durchgängigen Sprachbildung zu. Dort, wo Leitungen aktiv an der Kooperation beteiligt waren, also z.B. an Kooperationstreffen teilnahmen, oder regelmäßig über die Entwicklungen in der Zusammenarbeit informiert wurden, gelang es besonders gut, diese aufzubauen und zu festigen. Dass Leitungen der Kooperationseinrichtungen sich hinsichtlich einer gemeinsamen Strategie für die durchgängige Sprachbildung abstimmen und regelmäßige Leitungstreffen stattfanden, unterstützte ebenfalls die Entwicklung der diagnosegestützten durchgängigen Sprachbildung.

4. Zusammenfassung: Gestaltungspotential für eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung am Übergang Kita-Grundschule

Das Projekt bietet viele Anregungen für eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung am Übergang Kita-Grundschule für Hamburger Kitas und Grundschulen. Nach den Erfahrungen der letzten drei Jahre stellt die Viereinhalbjährigen-Untersuchung einen guten Startpunkt für die Zusammenarbeit dar, denn hier findet bereits ein Austausch über die (Sprach-)Entwicklung von Kindern statt. Dieser Austausch kann dafür genutzt werden, dass zum Beispiel Kitas mit einer Grundschule kooperieren, auf die die meisten Kinder nach der Kita-Zeit wechseln, oder sich Einrichtungen zusammenfinden, die räumlich nahe beieinander liegen. Auf der Basis des Wissens über die Fähigkeiten der Kinder ist es nach den FörMig-Transfer Erfahrungen sehr fruchtbar, wenn sich Kitas und Grundschulen einen gemeinsamen Schwerpunkt (z.B. Sprachbildung im mathematischen Bereich) und ein gemeinsames Thema wählen. Die vier oben genannten (siehe Schwerpunkt NaWi) Leitgedanken können hilfreich sein, um die jeweilige Sprachbildungsarbeit miteinander abzustimmen. Die Entwicklung einer diagnosegestützten durchgängigen Sprachbildung kann durch eine schriftliche Vereinbarung (z.B. Kooperationskalender), die von den Leitungen gestützt wird, die Unterstützung von Kolleginnen aus Kita/Grundschule, regelmäßigen Austausch der Pädagoginnen und Meilensteine wie gemeinsame Elterninformationsveranstaltungen, Feste oder Projektpräsentationen gefestigt werden.

Anhang

I Beteiligte Kitas und Grundschulen und ihre Schwerpunkte



Diese Kitas und Grundschulen waren am Hamburger FörMig-Transfer Projekt beteiligt

SET West

Entwicklungspartnerschaft

Schule Furtweg, Kinderhaus Furtweg

Schule Franzosenkoppel, Kita Franzosenkoppel und Elbkinder Kita Kleiberweg

Fridtjof-Nansen-Schule, Kita Swatten Weg

Schule Langbargheide, Elbkinder Kita Elbgaustraße, Kita Moorwisch

Schule Arnkielstraße, Kita Mennonitenstraße, Kita Koldingstraße

Louise Schröder Schule, Kita in der Louise Schröder Schule

Schwerpunkt

Sprachbildung in Kooperation mit Eltern, lernmethodische Kompetenzen

Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Bereich

Sprachbildung im mathematischen Bereich

Sprachbildung und Förderung lernmethodischer Kompetenzen, Literacy-Entwicklung

Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Bereich

Family Literacy

SET Ost

Entwicklungspartnerschaft

Schule Lämmersieth, Kita Dulsberg
 Gesamtschule Alter Teichweg, Kita Alter Teichweg,
 Kita Nimmerland
 Schule Charlottenburger Straße, Kita Dahlemer Ring
 Grundschule Horn, Kita Horner Weg,
 Spielhaus Horner Rennbahn
 Ev. Kita Arche Noah, Grundschule Sterntalerstraße
 Grundschule am Schleemer Park, Kita Druckerstraße

Schwerpunkt

Sprachbildung in Kooperation mit Eltern
 Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung mit HAVAS 5
 Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Bereich
 Sprachbildung in Kooperation mit Eltern, Literacy-Entwicklung
 Sprachbildung in Kooperation mit Eltern, lernmethodische
 Kompetenzen
 Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Bereich

SET Süd

Entwicklungspartnerschaft

Heinrich Wolgast Schule, Kita Greifswalder Straße,
 Kita Koppelkinder
 Ganztagschule Fährstraße,
 Kita Fakiha, Kita Elbkinder Sanitasstraße, Kita Vogelhütte
 Grundschule „Elbinselschule“, Kita Auf der Höhe,
 Kita Sternipark, Kita ASB Koppelstieg
 Kita Keri-Kids, Kita Elbkinder Bissingstraße,
 Schule Kerschensteinerstraße
 Grundschule Friedrich-Frank-Bogen,
 Kita Friedrich-Frank-Bogen

Schwerpunkt

Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Bereich
 Sprachbildung im naturwissenschaftlichen und
 mathematischen Bereich
 Sprachbildung und Förderung lernmethodischer
 Kompetenzen, Theater
 Schulrallye
 Sprachbildung in Kooperation mit Eltern,
 Elternbildungsangebot, lernmethodische Kompetenzen

II Sprachliche Anschlussfähigkeit in den Bildungs- bzw. Lernbereichen: Beispiele

Hier stellen wir Auszüge aus den Hamburger Bildungsempfehlungen und dem Bildungsplan Grundschule einander gegenüber, die Anknüpfungspunkte für eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung am Übergang Kita-Grundschule bieten.

Bildungsbereich Kommunikation / Fach Deutsch

Was sollten Kinder am Ende der Kita-Zeit und beim Schulanfang im Bildungsbereich Sprache/ in Deutsch können? (Eigene, exemplarische Zusammenstellung aus den Hamburger Bildungsempfehlungen [2012] und dem Bildungsplan Grundschule, Deutsch [2011].)

| Bildungsbereich Sprache, Sachkompetenz (Bildungsempfehlungen, S. 74) | Anfangsunterricht (Bildungsplan Deutsch, S. 18-19) |
|---|--|
| Personen und Gegenstände im Umfeld benennen können, Freude an Wiederholungen Vielfältigen und grammatikalisch angemessenen Wortschatz entwickeln | Welche Buchstaben und Wörter kennt das Kind schon? |
| Experimentelle Nutzung von Zeichen- und Schreib- utensilien; Zeichen, Symbole und Piktogramme erkennen und verwenden | Kann das Kind unverkrampft den Stift führen? Welche Vorstellung hat das Kind von der Struktur der Schrift? |
| Den eigenen Namen schreiben, Namen der anderen Kinder richtig aussprechen und „lesen“ | Zeigt das Kind Interesse an Schrift und Schreiben? Kann das Kind schon selbstständig Wörter lesen oder schreiben? Wie geht es dabei vor? |
| Bedeutung von Schriftzeichen einordnen, Lesen als Entschlüsselung von Botschaften | Hat das Kind schon ein Verständnis davon, dass Schrift Bedeutung festhält? |

Ereignisse und Geschichten nacherzählen, selbst erfundene Geschichten erzählen, einen Reim machen, über einen Plan / eine Handlungsabsicht sprechen

Kann das Kind Sprache selbst zum Gegenstand seiner Aufmerksamkeit machen (zum Beispiel beim Reimen)? Wann und wie äußert das Kind seine Erfahrungen und sein Wissen in der Klasse?

Beispiele für sprachliche Handlungen: Benennen, Erzählen, Berichten, Schreiben

Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Bereich

Was sollten Kinder am Ende der Kita-Zeit und beim Schulanfang im naturwissenschaftlichen Bereich sprachlich können? (Eigene, exemplarische Zusammenstellung aus den Hamburger Bildungsempfehlungen [2012] und dem Bildungsplan Grundschule, Sachunterricht [2011].)

Bildungsbereich Natur-Umwelt-Technik (Bildungsempfehlungen, S. 95-98)

Orientierungskriterien für Anfangsunterricht bis Jahrgangsstufe 2 (Bildungsplan Sachunterricht, S. 20-32)

Kitas und Grundschulen behandeln im naturwissenschaftlichen Bereich gleiche Inhalte, z.B. Wetter und Klima, Hamburg - Stadt am Wasser, Wachstum von Pflanzen, schwimmen und sinken, Magnetismus

Fragen stellen und Dingen auf den Grund gehen wollen

Bringt das Kind sein Erstaunen über Phänomene und Beobachtungen zum Ausdruck und stellt es Fragen? Äußert das Kind Fragen zu Phänomenen und Sachverhalten aus Natur und Alltag? Nimmt das Kind einen eigenen Standpunkt ein und begründet es seine Meinung?

Selbst Vorschläge machen, dabei Fragen von anderen aufgreifen (Soziale Kompetenz)

Stellt das Kind Fragen, die sich auf die Sachbeiträge anderer Kinder beziehen?

Anderen einen Zusammenhang erklären können

Beschreibt das Kind verschiedene Sachverhalte mit eigenen Worten und treffenden Begriffen?

Naturerscheinungen kennen, begreifen und beschreiben

Beschreibt das Kind Teile von Menschen, Tieren und Pflanzen mit Fachbegriffen? Beschreibt das Kind das beobachtete Verhalten eines Tieres? Nennt das Kind Beispiele für Lebewesen und nicht lebendige Dinge?

Begriffe bilden und verwenden über die Beschaffenheit von Dingen, zu Ähnlichkeiten und Unterschieden in der Umwelt, bei Tieren und Pflanzen; zu physikalischen und chemischen Erscheinungen; zu technischen Vorgängen

Beschreibt das Kind sichtbare Veränderungen von Stoffen in der unbelebten Natur (z.B. Eis schmilzt, Metall rostet, Kerze brennt ab)? Nennt das Kind einfache Kreisläufe in der Natur?

Dinge nach diesen Begriffen ordnen und systematisieren (z.B. Tiere oder Pflanzen nach Wild- und Nutztieren bzw. Wild- und Nutzpflanzen ordnen)

Sammelt das Kind Gegenstände und Materialien und ordnet es sie nach eigenen und vorgegebenen Kriterien?

Phänomene erkennen und benennen, z.B. Schwerkraft, Magnetismus, Spiegelung

Nennt das Kind Beispiele dafür, wie Forscher und Forscherinnen arbeiten? Findet das Kind erste Erklärungsansätze für ausgewählte Naturphänomene auf der Basis seiner eigenen Alltagsvorstellungen? (Warum fällt ein Gegenstand herunter?)

Lernmethodische Kompetenzen (Bildungsempfehlungen, S. 96)

- Beobachten, Vorhersagen, Versuchen, Prüfen, Formulieren eigener Erklärungen;
- Einfache Ursache-Wirkungszusammenhänge herstellen, Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, Beziehungen zwischen Dingen und Erscheinungen herstellen;
- Grundverständnis dafür entwickeln, dass aufgezeichnete oder dokumentierte Erfahrungen mit anderen die eigenen Erkenntnisse sichern und vertiefen.

Beispiele für sprachliche Handlungen: Beschreiben, Erklären, Benennen, Fragen, Vorhersagen

Sprachbildung im mathematischen Bereich

Was sollten Kinder am Ende der Kita-Zeit und beim Schulanfang im mathematischen Bereich sprachlich können? (Eigene, exemplarische Zusammenstellung aus den Hamburger Bildungsempfehlungen [2012] und dem Bildungsplan Grundschule, Mathematik [2011].)

| Bildungsbereich Mathematik, (Bildungsempfehlungen, S. 87-91) | Orientierungskriterien für Anfangsunterricht bis Jahrgangsstufe 2 (Bildungsplan Mathematik, S. 17-27) |
|--|--|
| Kitas und Grundschulen behandeln im mathematischen Bereich gleiche Inhalte, z.B. geometrische Formen, Größe, Gewicht, Mengen (Messen und Vergleichen), Zeit, Grundrechenarten, grafische Darstellungen | |
| Grundverständnis für Ordnungsstrukturen entwickeln (vorher - nachher, gestern - heute - morgen, Uhrzeit - Tage - Wochen - Monate - Jahre) | Beschreibt das Kind Lagebeziehungen von Figuren und Körpern in der Ebene und im Raum (rechts - links, oben- unten, vor - hinter)? |
| Im Team zu neuen Lösungen kommen, dabei zielstrebig und beharrlich sein, Fragen auf den Grund gehen | Beschreibt und erklärt das Kind Entdeckungen in Partner- / Gruppenarbeit? Beschreibt das Kind seinen Lösungsweg und teilt es das Ergebnis und seine Überlegungen anderen verständlich mit? |
| Zahlen in ihrer Funktion zur Kennzeichnung, zum Zählen und Messen erkennen (Wie viele? Der Wievielte? Wie viel Mal? Wie groß? Wie lang/ wie hoch?) Sich über Größenordnungen und -verhältnisse austauschen Erscheinungen differenziert wahrnehmen und Größen- und Mengenvergleiche herstellen (kleiner als - größer als, ebenso groß wie...) | Ordnet und vergleicht das Kind Zahlen bis 100 und setzt es diese zueinander in Beziehung? (die Hälfte, das Doppelte, größer als, kleiner als) Erkennt das Kind eine gesetzmäßige Zuordnung, z. B. von Menge und Preis, und beschreibt diese mit eigenen Worten? |
| Einige geometrische Formen erkennen (Kreis, Viereck, Dreieck) | Erkennt das Kind in seiner Umwelt die ebenen Grundformen Rechteck, Quadrat, Dreieck und Kreis, nennt sie und grenzt sie durch Beschreibung der Eigenschaften voneinander ab? Kann das Kind einfache geometrische und arithmetische Muster erkennen, beschreiben und diese fortsetzen? |
| Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: gemeinsame und verschiedene Merkmale von Phänomenen und Dingen identifizieren, benennen und klassifizieren | Beschreibt das Kind Sachsituationen in der Sprache der Mathematik, indem es in elementarer Weise begrifflich modelliert? Ist das Kind in der Lage, mathematische Sachverhalte und Entdeckungen mit Skizzen und eigenen Worten darzustellen (z. B. operative Beziehungen)? |
| Lernmethodische Kompetenzen (Bildungsempfehlungen, S. 90) | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Grundverständnis, dass unterschiedliche Dinge nach einheitlichen oder unterschiedlichen Prinzipien verkleinert oder vergrößert dargestellt werden (z.B. Stadtpläne, Tierfiguren); • Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, systematisieren und Beziehungen zwischen den Dingen und Erscheinungen herstellen; • Im Team zu neuen Lösungen kommen, dabei zielstrebig und beharrlich sein, Fragen auf den Grund gehen; • Erkennen von Ursache-Wirkungszusammenhängen. | |
| Beispiele für sprachliche Handlungen: Benennen, Beschreiben, Vergleichen, Verallgemeinern | |

III Kooperationskalender

In FörMig-Transfer Hamburg Kita-GS haben Kitas und Grundschulen sich darüber verständigt, wie sie miteinander zusammenarbeiten wollen. Dafür haben sie Kooperationskalender erstellt.

Die folgenden Leitfragen können Hamburger Kitas und Grundschulen bei der Planung ihrer Kooperation unterstützen.

Kooperation zwischen den Einrichtungen im Rahmen durchgängiger Sprachbildung am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

- ◆ Welche gemeinsamen Sprachbildungsaktivitäten mit Kindern sollen im kommenden Schuljahr zum inhaltlichen Schwerpunkt unternommen werden?
- ◆ Wie kooperieren die Pädagoginnen aus Kita und Grundschule miteinander (Kooperationstreffen, gemeinsame Fortbildungen)?
- ◆ Wie kooperieren die Kita- und Schulleitung miteinander?
- ◆ Mit welchen anderen Institutionen (Bücherhalle, Theater, Logopäden...) wird in welcher Form kooperiert?
- ◆ Wie wird die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern am Übergang gestaltet?
- ◆ Wie wird die Zusammenarbeit von Kita und Grundschule für Eltern und andere Außenstehende sichtbar gemacht?

Kooperationskalender für das kommende Schuljahr

Empfehlung: Berücksichtigen Sie diese Aktivitäten/ Maßnahmen in Ihrem Kooperationskalender.

- ◆ Viereinhalbjährigen-Untersuchung
- ◆ Treffen zur Planung und Organisation der Kooperation im Anschluss an die Viereinhalbjährigen Untersuchung
- ◆ Treffen zur Förderplanung im Anschluss an die Viereinhalbjährigen-Untersuchung
- ◆ Treffen zum Austausch über die Sprachentwicklung der Kinder und über die Eltern
- ◆ Treffen zur Auswertung der Kooperationsarbeit
- ◆ Gemeinsame Sprachbildungsaktivitäten mit Kindern
- ◆ (Gemeinsame) Aktivitäten in Kooperation mit Eltern
- ◆ Gemeinsame Weiterbildungen
- ◆ Weitere Aktivitäten/Veranstaltungen der Kita/Grundschule und/oder im Quartier (z.B. Feste, Informationsveranstaltungen, Tag der offenen Tür)
- ◆ Aktivitäten/Veranstaltungen mit anderen Kooperationspartnern (z.B. Bücherhalle)

Tipp: Hängen Sie Ihren Kooperationskalender gut sichtbar für Ihre Kolleginnen - und vielleicht auch Eltern - in Ihrer Kita/ Schule aus.

Vorlage für einen Kooperationskalender

| Zeitpunkt (Datum) | Aktivität | Verantwortliche Einrichtung / Ort | Beteiligte Personen | Bemerkung |
|-------------------|-----------|-----------------------------------|---------------------|-----------|
| August | | | | |
| September | | | | |
| Oktober | | | | |
| November | | | | |
| Dezember | | | | |
| Januar | | | | |
| Februar | | | | |
| März | | | | |
| April | | | | |
| Mai | | | | |
| Juni | | | | |
| Juli | | | | |

| Zeitpunkt (Datum) | Aktivität | Verantwortliche Einrichtung/Ort | Beteiligte Personen | Bemerkung |
|--|---|--|---|--|
| August 2013 | Aktualisierung der Bücherliste | Grundschule | Lehrkraft | |
| September 2013 In der 4. Monatswoche | „Vorlesestunden in den Kitas“ Die Lehrkraft besucht mit ihren Schülern die Kitas. | | Grundschule: Lehrkraft Kita I.: Erzieherin A Kita II.: Erzieherin B und C | Der genaue Wochentag und die Uhrzeit wird kurzfristig unter den drei Einrichtungen vereinbart. |
| Oktober 2013 29. 10. 2013 bzw. in der 4. Monatswoche | Treffen zur Planung und Organisation der Kooperation. | | Lehrkraft Erzieherin A, Kita I-Leitung Erzieherin B und C | Die Uhrzeit und der Ort werden kurzfristig unter den drei Einrichtungen vereinbart. |
| November 2013 In der 4. Monatswoche | „Vorlesestunden in den Kitas“ Die Lehrkraft besucht mit ihren Schülern die Kitas. | | Grundschule: Lehrkraft Kita I.: Erzieherin A Kita II.: Erzieherin B und C | Terminvereinbarung findet kurzfristig statt. |
| Dezember 2013 | | | | |
| Januar 2014 In der 2. Monatswoche Mitte Januar | „Vorlesestunden in den Kitas“ Die Lehrkraft besucht mit ihren Schülern die Kitas. Elternforenveranstaltung in Kooperation mit der Stadtteilinitiative zum Thema „Einschulung“. | | Grundschule: Lehrkraft Kita I.: Erzieherin A Kita II.: Erzieherin B und C | Terminvereinbarung findet kurzfristig statt. Der genaue Termin steht noch nicht fest. |
| Februar 2014 Dauer: ca. 6 Wochen | Alle drei Einrichtungen nehmen an der Experimentierreihe „Versuch macht Klug“ teil.“ Schulleitungstreffen: Einzelfallbesprechung nach den Ergebnissen der 4,5 Jährigen Untersuchungen. | Kita I teilt den anderen zwei Einrichtungen die genauen Termine für ihre Teilnahme. rechtzeitig mit | Kita I-Leitung Erzieherin A | Der genaue Termin steht noch nicht fest. |
| März 2014 In der 3. Monatswoche | Treffen zur Reflexion und weiteren Organisation der Kooperation. Abstimmung des Kooperationskalenders für das Schuljahr 2014/2015. | Der genaue Termin wird im Oktober 2013, beim ersten Kooperationstreffen, festgelegt. | Grundschule: Lehrkraft Kita I.: Erzieherin A und Leitung Kita II.: Erzieherin B und C | |
| (Ende März) bzw. April 2014 | Lehrkräfte der 4. Klassen besuchen mit Schülern die Kitas zum Vorlesen. | Termin wird festgelegt, abhängig vom Stundenplan. | Kita I.: Erzieherin A Kita II.: Erzieherin B und C | |
| Mai 2014 | Lehrkräfte der 4. Klassen besuchen mit Schülern die Kitas zum Vorlesen. | Termin wird festgelegt, abhängig vom Stundenplan. | Kita I.: Erzieherin A Kita II.: Erzieherin B und C | |

IV Material- und Literaturhinweise

Rahmenbedingungen in Hamburg

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration Hamburg (Hrsg.) (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hamburg.

URL: <http://www.hamburg.de/Kita/116828/bildungsempfehlungen.html> (31.07.2013).

Behörde für Bildung und Sport Hamburg (Hrsg.) (2007): Das Hamburger Sprachförderkonzept - Informationen für Eltern. Hamburg. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/69424/data/bbs-br-sprachfoerderung-2008.pdf> (31.07.2013).

Übersicht: URL: <http://li.hamburg.de/referat-diagnostik-und-testentwicklung-liq-1/sprachfoerderung/> (31.07.2013).

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.) (2011): Bildungsplan Grundschule. Hamburg.

URL: <http://www.hamburg.de/bildungsplaene/2460202/start-grundschule.html> (31.07.2013)

Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz Hamburg (Hrsg.) (2009): Hamburger Landesrahmenvertrag Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen. Hamburg.

URL <http://www.hamburg.de/contentblob/1830150/data/landesrahmenvertrag-neu.pdf> (31.07.2013).

Konzeptioneller Rahmen und gemeinsame Bildungsstandards und -ziele von Vorschulklassen und Kindertageseinrichtungen (Senatsdrucksache Nr. 2005/0706 von 2005). Hamburg.

URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/73092/data/einfuehrung-bildungs..> (31.07.2013).

Durchgängige Sprachbildung und Bildungssprache

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.) (2010): Expertise zum Projekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich.“ Hamburg.

URL: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/lpr/hamburg/proj/index.html> (18.07.2013).

Lange, Imke/ Gogolin, Ingrid (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig-Material 2. Münster.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011): Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover. Download von der Website Niedersächsisches Kultusministerium.

URL: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=26121&article_id=85728&psmand=8 (31.07.2013).

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2012): Empfehlung - Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte. Hannover. Download vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS). URL: <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3618> (31.07.2013).

Sprachbildung/-förderung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit

Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. München.

URL: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache/details-sprachfoerderung/artikel/erzaehlen-und-rollenspiel-von-kindern-zwischen-drei-und-sechs-jahren.html> (31.07.2013).

Apeltauer, Ernst (2007): Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache - Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg. S. 5-27

Füssenich, Iris (2011): Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift wissen sollten. München. URL: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache/details-sprachfoerderung/artikel/vom-sprechen-zur-schrift.html> (31.07.2013).

Hoffmeister-Höfner, Thomas (Hrsg.) (2009): Erzählwerkstatt im Kindergarten. Berlin, Düsseldorf.

Hoppenstedt, Gila (Hrsg.) (2010): Meine Sprache als Chance. Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit. Troisdorf.

Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. DJI-Reihe, Bd. 10. Opladen.

Jampert, Karin/ Leuckefeld, Kerstin/ Zehnbauer, Anne/ Best, Petra (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? DJI. Weimar.

Jampert, Karin/ Zehnbauer, Anne/ Best, Petra/ Sens, Andrea/ Leuckefeld, Kerstin/ Laier, Mechthild (Hrsg.) (2009): Kinder-Sprache stärken! Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien. DJI. Weimar.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2012): Frühkindliche Sprachförderung. Materialien. Hamburg. Informationen und Bezug unter: <http://li.hamburg.de/sprachbildung/material/3168478/sprachbildung-material.html> (31.07.2013).

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2011): Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein - Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung. Hamburg. Informationen und Bezug unter <http://li.hamburg.de/publikationen/3163902/mehrsprachigkeit-entwicklung-sprachbewusstsein.html> (31.07.2013).

Landesstiftung Baden-Württemberg (2006): Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen. Dokumentation zum Kongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim. Freiburg.

List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München. URL: http://www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf (31.07.2013).

List, Gudula (2011): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. München. URL: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache/details-sprachfoerderung/artikel/spracherwerb-und-die-ausbildung-kognitiver-und-sozialer-kompetenzen.html> (31.07.2013).

Reich, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte, Materialien. Weimar, Berlin.

Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich.

Stadt Nürnberg (Hrsg.) (2008): Literacy-Center. Handlungsempfehlungen aus der Praxis – für die Praxis. Nürnberg. Zu bestellen unter: http://jugendamt.nuernberg.de/fachkraefte/projekte_spiki.html#literacy (31.07.2013).

Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen.

Zimmer, Renate (2009): Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg im Breisgau.

Sprachpädagogische Diagnostik

Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich Expertise im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WIFF. München.

URL: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html> (31.07.2013).

Senatsverwaltung Berlin (Hrsg.): Material zur Lerndokumentation Sprache. Berlin.

URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/transkigs-transfer_materialien.html (31.07.2013).

Sprachliche Bildung in Kooperation mit Eltern

Elfert, Maren/ Rabkin, Gabriele (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart.

Mehr Informationen finden Sie unter: <http://li.hamburg.de/family-literacy/> (31.07.2013).

Kühn, Susanne (2011): Eltern mit Migrationshintergrund in die Sprachbildung einbeziehen. München. URL: http://www.dji.de/bibs/672_13588_Kuehn_Expertise_Eltern_mit_Migrationshintergrund.pdf (31.07.2013).

Leist-Villis, Anja (2010): Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Tübingen.

DVDs

IFP (2004) (Hrsg.): Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. München.

Elschenbroich, Donata/ Schweitzer, Otto (2004): Die Befragung der Welt. Kinder als Naturforscher. München.

Weitere DVDs finden Sie unter

DJI: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=43&Jump1=RECHTS&Jump2=L1&EXTRALIT=%3CB%3E+Filmliste%3C%2FB%3E> (31.07.2013).

und auf den Seiten des deutschen Bildungsservers:

<http://www.bildungsserver.de/Filme-Videos-DVDs-zur-fruehpaedagogischen-Arbeit-4729.html> (31.07.2013).

Weiteres Material Zum Übergang Kita-Grundschule

Graf, Ulrike/ Samuel, Annette (2009): Alles neu!? Überlegungen zur didaktisch-methodischen Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Ludwigsfelde.

URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2796/pdf/KS6_Graf_Samuel_Alles_neu_D_A.pdf (31.07.2013).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2009): Gemeinsamer Orientierungsplan für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Verantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage mit DVD. Weimar, Berlin.

Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2010): Den Übergang gestalten. Leitfaden zur Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen. Kiel. URL: <http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Broschueren/Bildung/KitaSchule.html> (31.07.2013).

Steffensky, Mirjam/ Lankes, Eva-Maria (2011): Naturwissenschaftliches Lernen im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Kiel. URL: http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Steffensky_Lankes_2011.pdf (31.07.2013).

Schuleintritt mit Inhalten und Methoden der Kisten vertraut. Einen Anknüpfungspunkt bietet zudem das Family-Literacy-Programm (FLY) in der Schule, wo der zentrale Aspekt, die sprachintensive Auseinandersetzung mit einem Bilderbuch, erneut zum Tragen kommt und somit den Kindern einen Wiedererkennungseffekt liefert.

Die FörMig-Kooperation

In der Kooperation wurden gemeinsam drei Materialkisten entwickelt, für weitere gibt es bereits Ideen. Das Material wird entsprechend des Themas zusammengestellt, das im jeweiligen Buch behandelt wird. Bei allen Kisten geht es darum, dass die Kinder ihre Erfahrungen mit dem Buch versprachlichen und Freude am Betrachten, Erzählen und Spielen entwickeln. Dazu ist es wichtig, dass die Materialien verschiedene Sinne der Kinder ansprechen. Für die Wortschatzarbeit ist dies insofern bedeutsam, als dass das Lernen in vielfältigen Zusammenhängen und das Nutzen unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle die Speicherung und Abrufbarkeit von Wörtern im Gedächtnis stützt. Es gibt Stofftiere, die zum Sprechen ermutigen sollen, und gleichzeitig die Wortschatzarbeit begünstigen. So werden beispielsweise Adjektive nicht nur abstrakt beschrieben, sondern auch erfüllt. Die Kinder sollen die Geschichten nacherzählen oder auch nachspielen. Am Ende einer jeden Einheit erarbeiten sich die Kinder jeweils ein Abschlussprodukt zum Thema, das sie mit nach Hause nehmen dürfen. Dadurch wird angeregt, auch zu Hause noch einmal über die Geschichte zu sprechen. Gleichzeitig ermöglicht dies den Pädagogen auch, die sprachlichen Entwicklungen der Kinder in qualitativer Weise zu erfassen.

Zwar sind die Kisten und auch deren Einsatz unterschiedlich (es ist auch ausdrücklich erwünscht, eigene Ideen zur Sprachbildungsarbeit mit den Kisten einzubringen bzw. die Kisten um eigene Materialien zu erweitern), dennoch gibt es bestimmte Inhalte, Abläufe und Ideen, die für alle Kisten gelten:

- Jede Kiste enthält ein Buch, welches einen bestimmten Themenbereich abdeckt und das Herzstück der Materialsammlung darstellt.
- Die Geschichten setzen jeweils sprachliche Schwerpunkte, die von der pädagogischen Fachkraft im Vorfeld als Lernziele konkretisiert und in der Einheit verfolgt werden sollten.
- Als zentrale Methoden der Arbeit mit den Bücherkisten werden die dialogische Bilderbuchbetrachtung und das korrektive Feedback eingesetzt.
- In jeder Kiste befinden sich Stofftiere. Diese laden zum Erzählen und Nachspielen der Geschichten ein und ermutigen insbesondere auch schüchterne Kinder ihre Gedanken zu versprachlichen.
- Jede Kiste enthält verschiedene differenzierte Arbeitsblätter, durch die bestimmte Aspekte vertieft werden.
- Jede Stunde findet ritualisiert mit einem Anfangs- und Abschlusslied statt, um einen gemeinsamen Anfang und Abschluss mit Wiedererkennungseffekt zu gewährleisten.

Die Arbeit mit den Materialkisten umfasst folgende Aspekte zum sprachlichen Schwerpunkt **Wortschatzerweiterung:**

Geschichten: unbekannte Wörter werden im Kontext einer Geschichte verständlich, die Bilder unterstützen diesen Prozess. Durch die wiederholte Beschäftigung mit den Geschichten (insbesondere auch durch Nachspielen einzelner Szenen) werden die Wörter wiederholt, aktiv angewendet und von den Kindern memoriert.

Lieder- und Rhythmusspiele: die melodiose Wiederholung von Wörtern fördert den Begriffsbildungsprozess und die phonologische Bewusstheit

Stofftiere: zum einen werden auch schüchterne Kinder ermutigt, „über die Puppe“ zu sprechen, zum anderen wird die Begriffsbildung durch die Haptik unterstützt (z.B. das Wort „flauschig“ wird unmittelbar erfahrbar)

Visualisierungen: Bild-Wort-Karten, Memory, aber auch die Stofftiere und andere Formen der Visualisierung begünstigen den Wortschatzerwerb

Arbeitsblätter und Spiele: Die Kinder sind aufgefordert, das Gelernte in Übungen anzuwenden. Dadurch werden Wörter über das Reproduzieren und aktive Anwenden gefestigt und der Wortschatzerwerb insgesamt erleichtert.

(vgl. Nodari, Grundlagen der Wortschatzarbeit in: NWEDK netzwerk sims Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen, 2006, S. 3)

- Die Kisten enthalten vielfältiges Material. Bei der Auswahl der einzusetzenden Materialien sollten die unterschiedlichen Lernniveaus der Kinder berücksichtigt werden.
- Zur Durchführung eignen sich unterschiedliche Formen. Es ist sinnvoll, neben dem Sitzkreis, der zur gemeinsamen Reflexion und zum sprachlichen Austausch anregt, auch Einzel- bzw. Gruppenarbeitsphasen umzusetzen. Hier können die Kinder Gelerntes individuell anwenden bzw. während der Gruppenarbeit untereinander sprachlich agieren.
- Die Kinder stellen am Ende einer Lerneinheit ein Abschlussprodukt her. Es wird auf ein Ziel hingearbeitet, das die Kinder vor Augen haben und das sie eigenständig erarbeiten können. Dieses Erfolgserlebnis stärkt ihr Selbstbewusstsein. Gleichzeitig können sie das Produkt mit nach Hause nehmen und ihren Eltern präsentieren. Dadurch wird auch angeregt, dass Eltern und Kinder sich über die jeweiligen Themen sprachlich austauschen.

Neben der Wortschatzerweiterung werden mit dem Einsatz der Kisten jedoch auch noch andere Kompetenzen gefördert (siehe Grundlagen), die im Folgenden anhand der Darstellung einer Beispielumsetzung deutlich werden und auch die methodisch-didaktische Abstimmung sichtbar machen.

Fortsetzung nach der Beilage



„Die kleine Maus und der lila Kuschelschal“

Sprachanregungs- und Handlungsmöglichkeiten zu den Materialien

In allen drei Institutionen der Entwicklungspartnerschaft beginnen die „FörMig-Stunden“ ritualisiert in einem Sitzkreis. Eine Gruppengröße von 6 - 8 Kindern wird für angemessen gehalten, um die Kinder zu Wort kommen zu lassen und sprachlich auf sie einzugehen. Zur Begrüßung kann wahlweise ein rhythmischer Sprechvers oder ein Begrüßungslied eingesetzt werden. Hierdurch wird bereits in den ersten Minuten eine Sprachaktivität von jedem Kind eingefordert.

Die Einführung des Buches geschieht ebenfalls im Sitzkreis. Als stiller Impuls kann das Buch gemeinsam mit dem Schal in die Kreismitte gelegt werden. Somit wird die Aufmerksamkeit der Kinder gebündelt. Das dialogische Vorlesen des Buches kann sich über ein bis zwei „FörMig-Stunden“ hinziehen. Denn durch das interessierte Nachfragen und die Erzählungen („*Meine Oma strickt auch...*“) der Kinder variiert der zeitliche Ablauf in den einzelnen Gruppen sehr. Diese „Zwischengespräche“ sind absolut erwünscht und laden die Kinder zum freien Sprechen und dem Erzählen aus dem eigenen Lebensalltag ein. Man kann die Kinder während des Vorlesens auch fragen ob sie sich vorstellen können, wie es auf der nächsten Seite weiter geht, was passieren könnte, um ihre Phantasie und sprachliche Äußerungen anzuregen.

Die weichen Textapplikationen des Buches laden die Kinder zum Fühlen ein. Diese Textapplikationen können von den Pädagoginnen gezielt genutzt werden, um die passenden Adjektive zu thematisieren. Das richtige Anwenden von Adjektiven bildet einen Schwerpunkt unserer Arbeit mit dieser Materialkiste. Um in den folgenden Unterrichtsstunden den zielsicheren Umgang mit Adjektiven zu schulen, werden wiederholt Materialien wie das Fühlmemory eingesetzt.

In den folgenden Stunden werden die Kinder zu Beginn angehalten, den Inhalt des Buches wiederzugeben. Abhängig von der Motivation und Konzentrationsspanne der Kinder können nun die vorhandenen Materialien zur individuellen Stundengestaltung genutzt werden.

Für den Einsatz des Schals sollte eine gemütliche, vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen werden. Die Kinder dürfen und sollen den Schal nun mit allen Sinnen erfahren. Sie können sich einkuscheln und einrollen. Einzelnen oder auch gemeinsam. Dabei oder anschließend wird über die Beschaffenheit des Schals und ihre Gefühle während des Kuschelns gesprochen. Hierbei wird wiederum von den Pädagoginnen gezielt auf die passenden Adjektive geachtet. Im weiteren Verlauf kann der Schal auch mit dem Maßband oder auch durch Abschreiten und lautes Zählen der Schritte vermessen werden.

Die Kuschtiere können dazu dienen, die Geschichte nachzuspielen. Schüchternen Kindern kann dadurch das Sprechen und Erzählen erleichtert werden. Situativ ergeben sich hierbei naturwissenschaftliche Gespräche über die Tiere (Frosch, Maus, Igel,



Die kleine Maus und der lila Kuschelschal“
Sheryl Webster / Caroline Pedler/
Irmtraut Fröse-Schreer
Brunnen-Verlag, Gießen, 2010

Endlich stricken! Davon hat die kleine Maus Mimi schon so lange geträumt! Und als sie plötzlich ein wunderschönes, dickes Wollknäuel findet, kann sie es gar nicht abwarten, die Nadeln tanzen zu lassen. Schon auf dem Heimweg fängt sie an zu stricken, ohne auf irgendetwas anderes zu achten. Kein Wunder, dass sie schließlich völlig in ihren lila Kuschelschal „verstrickt“ ist. Aber zum Glück hat sie ja pfiffige Freunde...

Eichhörnchen) und ihren Lebensraum. Des Weiteren können die Kinder die Tiere mit passenden Adjektiven beschreiben bzw. Vermutungen darüber anstellen („*Ich glaube, dass Nilpferd fühlt sich glitschig an.*“) In leistungsstarken Gruppen kann hier zusätzlich eine Verknüpfung zu dem Fühlmemory hergestellt werden. Zum Beispiel: Wie fühlt sich eine Maus in Wirklichkeit an? Wie fühlt sich ein Igel in Wirklichkeit an? etc.

Inhalt der Kiste:

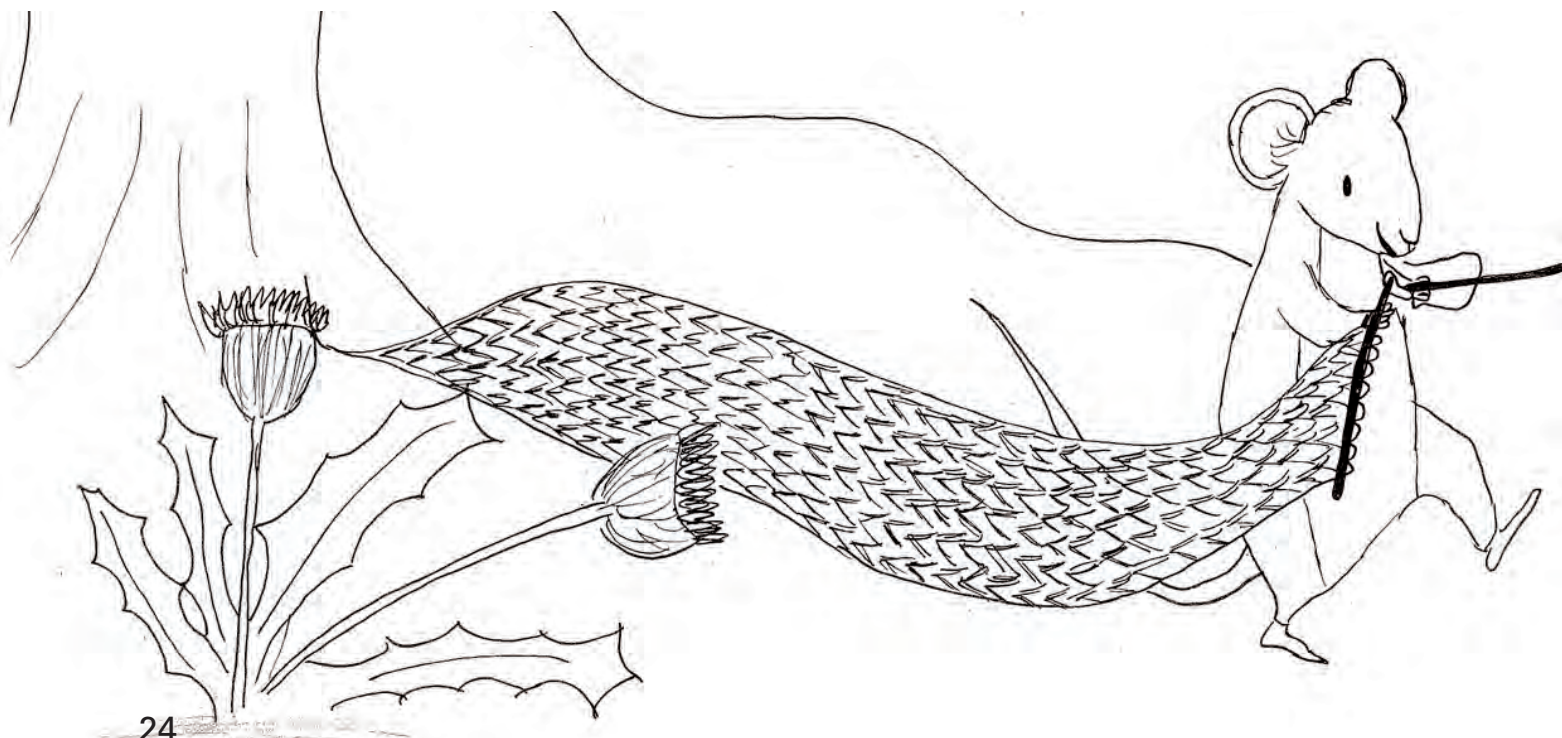
- 1 Buch „Die kleine Maus und der lila Kuschelschal“
- 1 gestrickter, lilafarbener Wollschal (ca. 10m lang)
- 4 Kuscheltiere: Maus, Frosch, Igel, Eichhörnchen
- 1 Fühlmemory (Wahlweise aus Holz oder Karten, alternativ auch leicht aus Schleifpapier und Stoffen herzustellen)
- 1 Maßband
- 1 Kopiervorlage für das Büchlein zum Mitnehmen
- 1 Arbeitsblatt für eine „Schmeck-Station“

Um über Gefühle zu sprechen und den Erwerb der Begriffe zu unterstützen ist es auch möglich - und lustig - mit den Kindern verschiedene Gesichtsausdrücke auszuprobieren (traurig, müde, böse, erschrocken, hungrig, lustig, fröhlich) Davon lassen sich dann gut Fotos machen und beispielsweise als Memory einsetzen. Ein weiterer Ansatzpunkt wäre, mit den Kindern über ihre eigenen Gefühle zu sprechen. Als Unterstützung können Smileys mit Gesichtsausdrücken genutzt werden, denen sich die Kinder zuordnen.

Die „Schmeck-Station“ sollte in einer separaten, vorbereiteten „FörMig-Stunde“ durchgeführt werden. Die Lebensmittel werden jeweils auf einem Teller ansprechend arrangiert. Das Schmecken kann in Sitzkreis oder an Einzeltischen durchgeführt werden. Wichtig ist es, im Vorfeld mit den Kindern gemeinsam das Arbeitsblatt zu besprechen und es im Anschluss zu reflektieren. Die Kinder sollen über ihre Geschmackserlebnisse berichten. Hierbei wird wiederum auf passende Adjektive geachtet.

Das Ende einer jeden „FörMig-Stunde“ bildet ein Kreisspiel („*Was tun wir denn so gerne hier im Kreis...*“) und ein Abschlussvers („*Wir reichen uns die Hände, denn die Stunde ist zu Ende. Bevor wir auseinander gehen, sagen wir Auf Wiedersehen!*“). Als abschließende Wertschätzung für die engagierte Teilnahme erhalten die Kinder einen Stempel auf die Hand.

Einen schönen Abschluss der Einheit bildet das Büchlein zum Mitnehmen. Hier gestalten die Kinder mit Wolle und Buntstiften ihr eigenes kleines Buch zur Geschichte. So wird die Feinmotorik der Kinder gefördert, die Geschichte noch einmal erlebt und erste Erfahrungen mit Schrift gemacht. Die Kinder dürfen ihr fertig gestelltes Büchlein



mit nach Hause nehmen. So gelangt die Geschichte in die Elternhäuser, was die Kinder dazu einlädt, die Geschichte mit ihrem neu erworbenen Wortschatz wiederzugeben.

Für den Einsatz dieser Materialkiste gibt es keinen festen Zeitablauf. Dieser hängt von der Gruppenzusammensetzung und dem Engagement der Beteiligten ab. Ungefähr 5 Wochen sollten aber mindestens eingeplant werden, um auch eine nachhaltige Erweiterung des Wortschatzes zu ermöglichen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass die erlernten Worte auch in anderen Kontexten in den Schul- und Kita-Alltag integriert werden. Für die älteren Kinder kann der Aspekt der Verschriftlichung noch hinzugezogen werden, indem beispielsweise Anlaute oder ganze Wörter nachgespurt bzw. -geschrieben werden.

Weitere Bücher=Kisten

Es wurden noch weitere Kisten erarbeitet, die hier in Kurzform dargestellt werden:

Das sehr unfreundliche Krokodil

Inhaltsangabe:

Jeden Morgen brüllt ein sehr großes und sehr unfreundliches Krokodil die anderen Tiere im Dschungel an: „Kommt bloß nicht zu nah an meinen Fluss, das ist mein Fluss, wenn ihr meinem Fluss zu nah kommt, fresse ich euch alle auf!“ Die Tiere haben schreckliche Angst und machen einen großen Bogen um das Krokodil. Bis eines Tages das sehr unfreundliche Krokodil sehr schlimme Zahnschmerzen bekommt und eine beherzte Maus beschließt, ihm zu helfen... Und das sehr unfreundliche Krokodil lernt, wie wichtig es ist, gute Freunde zu haben.

Schwerpunkte:

- Wortschatzerweiterung und Begriffsbildung zu den Wortfeldern *Zahlen, Tiere und Gefühle*
- Artikeltraining
- Erwerb sozialer Kompetenzen und orientierenden Wissens
- Anbahnen adäquater Konfliktlösungsstrategien

Inhaltsangabe der Kiste:

- 1 Buch „Das sehr unfreundliche Krokodil“
- 1 Buch „Zählen lernen mit dem sehr unfreundlichen Krokodil“
- 1 „Die sehr kleine Krokodil-Box“, Inhalt: 6 Minibücher zu den Themen: Tiere, Farben, Wörter, Zahlen, Stimmen und Essen
- 15 Arbeitsblätter „Würfelbilder“
- 10 Kuschtiere: Maus, Krokodil, Giraffe, Zebra, Nilpferd, Schildkröte, Affe, Wildschwein, Schlange, Löwe
- 1 großer Schaumstoffwürfel
- Holzwürfelrohlinge (für jedes Kind)
- 1 Arbeitsblatt „Tiere“
- DIN A4-Papier in den Farben rot, blau und grün
- 1 Gefühle-Memory



Das sehr unfreundliche Krokodil.
Faustin Charles und Michael Terry
Übersetzt von Monica Plange.
Berlin Verlag, Berlin 2003.

Sprachanregungs- und Handlungsmöglichkeiten zu den Materialien:

Das Bilderbuch dient dem dialogischen Vorlesen.

Die Kuscheltiere können genutzt werden, um die Geschichte von den Kindern nachspielen zu lassen. Das Beschreiben der Tiere bietet einen wunderbaren Sprechanlass für die Kinder. Des Weiteren werden sie für das Artikeltraining genutzt und von den Kindern auf die entsprechenden farbigen Tonkartonbögen sortiert.

Das farbige A4-Papier und das Arbeitsblatt „Tiere“ dienen zur Festigung des Artikeltrainings.¹⁾

Der Schaumstoffwürfel kann genutzt werden, um das Erkennen von Würfelbildern zu trainieren. Hier bieten sich eine Vielzahl von Kreisspielen an, die den Einsatz des Würfels fordern.

Die 15 Arbeitsblätter zu den Würfelbildern dienen der Festigung und Übung im Erkennen der Würfelbilder. Hierbei wird der Zahlenraum bis 10 spielerisch erarbeitet. Es werden leichte Rechenaufgaben gestellt und die Mengenerfassung wird trainiert.

Das Buch „Zählen lernen mit dem sehr unfreundlichen Krokodil“ sollte auch dialogisch erarbeitet werden. Es beinhaltet Bilder von dem sehr unfreundlichen Krokodil und seinen Freunden. Hier werden die Zahlen 1 bis 10 jeweils sehr ansprechend dargestellt.

Die Box mit den Minibüchern lässt sich sowohl als Differenzierungsmaterial für Kinder, die schneller arbeiten können, als auch für Partnerarbeiten nutzen. Die Kinder können die Bücher als Sprchanlass nutzen.

Die Holzwürfelrohlinge stellen das Abschlussprodukt dieser Einheit dar. Jedes Kind erstellt seinen eigenen Würfel, den es auch mit nach Hause nehmen darf. Feinmotorische Fertigkeiten werden geschult und das Gelernte angewendet.

Das Gefühle-Memory wird mit den Kindern selbst hergestellt. Die Kinder sollen Gefühle wie zum Beispiel Angst oder Freude mimisch darstellen und werden dabei fotografiert. Die Fotos werden im Anschluss doppelt entwickelt und laminiert. So entsteht ein sehr individuelles Memory zu den besprochenen Gefühlen.

Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte



Inhaltsangabe des Buches:

Der Löwe konnte nicht schreiben, aber das störte den Löwen nicht, denn der Löwe konnte brüllen und Zähne zeigen und mehr brauchte der Löwe nicht.

Eines Tages aber traf er eine wunderschöne Löwin. Er verliebte sich und da sie in einem Buch las und somit eine feine Dame war, beschloss er ihr einen Brief zu schreiben. Doch der Löwe konnte nicht schreiben - er suchte sich Hilfe bei den anderen Tieren...

Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte
Martin Baltscheit
Neuausgabe 2012, Beltz

1) In den Einrichtungen kommt als eine Methode das Artikeltraining mit Farben - rot: die, blau: der, grün: das - zum Einsatz

Schwerpunkte:

- Wortschatzerweiterung/ -festigung zum Wortfeld „Tiere“ und „Gefühle“
- Artikeltraining
- Freies Sprechen
- Erste Erfahrungen mit Schrift

Inhaltsangabe der Kiste:

- 1 Buch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“
- 1 CD „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“
- 8 Kuschteltiere: Löwe, Löwin, Affe, Nilpferd, Mistkäfer, Giraffe, Krokodil, Geier
- 10 Zickzack-Scheren
- Gefühle-Memory
- 1 Arbeitsblatt „Tiere“
- DIN A4Papier in den Farben rot, blau und grün

Handlungsmöglichkeiten zu den Materialien:

Das Bilderbuch dient dem dialogischen Vorlesen.

Die Kuschteltiere können genutzt werden, um die Geschichte von den Kindern nachspielen zu lassen. Das Beschreiben der Tiere bietet einen wunderbaren Sprech Anlass für die Kinder. Des Weiteren werden sie für das Artikeltraining genutzt und von den Kindern auf die entsprechenden farbigen Tonkartonbögen sortiert.

Das farbige A4-Papier und das Arbeitsblatt „Tiere“ dienen zur Festigung des Artikeltrainings.

Die CD kann genutzt werden, um im Verlauf der Einheit das Buch noch einmal zu „erhören“. Die CD enthält neben der eigentlichen Geschichte viele ansprechende Lieder, die zur Bewegung einladen.

Die Zickzack-Scheren werden zum Basteln von Briefmarken genutzt. Auf der ersten und letzten Seite des Buches sind sehr schöne bunte Briefmarken dargestellt. Diese beiden Seiten können den Inhalt einer Stunde füllen, indem mit den Kinder zunächst die Seiten betrachtet werden und der Wortschatz erweitert wird (Briefmarke, usw.) Im Anschluss stellen die Kinder mit Hilfe der Zickzackscheren eigene Briefmarken her, die sie farblich gestalten und mit nach Hause nehmen dürfen. Es bietet sich auch an, mit besonders gelungenen Briefmarken eine kleine Ausstellung zu machen. Beispielsweise in einem Schaukasten im Schul-/Kitaflur.

Das Gefühle-Memory wurde bereits in der Einheit zu dem sehr unfreundlichen Krokodil erarbeitet und dient hier zur Festigung der erlernten Adjektive.

Die **Ansprechpersonen** und Verantwortlichen für die Kooperation in den Kitas und in der Schule sind:

Julia Kock, Kita Moorwisch - frühe Chancen

Gabriele Heide, Kita Moorwisch - Integrationskinder

Hanni Warnken, Schule Langbargheide - Lehrkraft; Ausbildung SLB

Anja Sönnichsen, Kita Elbgaustraße ehemals Sommerweg - Vorschulkinder)

Alena Kobrow, Kita Elbgaustraße - Vorschulkinder

Wie geht's weiter?

Die Pädagogen aus der Schule Langbargheide und der Kita Elbgaustraße wollen auch in Zukunft den durch die FörMig-Kooperation begonnenen Austausch weiterführen. Aufgrund der knappen Ressourcen wird dies hauptsächlich in Bezug auf den Schuleintritt inklusive der 4 ½ Jährigen-Vorstellung sowie kleinerer Kooperationsaktivitäten sein. Es ist angedacht, einen Vorlese-Tag einmal im Jahr umzusetzen, bei dem Zweitklässler der Schule Langbargheide den Kita-Kindern vorlesen. Die Leitung der Kita Elbgaustraße kooperiert hinsichtlich der Planung und Umsetzung der 4 ½-jährigen Vorstellung direkt mit der Schule Langbargheide.

Die weitere Kooperation zwischen den der Kita Moorwisch und der Schule Langbargheide im Rahmen durchgängiger Sprachbildung am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich gestaltet sich im kommenden Schuljahr sehr vielfältig.

Ab August 2013 werden 2 FLY-Gruppen in der Kita Moorwisch eingerichtet, die gemeinsam von Kita-Erzieherinnen und Lehrkräften der Schule geführt werden. In diese FLY-Gruppen kommen die Vorschüler, die noch keine 0-2-Lerngruppe des Bildungshauses besuchen. So erhalten diese Kinder schon einen ersten Eindruck von schulischem Unterricht und es können bereits im Jahr vor der Einschulung enge Kontakte zu den Eltern geknüpft werden. Zudem wird im Schuljahr 2013/2014 weiterhin eine „FörMig-Stunde“ durchgeführt. In diese Gruppe werden 6-8 Kinder aufgenommen, die bei der MINI-KEKS-Testung im August die schwächsten Ergebnisse erzielten. Hier



wird weiterhin mit den erarbeiteten Bücherkisten „Wir leben Geschichten“ gearbeitet. Es ist durchaus denkbar, dass bei der engen Zusammenarbeit weitere Themenkisten entstehen.

Die enge Zusammenarbeit von Kita und Schule ergibt sich unter anderem durch den gemeinsamen Standort. Wir sind ein Bildungshaus. Eine Klasse der Schule Langbargheide ist im Gebäude der Kita Moorwisch untergebracht. Lehrerinnen und Erzieherinnen bilden multiprofessionelle Teams. Im Zuge der Ganztagschule wird die Nachmittagsbetreuung von den Pädagogen der Kita geleitet.



Oben, unten, vorne, hinten!

Sprachbildung im mathematischen Bereich

1. Grundlagen

In der konzeptionellen Entwicklung einer durchgängigen Sprachbildung stellten wir fest, dass viele der Kinder nach dem Übergang in die Schule die Anforderungen im Bereich Mathematik nicht bewältigen konnten. Wir nahmen an, dass das geringe mathematische Grundverständnis weniger eine kognitive, als vielmehr eine sprachliche Hürde repräsentierte. Elementare Begrifflichkeiten wie „mehr/weniger“ oder „vor/nach“, die für das Operieren mit Zahlen und Mengen grundlegend sind, werden nicht verstanden und/oder können nicht aktiv verwendet werden. Dies gilt sowohl für Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist, als auch insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, da für das Verständnis mathematischer Vorgänge bestimmte sprachliche Mittel nötig sind, die häufig noch nicht erworben wurden.

„Mathematische Kompetenzen im Vorschulalter umfassen in erster Linie Fähigkeiten zum Erkennen von Mustern und Strukturen, die Raumorientierung sowie die Einsicht in das Zählprinzip. [...] Die Schwierigkeiten für Kinder mit Migrationshintergrund im mathematischen Bereich hängen stark mit der Sprachkompetenz zusammen. Da in diesem Alter in erster Linie durch konkrete Erfahrungen und Gespräche über diese Erfahrungen gelernt wird, ist die Sprache zentral für einen erfolgreichen Lernprozess.“¹⁾

Als gemeinsamer Schwerpunkt der Kita Swatten Weg und beider Standorte der Fridtjof-Nansen-Schule wurde daher die Sprachbildung im mathematisch-naturwissen-



schaftlichem Bereich gewählt. Ziel ist, dass die Kinder über die sprachlichen Mittel verfügen, die mit mathematischen Basiskompetenzen unlösbar verknüpft sind. Im Fokus sollen speziell Adjektive, Präpositionen und Steigerungsformen stehen. Die angestrebte „mathematische Wortschatzerweiterung“ soll über zwei Ebenen erfolgen: Einerseits über das handelnde Lernen (z.B. Konstruieren mit Bauklötzen; Sortieren von Gegenständen), das vielen Kindern aus dem Stadtteil, unter anderem auch durch steigende mediale Beschäftigungsformen, nicht (mehr) geläufig ist. Andererseits wollen wir die Verknüpfung von Mathematik mit Sprache durch Bewegung fördern. Bewegungsspiele bieten eine ausgezeichnete Möglichkeit z.B. Präpositionen erfahrbar zu machen und damit die Begriffsbildungsprozesse zu unterstützen.

Wir möchten erreichen, dass die Kinder am Ende der Vorschulzeit über mathematische Basiskompetenzen verfügen, die in der ersten Klasse wichtig sind, um Rechnen lernen zu können. Sie sollen sprachlich fähig sein, Adjektive, Präpositionen und Steigerungsformen zu verstehen (passiver Wortschatz), zu reproduzieren und sprachlich richtig anzuwenden (aktiver Wortschatz). Die Verknüpfung von mathematischen Basiskompetenzen mit Sprache bildet hierbei die Grundlage für das weitere mathematische und sprachliche Lernen in der Schule. Die Basiskompetenzen werden in der Schule vertieft, der Zahlenraum sowie der Wortschatz gefestigt und erweitert.

Die Verantwortlichen für die Umsetzung des Konzeptes sind in der Kita **Sibylle Wangemann** (Sprachspezialistin der Kita), **Christine Hassler** (Vorschulpädagogin), **Hannelore Stratmann** (Vorschulpädagogin) und **Hans-Joachim Schönfeld** (Kitaleitung).

In der Schule sind es **Eva Dörner** (Förderkordinatorin) und **Claudia Meißner** (Sonderpädagogin), sowie die jeweiligen umsetzenden Vorschulkolleginnen.

2. Kooperation bei der Umsetzung durchgängiger Sprachbildung

2.1 Voraussetzungen

Die Kita und die Schule setzen parallel in ihren Vorschulgruppen die Sprachbildung im mathematischen Bereich um. Aufgrund der Berücksichtigung der Lernausgangslage der Kinder und der Auseinandersetzung mit den Kompetenzen, die für den Schuleintritt besondere Relevanz haben, wurden in der Kooperation drei Basiskompetenzen und die dazugehörigen sprachlichen Mittel ausgewählt, die besonders im Fokus stehen sollen. Bei diesen Kompetenzen handelt es sich um die mathematischen Basiskompetenzen: „Raum-Lage-Beziehung“, „Klassifizieren / Vergleichen“ und „Relation, Mengenkonzanz“. Diese Kompetenzen hängen jeweils eng mit bestimmten sprachlichen Aspekten zusammen, wie im Folgenden dargestellt, und machen damit den sprachlichen Fokus deutlich, den die pädagogische Fachkraft innerhalb der mathematischen Bildung setzt.

Die Pädagoginnen für den Vorschulbereich aus der Kita Swatten Weg und der Fridtjof-Nansen-Schule orientieren sich hinsichtlich der mathematischen Sprachbildung an der im standortspezifischen Konzept festgehaltenen Grundstruktur, die sie jeweils für ihre eigene Praxis und die spezifischen Lernziele anpassen. Dazu können sie die im Anhang bereitgestellten Mittel wie z.B. die Stundenplanung oder die Material- und Ideenliste nutzen. Die Verknüpfung von Sprache und Mathematik soll neben dem handelnden Lernen (beispielsweise im Sinus-Raum) durch Bewegungsspiele unterstützt werden. Hierzu steht der Kita zusätzlich ein Bewegungsraum zur Verfügung und der Schule die Turnhalle. Möglicherweise können die KollegInnen der Kita auch die Turnhalle sowie den Sinus-Raum der Schule mitnutzen. Dies ist jedoch, aufgrund von Umstrukturierungen, noch unklar.

2.2 Beschreibung der mathematischen Basiskompetenzen

Raum - Lage - Beziehung

Hier geht es um die Fähigkeit Gegenstände zueinander in Beziehung zu setzen. In der Schule ist diese Kompetenz wichtig zum Erlernen des Zahlenschreibens, für den Umgang mit bildlichen Darstellungen, für räumliches Denken und somit für die Geometrie.. Sprachliche Schwerpunkte dieses Bereiches sind Präpositionen und Adverbien zur Angabe der Raumlage und Richtung.

oben / unten
rechts / links
seitlich
vor / hinter
in / am / auf / unter / neben
vorwärts / rückwärts

Klassifizieren / Vergleichen

Gegenstände werden in Bezug auf verschiedene Eigenschaften verglichen, sortiert, und in einem Oberbegriff (Klasse) zusammengefasst. Diese Fähigkeit ist zentral für die Entwicklung des Zahlenbegriffs. Sprachlich widmen wir uns dem genauen Beschreiben und der Verwendung von Adjektiven und ihren Steigerungsformen. Im Fokus sollen hier Formen und Farben stehen.

hell / dunkel
klein / groß
Formen: rund / eckig / dreieckig / quadratisch / rechteckig
Farben: rot / blau / gelb / grün / orange / braun / violett...

Relation, Mengenkonzanz

Mengen werden simultan nach ihrer Größe eingeschätzt und in Relation zueinander gesetzt. Dies ist wichtig zur Überwindung des zählenden Rechnens und zum Erfassen des Unterrichtsstoffes Mathematik generell. Sprachlich geht es vor allem um Adjektive, Adverbien und Steigerungsformen.

größer / kleiner
kurz / lang
mehr / weniger / gleich viel

2.3 Sprachbildung im Bereich mathematischer Basiskompetenzen

Planung

Die pädagogische Fachkraft wählt sich bestimmte Kernbegriffe zu einer mathematischen Basiskompetenz, die in dieser Stunde bzw. dieser Lerneinheit im Fokus stehen sollen. Entsprechend der jeweiligen Lernziele werden geeignete Spiele / Materialien ausgewählt. Eine entsprechende Übersicht wurde in der Kooperation entwickelt und steht als Anregung und Orientierung zur Verfügung (siehe Anhang). Als sinnvoll hat sich erwiesen, die Stunde / Einheit im Vorfeld schriftlich festzuhalten. Dafür kann die Rohfassung einer Stundenplanung „Mathe & Sprache“ (Anhang) als Grundlage genutzt und individuell gefüllt werden.

Ablauf

1. Sprachliches Begrüßungsritual

Kollegen nutzen ein immer wiederkehrendes rhythmisches Begrüßungsritual (Lied, Vers, o.ä.), welches im Zusammenhang mit mathematischen Kompetenzen steht, um die Kinder auf den Beginn der Stunde einzustimmen.

2. Einführung des Kernthemas (sprachlicher Input)

Durchführung am besten im Sitzkreis. Das Material mit dem schwerpunktmäßig gearbeitet wird, wird eingeführt. Die Kinder sollen zu Beginn ermutigt werden, sich sprachlich zu äußern.

3. Gemeinsames Handeln und Sprechen

Die Kinder sollen sich spielerisch über das Handeln mit den vorher definierten Kernbegriffen auseinandersetzen. Dazu müssen die zentralen Begriffe möglichst oft von den Pädagoginnen wiederholt werden und die Kinder vielfältige Übungssituationen bekommen, diese Begriffe durch Handlungen zu erfahren und sprachlich zu gebrauchen. Möglichst jedes Kind soll zur Mitarbeit aufgefordert werden und die Möglichkeit erhalten, sich zu den Begriffen zu äußern.

4. Aktivität

Die Kinder führen die gemeinsam besprochene Handlung in Partner-/ Gruppenarbeit durch. Die pädagogische Fachkraft nimmt sich zurück und gibt lediglich dahingehend Sprachimpulse, die eigenständige Auseinandersetzung mit den Begriffen anzuregen. Ziel ist, über die Aktivität und den Austausch untereinander ein theoretisches und sprachliches Verständnis der jeweiligen Kernbegriffe zu bewirken, so dass diese von den Kindern unterschieden werden können und produktiv angewendet werden.

Es ist sinnvoll die Gruppen so zusammenzustellen, dass sie sich sprachlich stützen!

5. Präsentation, Reflexion

Jedes Kind präsentiert im Abschlusskreis sein Ergebnis bzw. erläutert seine Erfahrungen vor der Gruppe. Die anderen Kinder hören zu und können Fragen stellen.

6. Abschlussritual

Die Stunde wird durch ein Abschlussritual beendet.

Wichtig: Für ein nachhaltiges Lernen sollten die Begriffe in unterschiedlichen Zusammenhängen erneut aufgegriffen und wiederholt werden! Denn: Bis ein bestimmter Begriff erlernt wird, muss er ca. 15 bis 20 Mal in unterschiedlichen Situationen angewendet werden.

2.4 Beispielstunde „Geometrische Formen“

1. Wir beginnen die Stunde mit einem sprachlichen Begrüßungsritual zur Einstimmung auf die Arbeit im Sinusraum. Um die Kinder auch emotional anzusprechen kann hier eventuell eine Handpuppe zum Einsatz gebracht werden (z.B. Mathefuchs). Sinnvoll wäre es ein Lied zu wählen, in dem mathematische oder geometrische Begriffe vorkommen und somit eingeübt werden. (z.B. das Formenlied)

2. Das Kernthema, in diesem Fall geometrische Grundformen und ihre Eigenschaften, wird zunächst von der Pädagogin vorgestellt, um die Begrifflichkeiten korrekt vorzugeben. Dazu werden die logischen Blöcke (Dreieck, Rechteck, Quadrat, Kreis) jeweils in groß / klein und dick / dünn in einem Fühlsäckchen herumgegeben. Jedes Kind entnimmt eine Form und beschreibt sie. Hierbei ist darauf zu achten, dass die korrekten Begriffe verwendet werden.

3. Die Kinder werden aufgefordert die im Sitzkreis liegenden Formen auf verschiedene Weise zu sortieren (nach Größe, Farbe oder Form). Über die jeweilige Sortierung wird gesprochen. Es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede benannt. Wortmaterial sind hier die geometrischen Grundformen, die Farben, groß / klein, dick / dünn eckig / rund sowie die Steigerungsformen der Adjektive. Durch gezielte Fragen der Pädagogin wird sichergestellt, dass jedes Kind das angebotene Wortmaterial mehrmals aktiv anwendet.

4. Die Pädagogin erklärt im Sitzkreis die anschließende Aktivität: Die Kinder sollen mit den Formen Figuren auf einer Vorlage nachlegen und mit ihren Formen als Schablonen selbst ausgedachte Figuren zeichnen. Die Aktivität dient der Verknüpfung der Begrifflichkeiten mit der visuellen und taktilen Ebene zur besseren Verankerung im Gedächtnis. Nach Möglichkeit sollen die Kinder in dieser Phase zu zweit arbeiten, um die Kommunikation und den Austausch über die Begrifflichkeiten anzuregen.

5. Die Präsentation erfolgt erneut im Sitzkreis und die Kinder stellen ihre Arbeitsergebnisse vor, wobei sie zur korrekten Verwendung der Kernbegriffe angehalten werden.

6. Die Stunde endet mit einem Abschlussritual (z.B. ein Vers „Eins, zwei, drei-vor-bei!...“). Der Mathefuchs verabschiedet die Kinder.



3. Umsetzung und Verstetigung (mathematischer) Sprachbildung in den Einrichtungen

3.1 Material und Räumlichkeiten

Das Ausgangsmaterial für die Umsetzung der Ziele bildet die gemeinsam erarbeitete methodisch-didaktische Anleitung (siehe Anhang). Zusätzlich stehen beiden Einrichtungen vielfältige Materialien zur Verfügung die zur mathematisch-sprachlichen Förderung unterstützend hinzugezogen werden. Die Schule verfügt über einen Sinusraum mit Materialien zur mathematischen Förderung. Die Kita hat zahlreiche Spielmaterialien, die mathematische Basiskompetenzen fördern, wie z.B. der Kaufmannsladen, verschiedene Montessori-Materialien und bestimmte weitere Spiele.

Die Vorschulklasse verfügt ebenfalls über Kaufmannsläden und einige Montessori-Materialien, nutzt ab Klasse 1 darüber hinaus beispielsweise Mathe-Schiffchen und das Klett Zahlenbuch, um an den Basiskompetenzen anzuknüpfen.

3.2 Kita Swatten Weg

Wichtige Grundlage der Sprachbildung mit Kindern in der Kita Swatten Weg bildet die Schaffung vielfältiger Sprechanlässe, das Zuhören (sowohl von Seiten der Pädagogen, als auch der Kinder) und die Ausrichtung der Arbeit an den Interessen und Fähigkeiten der Kinder.

Im Brückenjahrkonzept der Kita sind mathematische Grunderfahrungen verankert. Dazu gehört das Verknüpfen von Mathematik und Sprache. Die Basiskompetenzen werden von der Kita nicht nur im Sinusraum, sondern auch in der täglichen Brückenjahresarbeit und durch Materialien, die den Kindern immer zur freien Verfügung stehen, gefördert. Am Beispiel der Basiskompetenz „Klassifizierung und Vergleichen“ soll das verdeutlicht werden:

Nachdem die Kinder im Sinusraum verschiedene Formen beschrieben und verglichen hatten, bastelten sie einen Clown. Dieser wurde aus den Formen, die die Kinder im Sinusraum kennen gelernt hatten, hergestellt. Der Kopf war zum Beispiel ein Kreis, der Hut ein Dreieck. Den Kindern stehen Arbeitsblätter zur Verfügung, in denen sie zum Beispiel Formen in Bildern wieder erkennen sollten. Dabei begleiten sie ihr Handeln sprachlich und benennen die Formen.

Bei Aktivitäten außerhalb der Kita erkennen sie die Formen, zum Beispiel in den Verkehrsschildern, wieder. Außerdem gibt es viele Spiele im Gruppenraum in denen „Klassifizieren und Vergleichen“ geübt wird. So gibt es Montessori-Materialien oder verschiedene Spiele, bei denen die Kinder Formen in die passenden Bilder legen müssen. Außerdem gibt es Knöpfe aus Plastik, die die Kinder nach Form oder Farbe in Schälchen sortieren können.

In der Morgenrunde singen die Kinder das Lied „Mein Hut der hat drei Ecken“ und begleiten es gestisch.

In der Turnhalle wird besonders zur „Raum - Lage - Beziehung“ gelernt. Die Erzieherin baut verschiedene Möglichkeiten mit Bänken oder Kästen auf. Die Kinder erhalten Präpositions-kärtchen und führen die gestellte Aufgabe aus. Anschließend erklärt jedes Kind den anderen Kindern, was es getan hat.

Das Spiel „Rette sich, wer kann“ wird durch die Kollegin so gestaltet, dass sie die Anweisungen gibt wie z. B.

- auf eine Bank
- an die Sprossenwand
- zwischen Bank und Wand
- neben einen Kasten.

Alle Spiele werden so gestaltet, dass die Kinder später auch die Rolle des Spielleiters übernehmen können.

Die Kolleginnen der Kita nutzen für die Lerneinheiten die gemeinsam entwickelte methodische Anleitung (siehe Anhang). Eventuell können sie für die Einheiten auch den Sinusraum der Schule nutzen. Darüber hinaus vertiefen sie die jeweiligen Basiskompetenzen auch durch Spiele, Bastelarbeiten, Stuhlkreise etc. im Alltag. Als Diagnoseverfahren nutzt die Kita den „Mini-KEKS-Test¹⁾“.

Die Sprachspezialistin und die Kita-Leitung organisieren und koordinieren bedarfsorientiert die Diagnose-gestützte Sprachbildung in der Kita und in der Kooperation mit der Fridtjof-Nansen-Schule. Das Kita-Team wird im Rahmen von regelmäßig stattfindenden Teamsitzungen bzw. pädagogischen Fachkonferenzen über die aktuellen Themen des Projektes informiert, reflektiert die Förderung der Kinder und entwickelt situativ weitere Schritte der Spracharbeit. Die Erzieherinnen der Vorschulgruppen der Kita entwickeln bei einer Veränderung der äußeren Bedingungen (z. B. dass keine Nutzung der Schulräume aus organisatorischen Gründen mehr möglich ist) eine bedarfsorientierte Umsetzung der Förmig-Ziele aus eigenen Mitteln heraus. Es werden regelmäßig interne Sprachfortbildungen für die Kita-Kolleginnen nach dem DJI-Konzept „Spracharbeit im Alltag“ organisiert. Die Pädagoginnen optimieren auf diesem Weg die diagnosegestützte Sprachbildung in der Kita.

3.3 Fridtjof-Nansen-Schule

Grundprinzipien der Sprachförderung an der Fridtjof-Nansen-Schule:

Die Förderung im sprachlichen Bereich soll so früh wie möglich beginnen, also in der Vorschulklasse. Integrative Sprachförderung soll als durchgängiges Unterrichtsprinzip in allen Stunden Eingang finden. Die Kollegen sind darauf bedacht Sprechanlässe zu bieten und ihr Handeln als auch das der Kinder in vielen Situationen sprachlich zu begleiten. Dies gilt auch für den mathematischen Bereich.

Es gibt einen Fundus an Sprachfördermaterialien, der kontinuierlich ausgebaut wird. Im mathematischen Bereich steht der Sinus-Raum mit seinen vielfältigen Spiel-, -Denk- und Übungsangeboten zur Verfügung. Er wurde im Rahmen des FörMig-Projektes mit weiteren geeigneten Materialien und Spielen zum Einüben sprachlicher Mittel, die für den Erwerb von mathematischen Basiskompetenzen wichtig sind, erweitert. Die Vorschule hat die Möglichkeit einmal in der Woche mit der halben Klasse den Sinusraum im Sinne von FörMig zu nutzen.

Beispielumsetzung in der Vorschulklasse:

Die Vorschulpädagoginnen haben für die Nutzung des Sinus-Raumes, in dem die FörMig-Stunden einmal wöchentlich stattfinden, eine Doppelbesetzung, so dass die Lerngruppe geteilt werden kann. Die Halbgruppe, die nicht in den Sinusraum geht, verbleibt in der Klasse oder geht auf den Schulhof und arbeitet zu den sprachlichen Kernbegriffen, die auch im Sinusraum geübt werden. Es werden Bewegungsspiele und Kreisspiele angeleitet, in denen die Kinder z.B. die Präpositionen hören, verste-

hen und richtig umsetzen sollen. Ein Beispiel ist das Spiel „*Feuer, Wasser, Sturm*“; jeder der Begriffe sagt den Kindern, welche Position sie einnehmen müssen: unter dem Tisch, auf dem Stuhl, hinter dem Stuhl. Ein weiteres geeignetes Spiel ist „*Die Löwenjagd*“ (siehe Anhang).

Zum Thema Klassifizieren eignet sich das Spiel: „*Alle Kinder mit ...*.“ (z.B. blauen Hosen) gehen in den Kreis. Eine Ideensammlung von Bewegungsspielen, die sich eignen die sprachlichen Mittel spielerisch zu üben, liegt den Kolleginnen vor.

Ebenfalls steht eine Mathekiste zur Verfügung, in der mathematische Spiele sowie Anschauungsmaterial zum Thema Mengen und Geometrie vorhanden sind. Zusätzlich zu den Stunden im Sinus-Raum können die sprachlichen Mittel im alltäglichen Spiel gefestigt und wiederholt werden. Der Kaufmannsladen ist ebenfalls ein geeignetes Mittel um Vergleichen, Klassifizieren, Mengenkonstanz und auch Raum-Lagebeziehung handelnd zu erfahren und sprachlich zu begleiten.

Durch die verschiedenen Fortbildungen wurden die Pädagoginnen darin geschult die Begriffsbildung der Kinder beim handelnden Lernen zu begleiten, zu stützen und möglichst viele Alltagssituationen zu schaffen, in denen Sprache im Fokus steht. (Vorsprechen, Nachsprechen, Sprachvorbilder schaffen, miteinander über Phänomene sprechen, Geschichten erzählen, zu Bildern erzählen, Reime bilden, Erzählreis durchführen u.a.) Zu dieser allgemeinen Sprachbildung wird nun auch der Erwerb von mathematischen Basiskompetenzen, der sich in der Vorschulklasse durch den handelnden Umgang mit Spielen, Materialien, Bauwerken u.s.w. vollzieht, verknüpft mit einer Begriffsbildung und Einübung von sprachlichen Strukturen.

Um die Ziele dieses FörMig-Projekts in der Vorschularbeit weiter zu implementieren, berücksichtigen die Pädagoginnen beim Erstellen des neuen Vorschulkonzepts die Spracharbeit im mathematischen Bereich im Besonderen. Materialien, die sich besonders eignen, zum Beispiel Präpositionen anzuwenden, Mengenvergleiche anzustellen oder Dinge zu sortieren und zu klassifizieren, wurden aufgelistet und stehen im Austausch allen Vorschulklassen zur Verfügung. Es werden nach Bedarf weitere Fortbildungen zum Thema Mathematik und Sprache, sowie Bewegung und Sprache gemeinsam mit der Kita organisiert und durchgeführt.

Ausblick

Zukünftig wäre denkbar, für die weitere Verankerung der mathematischen Sprachbildung in der Schule die vorhandene Struktur der „mathematischen“ Lernwerkstätten zu nutzen:

In jeder Klassenstufe wird in einer Woche, den „Mathefachtagen“, ein mathematisches Thema besonders intensiv behandelt. Dazu wurden in den Fachkonferenzen Lernwerkstätten entwickelt, die an den Kompetenzen, die es im jeweiligen Bereich und der jeweiligen Klassenstufe zu erwerben gilt, orientiert sind (siehe unten). Die verschiedenen Übungen, Aufgaben, Aktivitäten entsprechen dem Prinzip des handlungsorientierten Lernens und sind so aufeinander abgestimmt, dass alle Schüler in ihrem Tempo und mit ihrer Leistungsfähigkeit gefordert werden. Die Materialien für die Lernwerkstätten sind in ausreichender Zahl vorhanden und die Arbeitsblätter liegen als Kopiervorlagen vor:

Klasse 1: Muster und Strukturen

Klasse 2: Symmetrie

Klasse 3: geometrische Körper

Klasse 4: Geodreieck und Zirkel

Damit knüpfen die Themen unmittelbar an die Basiskompetenzen an, die im Vorschulbereich der beiden Kooperationspartner, Kita Swatten Weg und Fridtjof-Nansen-Schule, im Rahmen der Sprachbildungsarbeit trainiert werden.

Die **Kooperation** zwischen Kita Swatten Weg und der Fridtjof-Nansen-Schule wird darin bestehen, die Verknüpfung von mathematischen Basiskompetenzen und Sprache für den vorschulischen Bereich, mit Hilfe der gemeinsam erarbeiteten methodisch-didaktischen Anleitung, in den jeweiligen Einrichtungen umzusetzen. Die Vorschulpädagoginnen nutzen in Zukunft die unter Punkt 2 beschriebene Vorgehensweise als Grundlage für die Umsetzung der Sprachbildung im mathematischen Bereich. Zusätzlich werden Maßnahmen ergriffen, die für den Vorschulbereich entwickelten Ideen auf weitere Bereiche der Einrichtungen auszuweiten.

Einmal jährlich im April/Mai werden sich die Vorschul-Pädagoginnen aus Kita und Schule treffen, um Erfahrungen, Ideen und Material zur Umsetzung der Sprachbildungsarbeit im mathematischen Bereich auszutauschen. Es wird verabredet, sich über interne und externe Fortbildungen in diesem Bereich gegenseitig zu informieren bzw. einzuladen.



Anhang

| | |
|--|----------|
| Stundenplanung „Mathe & Sprache“, Rohfassung | Seite 39 |
| Beispielstundenplanung „Wahrnehmungskonstanz und Klassifizieren“ | Seite 40 |
| Beispielstundenplanung „Mengenkonstanz“ | Seite 41 |
| Material- und Ideenliste zur Sprachbildung im mathematischen Bereich | Seite 42 |

Methodische Anleitung für eine FörMig-Stunde

| Thema (mathematische Basiskompetenz): | | Kernbegriffe: | | |
|---------------------------------------|--|---------------|----------|--------------------|
| Zeit | Verlauf | Sozialform | Material | sprachliche Mittel |
| | 1. Sprachliches Begrüßungsritual Lied | | | |
| | 2. Einführung des Kernthemas (sprachlicher Input) | | | |
| | 3. Gemeinsames Handeln und Sprechen | | | |
| | 4. Aktivität | | | |
| | 5. Präsentation, Reflexion | | | |
| | 6. Abschlussritual | | | |

Methodische Anleitung für eine FörMig-Stunde

| Thema (mathematische Basiskompetenz): Wahrnehmungskonstanz und Klassifizieren an Hand von Formen | | Kernbegriffe: Kreis, Dreieck, Quadrat, Rechteck, rund, eckig, lang, kurz | | |
|--|---|---|---|---|
| Zeit | Verlauf | Sozialform | Material | sprachliche Mittel |
| | 1. Sprachliches Begrüßungsritual Lied (z.B. 10 kleine Indianer) | Kreis | Handpuppe (z.B. Mathefuchs) | Begrüßung |
| | 2. Einführung des Kernthemas Die Kinder bekommen eine Geometrische Form in unterschiedlichen Farben, Größen und Stärken. Sie greifen dazu in ein Fühlsäckchen „Sortiere die Formen und erkläre.“ | Kreis | Fühlsäckchen, Logische Blöcke | Der Kreis, das Quadrat, das Rechteck, das Dreieck |
| | 3. Gemeinsames Handeln und Sprechen (sprachlicher Input) Es wird geklärt wie die Formen heißen. Jedes Kind benennt die Formen. Es wird geklärt welche Gemeinsamkeiten sie haben und welche Unterschiede, jedes Kind kommt zu Wort | Kreis | Schnüre/Bänder, die um die einzelnen Kategorien gelegt werden können | Gemeinsamkeiten und Unterschiede erklären: rund, eckig, rot, blau, gelb, groß, klein, drei Ecken, vier Ecken, keine Ecken Nebensatzstruktur anbahnen: „Die gehören zusammen, weil sie alle rot sind.“ |
| | 4. Aktivität Die Kinder legen mit den Formen Figuren nach (wenn noch Zeit ist, zeichnen sie die Formen auf einem Blatt nach) | Partnerarbeit | Logische Blöcke und Bildvorlagen, Unterlage und Papier, Buntstifte | erkennen und beschreiben der Figuren, sprachlich begleitetes Handeln |
| | 5. Präsentation, Reflexion | Kreisform | | beschreiben der Figuren |
| | 6. Abschlussritual (Lied, Vers oder Ähnliches) Handpuppe verabschiedet die Kinder | Kreis | Handpuppe | |

Methodische Anleitung für eine FörMig-Stunde

| Thema (mathematische Basiskompetenz): Mengenkonstanz | | Kernbegriffe: Mehr, weniger, gleich viel | | |
|---|---|---|--|---|
| Zeit | Verlauf | Sozialform | Material | sprachliche Mittel |
| 5 min | 1. Sprachliches Begrüßungsritual, Lied "Äpfel, Birnen, Pflaumen, Nuss" | Kreis | | Begrüßung |
| | 2. Einführung des Kernthemas (sprachlicher Input) Jedes Kind sucht sich eine Dose aus, öffnet sie, legt den Inhalt vor sich. Die Kinder besprechen, wie das Obst heißt. | Kreis | Spiel:"1 to 10" | Zahlwörter 1 bis 10 |
| | 3. Gemeinsames Handeln und Sprechen Zwei Kinder legen ihre Dinge in die Mitte und vergleichen die jeweiligen Mengen. Kinder legen Reihen mit ihren Dingen von "am wenigsten bis am meisten" | Partnerarbeit | Spiel:"1 to 10" | Vergleichen der Mengen (mehr, weniger) Steigerungsformen von Adjektiven: „Ich habe mehr / weniger als du.“ |
| | 4. Aktivität Kinder sortieren ihre Dinge den Oberbegriffen „Obst“ oder „Gemüse“ zu (auf vorbereitetes Plakat malen mit der jeweiligen Anzahl) | Kreis | Spiel:"1 to 10" Papier DIN A3 (2 Bögen) | Klassifizieren in Obst und Gemüse |
| | 5. Präsentation, Reflexion Jedes Kind nimmt seine Dinge wieder und legt sie in die richtige Dose zurück | Kreis | Spiel:"1 to 10" | Benennen der Dinge und Zählen |
| | 6. Abschlussritual (Lied, Vers oder Ähnliches) Spiel: „Obstkorb“ | Kreis | Handpuppe | |

Material- und Ideenliste zur Sprachbildung im mathematischen Bereich

| Basiskompetenzen | Sprachliche Mittel | Turnhalle/Bewegung | Material, Spiele, Unterrichtsvorhaben |
|-------------------------|---|--|--|
| Auge-Hand-Koordination | Präpositionen Handwerkszeuge (Schere, Stift...) Materialien Techniken | | <ul style="list-style-type: none"> • „Erbsentransport“ mit Pinzette, Erbsen und Seifenablage oder „Wassertransport“ mit Pipette • Becherball • Fädolino • Ausmalen • Zielwerfen mit unterschiedlichen Materialien (Sandsäckchen, Ball..) • Zen Garten • Stickkarten und Perlen zum Fädeln • Wasser umschütten • Steckwürfel (Sinusraum) • Bunte Türme (Sinusraum) • Kugeli: Konstruiere und begreifen (Sinusraum) |
| Figur-Grund-Wahrnehmung | Adjektive: hell, dunkel, klein Begriffe: - Formen - Körper - Farben | <ul style="list-style-type: none"> • Figuren legen (mit Seilen) • Rückenbilder • Transporter • Atomspiel mit Formen | <ul style="list-style-type: none"> • Murmelmonster • Wimmelbilder • „Ich sehe was was du nicht siehst“ • Bilderbücher: „Was stimmt da nicht?“ • Quips (Legespiel) • Formenspiel (Sinusraum) |
| Raum-Lage-Beziehung | Präpositionen: oben, unten, links, rechts, Seite/seitlich, vor, hinter, zwischen, in, an, am, auf, unter, neben, über, vorwärts, rückwärts | <ul style="list-style-type: none"> • Roboter • den (blinden) Partner durch einen Parcours führen /Navigationssystem • Zauberworte • Bienen in der Bäckerei | <ul style="list-style-type: none"> • Mikado • Wimmelbuch • Bilderdiktat • Bauen • Versteckspiele • Bewegungsspiele in der Turnhalle: Parcours aufbauen (unter die Bank, über die Bank, auf der Matte, über das Seil...) • Bohnensäckchen auf den Körper legen (Partnerspiel) • Lieder: Pinguinlied, Hinter dem Nordpol.. • Fingertip (Sinusraum) • Rush hour (Sinusraum) • Topologia (Sinusraum) • SOMA Würfel (Sinusraum) • Einfache Tangram (Sinusraum) • Linienpuzzle (Sinusraum) |

Material- und Ideenliste zur Sprachbildung im mathematischen Bereich

| Basiskompetenzen | Sprachliche Mittel | Turnhalle/Bewegung | Material, Spiele, Unterrichtsvorhaben |
|--|--|---|--|
| Wahrnehmungskonstanz | Formen Farben groß/klein Zahlenmengen | <ul style="list-style-type: none"> • Post austeilen • Transporter • Körperseile • bewegte Seil-Geschichte | <ul style="list-style-type: none"> • Formen Magnete (Mightmind) • Umgang mit Größen (vergleichen, messen, sortieren) • LÜKK und Logico Primo • Brettspiele: Zwergenspiel (Simone), Gespensterschloss • Zahlenkim (Mathekiste) • Logische Blöcke im Sinusraum (rote, gelbe, blaue Formen aus Plastik) |
| Klassifizieren/vergleichen | Beschreiben Adjektive + Steigerung Farben Formen | <ul style="list-style-type: none"> • auf der Bank der Reihe nach aufstellen nach... • Adjektivsteigerung Pantomime • Berühre etwas... (mit Musikstopp) | <ul style="list-style-type: none"> • Schneckenspiel • Fühlsäckchen • Buntes Längenspiel (Sinusraum) • Nikitin-Würfel (Sinusraum) • Logische Blöcke (Sinusraum) |
| Relation / Mengenkonstanz Zeitrelationen / Zeit | Zahlen Adjektive Präpositionen Zeitbegriffe Kalender mehr / weniger/ gleich viel wann? wie lange? nach / vor Morgen / Mittag / Abend | <ul style="list-style-type: none"> • Seilspringspiele | <ul style="list-style-type: none"> • Zahlenbuch „Frühförderprogramm“ • Muggelsteine • Würfelspiele • Kalender und Jahreszeiten • Plättchen werfen (Mathekiste) • Zähl Dosen (Sinusraum) |