

Lesen, Schreiben bzw. Spanisch Lernen

ab dem Vorschulalter bis ins Gymnasium als

Internationale Schule nach

dem natürlichen

Ansatz

der

–GD–

Gestalt-Dialektik

eine holistische Philosophie zum Lernen

durchs Zeichnen, das Erzählen von Geschichten,

die Beherrschung von Liedern, Reimen, Gedichten,

bzw. eines Fünfersystems für den Zahlbegriff,

um das –gesprochene Wort– zu fördern

im Kontext einer sokratischen*

Theaterpädagogik

mit dem Ziel,

Kindern

das

Lesen, Schreiben bzw. Arithmetik, Spanisch, usw.

ganzheitlich und auf spielerisch Art und Weise beizubringen.

Gustavo Vieyra

*Sokratisch ist das lebendige, gesprochene Wort in einem echten sozialen Sinn zum Beispiel als Dialog oder Gespräch in kleinen Gruppen von zwei bis sieben Kindern

Abstract

Gestalt-Dialektik is a holistic philosophy of education
in
order
to develop
the best possible methods
inspired by the love and inspiration
of the spoken word in an authentic social setting
as the Alpha and Omega, the beginning and the end
of all learning.

The spoken word goes hand in hand with a dialogue,
a recital, a song, or story, etc., within a Socratic process
in order to learn in a natural way reading, writing,
math, Spanish, English, German, science, etc.,
in contact with nature, in small groups
or in an individualized format
and away from the
classroom
setting.

For children ages 2 to 5, who speak very well according to their age,
learning may then reach mastery levels that are highly significant.
With great success, we expect that our pupils will be able to go
through preschool, kindergarten, primary, and high school,
according to the principles Gestalt-Dialektik (GD),
a holistic philosophy based on inspiration
and patterns of thinking as per the
needs and skills of
every child.

GD's main goal is to follow a holistic approach to teaching and learning as exemplified by the great thinkers of humanity such as Alexander von Humboldt, Nikola Tesla and Friedrich Gauß (*The Prince of Mathematics*) in an autodidactic process in order to master the corresponding academic areas.

Consequently, our celestial philosophy is to transform the learning process into an

Academy of the Arts for every child

where each child becomes a princess or prince of love, hope, truth and dignity, looking for the grace, light and spirit of God for all humanity.

Für alle Kinder der Welt : For all the children in the world!

Inhaltsverzeichnis	Seite
1.0 Die Gestalt-Dialektik als Akademie der Künste für jedes Kind	10
Sprachförderungshypothese der Gestalt-Dialektik zum Schriftspracherwerb	11
Individuelle Förderung impliziert kein Klassenzimmer bzw. frontal Unterricht	13
Einführung der GD: Lesen und Schreiben im Vorschulalter nach Maria Montessori	15
Die Explosion des Schreibens nach Maria Montessori	15
Phonologische Bewusstheit: Erklärung und Tipps zum Fördern	17
1.1 Das Phonologische Bewusstsein als ein Relativ Dialektischer Sprung	20
1.2 Erstlesen und-schreiben nach der Vieyra-Methode	23
Gutachten über die „Vieyra-Lese- und Schreibmethode“	23
1.3 Theoretische Grundlage der Gestalt-Dialektik	27
1.3.1 Der Ansatz mit Bilderbüchern	29
1.3.2 Der Ansatz mit einem Lesetheater „Märchen aus aller Welt“ nach Alexandra Mayr	30
1.4 Die Zonen der nächsten Entwicklung bzw. der Schriftsprachförderungsprozess nach Vygotsky	31
1.5 Zusammenfassung des Schriftspracherwerbs nach der Gestalt-Dialektik	34
2.0 Erstlesen und-schreiben als dialektischer Prozess des Zeichnens	35
Eine Dialektik zwischen Natur, Kalligraphie, Schreiben und Lesen	36
Das „organische“ Schreiben schon mit Kindern ab 3 Jahren	41
Das kalligraphische <i>a</i> für Kinder ab 3 Jahre bzw. für sprachbegabte Kinder ab 2 Jahre	41
Die kalligraphische <i>a</i> -These	43
Die ersten Buchstaben der Kinder im sozialen Kontext	44
Schlüsselwörter nach der pädagogischen Philosophie von Sylvia Ashton-Warner	45
3.0 Die Anwendung auf Lesekompetenz und Schriftspracherwerb	47
3.1 Die Einführung einer Cartoon-Geschichte	53
Tag 1	53
Tag 2	58
Tag 3	63
Tag 4	71
Tag 5	73

3.2	Der Geschichten-Effekt	80
	Mnemotechnische Verkettung	81
	Bildersequenz	82
	Trennung der Sequenz	82
	Die Katze allein	83
	Die Dahlie allein	83
	Die Taube allein	84
	Die Rakete in der Sandale groß	85
3.3	Die Bildertabelle und die Silbentabelle	86
	Die Laterne mit Katzen	93
	Die Laterne allein	93
	Die Rakete allein	96
	Tafelbild 1	97
	Tafelbild 2	98
	Verknüpfungsschema	99
	Tafelbild 3	100
	Mentale Verarbeitung der Rhythmisierung	103
	Die Silbentabelle	104
4.0	Interaktive-Kinder-Kunst-Bibliothek auf Deutsch-Spanisch-Englisch via Azul Celeste ad Princess Esther	105
	.3-Bücher für zwei- bis drei-jährige Kinder	106
	.5-Bücher für vier-jährige Kinder	107
	.7- und 1.3-Bücher für fünf- und sechs-jährige Kinder	108
	1.7-Bücher für sechs-jährige Kinder	109
	2.3- & 2.7-Bücher für sieben-jährige Kinder	109
	3.3- bis 5.7-Bücher für acht-, neuen, und zehn-jährige Kinder	109
5.0	Erste Übungen auf Spanisch und Englisch	110
	¿Qué's eso? : Was ist das?	110
	¿Qué te pasa calabaza? : Was ist los mit dir Kürbis?	110
	¿Oíste? : Hast du gehört?	111
	¿Casa, casucha? Haus, kümmerliches Haus?	111
	Si eres un gato : wenn du eine Katze bist	112
	Eco de Elefante? : Elephant's Echo?	112
	Amores van : Die Liebe gehen	113
	¿Y el Zapato? : Und der Schuh?	114
	¿Y el ratón? : Und die Maus?	114
	La chispa : Der Funke	115
	Una cerbeza para papá : Ein Bier für Vater	116

Cuatro patas tiene un gato : <i>Vier Pfoten hat eine Katze</i>	116
Estrellita : Sternlein http://www.youtube.com/watch?v=Fq3X06o0oY8	117
Funkel, Funkel, kleiner Stern : <i>Twinkle, Twinkle Little Star</i> http://www.youtube.com/watch?v=yCjYiqpAuU	117
Funkel, Funkel, kleiner Stern https://www.youtube.com/watch?v=RQls00aGxx4	117
Die winzig kleine Spinne : <i>The itsy bitsy spider</i> https://www.youtube.com/watch?v=1MXzCD8IAcE	118
Die winzig kleine Spinne : <i>La araña pequeña</i> http://www.youtube.com/watch?v=cNqaNes7NtE&NR=1	118
Agua Vital : Lebendiges Wasser https://www.youtube.com/watch?v=P52BpkMiaNU	118
Onomatopoesie : Onomatopeya	
Der Esel : <i>El Burro</i>	119
Holzsägen : <i>Serrar madera</i>	119
Reis mit Milch : <i>Arroz con Leche</i>	120
Ein kleines Märchen : <i>Un cuento corto</i>	121
Botellita de jerez : Fläschchen mit Sherry	121
Es Kommt : <i>It Comes</i> : <i>Viene</i>	122
La Muerte : Der Tod	122
Ringel, Ringel, Reihe : <i>Ringel, Rangel, Rose</i>	123
Ring herum die Rosen : <i>Ring-a-Round the Rosie</i>	123
Zu meiner kleiner Freundin : <i>A mi novicita</i>	123
Rain, Rain, Go Away! : Regen, Regen, geh weg! http://www.youtube.com/watch?v=c3v0rJqyCTM	124
Inszenierung von <i>Mi mamá es una rosa</i> https://www.youtube.com/watch?v=cZ6ZzhkybHY	125
Luna : Mond	126
La Luna : Der Mond	127
Aquel caracol : Jene Schnecke	128
Caballito blanco : Weißes Pferdchen	128
De los caballitos : Von den kleinen Pferden	129
Andar andar : Zu Fuß zu Fuß Gehen	130
Mi mamá me dijo : Meine Mama sagte mir	130
Singbare Version : Und Schneewittchen sagte	130
Yo tengo un gatito : Ich habe ein Kätzchen : I Have a Little Cat	131
Linguistisch-rhythmische Verarbeitung:	
Gato : Katze	132
Un Elefante : Ein Elefant	133
Glu Gluc : Glu Gluck	134
5.1 Geschichten und Reimen, um Spanisch zu lernen	135
Dulce Eres Tú : Süß Bis Du : You Are Sweet	135
Ecos : Echos : Echos	135
Luz de mi luna : Licht meines Mondes	136
Sol y luna : Sonne und Mond	136
Tin Marin und Bärchenspiel	137
Martinillo	138
¡Ti—tí, ti-ti —tá!	138
Martinillo, Martinillo, wo bist du?	139
Mich verzaubert der Mond : Me encanta la luna	139

So süß : Tan dulce		140
Las Sillas — Die Stühle — The Chairs		141
Schreiender Mama-Elefant		142
Häslein Besucht Oma		148
Letanía del Triste Patito : Litany of the Sad Duckling : Litanei des Traurigen Entleins		151
Die Geschichte von Luis, der mexikanischer Junge, der einen Kaktusfeige suchte		163
Mond, Mond, gib mir einen Feigenkaktus : Luna, luna, ¡dame una tuna!		167
The true story of the ironing-presser rat : La verdadera historia de la rata planchadora		168
A rat, who was an ironing-presser rat: Una rata vieja . . . , que era planchadora		172
5.2	Andere Lieder auf Spanisch : Otras canciones en español	173
A La Nanita Nana	https://www.youtube.com/watch?v=XgUpCy2Y-GY	173
Guantanamo	http://www.youtube.com/watch?v=Fetu3fixTrw&feature=related	174
Llorona	http://www.youtube.com/watch?v=Hcn7-OlhEtA	175
¡Quizás! ¡Quizás! ¡Quizás! : Vielleicht! Vielleicht! Vielleicht!	https://www.youtube.com/watch?v=FXOUiKfWt_4	176
Pajarillo Barranqueño : Schluchtsvögelein		177
Jeanette: Porque te vas	https://www.youtube.com/watch?v=SLxrrE6wC5I	178
ABBA: Chiquitita : Baby Girl	https://www.youtube.com/watch?v=Qgt5N4SifF0	179
5.3	Gedichte : Poemas	181
Puentes : Bridges : Brücken		181
Eres Luz : Du Bist Licht : You Are Light		182
La vida es un sueño : Das Leben ist ein Traum		183
Sueños Pasajeros : Vergängliche Träume : Fleeting Dreams		183
Despedida : Abschied : Farewell		184
Olas : Wellen : Waves		184
Caminante : Wanderer : Wanderer		184
El Duende		185
La Catalina		186
Los Maderos de San Juan		187
Los Dos Gatos Infieles : The Two Unfaithful Cats		188
Darlyn		189
Nene		190
Éster		191
Flor, ¡eres Tú ! : Flower..., you Are : Blume ..., bist Du		196
Un día, mi cielo, vamos a estar viejos : One day, my darling, we´re going to be old		197
6.0	Poetisches Kontinuum auf Deutsch: Reime, Gedichten, Lieder	202
Abendlied		202
Äpfel, Birnen und Spinat		202
Arriba, abajo		202
Eins, zwei, drei		203
Was ist los?		203

Mein, dein, sein	203
Warum ist die Banane krumm?	203
Rate Mal: Ich gehe alle Tage aus	203
Mein Hut	http://www.youtube.com/watch?v=HjKUkhhduxI 203
Fünf kleine Fische	https://www.youtube.com/watch?v=p51c5g1iNzw 204
Es war eine Mutter	205
	http://www.youtube.com/watch?v=NBcPkZ7jx1Q/ / https://www.youtube.com/watch?v=v5WrbqNyLvU 206
Es regnet	206
	http://www.youtube.com/watch?v=VaFvfyAfYX8/ / https://www.youtube.com/watch?v=rAa8PeUtVgl
Wasser hier– Agua aquí	206
Ich gehe mit meiner Laterne	http://www.youtube.com/watch?v=beKr-kMOPIA&NR=1 207
O Tannenbaum	https://www.youtube.com/watch?v=TlaRq509zKY 208
Kuckuck, Kuckuck	http://www.youtube.com/watch?v=Y4yqbblyLW8 209
Sehr gut Kinder, wie klingt aber eine große Uhr?	210
Maikäfer	210
Zwei Tauben	211
Die fünf Hühnerchen	212
April	212
Gedanken	213
Reimsprüche	213
Ein kleines Lied	214
Sehnsucht	214
Durch	215
Das Labyrinth der Brust	215
Der Bleistift	216
Keiner und Einer	217
Hänschen Klein	218
Die Vögel	218
Mausfallen-Sprüchlein	218
Mauskätzchen	218
Fisches Nachtgesang	218
Lustiger Mond	219
Die Fliege	220
Ellengröße	221
Am Abend	222
Über die Heide	223
Über die Berge	224
August	225
Die Schwalben	226
Die Lorelei	228
Antennenvögel	230
Gefunden : Found	231
Lied vom Winde : Song from-the Wind	232
Das Märchen vom Wind : The Fairy-tale of-the Wind	232
Das Bächlein	233

7.0	Komplexere Lieder auf Deutsch	234
	Ave Maria bei Schubert : Ave Maria de Schubert https://www.youtube.com/watch?v=FQYCw32kScI	234
	Sierra Madre del Sur mit Heino http://www.youtube.com/watch?v=8CUVFQdkZgo	235
	Weißt du wieviel Sternlein stehen? : ¿Sabes cuántas estrellas hay?	236
	Hungerlied : La Canción del Hambre http://www.youtube.com/watch?v=afuqciuF9v8	237
	Die rheinischen Weinbauern : The Rhenish Winegrowers http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=9yd4xnB9ONY&feature=endscreen	238
	Bibliographie	239
Anhang 1	Eine E-Mail an Gustavo Vieyra von Sonhild Menzel, Lektorin Kinder und Jugendmedien, Städtische Bibliotheken Dresden (https://www.bibo-dresden.de/de/), über die erfolgreiche Veranstaltungsreihe "Sprachförderung durch Rhythmik, Bewegung und Tanz"	241
Anhang 2	Zertifikat: Qualifizierte Kindertagesflegeperson	242
Anhang 3	Curriculum Vitae: Gustavo Vieyra	246
Anhang 4	Gutachten von Stefanie Grotz, GD Partnerin aus Berlin	248
Anhang 5	Gutachten von Barbara Seid-Grier, Beraterin vom Schuldistrikt <i>Los Angeles Unified School District (LAUSD)</i> in Bezug auf einer Lehrstelle von Gustavo Vieyra als Kindergarten-Lehrer im Schuljahr 2008-2009 an der Grundschule <i>75th Street Elementary School (LAUSD)</i>	250
Anhang 6	Ein Brief von einem Schulpsychologen über ein Video eines Pilotprogramms in Kassel, 1998	252
Anhang 7	Gutachten über die hervorragenden Ergebnisse der „Vieyra-Lese- und Schreibmethode“ bei einem Pilotprogramm in Kassel, 1998	253
Anhang 8	Zwei Gutachten aus Duarte, Kalifornien bezüglich einer Lehrstelle bei Gustavo Vieyra an einer ersten Klasse 1994-5	258

Die der poetisch-musikalischen Konzeption zugrunde gelegte pädagogische Philosophie ist die „Gestalt-Dialektik“. Durch diese Philosophie sollen die Erzieher, die Lehrer und die Eltern befähigt werden, das Kind auf musikalischen, poetischen und philosophischen Ebenen zu erziehen und zwar mittels eines so genannten poetisch-musikalisch-literarisch-(natur)wissenschaftlichen Kontinuums. Um diese Philosophie zu verwirklichen, soll das Kind bestimmte Kultursysteme durch eine „**dialektische Poetik**“ internalisieren wie z.B. den Schriftsprach- und Fremdspracherwerb. Die Rhythmik/Musik und Bewegung tritt hier als vermittelndes Prinzip in Erscheinung, welches an die Ganzheitlichkeit des Kindes in Wahrnehmung und Ausdruck anknüpft und somit unmittelbar sinnesbetont vorgeht. Als Bewegungserziehung über das Hören schafft die Rhythmik Voraussetzungen und Situationen, welche das Lernen und Praktizieren auch sprachbildender Prozesse befördern.

„**Dialektik**“ bedeutet auf der einen Seite den gleichzeitigen Erwerb von mindestens zwei Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten. Unter diesem Paradigmenwechsel kann ein Kind z.B. „singen lernen“ und „Spanisch erwerben“ und zwar gleichzeitig, indem es ein spanisches Lied singt mit dem Ziel, die Grammatik im Text des Liedes zu analysieren.

Auf der anderen Seite bedeutet „**Dialektik**“ die Transformation des Kindes mittels der Internalisierung von bestimmten Kultursystemen (Lesen, Schreiben, Singen, Mathematik, Musik, Zeichnen, Malen, Tanzen usw.) als Kulturwerte, die wir fördern wollen. Parallelitäten zu den pädagogischen Prinzipien von Vygotsky, Maria Montessori, der Anthroposophie, der Rhythmik nach Emile-Jaques-Dalcroze sowie den auf der musikalischen Sprache beruhende musikpädagogischen Ansätze von Zoltan Kodaly begründen sich aus dem zu Grunde liegenden reformpädagogischen Ansatz zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Unter Verwendung dieser Konzepte, deren Gemeinsamkeit die Verbindung von künstlerischen und pädagogischen Prozessen ist, entwickelt die GD eine dem Kontext unserer heutigen Gegebenheiten entsprechende Strategie, **eine Akademie der Künste für jedes Kind**.

Für sprachlich überdurchschnittliche oder begabte Kinder besteht das langfristige Ziel darin, eine Fremdsprache auf natürlicher Ebene beherrschen zu können. Dies bedeute eine transzendente Transformation des Kindes in Bezug auf ein höheres linguistisches Bewusstsein. „Wie Algebra die Verallgemeinerung und folglich Bewusstwerdung und Beherrschung der arithmetischen Operationen ist, so bedeutet die Entwicklung der Fremdsprache auf dem Hintergrund der Muttersprache Verallgemeinerung der sprachlichen Erscheinungen und Bewusstwerdung der Sprechoperationen, d.h. ihre Überführung in die höhere Ebene des bewussten und willkürlichen Sprechens. In eben diesem Sinne muss man Goethes Ausspruch verstehen, wer keine Fremdsprache kenne, der kenne seine eigene nicht wirklich“¹. Noch mehr: **es wird postuliert**, dass ein Schüler, der bis zum Ende des 10. bis 14. Lebensjahr Spanisch wie eine Muttersprache erworben hat, in der Lage ist, Englisch als dritte oder vierte Sprache relativ sehr leicht zu erwerben.

Die Gestalt-Dialektik lässt sich dann weiter definieren und zwar durch das Prädikat eines „**Open-Ended-Curriculums**“. Dies bedeutet, immer von dynamischen Ganzheiten auszugehen „**bis ins Infinitum**“. Das heißt z.B. im Rahmen der musikalischen Spielformen im Elementarbereich, dass Kinder über Singen und Bewegung Hörerfahrungen machen, die sie befähigen, auch außerhalb der unmittelbaren Tätigkeit - hier des Singens- Fähigkeiten zu entwickeln, welche sich später unter anderem positiv auf das Erlernen eines Instruments oder einer Fremdsprache auswirken können. Ebenso entwickelt die GD mit

¹ Vygotskij, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag GmbH. S. 351

den Kindern eine Bewegungssprache, die ermöglicht, komplexere Koordination auf der Grundlage einfacher Übungen zu entwickeln. Nach diesem Prinzip gibt es theoretisch keine Grenze. Die Pädagogik verwandelt sich in eine echte Kunst, die selbstverständlich keine Grenze in der Menge oder in der Qualität des Lernstoffes setzen soll. Die Kinder entscheiden, wie viel sie von einem Bereich lernen wollen, und das entsprechende Curriculum soll enzwickelt werden, damit alle Kinder „*bis ins Infinitum*“ den Zugang dazu haben können, ganz nach ihrer Begabungsstruktur. Das betrifft auch die Randgruppen besonders begabter wie auch förderungsbedürftiger Kinder und insbesondere die sprachlich überdurchschnittlichen bzw. begabten Kinder, die oft vernachlässigt werden.

Bei allen didaktischen Grundlagen besteht die Gestalt-Dialektik auch aus den allgemeinen Prinzipien der Gestaltpsychologie² in Bezug auf die Entwicklungsprozesse, besonders im psychischen Bereich. Nach Wolfgang Köhler (1971) *ist das Ganze nicht nur größer, sondern anders als die Summe der Teile*. Ganzheitlich gesehen, wie z.B. in Bezug auf Musikhören und -erleben nach Dalcroze, nutzen Kinder ihren Körper, um Sinneseindrücke bewegend auszudrücken. Durch die Schulung des musikalischen Gehörs wird die Qualität der Sprache und der Bewegung beeinflusst. Verschiedene Tempi, Tonhöhen, Taktschwerpunkte, Rhythmen und andere musikalische Merkmale können über den Körper erfahren und in eigener Ausdrucksgestalt geäußert werden und zwar durch Bewegung, Sprache, Singen und Musizieren mit elementaren Instrumenten. Prozesse in der Gruppe fördern die nonverbale Kommunikation und beeinflussen soziales Verhalten im Kontext von Selbstbehauptung und Anpassung.

Sprachförderungshypothese der Gestalt-Dialektik zum Schriftspracherwerb

Auf der einen Seite kann ein Kind *am meisten* nur das lesen oder schreiben, was es schon sprechen kann. **Erstlesen und –schreiben hängt also vom der mündlichen Entwicklung ab.**

Kann ein Kind sprechen, dann hat es das Potential das zu schreiben und lesen, was es spricht. **Ein dreijähriges Kind** kann z. B. sicherlich “Mama, Papa, Oma, Opa” usw. sprechen. Mit der ganzheitlichen Methoden der Gestalt-Dialektik kann dann dieses Kind diese Wörter zuerst mit Hilfe (im Sinne der Zonen der nächste Entwicklung nach Vygotsky) künstlerisch, logographisch und kalligraphisch nieder schreiben und entsprechend dekodieren (also lesen), besonders im Kontext eines **authentischen sozialen Sinns**, beispielsweise durch einen Dialog im Sinne von Sokrates oder in dem das Kind *Opa* oder *Oma* eine Geburtstagskarte illustrieren würde, usw. Kann ein vier- oder fünfjähriges Kind fließend sprechen und sich eindeutig und präzise ausdrücken, dann hat dieses Kind das Potential, schon im Alter von vier bis fünf Jahren, fließend schreiben und lesen zu können, besonders mit den natürlichen ganzheitlichen Methoden der Gestalt-Dialektik.

Werden die Kinder z. B. einmal durch Musik, durch ein Theaterstück oder sogar durch eine Bildergeschichte begeistert, dann wird die Sprachentwicklung im Vordergrund eingesetzt und dadurch wird der Schriftspracherwerb prophylaktisch gefördert. Damit können die Kinder unendlich “Lesen und Schreiben” lernen.

Es ist besser die Erst-, Fremdsprach- und Schriftsprachförderung als ein musikalisch-kulturelles Phänomen zu etablieren. Philosophisch gesehen würde ein Alphabetisierungsprozess am besten funktionieren, wenn alle Beteiligten sich seit der Geburt des Kindes mit einer auf Musik basierenden Prophylaxe bzw. Therapie befassen würden, damit die Kinder autonom und unabhängig von den

² Katz, D. (1944): Gestaltpsychologie. Basel: Benno Schwabe & Co Verlag.

Köhler, W. (1971): Die Aufgabe der Gestaltpsychologie. Berlin: Walter de Gruyter.

Lehrern ihren eigenen Wegen kreativ finden oder sogar erfinden können. Die gemeinsamen Faktoren um diese Montessori Erziehungswissenschaft zu kreieren sind die Grammatik in der Muttersprache (Syntax, Morphologie und Semantik in der Muttersprache), die Musik und die Bewegung.

Es ist viel besser, wenn die Eltern bewusst die Sprachentwicklung ihrer Kinder fördern würden. Die Schule wird ein Hauptinstitut bleiben, besonders im Sinne z.B. des Schriftspracherwerbs, aber nicht das einzige Institut. Die Eltern, die Tagesmütter, die Bezugspersonen und andere kulturellen Institute sollen und können eine wesentliche Rolle spielen. Wenn wir nicht eine holistisch-philosophische Perspektive der Erziehung entwickeln können, dann würden die Kinder in der Grundschule schon an verschiedenen Faktoren leiden, die die Schule nur schwer kontrollieren kann, besonders in Bezug auf die Sprachentwicklung, (das Fundament des Schriftspracherwerbs) und andere sozialen und kognitive Phänomene.

Ein Kind z.B. kann meistens das nicht lesen, was es noch nicht sprechen kann und wenn die Eltern an der Sprachentwicklung ihres Kindes seit der Geburt nicht aktiv werden, was kann die Schule jetzt unternehmen, um die Sprache zu „normalisieren“? Nach Maria Montessori (1972) und nach der Sprachtheorie von Pinker (1994) entstehen gewisse sensible Phasen in der Sprachentwicklung. Wenn die Syntax im sechsten oder siebten Lebensjahr nicht in Ordnung ist, dann ist die Sprachentwicklung kaum mehr zu optimieren, auch wenn die Schule alles tun würde, um die beste Prophylaxe oder Therapie zu formulieren.

Bevor wir z.B. mit einem Deutsch-Spanisch Erziehungsmethode anfangen würden, müssen wir sicherstellen, dass Deutsch (oder die jeweilige Muttersprache) als die erste Sprache in Ordnung ist. Wenn das nicht für ein bestimmtes Kind der Fall wäre, dann sollen wir diesem Kind noch nicht Spanisch beibringen, sondern zuerst und vor allem ein auf die Musik und Poesie basierende Prophylaxe und Therapie aktivieren. Mit solchen Kindern, die unter auffällig sprachlichen Problemen leiden, sollen alle Aktivitäten auf Deutsch stattfinden und die Eltern müssen integriert werden, besonders wenn es um ein Kind im Vorschulalter geht. Je früher eine sprachliche Diagnose im Leben eines Kindes eingesetzt wird desto besser und natürlicher ist es, eine entsprechende Prophylaxe und Therapie für das sprachlich schwache Kind zu realisieren.

Für das Kind, das seine Muttersprache altersgemäß schon beherrschen kann, ist es empfehlenswert, mit einem bilingualen Programm Spanisch-Deutsch oder Englisch-Deutsch im Vorschulalter anzufangen. Je besser die Beherrschung der Muttersprache ist, desto größer wird der Erfolg beim Fremd- und Schriftspracherwerb sein. Langfristig wird ein sprachlich begabtes Kind durch unser Programm befähigt werden, zuerst Spanisch und dann einige Jahre später sogar Englisch akzentfrei und fließend (quasi als Muttersprachler) erwerben zu können.

Individuelle Förderung impliziert kein Klassenzimmer bzw. frontal Unterricht

Die Individualpsychologie Adlers (Lundin, R. W., 1989; Rüedi, J., 1995) soll berücksichtigt werden, um das Kind als Individuum zu fördern. Das Gemeinschaftsgefühl Adlers, die teleologischen Perspektiven, die angeborenen und kreativen Eigenschaften eines Kindes, usw. sind die seelische Kraft, ohne deren Dynamik die Individualpsychologie eines Kindes nicht ideal oder optimal wachsen kann.

Man sollte sich für eine Prophylaxe entscheiden, die die individuell bedingte Problematik des einzelnen Kindes darstellen kann. Darum ist die Individualpsychologie Adlers genauso wie die Tiefenpsychologie C. G. Jungs zu berücksichtigen. Es geht nicht darum, die gesellschaftlichen Faktoren zu ignorieren, sondern eher darum z.B. die Beschaffenheit des inneren Ichs eines bestimmten Kindes in einem integrativen Format mit der Außenwelt in einem therapeutischen System besser zu berücksichtigen. Was Jung über die Einzelheit des Wesens sagt, sollte immer im Mittelpunkt stehen.

Eine auf Erfahrung gegründete Theorie ist notwendigerweise statisch, das heißt, sie formuliert einen idealen Durchschnitt, welcher alle Ausnahmen nach unten und oben auslöscht und durch eine abstrakte Mitte ersetzt. Dieser mittlere Wert ist gültig, braucht aber als solcher in der Wirklichkeit nicht einmal vorzukommen. Trotzdem figuriert er in der Theorie als eine nicht anzufechtende fundamentale Tatsache. Die Ausnahmen in der einen wie in der anderen Richtung, die ebenso tatsächlich sind, erscheinen im Endergebnis überhaupt nicht, da sie sich gegenseitig aufheben. Wenn ich zum Beispiel in einem Kiesbett das Gewicht jedes einzelnen Steines bestimme und einen Durchschnittswert von 145 Gramm erhalte, so sagt dies über die wirkliche Beschaffenheit der Kiesschicht sehr wenig aus. Wer auf Grund dieser Aussage der Meinung wäre, er könne mit dem ersten Griff einen Kiesel von 145 Gramm Gewicht herausholen, der würde sich unter Umständen erheblich täuschen. Ja, es könne ihm sogar passieren, dass er trotz längerem Suchen nicht einen einzigen Stein fände, der genau 145 Gramm wöge.

Die statistische Methode vermittelt zwar die ideale Durchschnittlichkeit eines Sachverhaltes, nicht aber ein Bild von dessen empirischer Wirklichkeit. Sie gibt zwar einen unanfechtbaren Aspekt der Wirklichkeit, kann aber die tatsächliche Wahrheit bis zur Irreführung verfälschen. Letzteres gilt in besonderem Maße von der auf Statistik gegründeten Theorie. Die wirklichen Tatsachen zeichnen sich durch ihre Individualität aus; überspitzt ausgedrückt, könnte man sagen, dass das wirkliche Bild sozusagen auf lauter Ausnahmen von der Regel beruht und mithin die absolute Wirklichkeit den vorherrschenden Charakter der *Irregularität* habe.“ (Jung 1957, 278³)

Man muss immer wieder versuchen herauszufinden, was genau unter bestimmten Umständen auf ein Kind einwirkt. Dabei muss man die soziologischen Faktoren berücksichtigen, wie auch alles, was aus der Umgebung entsteht. Dies bedeutet, die sich außerhalb des Kindes befindenden Kräfte genau zu untersuchen wie auch alle möglichen psychischen Kräfte, die von unten aus den Tiefen des Kindes heraufkommen können. Das ist aber ein kompliziertes und aufwendiges Verfahren. Eine richtige Förderung oder Therapie kann also am besten individuell stattfinden oder sogar mit kleinen Gruppen, aber nicht in einem Klassenzimmer-Verhältnis von 30:1 oder 20:1. **Optimal wäre eine Gruppe von fünf bis sieben Kinder.** Mit Gruppen mit mehr als 10 Kinder ist das individuelle Kind verloren gegangen und die Erzieherin oder Lehrerin hat keine andere Option als nach einer Didaktik zu agieren, in der das

³ Jung, C. G. (1957). Gegenwart und Zukunft. Zürich: Rascher Verlag. Website:

https://books.google.de/books?id=JXhtDAAAQBAJ&pg=PT62&lpg=PT62&dq=Jung+1957,+278&source=bl&ots=44J7Fqu7DR&sig=klaa9h0jKtFUmE1_qFm2IbDwrwc&hl=de&sa=X&ved=0ahUKewjMy-rurPTOAhVdXRQKHcsNBAYQ6AEIHDAANv=onepage&q=Jung%201957%2C%20278&f=false

„durchschnittliche Kind“ impliziert wird. Es geht also nicht mehr darum, nach einem individuellen Ansatz diesem oder jedem Kind, was beizubringen, sondern mehr darum, „durchschnittlichen Ergebnisse“ zu schaffen.

Ungerecht bei dieser materialistischen Methodologie ist die Tatsache, dass die schwachen und begabten Kinder nicht mehr nach deren Potential gefördert werden. Die Extreme werden völlig vernachlässigt. Die begabten bzw. hochbegabten Kinder werden unterfordert und die auffälligen Kinder frustriert.

In der Gestalt-Dialektik, besonders im Vorschulalter, werden immer wieder Methoden, Materialien und Strategien versucht und ausprobiert, **um die Eltern und Tagesmütter** direkt bei der Erziehung ihrer Kinder zu integrieren. Zurzeit werden bestimmte Materialien entwickelt damit sie ihre Kinder allmählich und auf natürliche Ebene eine dynamisch-dialektische Sprach- und Fremdspracherziehung fördern können. Um dieses Ziel zu erreichen möchte ich gerne, bestimmte Kultursysteme und Materialien, je nach der Entwicklung jedes Kindes, dialektisch anbieten zu können wie z.B. bestimmte Montessori Materialien zum Zahlenbegriff und zur Geometrie, eine Pflanzen- Tier- und Naturkunde im Sinne von Alexander von Humboldt, dazu das Zeichnen von Pflanzen, Bäumen, Tieren in einer Dialektik mit Kalligrafie und Schreiben. Vor allem wird das Wort als Begriff in Kontext einer bewussten Grammatik nach Maria Montessori berücksichtigt mit dem Ziel, eine Brücke zum Lesen und Schreiben aufzubauen. Man soll auch die Theorien Vygotskys (2002) in Anspruch nehmen, besonders in Bezug auf die Internalisierung von Kultursystemen nach den Zonen der nächsten Entwicklung. Deswegen soll man in Kooperation mit Eltern, Tagesmüttern, Erzieherinnen, Lehrern und Künstlern ein poetisch-musikalisch-literarisch-(natur)wissenschaftliches Kontinuum entwickeln, damit ihre Kinder nicht nur Lesen und Schreiben lernen können, sondern damit sie sich auch mit anderen Kultursystemen (z.B. Arithmetik, Zeichnen, Rhythmik-Dichtung, Gesangsausbildung, Fremdspracherwerb, das Vorlesen und die Inszenierung von Büchern und Geschichten, Sports, Naturkunde, usw.) auseinandersetzen können.

Einführung der GD: Lesen und Schreiben im Vorschulalter nach Maria Montessori

Wenn Kinder zum Beispiel ihre Muttersprache sehr gut sprechen können, dann werden sie auch in der Lage sein, sehr gut lesen und schreiben zu lernen und zwar auf natürliche Art und Weise. Genauso wie bei einer Fremdsprache: je mehr sie ihre Muttersprache beherrschen, desto besser werden sie in der Lage sein, Spanisch oder Englisch erwerben zu können. Manche Kinder würden sogar eine zweite Sprache erwerben wie eine Muttersprache solange, dass wir im Alter von zwei bis vier Jahre anfangen würden und zwar nach der These: je jünger die Kinder sind, desto einfacher und natürlicher werden sie eine zweite Sprache beherrschen bzw. erwerben und sogar wie eine äquivalente zweite Muttersprache.

Maria Montessori hat über bestimmten sensiblen Phasen geschrieben. Dazu gehören nicht nur die frühe musikalische Erziehung oder eine Fremdsprache, sondern auch **die Explosion des Schreibens**. Sie hat darüber berichtet, wie Kinder im Alter von 5 bis 5 1/2 Jahren lesen lernen und zwar durch Begeisterung in einem authentischen sozialen Sinn. Kinder können die Schriftsprache auf natürliche Art und Weise erwerben, wie beim **Lesen durch Schreiben**, aber nicht nach Jürgen Reichen:

Streit um „Lesen durch Schreiben“:

Kritiker der Methode räumen nun ein,
dass Probleme mit dem Rechtschreiben daher kaum rühren können

<https://www.news4teachers.de/2019/04/streit-um-lesen-durch-schreiben-selbst-kritiker-der-methode-raeumen-nun-ein-dass-probleme-mit-dem-rechtschreiben-daher-kaum-kommen-koennen/>

Ich bin aber grundsätzlich für **die Explosion des Schreibens nach Maria Montessori als eine besondere sensible Phase** und zwar nach der Gartenschule Karlsruhe / Montessori-Grundschule:

Konzept für den Schriftspracherwerb

Im Alter von etwa vier Jahren befindet sich das Kind in einer sensiblen Phase für den Schriftspracherwerb. Montessori beobachtete in ihrem Kinderhaus eine **regelrechte Explosion des Schreibens und Lesens**.

Diese besonders begünstigte Phase haben viele Kinder bei ihrem Schuleintritt **verpasst**. Nun geht es darum, die Reste des natürlichen Schwunges und das Interesse des Kindes durch ein intensiviertes Verfahren zu nutzen, durch das die Kinder in kürzester Zeit **die versäumte Entwicklung nachholen können**, ohne dass sie ins Stolpern oder in die Langeweile geraten.

Ein solches Konzept wurde von Klaus Schäfer (Dozent der DMG und langjähriger Konrektor der Gartenschule) und Barbara Valentin (Dozentin der DMG und langjährige Rektorin der Gartenschule) auf Basis der pädagogischen Prinzipien der Montessori-Pädagogik, ihres didaktischen Arrangements und der Konzentration der methodischen Mittel entwickelt, in über 30 Jahren an verschiedenen Schulen erprobt und evaluiert und wiederholt überarbeitet.

Die Gartenschule arbeitet nunmehr seit über 20 Jahren sehr erfolgreich nach diesem Konzept.

(<https://gartenschule-karlsruhe.de/montessori/konzept-fuer-den-schriftspracherwerb#m>)

Und was sagt Maria Montessori über die **Explosion des Schreibens**?

Das Kind interessiert sich vor allem für Dinge, die es bereits kennt, da es sie in der vorhergehenden Periode absorbiert hat, und darauf konzentriert es sich am besten. So hängt zum Beispiel **die Explosion des Schreibens** von der besonderen Sensitivität ab, die es sich während der Periode der Sprachentwicklung angeeignet hat. Da diese Sensitivität zwischen fünfeinhalb und sechs Jahren aufhört, ist es klar, daß das Schreiben mit Freude und Begeisterung nur vor diesem Alter erlernt werden kann, während Kinder von sechs oder sieben Jahren kein Interesse dafür zeigen. (Maria Montessori, 1972, S. 154)

Das Schreiben in diesem Sinn hat nichts mit akademischen Fertigkeiten der Grundschule zu tun. Es geht vor allem um die Begeisterung und Freude zum Schreiben auf natürliche Ebenen. Kinder würden z. B. lernen, wie sie eine Geschichte oder ein Bilderbuch mit eigenen Wörtern wiedererzählen und inszenieren können. Ein paar Tage später, nachdem die Kinder beispielsweise eine Geschichte oder Bilderbuch erzählen oder inszenieren können (Erzählphase), würden sie dann motiviert, die Geschichte als Bilderreihe oder eine ihrer Lieblingsszenen zu zeichnen. Das Miteinander in individuellen Gesprächen oder im Sitzkreis ist ein praktischer Ansatz, um die Geschichte zu besprechen, zu interpretieren, zu inszenieren, zu zeichnen oder sie in Musik und Bewegung auszudrücken, je nach der Sprachentwicklung der Kinder. Hier ist ein Beispiel mit der Kodaly Methode:

<https://www.youtube.com/watch?v=oNowXOLkyBA&t=155s>

Anhand bestimmter Zeichnungen, die die Kinder selbst gezeichnet haben oder anhand der Illustrationen eines Bilderbuches können die Kinder sich mündlich besser orientieren, um z. B. eine Geschichte wiederzuerzählen oder zu inszenieren. Dadurch werden die Gefühle, die Motivationen und die individuellen Erwartungen, wie auch die sprachliche Entwicklung auf Deutsch-Spanisch vollkommen integriert und zwar im Sinne einer ästhetisch-poetischen Erziehung wie bei Matolin & Vieyra 2017 („Kunst der Sprache“): <http://www.book-on-demand.de/shop/15321>

Durch optisches Erkennen von Wörtern an gestalterischen Elementen (logographisches Lesen) und durchs Zeichnen lernen geht es darum, das Erstlesen und-schreiben zu gestalten und zu sensibilisieren. Nur im Vorschulalter ist es zum Beispiel möglich, eine **Explosion des Schreibens** zu erleben, also das Schreiben mit Freude und Begeisterung zu erleben, aber man muss vor allem die Sprachentwicklung ganzheitlich berücksichtigen und entsprechend fördern:

- A) Wenn ein Kind nicht sprechen kann, kann es auch nicht Lesen und Schreiben lernen. Man kann in der Regel nur das lesen, was man sprechen kann! Das Lesenlernen hängt von der Sprachentwicklung ab.
- B) Die Sprachentwicklung kann am besten durch eine spezielle Poetik gefördert werden. Poetisch sind alle Dinge, die das Kind inspirieren und zwar auf Grund von ästhetischen sowie affektiven Motiven und Momenten. Am besten sind die Musik und die Dichtung als Medien geeignet, um Kinder zu inspirieren. Wenn die Kinder poetisch oder musikalisch agieren, weil es ihnen Spaß macht, dann ist die Didaktik auf dem richtigen Weg, eine neue Methode zu etablieren. Der Schriftspracherwerb entwickelt sich als ein Transformationsprozess der Poetik und nicht als „drill and kill“ von bestimmten Fertigkeiten des Schriftspracherwerbs: etwa die „Einführung von eins-zu-eins Graphem-Phonem-Korrespondenzen (der Buchstabe „f“ lautet /f/) als Teil des phonologischen Bewusstseins beim Schriftspracherwerb.

- C) Eine sokratisch orientierte Dialektik ist das beste Medium, um akademische Prozesse zu fördern. Sokratisch heißt, den sprachlichen Dialog zu fördern (nämlich das „**lebendige Wort im Dialog**“) und in diesem Sinn ist die Schriftsprache nicht ein primäres, sondern ein sekundäres Produkt von Transformationsprozessen, was mit der Internalisierung von bestimmten poetischen und musikalischen Systemen zu tun hat. Transzendental sind z.B. die mündliche Sprache und alle Prozesse, die die sprachliche Entwicklung fördern.

Wenn wir aber warten bis die Kinder in die erste Klasse kommen, um zunächst Lesen und Schreiben zu lernen dann ist es zu spät, Lesen und Schreiben auf natürlichen Ebenen zu optimieren. Die besondere Sensibilität für Lauten auf Graphem-Phonem-Korrespondenzen, die im Alter von etwa vier- bis fünf Jahre stattfinden sollen, ist nicht mehr optimal vorhanden. Nach Maria Montessori (1972) und nach der Sprachtheorie nach Pinker (1994) entstehen gewisse sensible Phasen in der Sprachentwicklung. Wenn die Syntax im sechsten oder siebten Lebensjahr nicht in Ordnung ist, dann ist die Sprachentwicklung kaum mehr zu optimieren, auch wenn die Schule alles tun würde, um die beste Prophylaxe oder Therapie zu etablieren. Sicherlich ist es möglich, Kinder im Alter von sechs Jahre für ein Training zur phonologischen Bewusstheit zu sensibilisieren, aber eine große Begeisterung für Buchstaben und dessen Lauten ist es nach Montessori nur im Vorschulalter möglich. Nach Hatz 2015, in seiner Doktorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, ist ein Effekt **im Vorschulalter** im Kontext zur phonologischen Bewusstheit anzunehmen.

Trainingsmaßnahmen zur phonologischen Bewusstheit haben sich in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten in den unterschiedlichsten Orthographien als effektiv wirksam erwiesen (vgl. Bus & Van IJzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001; Schneider & Stengard, 2000). **Dabei profitierten Kinder im Vorschulalter stärker von den Fördermaßnahmen als Kinder im frühen Grundschulalter.** Positive Trainings- sowie Transfereffekte auf schriftsprachliche Leistungen konnten nicht nur für unausgelesene Kindergruppen, sondern auch für besonders gefährdete Kinder (Risikogruppen) abgesichert werden. Risikokinder profitieren dbzgl. von den Trainingsmaßnahmen vor allem dann, wenn Buchstaben in das Training integriert werden und sie darüber bereits frühzeitig im Vorschulalter das Prinzip der Graphem-Phonem-Zuordnung verinnerlichen können. (Hatz 2015, S. 167)

Meines Erachtens nach entwickelt sich ab sechs Jahre das Lesen- und Schreibenlernen zu einer Mechanisierung, besonders durch die phonologische Bewusstheit. Hier ist ein Beispiel nach www.kita.de:

Phonologische Bewusstheit: Erklärung und Tipps zum Fördern

Von Ralf-Ingo S.

https://www.kita.de/wissen/phonologische-bewusstheit/#1_Phonologische_Bewusstheit_ein_etwas_sperriger_Begriff

Das Wichtigste in Kürze:

Was verstehen Sprachwissenschaftler unter dem Begriff der phonologischen Bewusstheit?

Im weiteren Sinne lässt sich darunter die Fähigkeit fassen, **Sprache nicht nur als Mittel der Informationsverarbeitung zu sehen**, sondern die Struktur selbst zu erfassen.

Im engeren Sinne geht es darum, Reime und Silben zu erkennen sowie zu verstehen, wie einzelne Wörter aufgebaut sind und diese in Laute zu zerlegen...

1. Phonologische Bewusstheit – ein etwas sperriger Begriff

Die phonologische Bewusstheit ist ein Teilbereich der phonologischen

Informationsverarbeitung. Konkret bezeichnet sie die **Fähigkeit, die Struktur der Sprache zu erfassen...**

Kinder lernen, wie Wörter und Sätze aufgebaut sind. Ein einzelnes Wort besteht aus einer oder meist mehreren Silben und kann entsprechend getrennt werden. Ebenfalls zur phonologischen Bewusstheit zählt die Fähigkeit, Anlaute in einem Wort zu erkennen bzw. mit Hilfe eines Anlauts ein Wort zu bilden.

Beim Schriftspracherwerb spielen jedoch nicht nur einzelne Worte, sondern Sätze eine wichtige Rolle. **Kindern muss daher bewusst werden, dass ein Satz aus mehreren unterschiedlichen Worten besteht**, die wiederum in ihrer Länge stark variieren können.

Ob und inwieweit Übungen zur phonologischen Bewusstheit nötig sind, um Lesen und **Schreiben zu lernen** oder ob dies nicht automatisch beim Erlernen der Sprache erfolgt, sorgt immer wieder für Diskussionen...

2. Störungen im Bereich der phonologischen Bewusstheit erkennen

Kinder im Kindergarten kommen zunächst beim Reimen in Kontakt mit der phonologischen Bewusstheit. Ihnen wird klar, dass bestimmte Wörter zueinander passen und andere wiederum nicht, ganz unabhängig davon, welche Bedeutung die einzelnen Worte haben.

Gibt es an dieser Stelle bereits Schwierigkeiten, so lässt sich dies relativ leicht feststellen, da es **Kindern sehr schwerfällt, Reimwörter zu finden oder auch in einem vorgegebenen Rhythmus beim Klatschen Worte zu trennen.**

Tipp: Besteht der Verdacht, dass die Fähigkeiten im Hinblick auf die phonologische Bewusstheit nur unzureichend ausgebildet sind, so gibt es verschiedene Tests, die relativ aussagekräftige Ergebnisse liefern. Ziel der Tests ist es jeweils, herauszufinden, ob eine spezielle Förderung notwendig ist, um Sprachentwicklungsstörungen entgegenzuwirken.

3. Gezielt trainieren – Kinder mit Schwierigkeiten benötigen eine gesonderte Förderung

Bevor ein Kind die Grundschule besucht, sollte es bereits die Grundlagen der phonologischen Bewusstheit kennen.

Auf diese Weise wird es deutlich einfacher, Sätze zu bilden und mit einzelnen Wörtern zu spielen.

Ist das Sprachgefühl jedoch nur unzureichend ausgeprägt, besteht die **Gefahr, dass sich aus diesen Anfangsschwierigkeiten eine Lese-Rechtschreibschwäche oder sogar eine Legasthenie entwickelt.**

Um dies zu verhindern, können Eltern und Erzieher zunächst auf eine aktive Beschäftigung sowie **auf Spiele setzen, die das Sprachverständnis fördern.**

Darüber hinaus existiert umfangreiches Material, um die phonologische Bewusstheit zu verbessern. Das **Würzburger Trainingsprogramm** ist speziell auf diese Art der Förderung zugeschnitten. Einen etwas anderen Ansatz mit demselben Ziel verfolgt das Sprachprogramm der Buchstaben-Laut-Verknüpfung.

Einen detaillierten **Überblick über die Arbeitsblätter** sowie die Möglichkeiten der Programme erhalten Sie [an dieser Stelle](#).

4. Frühe Förderung verhindert spätere Probleme

Leider gibt es bislang keinerlei Tests, die genau vorhersagen können, ob und inwieweit ein Kind spezielle Förderung nötig hat. Allerdings lassen sich deutlich **Tendenzen erkennen, die auf mögliche Schwierigkeiten im sprachlichen Sektor hindeuten**.

Nehmen Sie die Ergebnisse daher unbedingt ernst und ziehen Sie eine frühzeitige Förderung in Erwägung. Auf diese Weise ersparen Sie Kindern unter Umständen langwierige und deutliche aufwendigere Sprachtherapien, die erst mit 8 oder 9 Jahren ansetzen.

Auch wenn eine frühe Förderung der phonologischen Bewusstheit dabei hilft, Schwierigkeiten beim Prozess des Schreibenlernens vorzubeugen, so gibt es **keine Garantie dafür, dass sich auf diese Weise auch andere Sprachstörungen beheben lassen**.

Es ist allerdings **deutlich leichter, von Beginn an etwas richtig zu lernen, als zunächst auf dem falschen Weg zu beginnen**. Geschieht dies, verfestigen sich falsche Strukturen. Das Umlernen erfordert so sehr viel mehr Zeit.

Tip: Haben Sie keine Angst davor, dass ein Kind in die falsche Richtung gefördert werden könnte.

Selbst wenn eigentlich keine spezielle Förderung nötig wäre, so profitieren Kinder davon und schneiden bei späteren Tests meist besser ab als Kinder, die kein spezielles Training erhalten haben.

Angaben gemäß § 5 TMG: Pixelwerker GmbH, Ludwig-Erhard-Straße 12, 34131, Kassel

Geschäftsführer Christoph Gärtner; Telefon: 0561 850 194 76

E-Mail: info@pixelwerker.de

Änderungswünsche bitte an: info@kita.de

1.1 Das Phonologische Bewusstsein als ein Relativ Dialektischer Sprung

Das phonologische Bewusstsein⁴ ist die Fähigkeit zu apperzipieren, dass ein gesprochenes Wort aus einer Sequenz von individuellen Lauten besteht (Küspert, P. 1998). Unter dieser Hypothese setzt das Erstlesen und –schreiben die Beherrschung von Phonemen voraus. Nach der Gestalt-Dialektik ist das phonologische Bewusstsein eine primäre Sache, aber keine absolute Voraussetzung. Damit wird behauptet, dass ein begabtes drei- bis fünf-jähriges Kind z.B. in der Lage ist, lesen und schreiben ganzheitlich zu lernen, wie z.B. beim Pilotprogramm von Kassel:

<https://www.youtube.com/watch?v=gDeNQyVM5Dc>

Ziel eines Trainings zum phonologischen Bewusstsein besteht darin, dass ein Kind die Phoneme als Variablen kontrollieren soll. Das Kind sieht z.B. irgendein Wort, wie etwa „Katze“ und nach dem Training soll in der Lage sein, die „Koartikulation“ der Phoneme innerhalb einer Silbe zu differenzieren. Bei der Silbe „ka“ z.B. sollte das Kind automatisch Bescheid wissen, dass diese Silbe aus /k/ und /a/ besteht. Das ist wichtig, aber nicht absolut transzendental!

Eine bewusste Manipulation der entsprechenden Phoneme mag eine Voraussetzung des Erstlesens und –schreibens sein, aber nicht im absoluten Sinn. Wichtig ist die Beherrschung der mündlichen Sprache als eine transzendente Voraussetzung, auch wenn Fälle existieren, in denen einige Kinder in der Lage sind, lesen und schreiben zu lernen obwohl sie noch nicht richtig oder normal sprechen können. Bei manchen Kindern mag die mündliche Entwicklung nicht in Ordnung sein, aber das bedeutet nicht, dass ihre Kognitionsentwicklung retardiert ist. Mit einer bestimmten Kognitionsentwicklung werden einige Kinder trotzdem in der Lage sein, akademische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu schaffen, die auch mit Lesen und Schreiben zu tun haben. Ja, ein Kind könnte z.B. nicht richtig sprechen, aber das Kind mag trotzdem kognitiv so fähig sein, Wörter zu dekodieren und entsprechend vernünftig besonders auf technische Aufgaben zu reagieren.

Wie wird phonemisches Wissen erworben?

Kindergartenkinder, vor allem Vorschulkinder, können schon recht gut Wörter in Silben untergliedern. Dagegen bereitet die Gliederung von Wörtern in Phoneme große Mühe; die vollständige Analyse auch von Wörtern mit nur 3 Phonemen kann im Vorschulalter ohne spezielles Training noch nicht geleistet werden. Der Grund für diese Schwierigkeit liegt im Fehlen eindeutiger akustischer Signale zwischen den Phonemen: Die Laute innerhalb einer Silbe sind durch Koartikulation miteinander verwoben, so daß ihre Segmentierung eine eher kognitive als sensorische Analyse erfordert.

Scheerer-Neumann, Grundschule, 43 (1996) 5, S.2

Nach Scheerer-Neumann gibt es aber Kinder, die einfach nicht "hören", dass dem [b] in "Blume" ein [l] folgt oder den Anfangslaut von "Giraffe" konsequent mit [k] angeben. Darum sollte man z.B. eine Phonemanalyse auf Silbenebene einführen. Dazu ist der Ausgang vom Schriftbild vernünftig, weil eine graphematische Stützung der phonologischen Analyse ein guter Ansatz sein soll. Damit wird behauptet,

⁴ <http://www.phonologische-bewusstheit.de/index.htm>: Die Möglichkeiten der frühen Prävention von Leserechtschreibproblemen durch eine Förderung der phonologischen Bewusstheit.

dass die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb unumstritten ist. Darum werden in entsprechenden Fibellehrgängen und in anderen didaktischen Materialien Übungen zur Laut(Phonem)Analyse angeboten. Am Ende genommen korreliert die Fähigkeit, die mündliche Sprache in lautliche Elemente zu gliedern mit dem Schriftspracherwerb.

Nach der heutigen Forschung mag das phonologische Bewusstsein unumstritten sein. Dazu kann man z.B. auch behaupten, dass eine **logographische Phase** vorausgesetzt wird, um in der Lage zu sein, die alphabetische Eigenschaft der Schrift internalisieren und generalisieren zu können. Nach Scheerer-Neumann z.B. ist die Phonemanalyse eine Fähigkeit, die nach der allgemeinen These nur durch Training erworben werden kann, und zwar auf der Basis der gesprochenen Sprache durch ein rein mündliches Training im Vorschulalter. Bei einer weniger bekannten These (etwa beim Ansatz von Reichen, „Lesen durch Schreiben“⁵) wird behauptet, dass der Erwerb der Phonemanalyse zusammen mit dem Schrifterwerb erreicht werden kann. Die Kinder internalisieren die Phoneme interaktiv in ihrer Korrespondenz zu Graphemen als sie schreiben lernen (auch mit bekannten orthographischen und phonologischen Abweichungen, die nicht als Fehler zu betrachten sind).

Nach der Gestalt-Dialektik ist es sinnvoll, das phonologische Bewusstsein zu fördern, aber nicht als eine exklusive Voraussetzung. Man soll die Forschung nicht allein an das phonologische Bewusstsein fokussieren, sondern eher an eine allumfassende bzw. ganzheitliche pädagogische Philosophie. Ja, man kann z.B. behaupten, dass das phonologische Bewusstsein unumstritten ist, aber das impliziert nicht eine isolierte Fokussierung von phonologischen Bewusstheitsprozessen zu betrachten. Die beste Strategie besteht darin, eine Dialektik zwischen phonologischem Bewusstsein und sprachlicher Entwicklung zu fördern. Man braucht ein neues Paradigma im Prozess des Erstlesens und –schreibens. Das neue Postulat besteht darin, sowohl das phonologische Bewusstsein wie auch die mündliche Sprache interaktiv und simultan zu entwickeln.

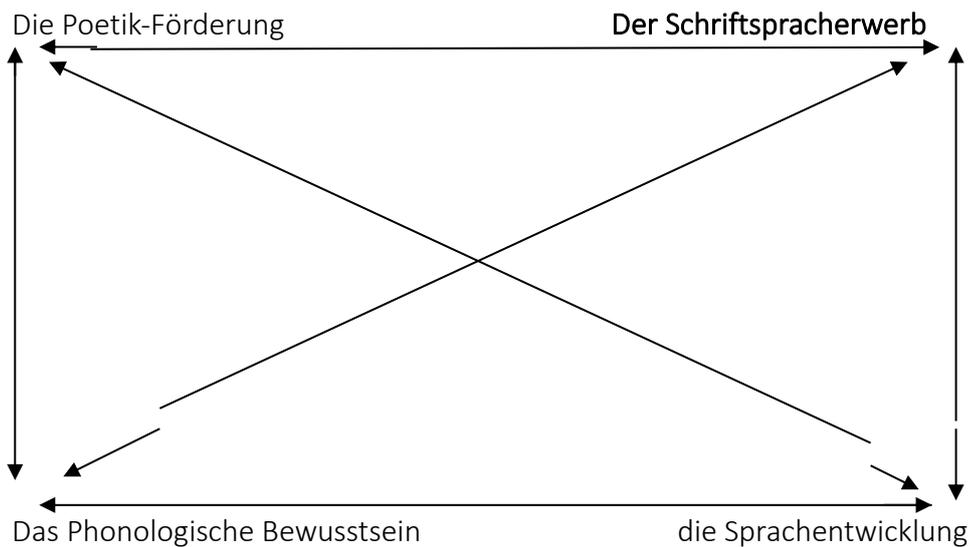
Nach dem neuen Paradigma agiert die mündliche Sprachentwicklung als die Sprachinstanz, um das phonologische Bewusstsein zu verwirklichen. Ein Kind, dessen Sprachentwicklung normal ist, kann auch das phonologische Bewusstsein beherrschen. Durch einen dialektischen Vorgang wird der Schriftspracherwerb am besten gefördert. Auf praktischen Ebenen gehört die frühe musikalische Erziehung und eine spezielle Poetik (das so genannte poetisch-musikalische Kontinuum) zum primären Ansatz, um die sprachliche Entwicklung fördern zu können. Zur Poetik gehört auch eine gewisse Ästhetik, also eine bestimmte poetische und musikalische Orientierung des phonologischen Bewusstseins. Das Training nach der Gestalt-Dialektik besteht also darin, phonematische Übungen zu realisieren, die auf poetischen Ebenen stattfinden können. Damit haben wir zunächst ein dialektisches Viereck:

⁵ <http://herder.philol.uni-leipzig.de/projekte/alpha/frames/main5.3.htm>

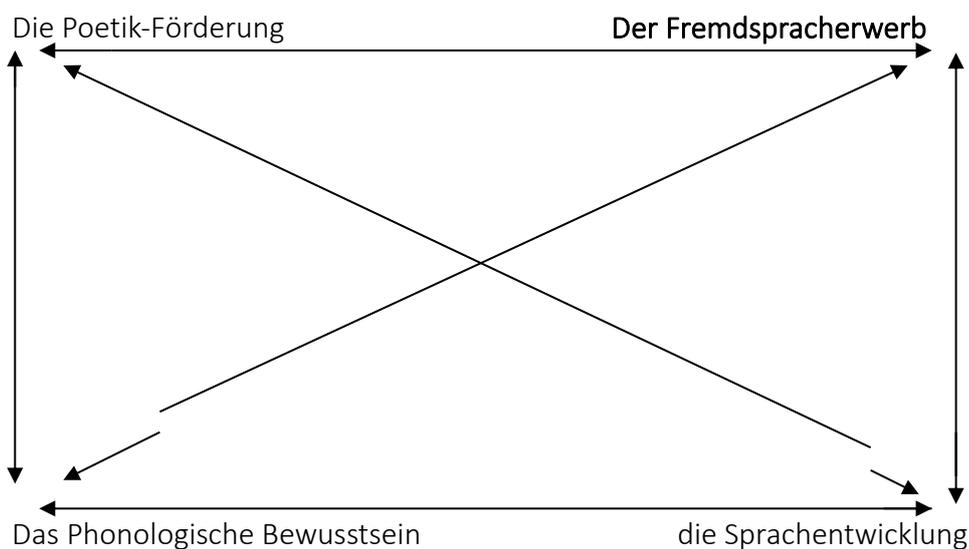
Lesen durchs Schreiben in der Kritik:

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/guenter-jansen-ueber-die-schlechte-rechtschreibung-viele-kinder-a-906458.html>

Vieten_Michael, A. (1915). Abschaffung der Lehrmethode „Lesen durch Schreiben“ an Grundschulen Open Petition Deutschland: <https://www.openpetition.de/petition/online/abschaffung-von-der-lehrmethode-lesen-durch-schreiben-an-grundschulen>



Dieses dialektische Viereck ist ein praktischer Ansatz nicht nur um den Schriftspracherwerb weiter zu fördern, sondern auch, um alle vier Faktoren desselben Paradigmas gleichzeitig zu entwickeln. Mit genau demselben dialektischen Vorgang wird der Fremdspracherwerb weiterentwickelt:



Eine paradigmatische Dialektik bedeutet, alle mitwirkenden Faktoren ganzheitlich zu betrachten und zu fördern. Wenn man zum Beispiel das phonologische Bewusstsein fördert, wird nicht nur der Schriftspracherwerb unmittelbar gefördert, sondern auch die zwei anderen Faktoren, nämlich die Poetik (im Sinne des poetisch-musikalischen Kontinuum) und die Sprachentwicklung. Dasselbe passiert bei der Förderung des Fremdspracherwerbs. Wenn die Kinder z.B. Spanisch als zweite Sprache beherrschen, werden sie damit auch in der Lage sein, ein größeres Repertoire an phonologischen, sprachlichen und poetischen Fähigkeiten zu erwerben und zwar in der ersten wie auch in der zweiten Sprache.

Ziel meiner Forschung zum Schriftspracherwerb besteht darin, einen holistischen Ansatz darzustellen, der **eine direkte Verknüpfung** zwischen einer Erzählung (Märchen, Bilderbüchern oder Texte, die Kinder selber schreiben und zeichnen) und deren Wörtern **schaffen kann**. Die Kinder sollen wissen was jedes Wort bedeutet in seiner vollen Konnotation im Kontext der Geschichte. Einige Kinder werden auch in der Lage sein, nach der **Explosion des Schreibens um Maria Montessori**, die Anlautsilben der Namen der Figuren in der Geschichte entziffern zu können und zwar wie beim Pilotprogramm von Kassel 1998: <https://www.youtube.com/watch?v=gDeNQyVM5Dc>

Inge Jakob

9. Nov. 1998

Schwengebergstr. 14

D-34132 Kassel

Germany

Tel.: 0561-4000499

Herrn Prof. Dr. phil. Hubert Buchinger

Universität Passau

Lehrstuhl für Grundschuldidaktik

D-94030 Passau

German

Gutachten über die „Vieyra-Lese- und Schreibmethode“

Ein Pilotprogramm: Montessori-Kinderhaus
Konrad-Adenauer-Str. 143
34132 Kassel
Ende Mai bis Ende June 1998

Sehr geehrter Herr Prof. Buchinger,

Ende Mai 1998 stellte Herr Gustavo Vieyra seine Lese- und Schreibmethode in unserem Kinderhaus vor. Das Pilotproject dauerte ca. fünf Wochen.

In den ersten beiden Wochen teilte Herr Vieyra mit uns den Kindergartenalltag. Er lernte in dieser Zeit die Kinder (die Gruppe besteht aus 20 Kd.) und den Tageslauf kennen. Herr Vieyra wurde von den Kindern sehr gut aufgenommen, so daß er schon am ersten Tag mit der Einführung seiner Methode beginnen konnte. Er stellte erzählerisch seine Bildgeschichte vor.

Am zweiten Tag ließ er die Kinder anhand der Bilder die Geschichte (etwa ¼ der gesamten Geschichte) wiederholen, neue Bilder kamen hinzu. Die Erzählung wurde von allen Beteiligten mit Gesten begleitet. Am Schluß der Stunde wurde die Geschichte rückwärts erzählt.

Morgens, während der Freispielzeit, durften die Kinder die Geschichte malend nacherzählend es entstanden kleine Büchlein. In der dritten Woche erhielten die Kinder Blätter, versehen mit leeren Feldern (jedes Feld entsprach einem Bild der Geschichte). Die Kinder füllten die Felder mit Bildern aus. Hinzu kamen dann Blätter mit Silben und Zahlen, die ebenfalls in den Feldern auftauchten, in denen vorher die Bilder der Geschichte zu sehen waren. Im Stuhlkreis konnten sich die Kinder inzwischen die einzelnen Bilder anhand der Silben vorstellen. Sie benannten die

Silben mit ihren entsprechenden Rhythmen, „Banane-Banane-**ba**, Catze-Catze-**ca**, Dahlie-Dahlie-**da** (usw.)“; zu jeder Silbenbenennung klatschten oder hüpfen die Kinder. **Sie waren großer Konzentration und Begeisterung bei der Sache.**

Vier Wochen lang arbeitete Herr Gustavo Vieyra mit der gesamten Gruppe, dann entstand die sog. „Gustavo-Vorschule“. Hierzu gehörte ein Mädchen im Alter von 4½ J., ein Junge im Alter von 4¾ J., ein Junge, 5 J. und vier Mädchen im Alter von 6 J. Kleinere Kinder gesellten sich gern dazu.

In der fünften Woche saßen die Kinder wie „Schulkinder“ auf ihren Plätzen. An der Wand hingen einzelne Blätter, versehen mit Zahlen und Silben. Die Kinder lernten die Zahlen mit den entsprechenden Silben; sehr bald konnten sie den Silben benennen, wenn man auf eine Zahl tippte. Die Zeit wurde mit einbezogen. Es wurde auf den kleinen und großen Zeiger der Wanduhr aufmerksam gemacht: innerhalb von 10 Minuten füllten die Kinder-soweit sie es schaffen konnten- Blätter, die mit Zahlenfeldern versehen waren, mit den entsprechenden Silben aus. Am Ende der fünften/Anfang der sechsten Woche konnten die Kinder teilweise ein leeres Blatt mit Feldern, Zahlen und Silben versehen.

Es ist bemerkenswert und signifikant im Sinne vom Erstlesen und-schreiben, daß einige Kinder Wörter oder auch ganze Sätze schrieben, die gelesen werden konnten. Erwähnen möchte ich, daß die Kinder sich immer wieder während der Vorschulstunden rhythmisch bewegten, und es bereitete ihnen viel Freude, die Geschichte innerhalb kürzester Zeit mit geschlossenen Augen verbunden mit Gesten- zu erzählen.

Mein persönlicher Eindruck

Einleitend möchte ich sagen, es waren fünf bewegte, fröhliche Wochen, die wir mit Herrn Vieyra verbracht haben. Die Lernbegeisterung war ansteckend. Kinder wie Erzieherinnen lebten im Thema. So geschah es immer wieder, daß man während des Vormittages Silben hörte, wie Anna-**an**; Kartoffel-Kartoffel-**ka** . . . (Erweiterung-Übertragung). Bilder, die während des Freispiels gemalt wurden, gehörten oft zum Thema.

Es wurde auch themenbezogen gebastelt, platziert, und es gab sogar „Raketeneis“. Die gesamte Gruppe arbeitete bis einschließlich der vierten Woche zusammen, solange das Drama in Vordergrund stand. Die obenerwähnten Kinder, die dann in die sog. „Gustavo-Vorschule“ gingen, waren am Ende des Projekts teilweise fähig, Wörter und kleine Sätze zu schreiben.

Voraussetzungen der Kinder

Die Kinder arbeiten seit ihrem dritten Lebensjahr mit Montessori-Materialen, Übungen des täglichen Lebens, und Sinnesmaterialen stehen bei den Kleinen im Vordergrund, bewegliche Buchstaben, Mathematik-Materialen, Geometrische Formen usw. kommen hinzu. Das eine oder andere Kind konnte mit beweglichen Buchstaben schon Worte legen, lesen und schreiben. Doch mit Hilfe des Erlernens von Silben (Lesen und Schreiben der Vieyra-Methode) waren die Kinder schneller fähig, Wörter zu bilden und zu lesen. Bei der Lautmethode von Maria Montessori wie bei der Vieyra-Methode ist die Begeisterung des Lehrers sowie die Berücksichtigung des

„ganzheitlichen Lernens“ (mit allen Sinnen) wichtig.

In der Gruppe wird viel gesungen, getanzt, Theater gespielt und gemalt. Außerdem bewegen sich die Kinder in der Natur.

Meine abschließende Meinung

Während der sensitiven Phasen (0 bis 6 Jahre), in der die Kinder nachahmend und spielerisch aufnehmen, übernehmen die Erzieher/innen die größte Verantwortung für das weitere Leben des Kindes. Wir sollten uns davor hüten, dem Kind in diesem Alter „etwas überzustülpen“, sollten es jedoch auch nicht zurückhalten bzw. in seiner Entwicklung klein halten (hemmen). Hier befinden sich Eltern wie auch Erzieher/innen im Widerspruch. Einerseits wollen sie Geborgenheit für die Kinder, andererseits sollen die Kinder die bestmögliche Förderung erhalten, so daß diese oft überfordert werden. Hier muß daran gearbeitet werden, Bewusstheit dafür zu schaffen, daß nicht ein Kind wie das andere lernen kann, daß auch hier das Kind seine eigene Art mitbringt und wir Erwachsene gehalten sind, ihm immer wieder durch Beobachtung und Achtung gerecht zu werden.

Wichtig für das Kind ist die Beherrschung der Muttersprache, die Schulung der Sinne, um offen und sicher ins Leben zu gehen. Ich habe im Kindergarten erfahren, daß die Kinder, die aus einem geordneten Elternhaus (im Sinne von Lebensrhythmus) kommen, wo die Bezugspersonen klar sind, Sicherheit mitbringen, sich in einer Gruppe zu bewegen, Offenheit, ein gutes Selbstwertgefühl und Konzentration und zwar deutlich mehr als die Kinder, bei denen diese Voraussetzungen nicht gegeben sind. Die erstgenannten Kinder wollen somit entsprechend schnell Lernerfahrungen machen.

Es war schön zu beobachten, wie Herr Vieyra die Kinder „dort abholte, wo sie sich befanden“, ganz im Sinne von Maria Montessori. So konnten die sog. schnellen Kinder immer wieder Lehrer spielen, um ihrem Drang, nach vorne zu kommen, gerecht zu werden. Die Kinder, die mehr Zeit zum Lernen benötigten, erhielten Gelegenheit zu schauen, zu hören, spielerisch einzusteigen, ganz wie sie es brauchten. So war das **Miteinander** auch in der Gruppe mit 20 Kindern unterschiedlichen Alters (3-6 J.) gewährleistet.

Was die Kinder zum Lernen auch benötigen, ist „**Bewegung, Bewegung, Bewegung!!!**“ Das fehlt den Kindern heute mehr, denn je! Ich finde es schade, daß in den Staatsschulen noch nicht genügend auf das Individuum des Kindes eingegangen werden kann, daß der Lehrplan, der erfüllt werden muß, so sehr im Vordergrund steht. Was könnten wir für glückliche Schulkinder haben, wäre der Leistungsdruck nicht da und somit das Gefühl, „ich bin nicht OK!“ Wie weit könnten wir Menschen nach vorne gehen, würden wir nicht durch die Stempel, die wir durch frühen Zensuren bekommen, gedrückt werden, wenn wir frei wären von Konkurrenz, wenn wir die Leistung im Sinne von sich gegenseitigem Ergänzen lieben könnten!? Dazu gehört auch, daß den Kindern mehr Begleitpersonen an die Seite gestellt werden (hier erfahren wir immer mehr Einschränkung).

Wenn dies die Kinder schon erleben dürften, daß sie sich **ihren Fähigkeiten** gemäß entwickeln könnten, dann würden sie m. E. zu Erwachsenen heranreifen, die **im Sinn des Miteinanders** an die Welt bauen würden.

Das, was uns Herr Vieyra in den fünf Wochen bei uns im Kindergarten mit seiner Methode des

Lesen- und Schreibenlernens aufzeigte, ergänzt sich sehr schön mit der Maria-Montessori-Methode und mit ihrer Philosophie. Die Kinder fühlten sich wohl, waren begeistert, glücklich und wollten weiter und weiter lernen:

- a) Drama (Theater)
- b) Bewegung
- c) Kreativität
- d) Silbenerlernen
- e) Wortfindungen
- f) Schreiben von kleinen Sätzen und Wiedergabe
- g) Indirektes Erlernen der Zahlen 1-20
- h) Das Empfinden von Zeit
- i) Usw.

Das alles wurde in den fünf Wochen geschafft.

Ich wünsche Herrn Vieyra weiterhin viel Erfolg für seine Arbeit und bin dankbar für die gemeinsame Zeit, in der wir die Kinder unseres Kinderhauses begleiten dürften.

Mit freundlichen Grüßen,

(Unterschrift)*

Inge Jakob

Erzieherin im Montessori-Kinderhaus

(*Für eine Kopie des originalen Gutachtens siehe bitte Anhang 7)

Nach einem Brief von Tobias Maxwell, einem Schulpsychologen in Los Angeles, waren die narrativen Fähigkeiten der Kinder faszinierend, die er in den Videoaufnahmen aus dem Pilotprogramm von nur fünf Wochen Ende Mai 1998 in Kassel beobachtet hat:

From a clinical perspective, I was impressed by the Gestalt experience I observed in the small group of students being filmed. **The ability to transcend___ for lack of a better word, and express the entire base schema in the story-telling mode was fascinating.** I am looking forward to reading more about the theories behind the application of Mr. Vieyra's ideas.

(<https://www.youtube.com/watch?v=gDeNQyVM5Dc> : <https://www.youtube.com/watch?v=cJTT6z1pwao>)

Für eine Kopie vom Brief siehe bitte Anhang 6.

1.3

Theoretische Grundlage der Gestalt-Dialektik

Das Pilotprojekt von Kassel 1998 basierte auf eine einzige mnemotechnische Geschichte und dauerte nur 5 Wochen. Für neue Projekte der GD besteht das Hauptziel heutzutage darin, die Inszenierung von verschiedenen mnemotechnisch-basierten Geschichten auf mündlicher und Sprachförderungsebene bzw. die Inszenierung von Bilderbüchern, Reimen, Gedichten, Geschichten, Redewendungen, usw. ad Infinitum, also grenzenlos, künstlerisch und musikalisch zu fördern. Darüber hinaus besteht das Ziel darin, Kindern das Erstlesen und -schreiben beizubringen, je nach der Sprach- und Kognitionsentwicklung der einzelnen Kinder:

- A) Mnemotechnische Darstellung von Cartoon-Geschichten wie auch von verschiedenen klassischen Bilderbüchern, Reimen, Gedichten, Geschichten, Redewendungen, Liedern, usw., im Sinne einer Interaktiven-Kinder-Kunst-Bibliothek.
- B) Rhythmische Darstellungen (musikalisch, körperliche Bewegungen, usw.) der entsprechenden Comic-Figuren in der Cartoon-Geschichte wie auch von anderen Bilderbüchern, Märchen, Geschichten, Reimen, Gedichte, usw.
- C) Mündliche Entzifferung der Silben in Format „ba, ca, da, fa,za“, die den Anfangssilben der jeweiligen Comic-Figuren entsprechen.
- D) Die mündliche und allmähliche schriftliche Entzifferung der Phoneme im Kontext eines Wortes oder Satzes.
- E) Eine parallele Einführung seit der ersten Woche der Vokale „a, e, i, o, u“ im Sinne eines Fünfer-Systems.
- F) Ab dem zweiten Monat die Entzifferung ganzer Wörter, die aus den Silben- oder Vokalebenen abgeleitet werden: Anna, Mama, Papa, Oma, Opa, usw. Die Beherrschung der Silbentabelle (ba, ca, da, fa, ga, ha, ja, ka, la, ma, na, pa, qua, ra, sa, scha, ta, va, wa, za) wird weiter durch Hausaufgaben und andere rhythmische, zeichnerischen und schriftliche Strategien thematisiert und im Allgemeinen fokussiert. Mehrere Wörter werden durch kontextualisierte und analytische Übungen abgeleitet: Mutti, Haus, Maus, usw.
- G) Ab dem dritten bis vierten Monat werden einfache Sätze musterhaft geschrieben und gelesen:

*Meine Mutti ist lieb; Meine Oma ist lieb; Ich liebe meine Mama (meine/n Opa, Oma, Tante, usw.).
Mein Haus ist schön. Mein Auto ist kaputt. Der Tisch ist sauber (nass, grün, rot, usw.).*

Einzelne Phoneme im Kontext eines Satzes oder einer Phrase werden entziffert, wie im folgenden Beispiel: *Das ist eine Katze: „Das ist eine Katz“ „Das ist eine Kat“ usw.*

- H) Ab dem fünften Monat setzt sich **die Explosion des Schreibens** fort, in Form von kleinen Erzählungen, die von den Kindern als Autoren gerne vorgelesen werden. Das Gefühl des Lesen- und Schreibenkönnens hat sich gefestigt. Eine weitere Auseinandersetzung mit den „Konsonant-Clusters“ (cl, cr, schr, usw.) im Kontext eines Satzes via analytische Strategien führt zum unabhängigen Lesen von Texten.

Gibt es in der Forschung einen direkten Link zwischen einer Geschichte und der Fähigkeit, den Text der Geschichte zu entziffern? Das mag sein, aber sehr selten. Der Ansatz von Roosen (1995) ist in der Lage, einen ganzen Text holistisch darzustellen in dem auch die Beziehung zwischen Laut und Graphem, und insbesondere zwischen Laut und anderen morphologisch/orthographischen Elementen vermittelt wird. Bei einem redundanztheoretischen Ansatz entstehen Verbindungen auf der Wortebene, wo Graphem-Phonem-Lautstrukturen, Konsonantengruppen, Silben, Signalgruppen und Morpheme aus dem Wort segmentiert werden.

Auf der Satz- und Textebene geht es um die semantische und syntaktische Leseerwartung, um ein analytisch-synthetisches Suchverhalten, um einen hypothesenaufstellenden und -testenden Prozess. Zwischen diesen Redundanzebenen besteht ein Wechselwirkungsprozess: Die flexible Wortsegmentation stützt die Leseerwartung und die Hypothesentestung. Die semantisch-syntaktischen Restriktionen wiederum stützen die Wortsegmentationen.

Roosen 1995, S. 15

Noch dazu gibt es den literarisch-psychologischen Ansatz von:

Mauthe-Schonig, D., Schonig, B. & Speichert, M. (2000). Lesen lernen im Anfangsunterricht mit Geschichten zum Vorlesen. Arbeitsbuch mit Geschichten von der „Kleinen weißen Ente“ und psychologischen sowie methodisch-didaktischen Hinweisen. Weinheim und Basel: BELTZ Verlag.

Bei diesem Ansatz geht es vor allem um psychologisch-magische Erzählungen, die die Kinder zum Träumen und Nachdenken inspirieren. **Es ist ein hervorragender Ansatz** in dem Geschichten beim Schriftspracherwerb im Vordergrund stehen. Kinder werden zum Beispiel auf literarisch-psychologischen Weise darauf hingeführt ob der Name von der weißen Ente richtig ausgesprochen wird oder nicht. Hier ist zum Beispiel ein Gespräch zwischen den ersten Hauptfiguren einer Geschichte:

- »...Stell dir vor, kleine weiße Ente. Wie heißt du noch?«
- »Ich heiße fast so wie du«, antwortete die kleine weiße Ente.
- »Dann heißt du Lina«, sagte Lino.
- »Nein, so heiße ich nicht. Aber erzähl doch bitte weiter, wie es mit dem roten Männchen auf dem Baum weiter ging.«
- »Erst wenn du mir einmal deinen Namen gesagt hast«, beharrte Lino.
- »Also gut, zum letzten Mal sage ich dir, wie ich heiße. Ich heiße Loni«, sagte die kleine weiße Ente ganz langsam. »Loni, kannst du dir merken?«
- »Ich will es versuchen«, versprach Lino. »Wo war ich mit meiner Geschichte stehen geblieben?«
- »Wie du den Baum hochgezogen wurdest«, half ihm Loni weiter.
- »Ach ja, stell dir vor, Loni. Das Männchen hatte auf dem Baum in einer Astgabelung sein Haus gebaut. Aus Ästen und Holzstücken, mit einem Dach aus Moos. Das Haus hatte ein Fenster, aus dem wuchs eine Glockenblume heraus. Stell dir vor, kleine weiße Ente, eine Glockenblume auf einem Baum!«
- »Hast du schon wieder vergessen, wie ich heiße?«, fragte die kleine weiße Ente.
- »Nein«, beteuerte Lino, »ich weiß, wie du heißt. Aber ich wollte doch nicht von deinem Namen etwas erzählen, sondern von dem Baum, in dem das rote Männchen wohnte...«

Mauthe-Schonig, D., Schonig, B. & Speichert, M. 2000, S. 12

1.3.1

Der Ansatz mit Bilderbüchern

Um den Schriftspracherwerb auf natürliche Art und Weise zu fördern wollen wir auch den Ansatz mit Bilderbüchern nach Falschlehner (2024)⁶ berücksichtigen und zwar wie folgt:

Bilderbücher bieten eine zweite Erzählebene: Kinder, die sich beim Lesen oder im Gebrauch der Sprache schwertun, werden vom Bilderbuch auf der bildlichen Ebene entlastet. Das Konzept der „Rote-Faden-Geschichte“ (vgl. *Simone Naphegyi* in: *Aspalter*, 2020; S. 889) macht sich das zunutze; Kinder erzählen zunächst zu den Bildern ihre Geschichte in ihrer Sprache, im zweiten Schritt werden sie behutsam durch Vorlesen oder gemeinsames Lesen in die Sprache des*der Autor*in eingeführt und vergleichen zuletzt ihr eigenes Sprachkunstwerk mit dem des*Autor*in.

Bilderbücher unterstützen den Sichtwortschatz im mentalen Lexikon: Verstehendes Lesen und Leseflüssigkeit hängen stark vom Sichtwortschatz ab, jenen Wörtern, die Kinder auf einem Blick verstehen, ohne sie mühsam zusammenlauten zu müssen. Das Bild zu einem unbekanntem Wort hilft sowohl beim Verstehen des Wortes als auch beim Speichern. Visuelles und verbales Gedächtnis speichern das Wort gleichzeitig und vernetzen es im mentalen Lexikon. Vor allem das Verständnis bis dahin unbekannter Wörter wird durch das entsprechende Bild unterstützt (vgl. *Falschlehner* 2014; S. 190).

Bilderbücher laden zum Dialogischen Vorlesen: Das dialogische Lesen ist eine Sprachförderungsmethode, um Kinder in ihrer (mehr)sprachlichen Entwicklung und in ihren Literalitätserfahrungen zu unterstützen. (vgl. *Wendland*, 2022) Aus dem klassischen Vorlesen wird durch Fragen und Einwürfe der Zuhörer*innen ein dialogisches Betrachten des Buches: Das funktioniert gut beim familiären Vorlesen, vor allem aber auch beim gemeinsamen Erlesen eines Buches im Unterricht. Die Bilder dienen als Gesprächsanlass, Lesen wird zum kommunikativen, dialogischen Ereignis.

Bilderbücher ermöglichen niederschwelliges „Deep reading“: Seit einigen Jahren wird in der Lesedidaktik „Deep Reading“ gefordert, (vgl. *Wolf*, 2019), das in der „Stavanger Erklärung zur Zukunft des Lesen“ (vgl. *Stavanger Declaration* 2018) von 130 Wissenschaftler*innen gestützt wurde. Dem täglichen digitalen Lesen, das meist zur raschen antizipierenden Informationsaufnahme dient und zur Oberflächlichkeit verleitet, soll bewusst analoges, genaues Lesen entgegengesetzt werden, das Konzentrationsfähigkeit und tieferes Textverständnis fördert. Nicht im Sinn eines „entweder – oder“, sondern eines „sowohl – als auch“. Das überfliegende Lesen in digitalen Bildträgern soll durch konzentriertes Buchlesen ergänzt werden. Im Bilderbuch wird dadurch das Tiefenverständnis für bimodale Texte geschärft: Bilder und Texte genau zu lesen.

Falschlehner, G. 2024, S. 495-496

Und last, but not least, wollen wir auch einen Ansatz um Märchen aus aller Welt wie folgt:

⁶ Falschlehner, G. (2024). Sind Bilderbücher Literatur? *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*. HEFT 5-6 / 2024, S. 493-503.

1.3.2 Der Ansatz mit einem Lesetheater „Märchen aus aller Welt“ nach Alexandra Mayr

Summary: Das Lesetheater ist eine Methode der Leseförderung welche neben zahlreichen Fachkompetenzen auch vielfältige Methoden- und Sozialkompetenzen der Schüler:innen fördert. Ziel des Projektes war es, die Lesemotivation der Schüler:innen durch einen kreativen und spielerischen Zugang zu fördern und ihre Freude am Lesen zu wecken. Eine besondere Herausforderung bei der Umsetzung des Projektes stellen die erheblichen Leistungsdifferenzen und Sprachbarrieren der sehr heterogenen Lerngruppe dar, welche die Wahl der Texte und der Vorgehensweise begründete.

Einleitung

Das fächerübergreifende Leseprojekt Lesetheater – Märchen aus aller Welt wurde im Rahmen des Hochschullehrganges Schulbibliothekar:in APS der Pädagogischen Hochschule Tirol in einer ersten Klasse Mittelschule durchgeführt. In Kleingruppen wurden ausgewählte internationale Märchen zunächst in szenische Texte umgesetzt, welche im Anschluss mit verteilten Rollen im Rahmen eines Lesetheaters präsentiert wurden. Die Gestaltung eines „Theaters im Karton“ gab den Stücken einen kreativen Rahmen.

Das Lesetheater

Das Lesetheater ist eine effektive Methode der Leseförderung, die das Vorlesen von Texten mit der szenischen Darstellung verbindet. Im Unterschied zu Theatervorstellungen müssen die Texte jedoch nicht auswendig beherrscht werden, sondern sollen vorgelesen werden. Mimik, Gestik, Stimmlage und Sprechweise unterstützen dabei die wörtliche Rede bei der Darbietung der Stücke (vgl. *Kroker* 2018). Gearbeitet wird vorzugsweise an kurzepischen Texten, die in eine dramatische Form umgewandelt werden bzw. mit Texten, die bereits dramatisiert vorliegen, wie z.B. Theaterstücke oder kurze Sketches (vgl. *Gailberger et al.* 2021).

Durchführung eines Lesetheaters

Zu Beginn werden die vorzutragenden Texte der Klasse vorgestellt und Gruppen nach benötigter Leser:innenanzahl gebildet. Alle Gruppenmitglieder erhalten einen Text, den sie zunächst einmal leise für sich durchlesen sollen. Etwaige inhaltliche Unklarheiten und schwierige Wörter werden geklärt, bevor die Gruppe die in ihrem Text vorkommenden Rollen ermittelt (vgl. *Mopkaratz*). Nachdem die Rollen in der Gruppe vergeben wurden, überlegen die Schüler:innen, „wie sie die eigene Rolle interpretieren möchten, wie der Text zu deuten ist und wie sie die Lesung dahingehend anpassen können“ (*Kroker* 2018). Der Text soll nämlich nicht einfach vorgelesen werden, sondern die Rollen sollen durch Intonation, Gestik, Mimik, Stimmlage und Sprechweise zum Leben erweckt werden. Um sich einzustimmen, können die Schüler:innen einzelne Sätze ihrer Sprechrolle in verschiedenen Stimmungslagen laut vorlesen: wütend, ängstlich, fröhlich etc. Jedoch sollten die „spielerischen Elemente (...) nicht zu viel Raum einnehmen. Der Fokus liegt tendenziell eher auf dem Vorlesen und dem Arbeiten mit dem Text“ (ebd.). Dadurch rücken der Inhalt des Textes und seine Bedeutung in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. *Rüter* 2015).

Bevor das Lesetheater dem Publikum präsentiert wird, muss der Text durch wiederholtes szenisches Vorlesen eingeübt werden, sodass die Rolle sicher beherrscht wird. Requisiten sind für die Aufführung nicht notwendig. Durch eine abschließende Feedbackrunde kann der präsentierenden Gruppe Rückmeldung gegeben werden (vgl. *Broker* 2018)...

Mayr, A. (2024). Lesetheater „Märchen aus aller Welt“ – Ein transkulturelles Projekt zur Förderung der Lesekompetenz in sprachheterogenen Lerngruppen. *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*. HEFT 5-6 / 2024, S. 522-528.

1.4 Die Zonen der nächsten Entwicklung bzw. der Schriftsprachförderungsprozess nach Vygotsky

Um den Lernprozess weiter zu begünstigen, werden die Zonen der näheren Entwicklung Vygotskys einbezogen, nämlich die Zonen, die sich außerhalb der Kognition befinden und in denen die Lernvorgänge noch unsichtbar sind, die aber schon als die nächste Station des Lernens eines Kindes angesehen werden können. Wenn ein Kind z. B. noch nicht in der Lage ist, ein Wort zu schreiben, ist dies kein Beweis dafür, dass das Kind nicht morgen oder übermorgen das Wort schreiben wird. Die Zeit zwischen dem mit Hilfe Erwachsener ermöglichten Erwerb einer Fähigkeit (wie etwa die Fähigkeit, ein Wort von der Tafel nachzuahmen) und dem von Erwachsenen unabhängigen, selbständigen Erwerb einer Fähigkeit entspricht den von Vygotsky postulierten (1978, 2002) und jetzt weltweit berühmten Zonen der nächsten Entwicklung. Bei Säuglingen ist diese Hypothese offensichtlich. Zuerst können sie einzelne Wörter oder Silben (auf morphologischen Ebenen) aussprechen (lala, Mama, Papa), während sie gleichzeitig ständig die natürliche Morphologie, Syntax und Semantik der Erwachsenen erfahren. Sie erwerben also die Muttersprache durch die vygotskyschen Zonen, weil fast alles durch Nachahmung zuerst auf Assimilationsprozessen stattfindet. Sie werden, wie schon Maria Montessori bemerkt hat, bereits für die nächste psychische Ebene sensibilisiert.

In diesem Sinn möchte ich einen Schriftsprachförderungsprozess von Geschichten, Erzählungen, Reimen, Gedichten, Lieder usw. nach Vygotsky (1978, 2002) postulieren und zwar als eine holistische Philosophie des Lernens und Lehrens allgemein. Nach Vygotsky muss man zuerst die richtige Methode einwenden. Das war ein wichtiges Ziel Vygotskys, der immer wieder versucht habe, eine Analyse auf Grund von Einheiten und nicht von Elementen zu schaffen. In diesem Fall könnte man seine Forschung als eine einheitliche Philosophie bezeichnen, die auch in der Lage ist, die entsprechenden Funktionseinheiten zu synthetisieren. Es ging vor allem um eine Analyse als Zerlegung eines komplexen Ganzen in Einheiten. Mit anderen Worten handelt es sich um:

Ein solches Analyseergebnis, das – im Unterschied zu den Elementen – über alle grundlegenden Eigenschaften verfügt, die das Ganze kennzeichnen, und das nicht weiter zerlegbare lebendige Teile dieses einheitlichen Ganz darstellt.

Vygotskij, 2002, S. 47

Vor allem handelt es sich um nicht weiter zerlegbare Einheiten, die alle für ein komplexes Ganzes charakteristischen Eigenschaften bewahren und in gegensätzlicher Form enthalten:

Was ist nun eine solche nicht weiter zerlegbare Einheit, in der die Eigenschaften des sprachlichen Denkens als eines Ganzen enthalten sind? Wir meinen, dass eine solche Einheit in der inneren Seite des Wortes, in seiner Bedeutung gefunden werden kann.

. : Vom Wort kannten wir immer nur seine äußere, uns zugewandte Seite. Seine innere Seite, die Bedeutung, blieb und bleibt nach wie vor – wie die Rückseite des Mondes – unerforscht und unbekannt. Dabei ist gerade in dieser anderen Seite die Möglichkeit versteckt, die uns interessierenden Probleme der Beziehung von Denken und Sprechen zu lösen, denn eben in der Wortbedeutung ist der Knoten jenes Ganzen geknüpft, das wir sprachliches Denken nennen.

Vygotskij, 2002, S. 48

Und was ist genau die Natur der Wortbedeutung? Nach einer intensiven Beschäftigung mit Lenins Auffassungen über die Sprache hat Vygotskij auch die Schlussfolgerung gezogen, dass alle Worte

Verallgemeinerung der Wirklichkeit repräsentieren. Alle Worte verallgemeinern und sind dabei als Denkakte zu beachten:

Das Wort bezieht sich nie auf irgendeinen einzelnen Gegenstand, sondern auf eine ganze Gruppe oder eine ganze Klasse von Gegenständen. Deshalb stellt jedes Wort eine verdeckte Verallgemeinerung dar, jedes Wort verallgemeinert bereits. Aus psychologischer Sicht stellt die Wortbedeutung vor allem eine Verallgemeinerung dar. Wie leicht zu erkennen ist, handelt es sich bei der Verallgemeinerung um einen ganz besonderen sprachlichen **Denkakt**, der die Wirklichkeit völlig anders wiedergibt als unmittelbare Empfindungen und Wahrnehmungen.

Vygotskij, 2002, S. 48-49

In diesem Sinn würde man behaupten, dass die Nomina der Umgebung, also der Tisch, der Baum, das Haus usw. als Verallgemeinerungen und darum als Denkakte im Unbewusstsein des Menschen zu charakterisieren sind. Meiner Meinung nach ist Vygotskij bei dieser Hypothese höchst modern und aktuell. **Ein Wort ohne Bedeutung**, schreibt er, ist kein Wort mehr, sondern ein leerer Laut und daher gehört die Wortbedeutung gleichzeitig zum Bereich des Sprechens wie auch des Denkens, weil sie die Einheit des sprachlichen Denkens ist. In diesem Sinn hat Vygotskij und sein Team, eine Methode der Untersuchung der Wortbedeutung zu entwickeln, um die Beziehung zwischen Denken und Sprechen auf der richtigen Forschungslinie zu stellen.

Sprechen vereinigt dabei auch die Funktion des Verkehrs und des Denkens, was auch intendierte Übermittlung von Gedanken und Gefühlen impliziert, deren Funktionen nach Vygotskij in der damaligen Psychologie simplifiziert wurden: man nahm an z. B. dass Zeichen, Wort und Laut Kommunikationsmittel seien. Damit wurde postuliert, dass der Laut in der Lage sei, sich mit jedem beliebigen Gefühl, mit jedem Inhalt des psychischen Lebens zu assoziieren und diesen Inhalt oder dieses Gefühl einem anderen Menschen mitzuteilen. Vygotskij hat die Komplexität des Verkehrs genauer untersucht und zeigte, dass ein Verkehr ohne Zeichen ebenso unmöglich ist wie ein Verkehr ohne Bedeutung, was eine Verallgemeinerung impliziert:

Man kann tatsächlich ein beliebiges Beispiel nehmen, um sich von dieser Verbindung zwischen Verkehr und Verallgemeinerung – diesen zwei Grundfunktionen des Sprechens – zu überzeugen. Ich möchte jemanden mitteilen, dass ich friere. Das kann ich ihm mit Hilfe einer Reihe von Gesten vermitteln, aber ein wirkliches Verstehen und Mitteilen wird erst dann stattfinden, wenn ich das, was ich fühle, verallgemeinern und benennen, d.h. mein Kältegefühl einer Zustandsklasse zuordnen kann, die meinem Gesprächspartner bekannt ist. **Deshalb ist für Kinder, die für ein ganzes Ding noch keine Verallgemeinerung besitzen, dieses Ding auch nicht mitteilbar.**

Es geht dabei nicht um einen Mangel an entsprechenden Wörtern oder Lauten, sondern um den Mangel an entsprechenden Begriffen und Verallgemeinerungen, ohne die das Verstehen nicht möglich ist. Wie Lev Nikolaevič Tolstoj (1903, S. 143) sagte, ist meistens nicht das Wort selbst unverständlich, sondern der Begriff, der durch das Wort ausgedrückt wird. **>>Das Wort ist fast immer bereit, wenn der Begriff fertig ist<<**. Es gibt allen Grund, die Wortbedeutung nicht nur als Einheit von Denken und Sprechen zu betrachten, sondern auch als Einheit von Verallgemeinerung und Verkehr, von Kommunikation und Denken.

Vygotskij, 2002, S. 52

In diesem Zusammenhang sollte der Forscher auch nicht den Intellekt und Affekt getrennt betrachten, was zu einem gravierenden Fehler der traditionellen Psychologie führte. Nach Vygotskij setzt eine Analyse der das Denken determinierenden Faktoren notwendigerweise die Aufdeckung der treibenden Motive des Denkens, der Bedürfnisse und Interessen, der Strebungen und Tendenzen voraus, die das Denken in diese oder jene Richtung lenken.

Vor allem geht es um eine einheitliche genetische Methode, die nicht nur gestattet, die innere Einheit von Denken und Sprechen aufzudecken, sondern auch die Beziehung des sprachlichen Denkens zum Bewusstsein insgesamt, was meiner Meinung nach Vigotskij nicht vollkommend gelungen ist. Trotzdem hat er einen neuen Weg gezeigt, der bis heute relevant geworden ist insbesondere in Rahmen der Entwicklung von Begriffen im Kindesalter und einer Pädagogik à la Vygotskij.

In Gegensatz zu meinem **Storytelling-Zeichnungsorientieren-Ansatz** folgen die meisten Sprachförderungsansätze einer „Wort-Bedingtheit“. Die meisten analytisch-synthetischen Verfahren sind mit einem Worterkennungsprozess verhaftet. Hier ist ein Beispiel von Valtin (1996):

Die Kinder prägen sich einfach strukturierte Wortbilder („Schlüsselwörter“) ein, die von Anbeginn an voll durchgegliedert werden, und zwar mit allen Sinnen: visuelles Erfassen und Gliedern, lautliches Unterscheiden, Mitartikulieren und Nachsprechen, Hantieren mit Buchstaben- und Wortkarten, Legen, Nachfahren und Schreiben von Buchstaben und Wörtern. Bei dieser sachlogischen Leselernmethode wird den Schülern die Beziehung von Graphem und Phonem und das Durchgliedern der Wörter konsequent vermittelt. Um den Kindern die Einsicht in die Struktur unseres Lautschriftsystems zu erleichtern, ist die Auswahl der Art und Reihenfolge der Schlüsselwörter und der in ihnen enthaltenen Buchstaben/Laute sorgfältig zu bedenken. Aus dem Stufenmodell wird deutlich, daß das Kind bei der Aneignung des Gegenstandes sich selbst die Komplexität reduziert: So werden zunächst nur markante Laute/Buchstaben wahrgenommen, Konsonantenhäufungen und Übergangskonsonanten nicht bemerkt und die Schrift nach dem Prinzip „Schreibe-wie-du sprichst“ strukturiert. Aus diesen Ergebnissen leiten wir die Konsequenz ab, daß Kinder zunächst an einfach strukturierten Wörter, die aus eingliedrigen und möglichst eindeutigen Schriftzeichen bestehen, die Einsicht in das alphabetische Prinzip erwerben sollen.

Valtin 1996, S. 6

1.5 Zusammenfassung des Schriftspracherwerbs nach der Gestalt-Dialektik

Es geht darum, die bestmöglichen Methoden zum Erstlesen und –schreiben wie auch zum Fremdspracherwerb zu entwickeln und in der Praxis darstellen zu können. **Deutsche Kinder können z.B. ab 2-3 Jahre Spanisch als zweite Muttersprache erwerben** solange, dass sie altersgemäß Deutsch sehr gut sprechen können. Um erfolgreich zu werden sollen wir bestimmte linguistischen, psychosozialen und philosophischen Entwicklungsprozesse und Prinzipien berücksichtigen:

- A) das ganzheitliche Lernen mit einer Interaktiven-Kinder-Kunst-Bibliothek
- B) das **gesprochene Wort** als dialektische Abstraktion der soziolinguistischen Umgebung in Bezug auf a) die Zonen der nächsten Entwicklung nach Wygotski⁷: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/zone-der-naechsten-entwicklung/> und b) in Bezug auf einen Sprachförderungsansatz durch Kunst, Theater, Musik, Bewegung (Sports, Spaziergänge in der Natur, usw.) und Gesundheit (Ernährung, Hygiene, usw.).
- C) den dialogischen Prozess der Sprachentwicklung nach Sokrates⁸
- D) die Prinzipien der Berliner Schule der Gestaltpsychologie um Wolfgang Köhler et al: http://www.mp3-kolleg.de/schroeder/material/CCSchroeder_WS1011_Grundlagen_der_Gestaltpsychologie.pdf
- E) die sensiblen Phasen von Maria Montessori⁹ in Bezug auf die Explosion des Schreibens.
- F) Erstlesen und-schreiben als dialektischer Prozess des Zeichnens
- G) das Gemeinschaftsgefühl nach Alfred Adler und die Archetypen nach C. G. Jung
- H) und bestimmte philosophischen Prinzipien wie z.B. im Sinne des Apriorismus nach Immanuel Kant oder die These-Antithese-Synthese nach Hegel, usw.

Ich postuliere diese Faktoren als primär und sogar transzendental nach der Gestalt-Dialektik, meine holistisch-pädagogische Philosophie. Meiner These nach ist die Sprachentwicklung als dialektischer Prozess wichtiger als irgendwelche didaktischen Methoden (wie z. B. das Training zur phonologischen Bewusstheit) im Kindergarten oder in der Grundschule, um Lesen oder Schreiben zu lernen. Im Vordergrund steht immer der Dialog im Sinne von Sokrates in einer natürlichen sozialen Umgebung wie auch in direkten Kontakt mit der Natur.

Die GD ist nichts anders als die Fähigkeit die Welt und die soziale Umgebung abstrahieren zu können in Bezug auf eine „Verallgemeinerung einer Verallgemeinerung einer Verallgemeinerung“ und zwar nach Wygotski: https://de.wikipedia.org/wiki/Lew_Semjonowitsch_Wygotski. Das Hauptziel der GD besteht darin, Kindern zu helfen damit sie in der Lage sein sollen, die Welt und ihre soziale Umgebung kindgerecht abstrahieren zu können, vor allem im Rahmen der Sprachentwicklung in Bezug auf: Zeichnen, Singen, Geschichten inszenieren zu können, Lesen, Schreiben, Zahlensysteme: Dezimalsystem, das Zahlensystem der alten Mayas in Mexiko, usw.

⁷ Vygotzky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts (USA): Harvard University Press: http://www.cles.mlc.edu.tw/~cerntcu/099-curriculum/Edu_Psy/EP_03_New.pdf

⁸ Nach einem sokratischen Ansatz, sollen die meisten Aktivitäten einen authentischen sozialen Sinn haben. Wenn Kinder z. B. Opa oder Oma einen Brief zum Geburtstag schreiben, oder anderen Kindern eine Einladung schicken, die von den Kinder schön illustriert und geschrieben worden ist, dann erfahren sie den sozialen Sinn des Schreibens, Lesens und Zeichnens.

⁹ Beispielsweise: 26. Kapitel, *Der Beginn des Unterrichts/Schreiben – Lesen* in: Maria Montessori Kinder sind anders. Klett-Cotta, 17. Auflage 2014, Seiten 184-189.

Darüber hinaus lohnt es sich, eine Dialektik zwischen "Sprechen und Zeichnen" zu schaffen. Nachdem z.B. das Kind vom Zeichnen inspiriert worden ist und das Zeichnen als Kulturgut bzw. als Teil seiner Persönlichkeit internalisiert hat, sollen wir damit anfangen, eine Dialektik zwischen Zeichnen, Kalligraphie und Schreiben zu entwickeln und zwar im Sinne von Alexander von Humboldt und Sylvia Ashton-Warner¹⁰. Besonders bei Humboldt spielte das Zeichnen eine zentrale Rolle:

Zwar hatte er bereits seine Jugendwerke über chemische und physikalische Phänomene oder die Pflanzenwelt mit eigenen Zeichnungen, technischen Skizzen und Konstruktionsplänen illustriert. Doch erst die fremde Welt und Wirklichkeit in den kolonialen Tropen der Neuen Welt wurde zur Herausforderung, verlangte „den ganzen Humboldt“, der sie zugleich notierend und eben skizzierend wie zeichnend festhielt.

...

Was er in Tagebüchern und Notizheften flüchtig skizziert oder in detaillierteren Studien aufgezeichnet hatte, arbeitete Humboldt später in Paris und Berlin entweder selbst aus oder ließ dieses Rohmaterial auf seine Kosten von Zeichnern, Stechern und Druckern ausfertigen. Die auf diese Weise entstandenen Grafiken dürfen heute als Beleg für **die enge Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, Literatur und Kunst** gelten, die sich dabei einst entwickelte – eine kollektive Praxis der Bildproduktion.

<https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article136397294/Wie-Alexander-von-Humboldt-die-Infografik-erfand.html>

Dies bedeutet, eine Dialektik zwischen Kind und Natur durchs Zeichnen als Medium zu schaffen – eine Dialektik, in der das Kind und die Bezugsperson die Flora und Fauna der Umgebung zusammen betrachten und mit sozialen Ereignissen und persönlichen Bedürfnissen verbinden, mit dem Ziel, das Kind inspirieren zu lassen. Beispielsweise wollen Kind und Bezugsperson spazieren gehen, um Blumen für Mama zu suchen, einen besonderen Baum zu zeichnen oder um Enten am Fluss zu füttern – also kinderinteressengeleitete Aktionen ausführen, die von sehr klaren sprachlichen und poetischen Leitmotiven und Reimen begleitet werden: "Guten Tag, du alter Baum", "Guten Tag fröhliche Ente am Bach"¹¹, usw. Eine Dialektik zwischen Kind und Natur bedeutet nichts anderes als eine persönliche Beziehung zwischen Kind und Natur aufzubauen (z.B. in Bezug auf Blumen, Pflanzen, Bäumen usw.). Maria Montessori und Alexander von Humboldt haben darüber hinaus eine wesentliche kosmische Erziehung bzw. eine kosmische Philosophie postuliert. Wir würden gern im Rahmen dessen eine Dialektik zwischen Kind, Natur und Zeichnen entwickeln und fördern, sodass die Kinder gleichzeitig für die Kalligrafie begeistert werden. Wenn die Kinder einmal in der Lage sind, zeichnen zu können, können sie auch die Namen von Gegenständen, Flora und Fauna kalligraphisch darstellen. Allmählich entsteht daraus nicht nur eine Dialektik zwischen Zeichnen, Kalligraphie und Schreiben, sondern auch eine "Explosion des Schreibens" nach Maria Montessori und darüber hinaus eine Dialektik zwischen Schreiben und Lesen im Sinne von Sylvia Ashton-Warner nach ihrem Postulat: was ein Kind schreiben kann, kann es auch lesen, also "Lesen durch Schreiben", so wie es viel später Dr. Jürgen Reichen¹² erkannt hat.

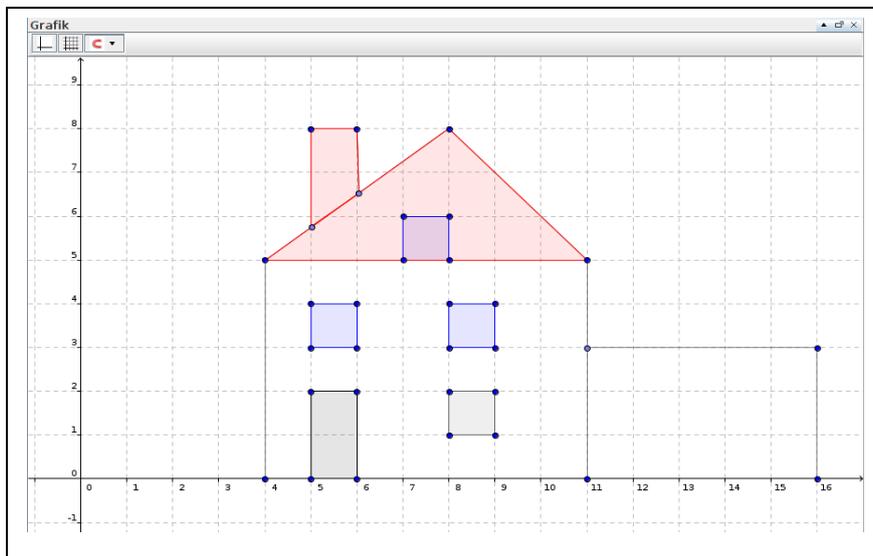
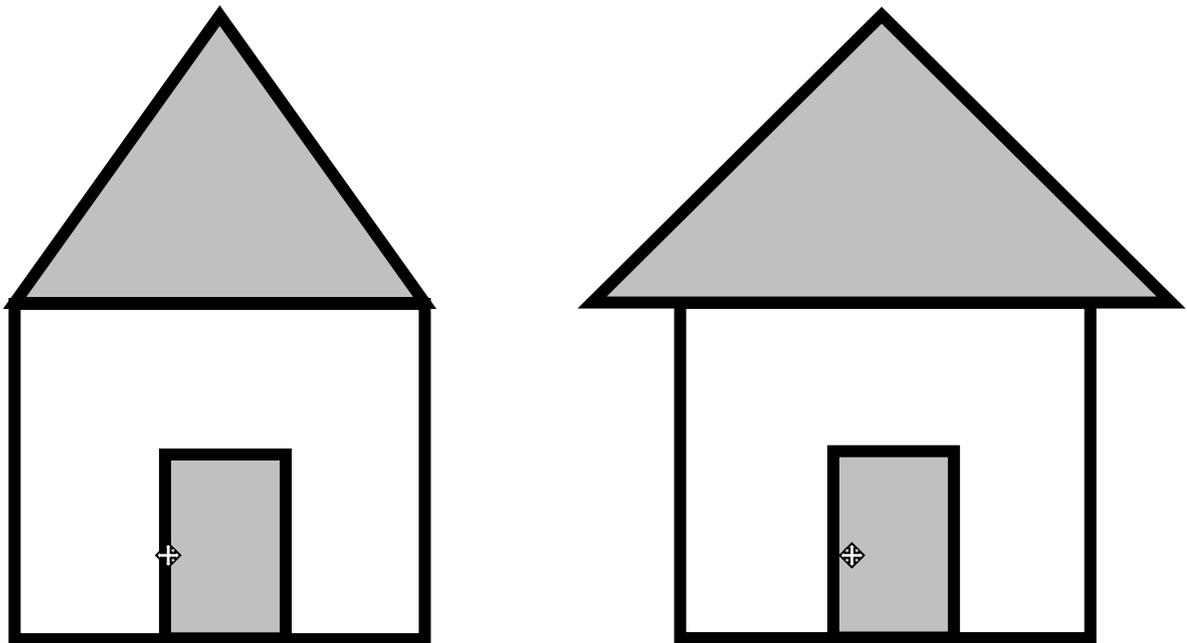
¹⁰ Gunter, J., Hoxeng, J. & Tasiguano, E. (1972). Ashton-Warner Literacy Method, Technical Notes, Paper 5. Amherst, MA: University of Massachusetts – Amherst, Center for International Education at ScholarWorks@UMass Amherst: <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/sylvia-literacy-way.pdf>

¹¹ Aus dem Buch: Valckx, C. (2015). *Guten Tag, liebe Welt!* Landsberg: Belz & Gelberg.

¹² SPIEGEL ONLINE: Lernmethode „Lesen durch Schreiben“ „Das ist völler Unsinn“: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/guenter-jansen-ueber-die-schlechte-rechtschreibung-viele-kinder-a-906458.html>

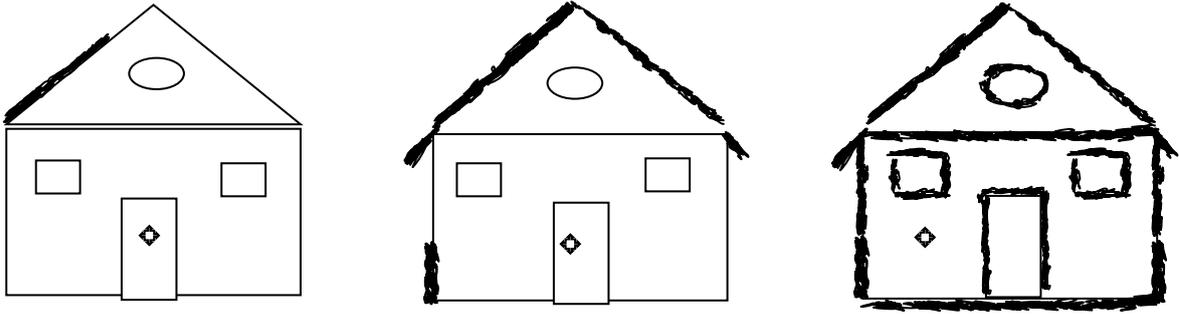
Eine Dialektik zwischen Natur, Kalligraphie, Schreiben und Lesen

Am Anfang kann eine Dialektik zwischen Kalligraphie und geometrischem Zeichnen postuliert werden damit die Kinder in der Lage sein sollen, besser schreiben zu können. Es gibt "natürlichen" Formen, die mit der Geometrie zu tun haben wie z.B. Vier- und Dreiecke. Mit diesen Formen können die Kinder zuerst sehr einfache Figuren zeichnen: Tische, Stühle, Häuser, usw.

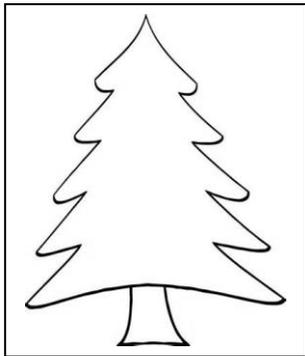


<https://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/mathematik/sueb/geogebra/anleitungen/geometrie/figuren.htm>

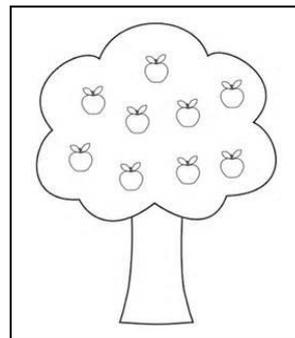
Allmählich werden kreisförmige und organische Formen eingeführt. Als die Kinder irgendein Zeichnen machen sollen sie die Linien ganz schwarz und dick **unterstreichen**:



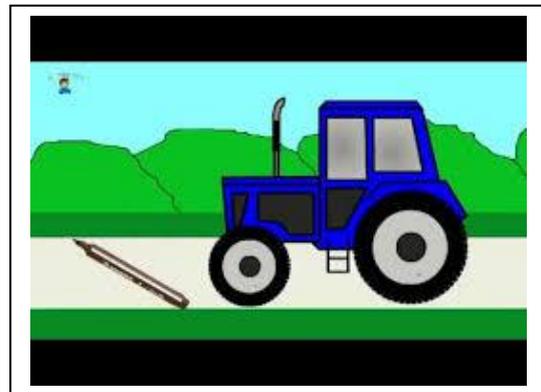
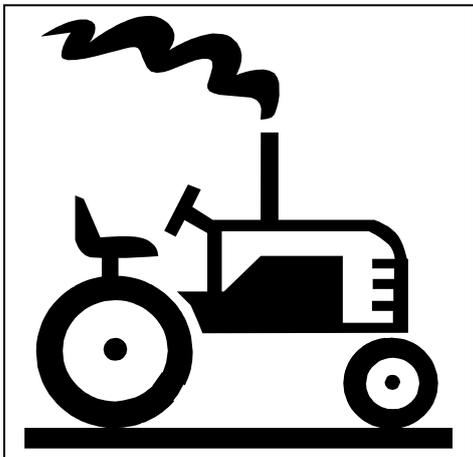
Das Ziel besteht darin, alle Linien ganz dick zu unterstreichen um die geometrische Bewegungsformen fließend beherrschen zu können. Man fängt an mit quadratische-dreieckige Formen, dann kreisförmige und allmählich entstehen organische, Tag für Tag, mit einer wachsenden Komplexität:



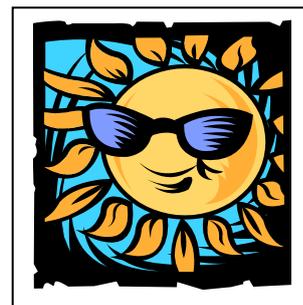
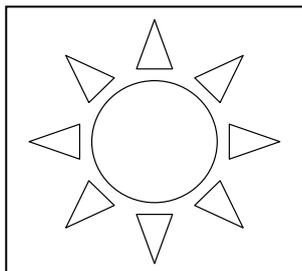
Quelle: <http://www.sketchite.com/simple-drawing-of-tree-sketch-templates/>

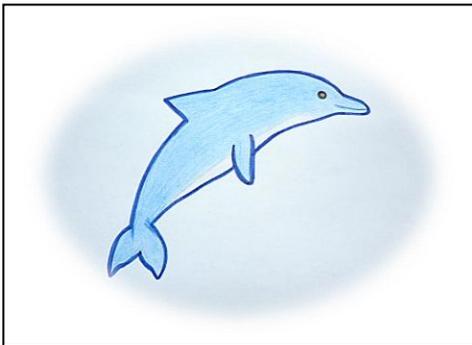
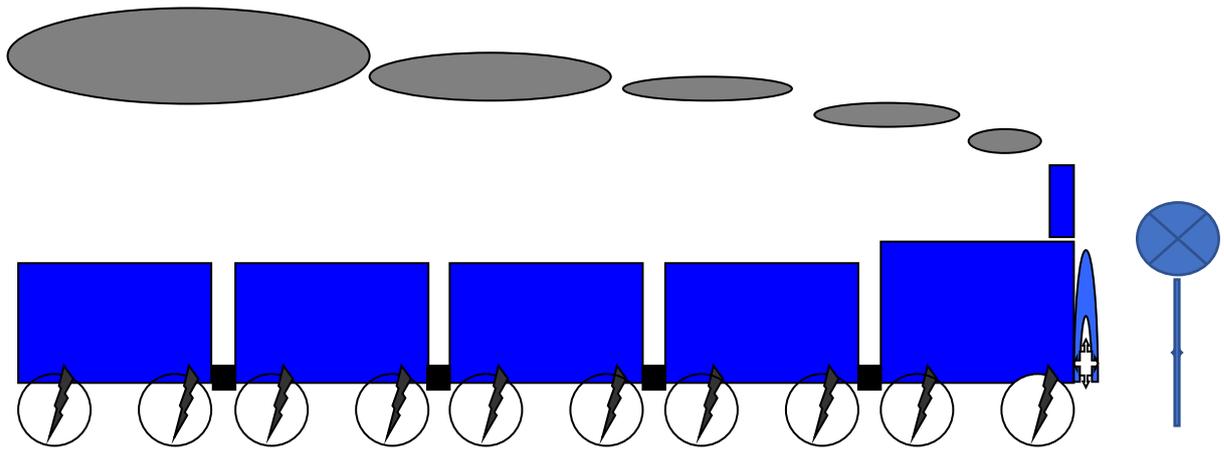


<http://www.sketchite.com/simple-drawing-of-tree-sketch-templates/>



Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=PlaYDsX2jjs>
Video präsentiert die Farben und eine schöne Dynamik



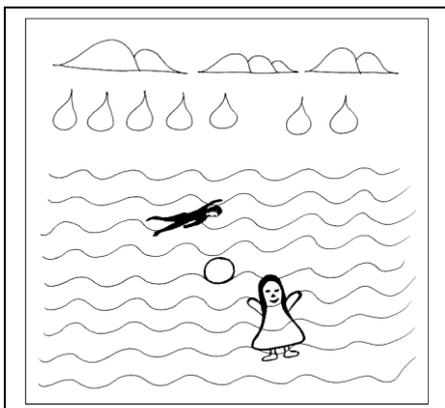


<https://www.youtube.com/watch?v=1gfQNqj33jA>
Nachgezeichnet bei Sandra Matolin

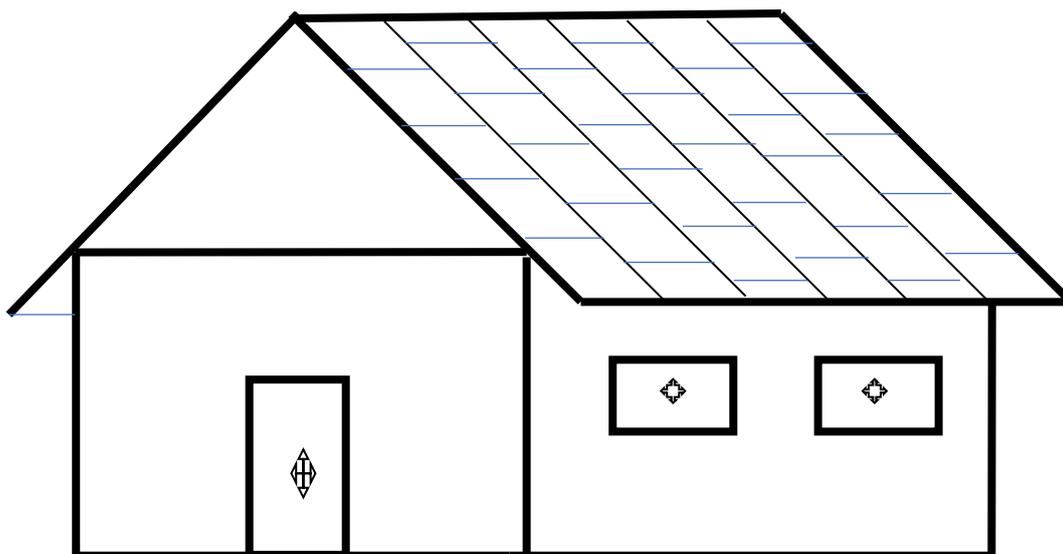
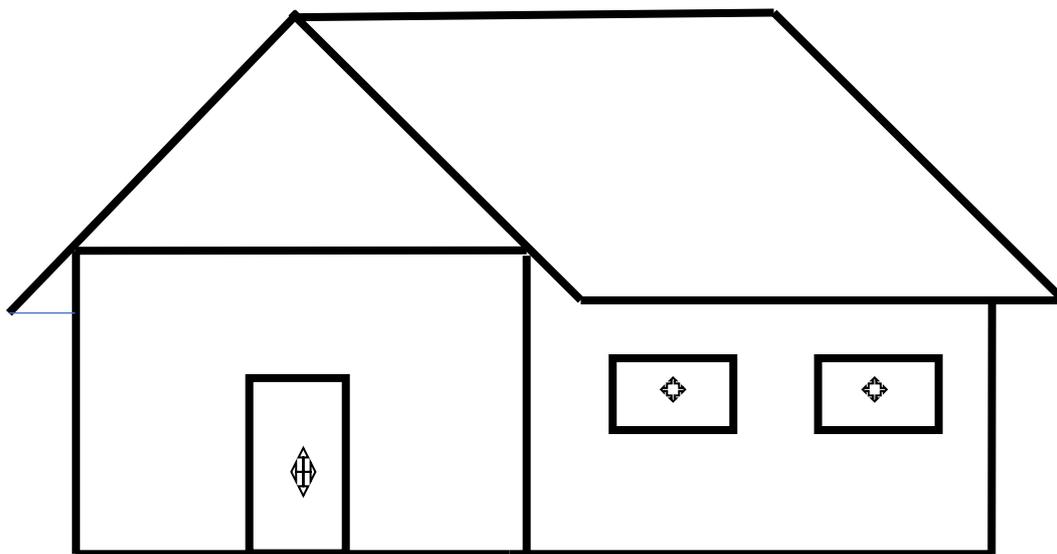


<https://www.youtube.com/watch?v=2tZcnlKScyo>
Arbor – Stop Motion – Ein Baum wächst und erblüht

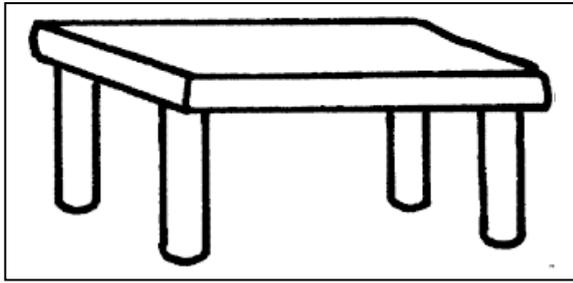
Das Zeichnen lernen entspricht einem fundamentalen Fach der Erziehungswissenschaft nach der Gestalt-Dialektik. Innerhalb eines Zeichnenkontinuums können z.B. bestimmte Themen dargestellt werden wie folgt:



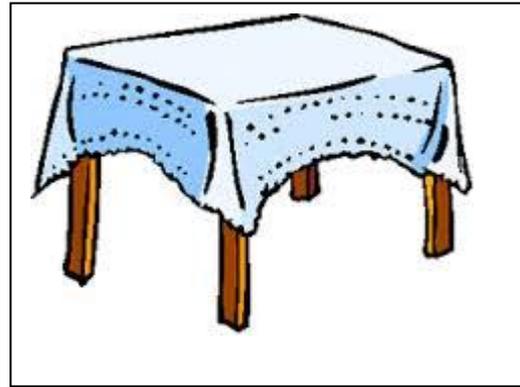
Dann soll die Fähigkeit entstehen, komplexeren Gegenständen mit einem gewissen 3-D zeichnen zu können:



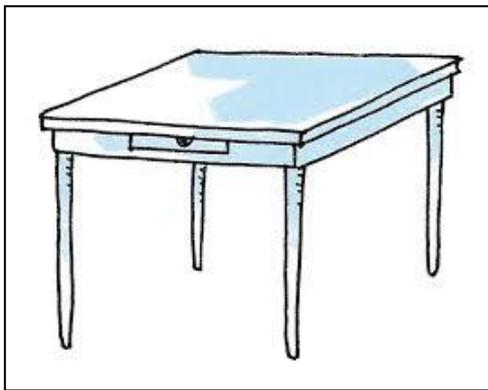
Es impliziert schon einen dialektischen Sprung, drei-dimensionale Figuren aus verschiedenen Positionen mit einer gewissen Präzision zeichnen zu können:



Quelle: <https://www.gratis-malvorlagen.de/objekte/tisch-symbol/>



Der Tisch: <http://materials.lehrerweb.at>



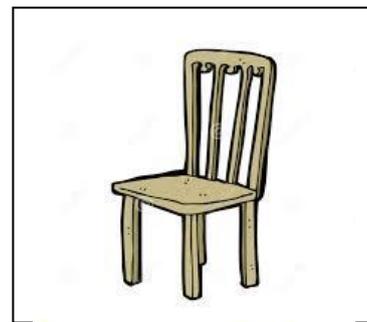
Quelle: duden.de



Gartentisch: https://www.lubera.com/de/shop/gartentisch_produk-2270290.html



Quelle: <http://www.istockphoto.com/at/vektor/holz-stuhl-comic-gm462922911-32572650>



Quelle: <https://www.dreamstime.com/photos-images/cartoon-old-chair.html>

Das „organische“ Schreiben schon mit Kindern ab 3 Jahren

Mit Kindern ab 3 Jahren soll man eine Dialektik zwischen Gestik, Bewegung, Zeichnen, Schreiben und Kalligraphie entwickeln und zwar im Kontext von bestimmten sozialen Bedingungen, um Kinder für ihre ersten Buchstaben und Worte zu sensibilisieren. In diesem Sinn können die Kinder mit Lauten, Buchstaben und Worten agieren in Kontext einer **Gebärdensprache**. Ein gutes Beispiel ist Baby Signing aus den USA:

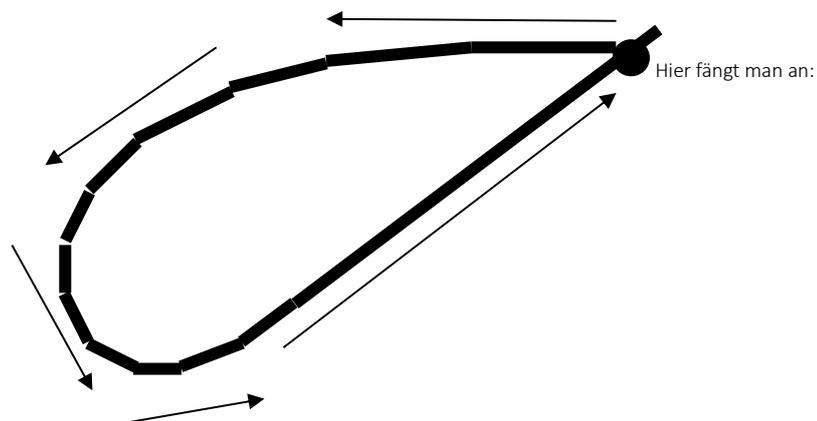
<https://www.youtube.com/watch?v=IzEim3aW254>

Bei diesem Ansatz entsteht das ganze Wort durch verschiedene Medien: das Wort wird durch eine Bewegung gezeichnet, durch ein Bild illustriert und es wird auch „großgeschrieben“. Das Wort dient als Kommunikationsmittel um ein Gespräch zu führen oder um etwas zu vermitteln in einem bestimmten sozialen Kontext. **Mit Kindern ab 3 Jahre** würden die Kinder z. B. ihren Omas eine Geburtskarte zeichnen und malen und noch dazu *Oma* großschreiben. Wenn sie Mama eine Illustration mit einer Blume schenken wollen, dann helfen wir ihnen, auf einem Papier eine Rose zu zeichnen und noch dazu wird *Rose, Mama*, großgeschrieben, ganz schön und kalligrafisch und künstlerisch auf dem Papier dargestellt. Damit werden die Kinder für Lauten, Buchstaben und Worten sensibilisiert. Schreiben und Lesen entsprechen in diesem Zusammenhang einem sozial-bedingten Zeichen-System in dem Schreiben dem Zeichnen dialektisch als Kommunikationsmittel verbunden werden kann.

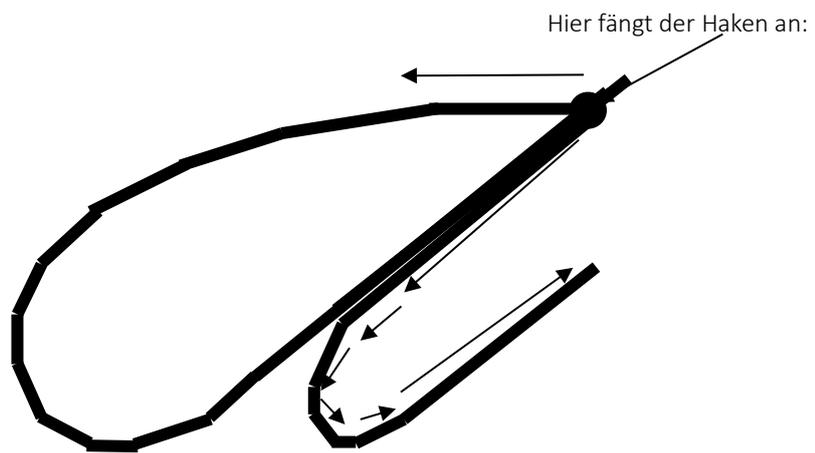
Für Kinder unter 3 Jahren kann man ebenfalls die gesamte Kommunikation mit Gebärdensprache, Gestik und Bewegungen unterstützen, so auch beim Singen und Vorlesen.

Das kalligraphische **a** für Kinder ab 3 Jahre bzw. für sprachbegabte Kinder ab 2 Jahre

Von Anfang an wird das kalligraphische **a** eingeführt. Der Lehrer nimmt das Kind bei der Hand um einen Wassertropfen zu zeichnen, der sich nach rechts diagonal neigt:

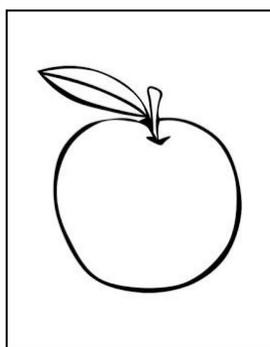


Und dann wird ein Haken gezeichnet um das kalligraphische **a** zu vollenden:

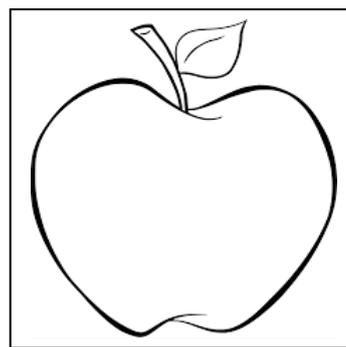


Das Kind soll das Bewegungsformat (zuerst den diagonalen Wassertropfen und dann den Haken in einem schnellen Format) **mit dem ganzen Arm** etwa fünf bis zehnmal wiederholen und darum sollen sie in der Lage sein, die Linien sehr dick und schwarz mit einem Bleistift zu zeichnen. Nach ein paar Monate können fünfjährige Kinder und besonders Schüler aus der ersten Klasse dieses kalligraphische **a** mit einer schönen Präzision schon zeichnen, wenn sie etwa fünfmal pro Woche üben würden.

Es geht auch nicht darum, dass die Kinder diese Figur zu Hause als Hausaufgabe isoliert üben sollen, sondern dass sie mit anderen Kindern oder mit der Lehrerin im Klassenzimmer praktizieren sollen. Die Kinder sollen solche Übungen als etwas Soziales erleben in dem z.B. eine Gruppe von Kindern diese Übung mitmachen, um zu sehen zum Beispiel, wer von den Kindern das kalligraphische **a** am schnellsten oder am schönsten zeichnen kann. Wenn die Lehrerin aber bemerkt, dass die Kinder beim Zeichnen an einem bestimmten Tag nicht so begeistert sind¹³, dann soll sie andere Formen suchen, die auch eine komplexe Kalligrafie implizieren, wie z.B. das Zeichnen von einer Birne, einem Apfel, usw. Die Kinder versuchen solche organischen Figuren zu zeichnen, anfangend mit einfachen Formen, die komplexer und komplexer werden je nach dem zeichnerischen Können der Kinder:

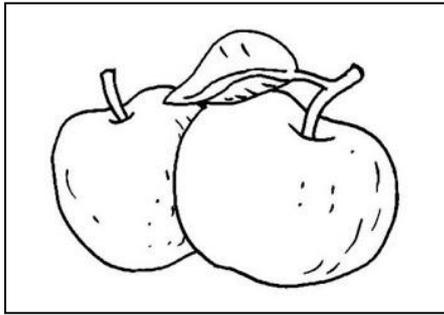


Für Anfänger

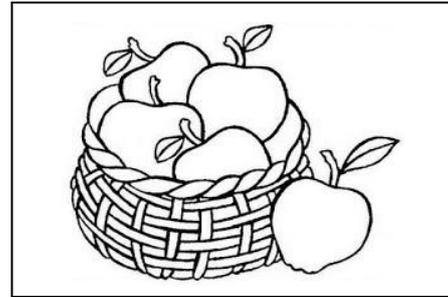


Etwa komplexer

¹³ Da die verschiedensten Vorgehensweisen ausgeschöpft worden sind, ist die Begeisterung nicht mehr so groß, wie am Anfang. Bis dahin haben die Kinder wie folgt gezeichnet: a) auf einem großen Papier; b) in dem das kalligraphische **a** im Zentrum des Papiers groß gezeichnet wird und noch dazu vier kleine **a**'s [a a a a] an jeder Ecke des Papiers; c) in dem sie das große kalligraphische **a** mit verschiedenen Farben bunt gemalt hätten, usw.

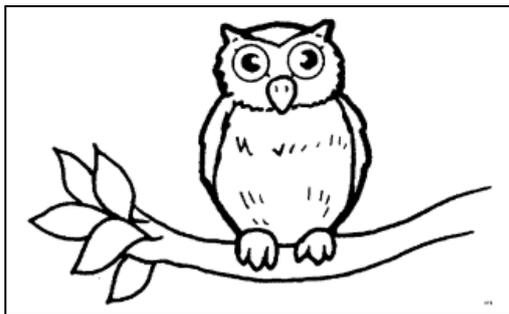


Noch komplexer



Für Fortgeschrittene Kinder

Quelle der vier Bilder: <http://www.malvorlagegratis.com/2016/05/apfel-ausmalbild-gratis-malvorlagen.html>



Quelle: <http://www.malvorlagegratis.com/2016/05/eule-malvorlagen-eulen-ausmalbilder.html>



<http://www.johnmuirlaws.com/wp-content/uploads/2011/06/ToWa-step-by-step.gif>

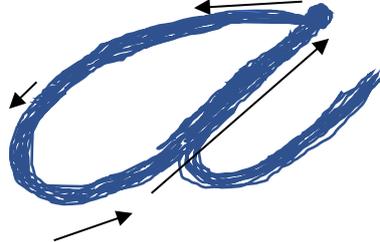
Mit Video Animation

Nach den Gesetzen von John Muir: <http://johnmuirlaws.com/>

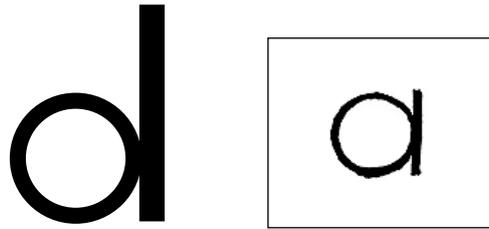
Die kalligraphische **a**-These

Beim Zeichnen des kalligraphischen **a** besteht das erste Ziel darin, den ganzen Arm zu bewegen und nicht nur das Handgelenk. Durch die Wiederholungen werden die Linien sehr dick nachgezeichnet und schwarz betont:

Anfangend aus einem Punkt nach links, dann um die Kurve nach oben; dann den Haken nach unten und nach oben, und das wird oft wiederholt:



Anhang der motorischen Beweglichkeit erwerben die Kinder das Potential, (nach dem sie allein sehr schön das **a** zeichnen können) alle anderen Buchstaben schreiben zu können. Mit Hilfe von Erwachsenen oder älteren Kindern werden sie in der Lage sein, zuerst die Buchstaben zu schreiben, die nicht so komplex sind wie das **d** oder das **a**, wie die Lehrer in Kalifornien darstellen:

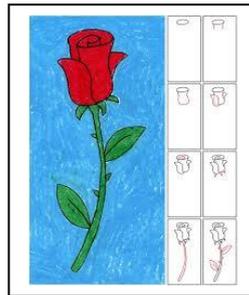


Weil die Kinder weiter mit komplexen Zeichnungen aus der Natur raffiniert werden und weil sie schon das komplexe Bewegungsformat (mit dem ganzen Arm) des kalligraphischen **a** beherrschen können, ist es nur eine Frage von Wochen, bis sie alle Buchstaben schön und kalligraphisch schreiben können.

Die ersten Buchstaben der Kinder im sozialen Kontext

Und wenn die Kinder mit Buchstaben begeistert werden, wie bei der Explosion des Schreibens bei Maria Montessori, dann bitte immer im Sinne eines sozialen Kontexts in dem ganze Wörter oder Sätze geschrieben werden kann, je nach der Erfahrung der Kinder:

Lehrerin: Hast du eine Oma.
 Kind: Ja!
 Lehrerin: Sollen wir Oma schreiben und dann eine Rose ihr zeichnen?
 Kind: Ja, bitte!



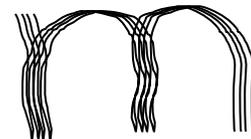
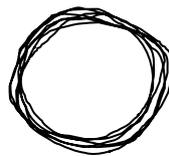
Quelle: <https://de.pinterest.com/explore/easy-to-draw-rose/>

Oma

Lehrerin: Kannst du Oma schreiben? Man fängt mit /O/ an, rum, rum, herum, so schnell du kannst.

Kind: OK!

(Kind schreibt mit Hilfe oder allein)

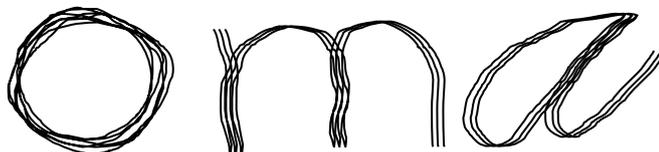


Lehrerin: Und wie schreibt man /m/. Schau mal, wie zwei Berge:

Und dann mit einem **a** am Ende:



haben wir **Oma**:



Und so werden viele andere Wörter kalligraphisch und psychologisch kindgemäß dialogisch eingeführt, je nach den Emotionen, Erfahrungen und Wünschen der Kinder: **Oma, Opa, Baum, Mama, Papa, Blume, Rose, Schmetterling, House, Auto, Sonne, Mond**, usw. Diese sind die so genannten Schlüsselwörter nach der pädagogischen Philosophie von Sylvia Ashton-Warner¹⁴: <http://www.thepositiveencourager.global/sylvia-ashton-warners-pioneering-approach-in-education/>

Philosophy and background

Sylvia believed in organic reading and writing. Learning must be real. It must start from a person's experience and relate to their world.

Children were then able to learn quickly and, in the process, develop their inner strength.

Let's explore how this worked in practice, starting with an example from her best-known book *Teacher*.

Bringing learning to life

Sylvia calls the children to attention each morning by playing the first eight notes of Beethoven's Fifth Symphony.

She asks the class to tackle their work, then invites each child to her in turn. Gay is the first child to come to her desk.

Sylvia asks: "What word do you want today?"

Gay replies: "House."

Sylvia writes the word on a piece of cardboard. She then asks Gay to trace the word with her finger and say it out loud.

Gay 'owns' the word, it comes from her guts. Sylvia makes sure that Gay says the word, sees the word and feels it in her body.

She gives Gay the cardboard and asks her to keep her 'word' for the day.

Sylvia repeats the process with each child. When the class finishes, she collects all the words on the separate pieces of cardboard.

The next morning Sylvia starts the class by tipping the cardboard words onto the floor. She tells the children:

"Find your word."

Gay leaps from the chair and rummages in the pile.

"House," she shouts, "I have found my word."

¹⁴ Ashton-Warner, S. 1963: *Teacher*. New York: Simon and Schuster.

Children have two visions, an inner vision and an outer vision, says Sylvia, and it is the inner vision, which burns brightest.

Gay grasps the word, which she spoke from her inner vision.

Sylvia asks each child to choose a partner, speak their words and hear their partner's words.

While the children teach each other, she repeats the process of inviting each child to choose their word for today. They build up what Sylvia calls their **Key Vocabulary**.

What happens if Gay fails to find her word? Sylvia rips-up the piece of cardboard.

The word has failed the 'one look' test and cannot have any great meaning for Gay.

Classrooms often display Jack and Jill illustrations for introducing the reading vocabulary to five-year-olds, says Sylvia, but it is a vocabulary chosen by educationalists in Auckland or London.

Gay owns only those words that come from deep within herself. She is more likely to love these words and want to write them on paper.

Shouldn't these Māori children be learning Oxbridge English?

Once they know the joy of creating their own words, says Sylvia, they reach out longingly to learn about other cultures. She believes that:

Reaching out for a book must become an organic action.

Quelle: The Positive Encourager: <http://www.thepositiveencourager.global/>

In dem ganzheitlichen Ansatz der GD geht es mehr als „Lesen durch Schreiben“ nach Jürgen Reichen. Schreiben von Anfang an ist in Ordnung, nicht aber nach dem Ansatz von Dr. Jürgen Reichen,¹⁵ sondern nach dem Schlüssel-Wort Ansatz (*Key-Word Approach*) von Sylvia Ashton-Warner (1963):

The author's "organic reading" method involves eliciting from each student a key vocabulary of words which are of particular importance to that individual (Gunter, J., Hoxeng, J. & Tasiguano, E. 1972, S. 3)¹⁶

Pleasant words won't do. Respectable words won't do. They must be words organically tied up, organically born from the dynamic life itself. They must be words that are already part of the child's being. (Ashton-Warner, S. 1963, S. 33)

No time is too long spent talking to a child to find his key words, the key that unlocks himself, for in them is the secret of reading, the realization that words can have intense meaning. Words having no emotional significance to him, no instinctive meaning, could be an imposition, doing him more harm than not teaching him at all. They may teach him that words mean nothing, and that reading is undesirable. (1963, S. 44)

The process begins by asking each individual student what word he wants to learn. When a choice has been made the word is written on a card and given to the student. The word becomes his property – both physically and psychologically. The student writes it in his notebook and later writes in on the blackboard in order to share the word with others. (Gunter, J., Hoxeng, J. & Tasiguano, E. 1972, S. 4)

Not only do you enter the words they ask for at the back of their books, but, bearing in mind the reading of them afterwards, you watch the spacing of the words for better legibility, carefully oversee the grammar, and, above all, nurture the continuity of their thought. (1963, S. 55)

When enough of key vocabulary has been accumulated students begin to write sentences, and later stories, using their words. Each student's writing is shared with the others. In this manner, over time, students actually write their own primers. (Gunter, J., Hoxeng, J. & Tasiguano, E. 1972, S. 4)

Key vocabulary is a one-word caption of the inner world, creative writing is sentence-length or story-length caption. From schematic writing, they progress towards the representational. (1963, S. 51)

It is the role of the teacher to facilitate this process, to draw words, sentences, and then stories from the students who are expressing their own inner world. Thus, the learner's introduction to written culture proceeds from within, answering his needs from self-

¹⁵ SPIEGEL ONLINE: Lernmethode „Lesen durch Schreiben“ „Das ist völlig Unsinn“

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/guenter-jansen-ueber-die-schlechte-rechtschreibung-viele-kinder-a-906458.html>

¹⁶ Gunter, J., Hoxeng, J. & Tasiguano, E. (1972). Ashton-Warner Literacy Method, Technical Notes, Paper 5. Amherst, MA: University of Massachusetts – Amherst, Center for International Education at ScholarWorks@UMass Amherst: <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/sylvia-literacy-way.pdf>

expression. Sylvia Ashton-Warner feels that this approach yields completely different results from the more traditional methods of instruction where words, stories, and materials are imposed from the outside. (Gunter, J., Hoxeng, J. & Tasiguano, E. 1972, S. 4)

In Kontext der GD werde ich die organischen Prinzipien von Sylvia Ashton-Warner weiter fördern und entwickeln. Beispielsweise soll ein Buchkontinuum auf Spanisch, English und Deutsch gefördert werden durch eine Interaktive Kunst-Kinder-Bibliothek wie folgt:

Kinderbücher der Reihe	.3	-	.5	.7
	1.3		1.3	1.7
	2.3		2.5	2.7

usw. je nach der linguistischen Komplexität des Buches

Durch diese Bücher soll eine bestimmte Theaterpädagogik entstehen in der die Kinder in der Lage sein sollen, bestimmte klassische Bücher zu dramatisieren. Hauptziel dieses Buchkontinuums besteht darin, die Geschichten mit eigenen Wörtern wieder erzählen zu können. Später sollen die Kinder in der Lage sein, die Geschichten aus dem Buchkontinuum nicht nur vorzulesen, sondern auch zu inszenieren. Und wenn sie in der Lage sind irgendeine Geschichte zu inszenieren, dann werden sie auch befähigt, die Geschichte nach der Struktur des Buches nieder zu schreiben.

Genauso bauen wir ein Liederkontinuum in Deutsch, English, Spanisch auf und wollen Lieder nach Dalcroze¹⁷ (Begründer der rhythmisch-musikalischen Erziehung) den Kindern vermitteln. Zusätzlich besteht das Ziel darin, jedes Kind soll etwa 50 Lieder auf Deutsch erlernen. Dann allmählich entstehen semi-apriori Lieder auf Spanisch und English, entweder parallel oder nachdem das Kind schon 30, 40 oder 50 Lieder auf Deutsch gelernt hätte. Hauptziel dieses Ansatzes mit Musik und Lieder besteht darin, die Sprachentwicklung der Kinder zu fördern als Basis für den Schrift- und Fremdspracherwerb.

1. Eine Anlauttabelle für Kinder ab 5 Jahr darf gefördert werden nach dem Cartoon-Geschichte-Ansatz von Kassel 1998 (siehe Anhang 6 und 7).
2. Individuelles Tempo und mit 5 Jahren schon Lesen und Schreiben zu können. Beispielsweise einige Kinder in der Lage sein, vor der Schulung lesen und schreiben zu erwerben und zwar auf natürlichen Ebenen nach den Prinzipien von Maria Montessori.
3. Usw.

Bezüglich des Schriftspracherwerbs handelt es sich nicht nur um ein Kontinuum, sondern auch um bestimmte Gestalt-Qualitäten wie bei einer Cartoon-Geschichte für fünf- bis sechs-jährige Kinder, wie man in einem YouTube-Video beobachtet kann: <https://www.youtube.com/watch?v=gDeNQyVM5Dc> aus einem Pilotprogramm in Kassel 1998.

Die mnemotechnische Geschichte dauert nur ein paar Monate für Kinder im Alter von 5 bis 6 Jahre damit sie in der Lage sind, die Geschichte mit eigenen Wörtern wieder zu erzählen. Für diese Kinder mag es der Anfang eines Schriftspracherwerbskontinuums sein: von dem Auswendiglernen der mnemotechnischen Geschichte auf mündlicher und Sprachförderungsebene der ersten Woche bis hinein in den fünften bis zehnten Monat, in dem die Kinder das Erstlesen und-schreiben beherrschen sollen, je nach der Sprach- und Kognitionsentwicklung der einzelnen Kinder. Das

¹⁷ http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/1180155/Rhythmische_Erziehung

Schriftspracherwerbskontinuum wird ganzheitlich wie folgt eingesetzt:

- Mnemotechnische Geschichte.
- Rhythmen der entsprechenden Comic-Figuren in der Geschichte.
- Mündliche Entzifferung der Silben in Format „ba, ca, da, fa,za“, die den Anfangsilben der jeweiligen Comic-Figuren entsprechen.
- Die mündliche und allmähliche schriftliche Entzifferung der Phoneme im Kontext eines Wortes oder Satzes.
- Eine parallele Einführung seit der ersten Woche der Vokale „a, e, i, o, u“ im Sinne des Fünfer-Systems.
- Ab dem zweiten Monat die Entzifferung ganzer Wörter, die aus den Silben- oder Vokalebenen abgeleitet werden: Anna, Mama, Papa, Oma, Opa, usw. Die Beherrschung der Silbentabelle (ba, ca, da, fa, ga, ha, ja, ka, la, ma, na, pa, qua, ra, sa, scha, ta, va, wa, za) wird weiter durch Hausaufgaben und andere rhythmische und schriftliche Strategien thematisiert und im Allgemeinen fokussiert. Mehrere Wörter werden durch kontextualisierte und analytische Übungen abgeleitet: Mutti, Haus, Maus, usw.
- Ab dem dritten bis vierten Monat werden einfache Sätze musterhaft geschrieben und gelesen: „Meine Mutti ist schön; Meine Oma ist schön; Mein Haus ist schön“, usw. Einzelne Phoneme im Kontext eines Satzes oder einer Phrase werden entziffert, wie im folgenden Beispiel:

Das ist eine Katze Das ist eine Katz Das ist eine Kat Das ist eine Ka

Hier wird das /e/, dann das /z/, dann das /t/ weggenommen und ihre Abwesenheit diskutiert. Die Phoneme im Kontext der Phrase „Das ist eine Katze“ werden entsprechend thematisiert. Mit der Beherrschung der Silbentabelle und der wachsenden Einsicht in die phonologische Funktion der Laute (das sogenannte „phonologisches Bewusstsein“ innerhalb der kontextualisierenden Übungen) entsteht eine wahre Explosion des Schreibens und Erstlesens auf der Satz- und Wortebene.

- Ab dem fünften Monate setzt sich die Explosion des Schreibens fort, in Form von kleinen Erzählungen, die von den Kindern als Autoren gerne vorgelesen werden. Das Gefühl des Lesen- und Schreibenkönnens hat sich gefestigt. Eine weitere Auseinandersetzung mit den „Konsonant-Clusters“ (cl, cr, schr, usw.) im Kontext eines Satzes via analytische Strategien führt zum unabhängigen Lesen von Texten.

Die mnemotechnische Geschichte beruht nicht auf irgendeiner Mnemotechnik, sondern auf einer sehr dynamischen Erzählkunst, mit dem Ziel, bestimmte klare und transparente Ereignisse in der Geschichte darzustellen. Die Kinder werden „befähigt“ und „ermächtigt“, die Geschichte auswendig zu lernen und zwar mit einer ungewöhnlichen Höchstpräzision. Sie schaffen es mit Begeisterung und werden sich dieser unerwarteten Leistung selbst bewusst. Es ist kein Zufall, dass Frau Inge Jakob, die das Pilotprogramm in Kassel (Ende Mai bis Ende Juni, 1998: siehe Gutachten im Anhang 7) mitbetreut hat, eine hohe Motivation der Kinder und deren optimale Leistungen am Ende des Pilotprogramms feststellen konnte:

Das, was uns Herr Vieyra in den fünf Wochen bei uns im Kindergarten mit seiner Methode des Lesen- und Schreibenlernens aufzeigte, ergänzt sich sehr schön mit der Maria-Montessori-Methode und mit ihrer Philosophie. Die Kinder fühlten sich wohl, waren begeistert, glücklich und wollten weiter und weiter lernen:

- a) Drama (Theater)
- b) Bewegung
- c) Kreativität
- d) Silbenlernen
- e) Wortfindungen
- f) Schreiben von kleinen Sätzen und Wiedergabe
- g) Indirektes Lernen der Zahlen 1-20
- h) Das Empfinden von Zeit
- i) usw.

Das alles wurde in den fünf Wochen geschafft.

Ich wünsche Herrn Vieyra weiterhin viel Erfolg für seine Arbeit und bin dankbar für die gemeinsame Zeit, in der wir die Kinder unseres Kinderhauses begleiten dürfen.

Mit freundlichen Grüßen,

Inge Jakob, Erzieherin im Montessori-Kinderhaus (in Kassel, Nov. 1998)
(Siehe Anhang 7)

Montessori Kinderhaus "Elfenwiese"
Konrad Adenauer Str. 143
34132 Kassel

Maria Montessori Centrum Kassel

Verein für klassische Montessori Pädagogik)
Korbacher Straße 215, 34132 Kassel
Telefon: 0561 51092667
Geschäftsführung: Christiane Schwarz
E-Mail: christiane.schwarz@montessori-kassel.de

Das Auswendiglernen erscheint heutzutage als etwas Negatives. Es erinnert an langweilige Drill-Übungen. Beim Pilotprogramm in Kassel 1998 hatte die mnemotechnische Strategie aber eine persönliche Bedeutung für diejenigen Kinder, die in der Lage waren, die 22 Bilder mit einer höheren Präzision auswendig zu lernen. Es förderte vor allem **die Konzentration** und die Kinder waren überrascht, dass sie es können. Der Erfolg beeinflusst ihr Selbstwertgefühl; eine große Begeisterung ist das Endresultat. Nicht bei allen Kindern aber ist der Erfolg so groß. Für die Kinder, die noch nicht so weit sind bei ihrer Sprachentwicklung kann man feststellen, dass sie ein Problem bei der Erzählung der Geschichte hatten. Sie können sich einfach nicht erinnern, welche Ereignisse oder Comic-Figuren nach einer bestimmten Stelle kommen. Es handelt sich hier um den Diagnostizierungswert der mnemotechnischen Methode. Nach mehreren Jahren im Umgang mit der dialektischen Methode in Los Angeles ist klargeworden, dass die Kinder, die beim Auswendiglernen der Geschichte scheitern, auch nicht in der Lage sind, die Silbentabelle zu beherrschen.

Man sollte noch genauere Untersuchungen machen, um den diagnostischen Effekt der mnemotechnischen Geschichte zu messen. Es wird vermutet, dass der Kognitions- und der Sprachbereich auf demselben Brennpunkt verwoben werden. Wenn die Kinder sich nicht mehr an irgendeine Comic-Figur erinnern können, dann ist ihre Kognitions- wie auch ihre Sprachentwicklung

entsprechend schwach. Das nötige Reifungsniveau auf beiden Bereichen ist entweder unzureichend, zu schwach oder gar nicht vorhanden. In solchen Fällen ist eine gewisse Lauttherapie (oder Logopädie) wichtig, wie z.B. die der phonologischen Bewusstheit (besonders die des Würzburger Teams um Küspert und Schneider 2002)- aber nicht auf der Phonemebene, sondern auf den Silben- oder größeren Ebenen der Sprachentwicklung. Auf musikalischer und poetischer Ebene sollte es möglich sein, ein musikalisch/poetisches Kontinuum zu entwickeln, und zwar als Sprachförderungstherapie für die schwachen Kinder, wie auch als Begünstigung der begabten Kinder- nicht nur in der Muttersprache, sondern auch als Förderung von Fremdsprachen.

Auf jedem Fall ist die Gestalt-Dialektik ein Plädoyer an die natürliche Entwicklung der Sprache. Ein Beginn der Analyse auf Silbenebene ist schon richtig. Man sieht z.B. bei Scheerer-Neuman die ersten Einsätze in Richtung einer Silbenbewusstheit: die einzelnen Wörter werden silbenweise dargestellt:

Do mi no

Ver lie ren

Wun der bar

„Übung zur Silbengliederung an geschriebenen Wörtern: Die Kinder suchen zunächst die Vokale und zeichnen sie grün nach. In einem zweiten Schritt werden die Konsonanten zugeordnet. Manche Kinder kommen dabei gut mit Regeln zurecht: Ein Konsonant nach einem Vokal wird der folgenden Silbe zugeschlagen, zwei Konsonanten werden getrennt (Wörter mit komplexeren Konsonantenstrukturen werden zunächst nicht verwendet)“ (Scheerer-Neumann 1995, S.11).

Weisen solche Beispiele schon auf den richtigen Weg? Nach Scheerer-Neumann wurde in den 70er Jahren vehement diskutiert, ob Silben oder Morpheme zur Gliederung eines Wortes besser geeignet seien. Sie behauptet, dass für die frühe Leseförderung die Silben besser seien (vgl. Scheerer-Neumann 1979). Könnte man aber tatsächlich „unnatürliche Vorgänge“ wie das Schreiben von Wörtern im Sinne von „Do mi no Ver lie ren Wun der bar“ als die richtige Schlussfolgerung bezeichnen, nur wegen der silbenweisen Zugänglichkeit über die gesprochene Sprache im Vorschulalter? Das ist eine Hypothese, die aber die Prinzipien der Gestaltpsychologie nicht berücksichtigt.

Silbenweise Markierungen wie bei „Do mi no..., Ver...lie...ren..., Wun...der...bar“, die sich Scheerer-Neumann vorgenommen hatte, entsprechen einer ganzheitlichen Qualität, aber am Ende sind solche Übungen eine falsche Kopie des Schriftspracherwerbsprozesses: Solche Wörter kommen in der Kinderliteratur nicht vor und sind daher für die Kinder nirgendwo zu lesen. Mit anderen Worten: Alle Silbenebenen der Sprach- und Gestaltförderungsdiagnostik im Schriftspracherwerb entstehen aus größeren sprachlichen Instanzen, nämlich den Rhythmenübungen. Diese Rhythmen entstehen aus einer noch größeren Instanz, nämlich der Erzählungsebene, beispielsweise der Cartoongeschichte. Das ganze Kontinuum ist ein dialektisches Paradigma, das nicht nur den Schriftsprachprozess einbezieht, sondern auch andere Domänen des menschlichen Daseins:

Das Empfinden von Zeit

Das indirekte Erlernen von mathematischen Begriffen

Kreativität

Bewegung

Drama

Usw.¹⁸

Die aus der mnemotechnischen Cartoon-Geschichte induzierten Rhythmen (siehe hier unten: etwa wie „Mit dem Hammer pum, mit dem Hammer ha, mit dem Hammer ha, ha, **ha**, Hammer, Hammer, **ha!**“) implizieren Gestaltqualitäten höchster Ordnung, weil der Effekt dramatisch und wirkungsvoll ist. Mit den Körperbewegungen kann der Lehrer sozusagen die Silbentabelle „verzaubern“, und nach ein paar Wochen glauben die Kinder tatsächlich, dass sie schon „lesen“ können, was das Selbstwertgefühl fördert. In diesem Zusammenhang ist der Lehrer nicht als „Pädagoge“ zu bezeichnen, sondern eher als „Künstler“.

¹⁸ Wie Frau Inge Jakob am Ende ihres Gutachten geschrieben hat; siehe Anhang 7.

3.1

Die Einführung einer Cartoon-Geschichte

Der Lehrer soll in der Lage sein, eine Cartoon-Geschichte so einzuführen, als ob es sich um ein Theaterstück handelte. Es geht vor allem um die Begeisterung und Motivation der Kinder, damit sie höchst konzentriert der Geschichte zuhören und entsprechend reagieren. Es gibt nicht die eine Cartoon-Geschichte, sondern Varianten davon. Der Lehrer muss für sich entscheiden, ob er vielleicht noch eine andere und für ihn persönlich und für die Kinder relevante neue Geschichte entwickeln möchte. Die hier vorgestellte Cartoon-Geschichte und deren Varianten sind also nur Empfehlungen. Die Namen der Cartoon-Figuren mögen so bleiben, wie sie hier dargestellt werden oder durch andere Figuren ersetzt werden. Alles hängt von der Kreativität, dem Schauspieltalent und den musikalischen Fähigkeiten des Lehrers ab.

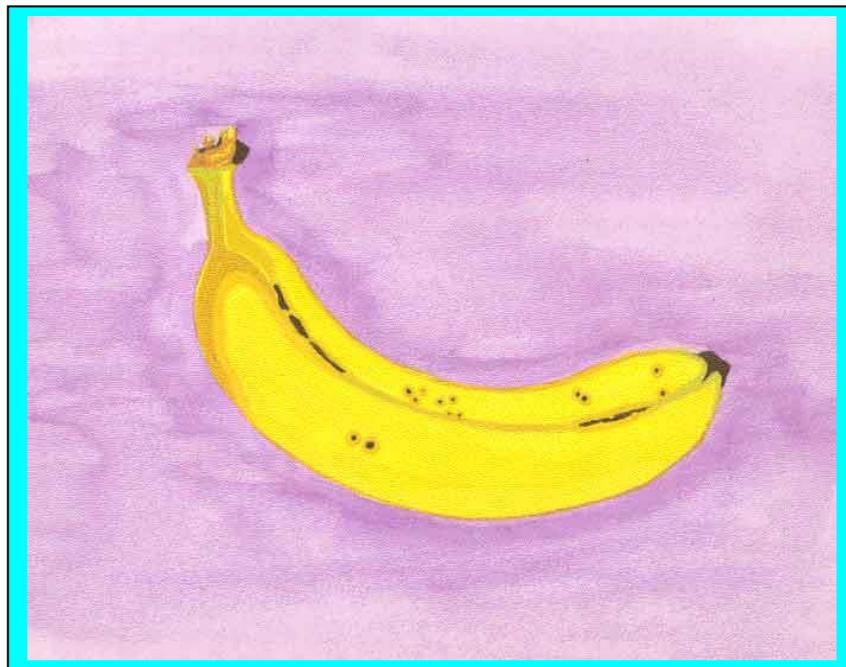
Die Cartoon-Mnemotechnische Geschichte der GD

Tag 1:

Der Lehrer agiert pantomimisch, als ob er etwas Längeres (in der Form einer Banane) aus der Luft essen würde. Die Kinder beobachten. Dann sagt er:

L. ___ Es war einmal eine Banane! Was eine Banane? Wie kann eine Geschichte mit einer Banane anfangen?

Banane



Dann aber plötzlich hat jemand diese Banane gegessen. Wer könnte das sein? Weißt du das Peter? Hast du die Banane gegessen?

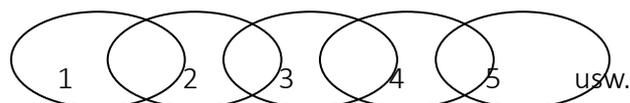
P. ___ Nein! Ein Affe?

- L. ____ Ein Affe? Affen essen gerne Bananen, aber diesmal war es ein verrücktes und witziges Tier, weil solche Tiere keine Bananen essen. Wollt ihr das Bild sehen? Guckt mal! Das ist eine verrückte Katze, die gerne Bananen isst!

Katze mit Banane



Mit dem Bild werden die Kinder überrascht, weil sie nicht erwartet hätten, dass eine Katze eine Banane essen würde. Die „Überraschung“ ist immer eine gute Mnemotechnik. Das Ziel besteht immer darin, eine Szene mit dem nächsten Bild psychisch zu verbinden:



Damit wird allmählich eine Kette aufgebaut. Die Kunst dieser Erzähltechnik besteht darin, die „Figuren ohne Hintergrund“ zu betonen. Man hätte z.B. die Banane auf einem Tisch zeigen können oder in irgendeinem bestimmten Raum. Dieser Hintergrund würde aber den Vordergrund (die narrative Figur selbst, die Banane in diesem Fall) belasten, weil es eben darum geht, dass die Kinder sich an die Banane erinnern, aber an die Banane allein und nicht an die Banane auf einem Tisch. Darum sollte der Tisch oder irgendein Gegenstand des Hintergrunds keine Rolle spielen. In der zweiten Szene geht es darum, dass die Kinder sich auf die Katze in Bezug auf die Banane konzentrieren sollen, und zwar die Katze als zweiter Vordergrund (als Figur) und ebenfalls auf die Banane als erster Hintergrund, aber mit keinen anderen Elementen im Hintergrund. Es ist, als ob die Banane und die Katze in der Luft existieren würden oder in der reinen Vorstellung der Fantasie, nicht aber innerhalb einer größeren physikalischen Umgebung. Diese Art der „illustrierten Mnemotechnik“ geht weiter auf der Suche nach der dritten Vordergrundfigur:

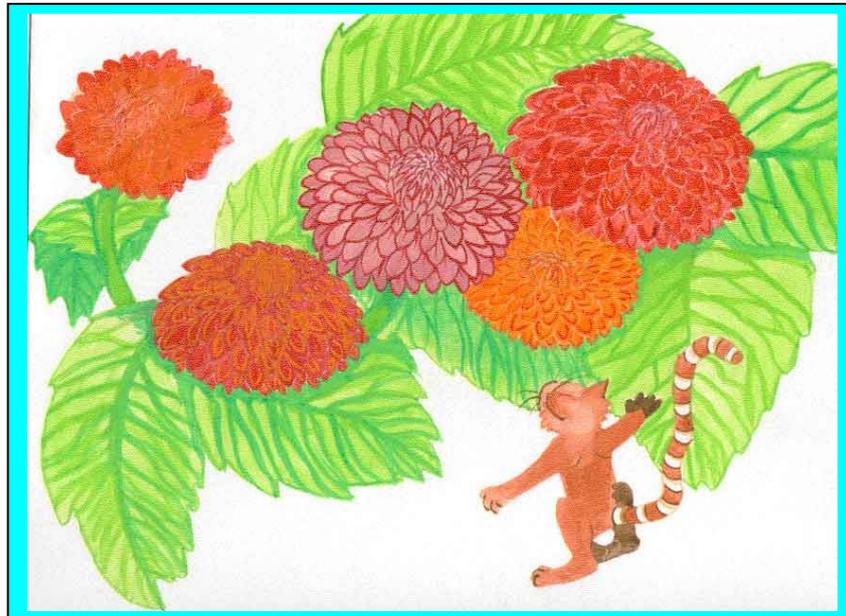
- L. ____ Jetzt aber, nachdem die Katze die Banane gegessen hatte, war sie so voll, dass sie hinausmusste. Wenn man Zuviel gegessen hat, ist es besser, spazieren zu gehen, als zu

Hause zu bleiben. Wohin wollte aber die Katze spazieren gehen?

K. ___ Sie wollte zum Wald! Oder sie wollte im Garten spielen gehen...

L. ___ Richtig, aber im Garten hatte sie etwas ganz Schönes gefunden. Was hat die Katze im Garten gefunden? Wollt ihr das Bild sehen? (Ja!), dann schau mal, wie schön die Dahlien sind:

Dahlien



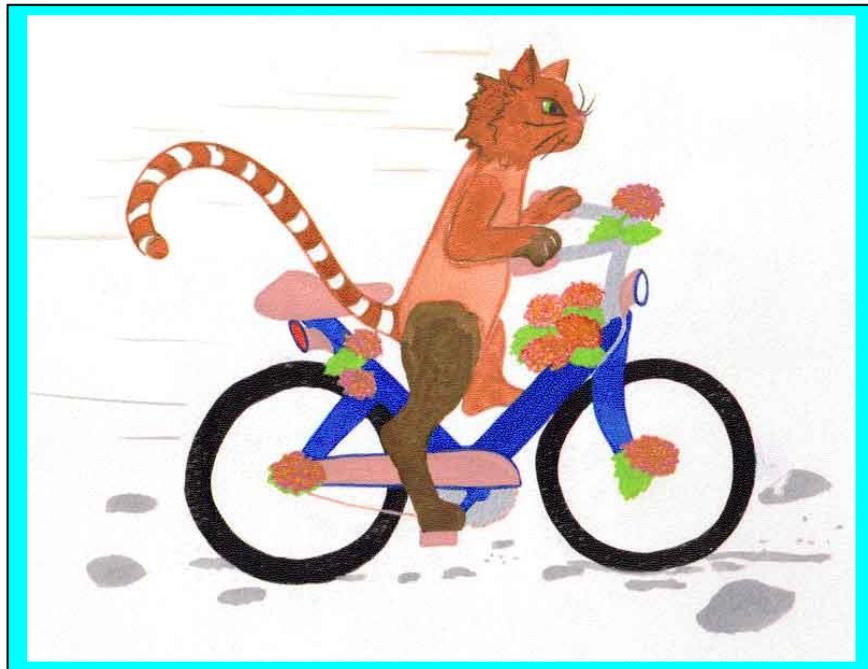
L. ___ Und was machte die Katze mit den wunderschönen Dahlien?

K. ___ Die Katze hat die Blumen abgepflückt, um sie ihrer Mutti zu geben.

Wenn die Kinder von Blumen sprechen und nicht von dem neuen vom Lehrer dargestellten Namen einer Blume, heißt es nicht, dass sie linguistische Probleme haben. Das ist normal. Sie würden für einige Tage „Blumen“ sagen. Die Kunst des Lehrers in dieser mnemotechnischen Geschichte besteht darin, den Kindern fantasievoll den neuen Namen beizubringen. Hier könnte man zwischen verschiedenen Namen von Blumen unterscheiden, damit den Kindern klar wird, dass der neue Name etwas Besonderes ist. In dieser Erzählung hätte der Lehrer geantwortet, dass die Katze tatsächlich Blumen gepflückt habe, und dazu noch eine bestimmte Blume. Man hätte die Kinder gefragt, was für Blumen die Katze abpflücken wollte. Dazu hätten die Kinder auf die bekannten Blumen entsprechend reagiert: Tulpen, Rosen, usw. In diesem Augenblick hätte der Lehrer auf die Eigenschaften der Dahlien hingewiesen. Später beim Malen könnte der Lehrer viele Möglichkeiten finden, um auf die Eigenschaften der Rosen, Tulpen und anderer Blumen hinzuweisen und damit diese mit der Dahlie zu kontrastieren. Wenn aber zwei oder drei Kinder nach ein paar Wochen noch auf das Bild mit „Blumen“ reagieren und damit nicht in der Lage sind, sich an das Wort „Dahlien“ zu erinnern, dann hätten wir die erste Warnung, dass diese Kinder bestimmte linguistische Defizite haben würden. Das würde heißen, dass die zukünftigen Probleme und Herausforderungen nicht mit der Lesemethode direkt zu lösen sind, sondern mit der Sprachentwicklung. In solchen Fällen kann eine Lesemethode nur eine sekundäre Rolle spielen. Die wirkliche Prophylaxe liegt nicht bei der Lesemethode, sondern bei einer allumfassenden Therapie, die das Elternhaus, Logopädie, frühe musikalische Erziehung, Ernährung, körperliche Gesundheit, Inspektion der Gehörorgane, usw. berücksichtigen sollte. Der Lehrer muss auf die frühen Warnungen entsprechend reagieren und nicht auf die negativen Folgen warten.

- L. ___ Was für Blumen würdest Du deiner Mutti geben?
 K. ___ Ich würde ihr Rosen schenken!
 K. ___ Meine Mutti mag Tulpen gerne.
 K. ___ Wir haben viele Tulpen in unserem Garten.
 L. ___ Wer hat denn Dahlien zu Hause? Diese verrückte Katze mag es nämlich nicht nur, Bananen essen, sondern komischerweise auch nur Dahlien pflücken.
 K. ___ Ich nicht!
 L. ___ Aber wieder zurück zu der Geschichte: Was hat die Katze mit den „D a h l i e n“ getan? Wollt ihr das nächste Bild sehen? Ja, dann schauen wir es uns an!

Katze auf Fahrrad



Jedes neue Bild soll eine Überraschung sein. Die Kinder sollen immer gespannt und neugierig auf das nächste Bild sein. Wenn das nicht der Fall ist, dann muss der Lehrer sich überlegen, wie er die Geschichte besser dramatisieren kann. Neben dem Erzählen können auch spontane Inszenierungen stattfinden. Ein Kind könnte die Rolle der Katze spielen, andere Kinder könnten den Garten spielen, einige Mädchen die schönen Dahlien, usw.

Die sozialen Ebenen spielen eine essentielle Rolle. Es geht nicht nur darum, eine Geschichte zu erzählen, sondern auch tatsächlich herauszufinden, ob die Kinder einen Garten zu Hause haben, ob sie oder die Eltern irgendwelche Blumen mögen, ob sie eine Dahlie je gesehen haben usw. Das Gemeinschaftsgefühl, die Integration von verschiedensten psychischen Vektoren und die Verallgemeinerung dessen, was man inszeniert, sind Sphären, die der Kreativität und Fantasie des Lehrers angehören. Was hier in dieser Geschichte dargestellt wird, sind nur mögliche Szenarien, deren Kunst keine Grenzen kennt. Eine musikalisch talentierte Lehrerin könnte viel besser diese Geschichte inszenieren als der eigene Autor. Ein Lehrer könnte durch die völlige Integration von rhythmischen und melodischen Elementen ebenfalls die Dynamik der Erzählkunst in die Höhe steigen lassen.

L___ Schau mal. Die Katze ist sehr kreativ. Sie hat nämlich das Fahrrad mit den schönen DAHLIEN (langsam und betonend ausgesprochen) dekoriert. Oh, wie wunderschön! Also bitte, machen wir ein bisschen Pantomimik. Wir stehen alle auf und stellen uns vor, dass wir die Katze sind. Da an der Ecke befindet sich unser unsichtbarer Garten. Ein paar Mädchen können die Rolle der DAHLIEN spielen..., also Du Rebeka, Tifanie, Mariena seid die DAHLIEN. Also, was seid ihr?

K___ Die schönen Dahl..., ja „Dahlien...?“

L___ Ja, richtig! Wer möchte die Rolle der Katze spielen?

K___ Ich!

L___ OK, Peter, du bist die witzige Katze! Geh mal in den Garten und dekoriere dein Fahrrad!

Nachdem die Kinder ein bisschen die schon bekannten Szenen dramatisiert haben, könnte der Lehrer für den Tag Schluss machen. Der Lehrer könnte den Kindern sagen, dass er am nächsten Tag die Geschichte weiter erzählen wird. Wie lange der Lehrer die Geschichte weiter erzählen und dramatisieren soll, hängt von der Konzentration und der Begeisterung der Kinder ab. Es ist eine Art Gefühl, aber der Lehrer weiß Bescheid, wann er am besten aufhören soll. Sicherlich spielen die bürokratischen Rahmenbedingungen eine Rolle, aber das sollte nicht das wichtigste Kriterium sein. Wenn der Lehrer in der Lage wäre, durch die Erzählung das Interesse an botanischen Dingen erwecken zu können, dann würde die Geschichte diesmal im Rahmen der Heimat- bzw. Pflanzenkunde weiter gehen können. Alles hängt von der Fähigkeit des Lehrers ab, zwei oder mehrere Fächer zu integrieren.

Ob man weiter einfach im Rahmen der Geschichtenebene verbleiben will, wird entscheidend von der Konzentration der Kinder beeinflusst. Wenn es sich um Vorschulkinder handelt, dann muss man auf die Dauer ihrer Konzentration achten. Man sollte sie nicht überfordern, aber auch nicht unterfordern. Das ist wieder die Kunst des Lehrers, nämlich die richtigen Entscheidungen im richtigen Moment zu treffen. Alles muss auf den sozialen Ebenen stattfinden, alles muss Spaß machen, interessant und dynamisch sein. Man kann auch sagen, dass das Ziel darin besteht, den Kindern durch das Drama etwas beizubringen, das vorher nicht ein Teil des psychischen Gesamtfeldes der einzelnen Kinder war. In der Tat handelt es sich um ein Drama, das die Kinder nachspielen können. Wir befinden uns also noch bei der Akkommodation im Sinne von Piaget und gleichzeitig im Rahmen der „Zonen der näheren Entwicklung.“ Das Kind nimmt neue Einheiten wahr und nun werden diese in ihrem psychischen Dasein verarbeitet. Wenn das Kind in der Lage ist, die Szenen mit eigenen Worten wiederzugeben bzw. mit eigener Gestik zu artikulieren, dann kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass das Kind angefangen hat, die Cartoon-Geschichte als einen Teil seines psychischen Gesamtfeldes zu assimilieren.

Dieses „psychische Gesamtfeld“ reflektiert die gesamte Persönlichkeit des Kindes und wenn die Erfahrung positiv ist, dann heißt es „Akkommodation“ und wenn diese Akkommodation innerhalb des „psychischen Gesamtfeldes“ automatisiert wird, dann heißt es „Assimilation“ im Sinne der Gestalt-Dialektik. Das ist eine dynamische Interpretation der Piaget'schen Theorie in Bezug auf die Adaptationsprozesse. In Bezug auf die Gestalt-Dialektik geht es um ein Kontinuum von dynamischen Gestaltqualitäten (also in dieser Cartoon-Geschichte, um die mnemotechnischen Effekte der Szenen) als Akkommodationsvorgänge gefolgt von ihren entsprechenden assimilatorischen Prozessen.

Bei Piaget weiß man nicht, ob die Akkommodation oder die Assimilation zuerst (oder beide nebeneinander) stattfindet. In der realen Welt mag es wohl sein, dass die Assimilation eine gewisse Akkommodation voraussetzt, nämlich dass das Kind zuerst über bestimmte psychische Entwicklungen verfügen muss, damit eine entsprechende Akkommodation entstehen kann. In der Gestalt-Dialektik sind solche psychischen Bedingungen keine allgemeinen Voraussetzungen. Es gibt zwar bestimmte

grundlegende Voraussetzungen (wie z.B. eine normale sprachliche Entwicklung), aber trotzdem sollte der Lehrer immer wieder versuchen, der „Lehrer“ zu werden, der die psychische Führung im Rahmen von Akkommodationsvorgängen übernimmt. Der Lehrer verarbeitet kleine Stufen, und baut mit ihnen „Zonen der näheren Entwicklung“ - eine feste Brücke, damit die Kinder nach oben steigen können. Diese Brücke wird assimiliert und verwandelt sich langsam in Teilbestände des Bewusstseins der einzelnen Kinder. Mit anderen Worten: bei der Gestalt-Dialektik wird zunächst ein „Akkommodationskontinuum“ berücksichtigt. Der Lehrer hat damit eine größere Rolle zu spielen als in der Pädagogik Maria Montessoris.

In der Cartoon-Geschichte, die ja nichts anderes ist als ein „mnemotechnisches Drama“, soll der Lehrer viele Wege gehen (Pantomime, das Engagement der Kinder durch körperliche Bewegungen, Erzählen, die Berücksichtigung der sozialen Ebene, die Bemerkungen der einzelnen Kinder, die ökologische Bewusstmachung von Pflanzen, Blumen, Tieren), bis man bemerkt, dass das, was zuerst dramatisiert wurde, ein Teil des „psychischen Feldes“ der einzelnen Kinder geworden ist. Allgemein macht es keinen Sinn, weiter die Erzählung zu dramatisieren, wenn die Kinder nicht den sozialen und persönlichen Wert sehen. Es macht keinen Sinn, weiter und weiter zu erzählen, während ein paar Kinder frustriert sind, weil sie keine Rolle im Drama gespielt haben oder besonders, wenn man merkt, dass sie linguistische Probleme haben. Da muss der Lesevorgang als der Schwerpunkt aufgehoben werden und durch eine entsprechende Prophylaxe mit der Unterstützung des Elternhauses ersetzt werden. Hier spielt die frühe musikalische Erziehung eine transzendentalere Rolle als irgendeine Lesemethode. Sicher kann die Lesemethode ein wichtiger Faktor sein, sie sollte aber nie die Hauptrolle spielen. Es macht keinen Sinn zu denken, dass die Lesemethode die Lösung der ganzen Problematik bei einer Lese- und Rechtschreibschwäche sein soll!

Tag 2:

Am nächsten Tag kann die Geschichte fortgesetzt werden:

L___ Also Kinder, gestern hatten wir viel Spaß mit der Geschichte. Vielleicht wollen wir heute weiterspielen. Haben wir Lust dazu? Also, dann bitte! Es würde mir viel Freude machen, wenn wir schnell, nur so, die Geschichte von Anfang an erzählen würden. Was sehen wir auf dem ersten Bild?

Das Bild wird zunächst nicht gezeigt, am besten sehen die Kinder nur die Rückseite des Bildes, aber nicht das Bild selbst.

K___ Eine Banane

L___ Und dann, (als der Lehrer das erste Bild zeigt) was ist mit der Banane passiert?

K___ Dann hat die Katze die Banane gefressen!

L___ Wohin wollte die Katze?

K___ Zum Garten, um Blumen abzupflücken.

Hier kann man den „Garten“ nicht als einen Teil des Hintergrunds vermeiden, aber mnemotechnisch gesehen, wollen wir dem „Garten“ nur eine untergeordnete Rolle geben, weil der ganze Sinn darin besteht, eine direkte kognitive und optische Kette zu schaffen, die der Sequenz des Alphabets entsprechen soll:

(a) ba ca da (e) fa ga ha (i) usw.

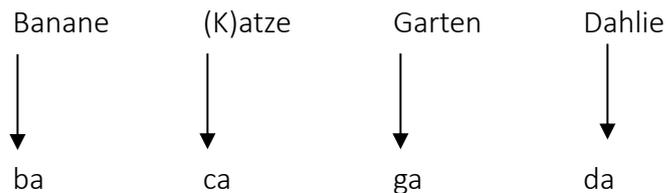
Die Vokale werden in der Geschichte nicht berücksichtigt¹⁹ und darum haben wir:

ba ca da fa ga ha usw.

Nach der Drama-Ebene kommt die Isolierung der einzelnen Figuren wie folgt.

Banane (K)atze Dahlie Fahrrad Hammer usw.

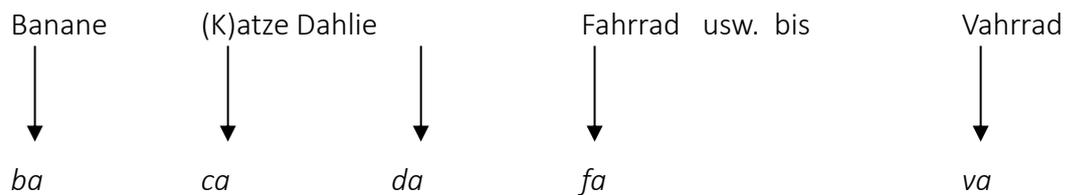
Das Problem mit „dem Garten“ besteht darin, dass die Verbindung zwischen Katze und Dahlie zerbrechen könnte und damit hätten wir eine „unerwünschte Figur“:



Um solche unerwünschten Figuren zu vermeiden wird die Mnemotechnik so aufgebaut, dass die Hauptfiguren keine Konkurrenz mit irgendeinem Hintergrund haben würden. Die Frage wäre: „Warum Katze für die Silbe Ca?“, was normalerweise orthographisch als Fehler betrachtet wird. Ja, jemand könnte behaupten, dass „Katze“ als „Catze“ darzustellen ein Fehler sein muss. Es gibt zwei Gründe, warum Katze als „Catze“, dann aber auch „Fahrrad“ als „Vahrrad“ zu bezeichnen kein Fehler ist:

- A) Erstens sollte man nicht vergessen, dass die Kinder nicht zuerst auf **orthographischer Ebene** lernen, sondern eher auf phonologischer. Ob man dem Kind sagt, dass das Wort „Eis“ mit „E“ anfängt oder nicht, das Kind wird zunächst „Ais“ schreiben. Mit anderen Wörtern tendieren die Kinder immer via phonologische Werte, ein Wort zu schreiben. Wie oft betont man, dass der phonologische Wert für „v“ /f/ sein soll? Trotzdem gibt es auf Deutsch mehr Wörter, die mit „v“ anfangen als mit „f“ und ob man will oder nicht, tendieren die Kinder dazu, zuerst Vater als „Fater“ zu schreiben. Nur ist die Sache mit „c“ im Deutschen umgekehrt: Die Mehrheit der Wörter fangen mit „k“ an und nicht mit „c“.
- B) Man soll einen Sprachwissenschaftler fragen, warum die Orthographie nur eine minimale, fast unbedeutende Rolle in der Sprachwissenschaft spielt. Die Antwort ist klar, weil die Phoneme (und nicht die Grapheme) die einzigen sind, die in der linguistischen Natur des Menschen liegen. Die Orthographie ist nur eine spätere Konvention der Kultur. Viele Menschen in Deutschland haben diese Darstellung kritisiert und sind sicher, dass die Kinder damit orthographische Probleme haben werden. Wir sollten aber nicht vergessen, dass in der Geschichte die Katze zweimal vorkommt, einmal gekleidet mit *Ca*, also die erste Katze und dann mit *Ka*, was der richtigen Orthographie entspricht. Genauso mit „Fa“. Zuerst als „Fahrrad“ mit „Fa“ geschrieben und dann zum zweiten Mal am Ende der Geschichte, aber diesmal geschrieben mit *Va*. Das heißt, zuerst wird das Fahrrad mit *f* geschrieben und dann mit *v*:

¹⁹ Durch die Wassertropfen-*a*-These werden die anderen Vokale und Konsonanten kaligraphisch integriert. Außerdem enthalten die Vokale, „a, e, i, o, u“ eine qualitative Integration mit dem Fünfer-System, so dass die Kinder sie assimilieren können.



Wichtig ist nicht die Reihenfolge, ob zuerst *ca* dann *ka*, oder zuerst *fa*, dann *va*, sondern das ganze Paradigma genau zu analysieren. Die Silbentabelle wird zum Beispiel auf der Basis des Fünfer-Systems aufgebaut. Da lernen die Kinder nicht nur sich mit den Silben auseinanderzusetzen, sondern gleichzeitig mit dem Fünfer-System. Die Silbentabelle wird nach der Reihe des Alphabets aufgebaut: (a), b, c, d, (e), f, g, usw. und damit musste zuerst die erste Katze als *Catze* geschrieben werden:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ba	ca	da	fa	ga	ha	ja	ka	la	ma

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
na	pa	qua	ra	sa	scha	ta	va	wa	x

21	22
y	za

Man muss sich daran erinnern, dass die Kinder bis dahin noch nicht lesen oder schreiben können. Sie hören nur „Katze“ oder „Fahrrad“, aber der Lehrer macht keine Worttabellen. Da wir uns auf der Geschichtenebene befinden, spielt die schriftliche Silbentabelle noch keine Rolle. Alles findet auf mündlicher Ebene statt. Es geht vor allem um das mnemotechnische Auswendiglernen der Geschichte, und die Kinder sollen zuerst die Geschichte mit ihren eigenen Worten wiedererzählen:

- L___ Also, die Katze hat eine besondere Art von Blumen gepflückt. Wer erinnert sich, wie solche Blumen heißen?
- K___ Ich! Sie heißen Dahlien.
- L___ Richtig! Dahlien sind wunderschöne Blumen. Und was machte die Katze mit den Dahlien?
- K___ Sie hat das Fahrrad geschmückt!
- L___ Schon wieder richtig! Was für intelligente Kinder haben wir hier! Ihr vergesst gar nichts! Wieso?
- K___ Ich erinnere mich einfach so: „Zuerst die Banane, dann kam die Katze und sie hat die Banane gefressen und dann....“
- L___ Oh Mensch. Ich bin überrascht! Ihr seid sehr intelligent. Wer möchte gerne die Geschichte von Anfang an erzählen?

K___ Ich!

L___ Also, dann komm nach vorne. Du bist jetzt unser Lehrer.

Die Kinder mögen immer gerne die Rolle des Lehrers spielen. Es geht wieder um das Selbstbewusstsein, um das Gemeinschaftsgefühl und um viele teleologischen Faktoren, die hier nach der Kreativität des Lehrers eine essentielle Rolle spielen. Die Kunst des Unterrichts ist die Fähigkeit, sich auf verschiedene soziologische und psychische Faktoren zu stützen. **Es handelt sich um die Ausdehnung des psychischen Feldes der einzelnen Kinder mit den unsichtbaren Kräften der Gegenwart, in Bezug auf die Vergangenheit auf der einen Seite und dann in Bezug auf die Zukunft auf der anderen Seite, und zwar in einem Raum-Zeitkontinuum, das dem allumfassenden Gesamtfeld entspricht.**

L___ Erzähl uns bitte, Herr Lehrer Peter, die ganze Geschichte von vorne.

P___ Also, es gab zuerst eine Banane, ja! Und eine Katze hat sie gefressen. Die Katze wollte nach draußen und im Garten hat das Fahrrad mit den Dahlien geschmückt.

L___ Wunderbar! Du hast nichts vergessen. Und jetzt Kinder, was denkt ihr, was jetzt passiert? Also, sitzen wir alle auf dem Boden, halten wir unsere Füße hoch, als ob wir ein Fahrrad hätten. Dann fahren wir los, schnell mit den Füßen, noch schneller und BUMS!! Was ist mit dem Fahrrad passiert?

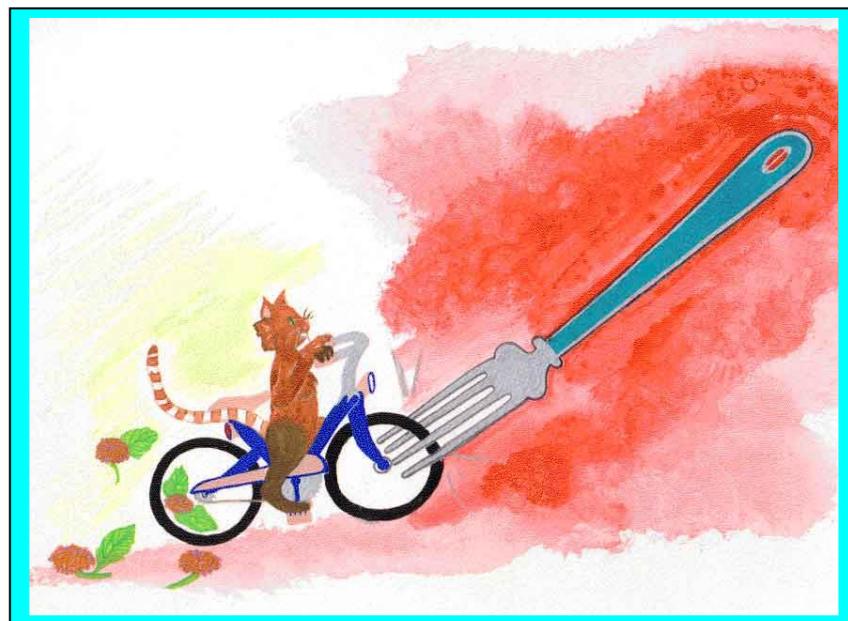
K___ Die Katze ist hingefallen.

L___ Ja richtig, aber was ist mit dem Fahrrad? Wollt ihr das Bild sehen?

K___ Ja, bitte, bitte!!!

L___ Also, schaut mal auf das Bild!

Der Gabelunfall



L___ Was ist mit dem Fahrrad passiert?

K___ Das Fahrrad ist in eine riesige Gabel hineingefahren!

L___ Ja, und solch eine große Gabel habe ich nie in meinem Leben gesehen. Stellt Euch mal vor, wie groß die Gabel ist. Versuchen wir, in der Luft mit den Händen die Gabel zu messen. Ja die Gabel ist noch länger als die Tür, noch größer als der Vater vom Peter.

K___ Was? Mein Vater ist aber groß!

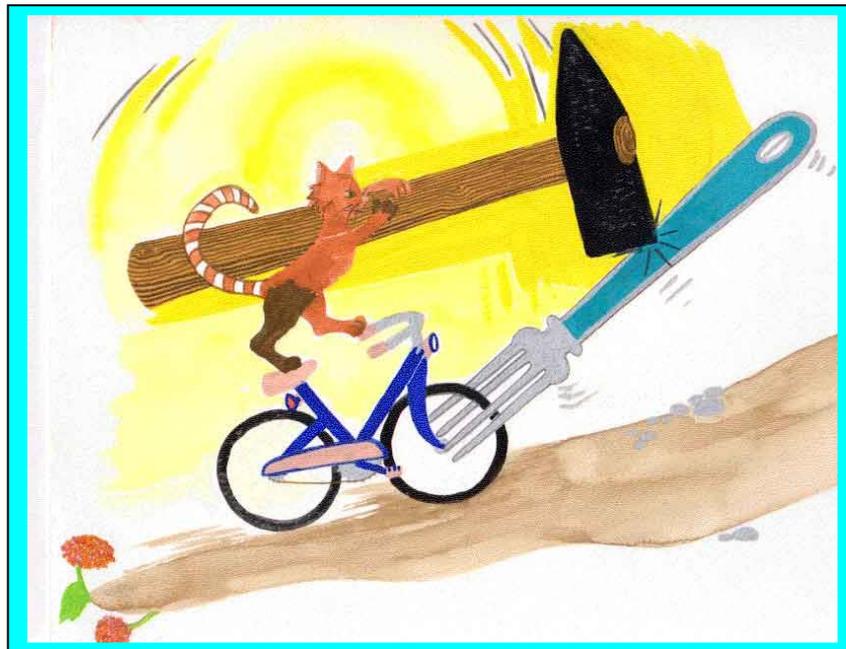
L___ Ja, aber diese Gabel ist noch größer. Schau mal, wie klein die Katze und das Fahrrad sind

im Vergleich zu der Gabel! Aber wie könnte die Katze die Gabel losmachen? Die Katze versucht, mit den Händen die Gabel herauszuziehen. Ja, helfen wir der Katze, die Gabel vom Fahrrad loszuziehen. Spielen wir alle mit unseren Händen als ob wir die Katze wären und versuchen wir kräftig die Gabel herauszuziehen. Los, los, los, los herausziehen! Geht die Gabel los? Nein, noch nicht! Vielleicht mit einem Werkzeug. Was für ein Werkzeug braucht die Katze, um die Gabel herauszuziehen?

K___ Vielleicht einen Hammer?

L___ Ah, du bist genial! Wie bist Du darauf gekommen? Schaut mal den Hammer an!

Der Hammer



L___ Also nehmen wir alle den Hammer und helfen wir der Katze, die Gabel vom Fahrrad loszulösen. Also mit den zwei Händen in der Luft. Seid ihr fertig? Ja! Dann los, „einmal, zweimal, dreimal, viermal und fünfmal!“

Hier hat der Lehrer eine schöne Gelegenheit, um die Kraft der Fünf einzusetzen. Rhythmisch kann der Lehrer mit den Kindern in der Luft die Bewegungen machen, als ob man mit dem Hammer fünfmal auf die Gabel schlagen würde. Man könnte z.B. zufügen, dass der Hammer zu groß sei und die Katze deswegen versucht, nicht mehr mit dem Hammer, sondern mit den Füßen zu schlagen. Die Frage wäre, „Wie vielmal“? Ja, fünfmal mit dem Hammer, fünfmal mit den Füßen usw. Man muss aber vorsichtig sein, nicht so viele Gegenstände im Hintergrund hineinzubringen, weil es eben um den Hammer geht.

L___ Ah, es ging nicht. Die Katze hat immer wieder fünfmal gegen die Gabel geschlagen, „einmal, zweimal, dreimal, viermal und fünfmal“ und leider ging es nicht, nicht fünfmal mit den Füßen und auch nicht fünfmal mit den Händen. Also musste die Katze zu Fuß weiter gehen, ja sehr traurig und ein bisschen müde war sie, weil der Hammer so schwer war. Und dann unterwegs, OH! Was ist das? Nein das kann aber nicht sein, OH Mensch!!!

Die Kinder werden plötzlich neugierig, weil der Lehrer auf dem neuen Bild etwas Schreckliches gesehen

hat. Die Kinder sehen nur die Rückseite des Bildes und nur die ängstliche Reaktion des Lehrers. Der Lehrer ist nicht mehr ein Lehrer, sondern eher ein Schauspieler. Seine Gestik zeigt, dass etwas ganz Schreckliches mit der Katze passiert ist und die Kinder wollen jetzt sofort wissen, was mit der Katze los ist.

L___ Wen hat die Katze unterwegs getroffen?

K___ Ein Monster?

K___ Was ist das?

L___ Oh! Es ist etwas was Schreckliches, Oh, nein, nicht so was! Arme Katze!

K___ Zeig uns, zeig uns das Bild!

L___ Nein, das wäre schon zu viel, die Geschichte wäre zu lang, und ihr würdet die Geschichte von Anfang an vergessen. Ich zeige euch das neue Bild lieber morgen, weil man auf keinen Fall die ganze Geschichte vergessen soll. Also, bis morgen!

Auf Englisch nennt man das „Suspense“. Genau hier, wo das Drama sich unendlich dramatisch gesteigert hat, gibt es eine zeitliche Pause. Die Kinder werden neugieriger, aber der Lehrer meint, dass man die Geschichte nicht vergessen soll. Damit wird auf die Sequenz der Geschichte hingewiesen, und darauf, dass man diese Sequenz der Szenen nicht vergessen sollte, was eigentlich das Ziel der ersten Etappe ist. Es handelt sich um eine dramatische Mnemotechnik, deren Sequenz die Kinder, wenn sie „normal“ sind, auf keinen Fall vergessen würden, sonst hätten sie kognitive oder linguistische Defizite.

Tag 3:

L___ Jetzt wollen wir herausfinden, wen die Katze unterwegs getroffen hat, aber zuerst wollen wir die Geschichte von Anfang an erzählen, sonst hätte es keinen Sinn die Geschichte weiter zu erzählen. Wir wollen mutige und intelligente Menschen werden, die solche Geschichten nicht vergessen. Wer möchte diesmal die Rolle des Lehrers spielen?

H___ Ich!

L___ OK, Heike! Du kannst es schaffen! Komm bitte nach vorne und erzähle uns die ganze Geschichte von Anfang an.

Da kommt Heike nach vorne und fängt schüchtern an, die Geschichte zu erzählen. Es ist immer eine unvergessliche Erfahrung im Zentrum der Aufmerksamkeit zu sein. Alle Kinder hören zu. Alle sind gespannt, ob Heike eine Figur in der Geschichte vergisst oder nicht. Das Ziel ist den Kindern schon klar geworden und zwar geht es darum, auch für die Kinder, die Geschichte genau nach der Sequenz wieder zu erzählen. Außerdem werden die Bilder simultan gezeigt als Heike jede Figur erwähnt, oder die Bilder werden an die Tafel gehängt damit der Lehrer in der Lage sein kann, simultan auf die Figuren zu deuten, wenn Heike, ohne die Bilder sehen zu können, den Kindern die „Sequenz“ erzählt.

K___ Also zuerst die Banane, stimmt's? Und dann kommt die Katze und frisst die Banane; die Katze geht, usw.

L___ Bravo! Großartig Heike! Du hast nichts vergessen!

Auch wenn Heike „unterwegs“ eine Figur vergessen hätte sollte man bedenken, dass ihr Vortreten wesentlich ist. Die Kinder sollen wissen, dass das Erinnern für sich allein schon eine große Herausforderung ist. Das Gedächtnis ist immer ein Faktor, der nicht direkt in der Schule geübt wird. Diese Leistung wird immer vernachlässigt, immer in der Forschung zur Seite geschoben. Nicht hier. Die Rolle des Lehrers besteht auch darin, das Kind beim Wiedererzählen zu unterstützen, besonders die

schwachen Kinder, die kognitive und linguistische Defizite haben. Alle Kinder müssen das Gefühl haben, dass sie etwas geschafft haben. Dies baut das Selbstbewusstsein auf und vermeidet dadurch Minderwertigkeitskomplexe aller Art. Die Mnemotechnik erweckt bei den Kindern, besonders bei den schwachen, das Gefühl, dass sie etwas Großartiges gemacht haben, da sie sich genau an die Sequenz erinnern können. In der Lesegeschichte wissen die Kinder, dass die Erinnerungsfähigkeit etwas Besonderes ist, weil eben der Lehrer diese Fähigkeit immer wieder betont. Im Fall von Heike würde z.B. der Lehrer folgendermaßen reagieren:

- L___ Aber Mann! Wie hast Du die ganze Sequenz geschafft? Du hast dich an alle Figuren erinnern können. Du hast nichts vergessen! Wie konntest Du dich an alles erinnern?
- K___ Einfach so! Ich habe nur so und so gedacht.
- L___ Wie kann das aber sein? Manchmal vergesse ich dies und das und jenes aber bei dir klappt es wunderschön. Vielleicht hat dir jemand geholfen. Wer hat Heike geholfen?
- K___ Ich nicht!
- K___ Ich auch nicht!
- L___ Oh Mensch! Das war großartig von Dir Heike! Nun aber ist die große Frage, wen hat die Katze unterwegs getroffen?
- K___ Einen Löwen?
- K___ Einen Elefanten?
- L___ Nein, aber einen schrecklichen Jaguar! Schaut mal!

Der Jaguar



- L___ Ja! Das ist ein Jaguar. Der sieht so aus wie eine große Katze mit schwarzen Ringen und Flecken. Ja, und Du (an Sebastian, ein begabtes Kind) darfst den Jaguar spielen; wenn Du willst. Martha könnte die Katze sein und zwischen euch beiden kommt es zu einem Kampf.

Hier zeigt sich die Gelegenheit, nicht nur die Inszenierung mit Rollenspielen zu dramatisieren, sondern über die Katzenfamilie (Löwe, Puma, Katze, Jaguare...usw.) zu sprechen. Die Kinder sollen wohl wissen, wo der Jaguar wohnt, was diese Tiere essen, und besonders wie sie aussehen (mit schwarzen Ringen

und Flecken). Je mehr sie sich darüber klar werden, desto sinnvoller wird das neue Tier in ihren Kenntnissen werden. Wie bei der Dahlie ist ein Bild nicht genug. Man sollte die Blumen ins Klassenzimmer holen. Mit dem Jaguar könnte man einen Film zeigen. Die Tierwelt lässt sich mit Bildern nicht genügend erklären. Fabelgeschichten wo der Jaguar eine wichtige Rolle spielen würde sind wesentlich.

L___ Hat der Jaguar tatsächlich die Katze gefangen und gefressen? Konnte die Katze sich retten? Was denkt ihr?

Es ist immer sinnvoll, Gedanken durch induktive Fragen zu fördern. Die Induktion oder Deduktion können eine aktive Rolle in dieser Mnemotechnik spielen. Der Lehrer ist nicht der Einzige, der „denkt“, der seine Inszenierungen vorstellt. Die Kinder bleiben nicht passive Zuhörer. Sie werden gefordert, je nach der Situation der Geschichte als aktive Zuschauer mitzudenken und entsprechend zu improvisieren. Wenn sie damit helfend und aktiv die Ereignisse mitkonstruieren, dann wird es ihnen immer leichter fallen, sich an die genaue Sequenz zu erinnern.

K___ Die Katze ist weggelaufen!

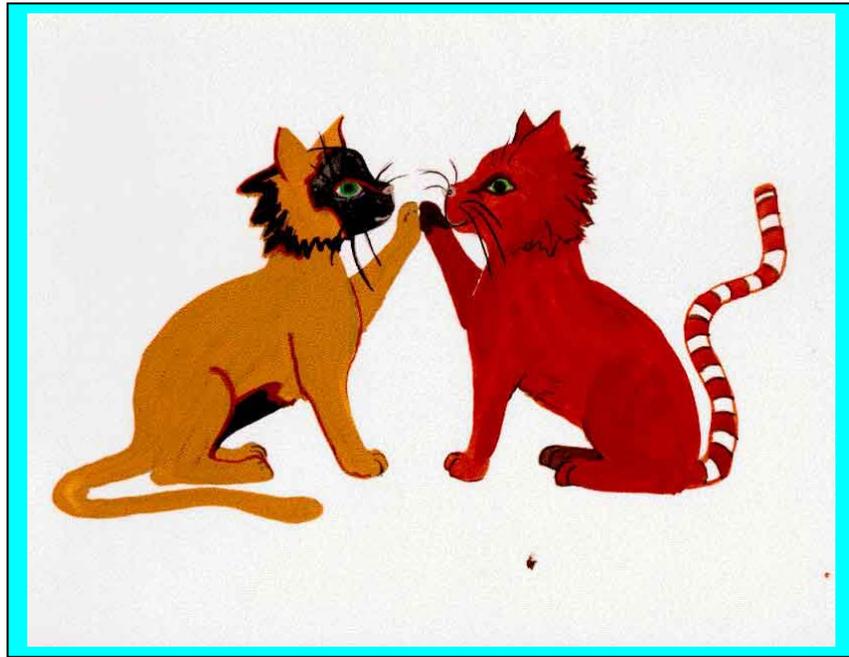
L___ In Wirklichkeit ist jemand gekommen, um ihr zu helfen. Es war ihre Schwester, eine andere Katze. Schaut mal!

Die Schwesterkatze hilft



L___ Die beiden haben zusammen den Jaguar verjagt. Das war ausgezeichnet! Die waren so froh, dass sie sich gegenseitig gratuliert haben: „Give me five!“ sagte die eine Katze; „das haben wir Prima gemacht!“, sagte die andere.

Katzengeschwister



Und dann wollten sie weitergehen. Es wurde aber spät und sehr dunkel. Deswegen gingen sie unter eine..., Schaut mal! Was ist das?:

Die Laterne

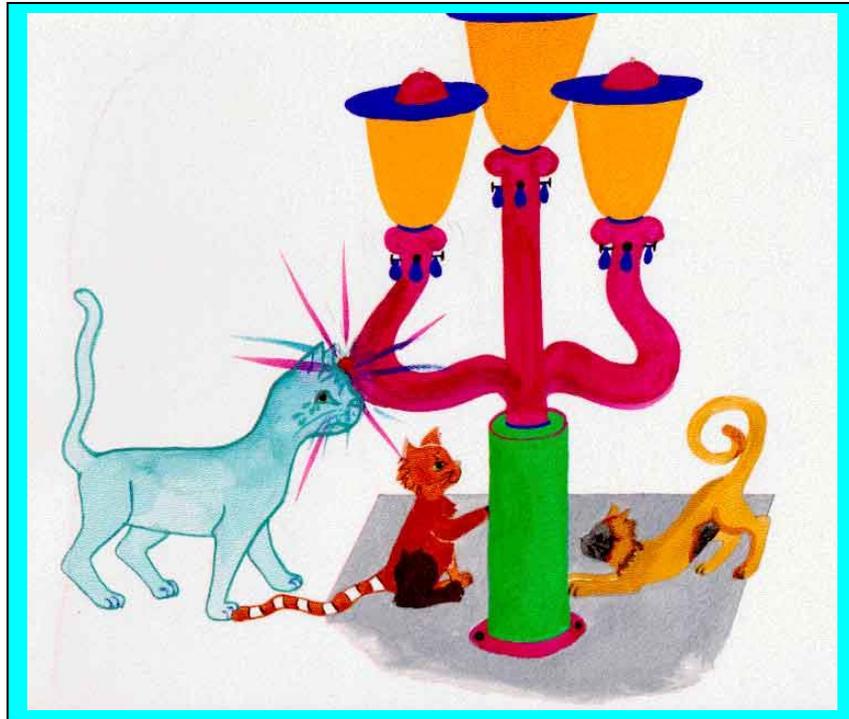


K___ Eine Laterne

L___ Ja richtig! Da oben sieht man eine Lampe, aber das Ganze nennt man eine Straßenlaterne. Da haben die beiden um die Laterne getanzt und getanzt und plötzlich

ist die Mama gekommen. Schaut mal!

Laterne mit Katzen-Mama



Warum ist die Mama gekommen?

K___ Sie hat ihre Kinder gesucht!

L___ Ja, sie hatte sich viel um ihre zwei Kinder gekümmert. Sie hatte sich Sorgen gemacht, weil sie nicht zum Abendessen gekommen waren. Aber als sie ihre Kinder unter der Laterne gesehen hat, wollte sie schnell hingehen und darum ist sie gegen die Laterne gerannt. Das war ein kräftiger Zusammenstoß mit der Laterne, die sich zitternd hin und her bewegte wie bei einem Erdbeben. Was passiert denn während eines Erdbebens?

K___ Alles fällt runter!

L___ Ganz richtig. Die Laterne zitterte, das stimmt, aber das kann nicht erklären warum eigentlich ein Nagel heruntergefallen ist, ja sogar direkt auf die Nasenspitze der Mama. Schaut mal den Nagel auf der Nasenspitze an!

Der Nagel auf der Nasenspitze



Wer hat diesen Nagel auf der Laterne hinterlassen? Eine Laterne wird eigentlich nicht mit Nägeln, sondern mit Schrauben aufgebaut und befestigt. Vielleicht hat tatsächlich jemand versucht, die Laterne zu nageln anstatt sie zu schrauben. Vielleicht war die Laterne so wackelig, weil jemand versucht hat, die Laterne mit Nägeln zu befestigen. Es ist also kein Wunder, dass die Laterne so viel gezittert hat und dass ein Nagel heruntergefallen ist, der ganz genau in der Nasenspitze der Mama stecken geblieben ist. Die Laterne war mit Nägeln befestigt worden, anstatt mit Schrauben, was ein riesiger Fehler war und deswegen war sie so wackelig und zitterig!

Der Mama hat es sehr weh getan einen Nagel in die Nase zu kriegen! Oh, das tut weh! Die kleinen Katzen versuchten, den Nagel herauszuziehen. Ja, versuchen wir selber der Mama zu helfen, den Nagel aus der Nase zu ziehen: Raus, raus, rausziehen, aber der Nagel bleibt fest. Was sollten sie dann machen?

K___ Den Arzt anzurufen!

L___ Ja, das wäre fast notwendig gewesen, aber dann ist doch jemand gekommen, um der Mama zu helfen. Wer ist gekommen?

K___ Eine andere Katze?

L___ Nein! Der Papa ist gekommen:

Der Katzen-Papa



L___ Ja! Der Papa versuchte den Nagel aus der Nasenspitze der Mama herauszuziehen. Wer von euch möchte den Papa spielen und wer die Mama? Ja, ihr alle Kinder z.B. könntet einfach die Rolle der Mama spielen; stellt ihr euch mal vor, dass ihr einen Nagel genau auf der Spitze eurer Nase habt. Ich komme also an allen vorbei und ziehe den Nagel heraus.

Das wird am besten während eines Morgenkreises inszeniert. Der Lehrer kommt vorbei und zieht ein bisschen an der Nasenspitze aller Kinder. Das ist eine lustige Sache. Zuerst haben die Kinder ein bisschen Angst, dass es wehtun sein könnte. Der Lehrer macht es aber sehr langsam und lustig. Diese Szene, wenn sie richtig gespielt wird, ist etwas was die Kinder genießen und was sie später nicht vergessen. Die Inszenierung bleibt für lange Zeit in ihrem Gedächtnis.

L___ Was ist aber passiert als der Papa den Nagel herausgezogen hatte? Er hat den Nagel so kräftig herausgezogen, dass er hingefallen ist, aber wohin ist er gefallen? Schau mal!

Papa auf dem Quadrat

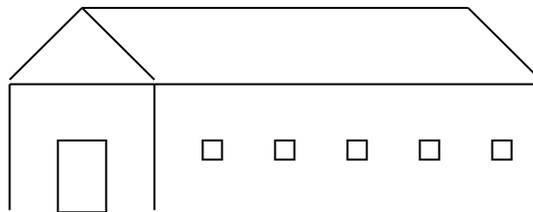


K___ Auf den Boden natürlich!

L___ Eigentlich auf einem Quadrat! Aber was ist ein Quadrat? Ja wir können für heute mit der Erzählung aufhören, um uns mit Zeichnungen zu beschäftigen. Wer möchte von euch z.B. Häuser und Gebäude mit „quadratischen“ Fenstern und anderen Teilen zeichnen? Wenn möglich versuchen wir auch Fünf-Gliederungen, also fünf Fenster, Fünf Wolken, usw. zu zeichnen!

Hier hat man eine gute Gelegenheit, mit der Geschichte aufzuhören, um über geometrische Figuren zu sprechen. Da sind unendlich viele induktive Bemerkungen möglich: dass ein Quadrat ein anders Wort für ein Viereck ist, dass es andere geometrische Figuren gibt wie etwa Dreiecke und Kreise und dass man mit ihnen ein Haus zeichnen kann wie folgt:

Haus aus geometrischen Formen



Oder man kann auf alle möglichen Vierecke hinweisen, die im Zimmer vorhanden sind: Fenster, Bücher, Muster usw.

Tag 4:

L___ Gestern haben wir erfahren, wie der Papa sich auf einem „**Q u a drat**“ hingefallen ist, als er versucht hat, den Nagel aus der Nase der Mama ausziehen. Wer von euch möchte uns die Geschichte von vorne erzählen?

Jeden Tag und auch während der Tagesordnung sollen die Kinder immer wieder versuchen, die Geschichte von Anfang an zu inszenieren, zu erzählen und auch zu zeichnen. Es macht ihnen viel Spaß z.B. die Cartoon Figuren mit Hilfe des Lehrers und der Eltern zu zeichnen. Daraufhin könnten Puzzle entstehen und andere Aktivitäten, die die Kinder mit den Figuren der Geschichte weiter entwickeln können. Die sprachlichen Ebenen sollen aber immer wieder Priorität haben, d.h. ob die Kinder syntaktisch und semantisch die Geschichte wieder erzählen können.

L___ Ja, gestern haben wir erfahren wie der Papa auf dem „**Q u a drat**“ hingefallen ist. Als der Papa sich auf dem „**Q u a drat**“²⁰ legte, hatte er die Laterne genauer angeschaut und dachte: „Vielleicht kann man aus den Teilen der Laterne etwas aufbauen. Aber was?“ Was denkt ihr Kinder? Was könnte unser kreativer Papa mit den Teilen der Laterne aufbauen?

K___ Ja, vielleicht ein Auto. Ich mag Autos gerne.

L___ Ja, das stimmt, und diesmal richtig mit Schrauben und nicht mit Nägeln zu befestigen! Aber in Wirklichkeit hat Papa genau auf die Buchstaben des Quadrats hingeschaut und diese Buchstaben wollten etwas sagen. Der Papa konnte nämlich lesen. Auf dem „**Q u a drat**“ konnte er wie folgt lesen: „Auf diesem **Q u a drat** kannst Du eine Rakete aufbauen!“ Eine Rakete auf diesem **Q u a drat** aufzubauen und zwar mit richtigen Schrauben? Mensch! Ist das nicht eine verrückte Idee! Aber Moment! Papa hatte eine tolle Idee und fragte sich, „Warum nicht aus den Teilen der wackligen und falsch aufgebauten Laterne eine Rakete auf dem **Q u a drat** aufzubauen?“ Das muss doch funktionieren! Also Kinder, los! Wir helfen der Katzenfamilie und bauen aus der Laterne eine Rakete auf dem **Q u a drat**! Schau mal wie großartig ist diese Rakete aufgebaut worden und zwar mit richtigen Schrauben!

²⁰ Aus phonologischen Gründen wäre schon eine Ausdehnung der ersten Silbe „qua“ in Quadrat empfehlenswert. Man könnte vor den Kindern immer die erste Silbe ausgedehnt vorsprechen: „**Q u a drat**“, damit die Silbe „qua“ klar und transparent in ihrer „phonologischen Bewusstheit“ assimiliert wird.

Die Rakete



- K___ Eine Rakete?
L___ Ja eine riesige Rakete!
K___ Oh, ich mag Raketen gerne!
K___ Und ich auch
K___ Und ich
L___ Also Kinder, wollen wir auch nicht mithelfen? Wir stehen alle auf und helfen der Katzenfamilie, ihre Rakete auf dem **Q u a drat** aufzubauen. Wo in unserem Klassenzimmer ist aber ein großes **Q u a drat** zu finden?
K___ Der Teppich, der Teppich, der Teppich sieht wie ein Quadrat aus!!

Manchmal ergeben sich aus einer Frage solche Momente, die Wolfgang Köhler als „Aha-Erlebnisse“ bezeichnet.

- L___ Ja, auf dem Teppich bauen wir auch eine unsichtbare Rakete auf.

Da spielt der Lehrer und die Kinder *Rakete Aufbauen*.

- L___ Und was wollte die Katzenfamilie mit der Rakete machen?
K___ Fliegen!!!

In der Psychoanalyse der Traumdeutung von C.G. Jung spielt das Fliegen eine wesentliche Rolle. Es scheint so zu sein, dass das Fliegen für die Kinder wie ein Traum ist. Man sieht ein Flugzeug im Himmel und zugleich fühlt man sich *träumerisch entzückt*, manchmal irgendwie *entrückt*! Für die Kinder könnte die Rakete eine besondere Fantasiereise bedeuten.

- L___ Und wohin?
K___ Ins Weltall, in die Sterne!
L___ Ja vielleicht wollten sie alle Sterne besuchen oder vielleicht zuerst um die Welt fliegen.
K___ Könnten wir eine Rakete aufbauen und auch fliegen?
L___ Dazu muss man viel in der Schule lernen. Man muss viele Zahlen im Kopf haben..., man muss addieren, subtrahieren, multiplizieren und besonders lesen und schreiben können.

Wie hat der Papa entdeckt, dass er auf dem **Q u a drat** eine Rakete bauen könnte?

K___ Er hat es gelesen. Auf dem Quadrat konnte er lesen: *Auf diesem Q u a drat kannst Du eine Rakete aufbauen.*

Man kann viele Fantasiereisen unternehmen und auch damit eine eigene Geschichte improvisieren, eine Geschichte, die mit der Cartoon-Geschichte zu kontrastieren ist. Damit sollten die Kinder im Sinne der kosmischen Erziehung Maria Montessoris die Welt besser kennen lernen. An einem bestimmten Tag könnte das Klassenzimmer nach Nord Amerika reisen, dann Richtung Süden, Asien, Afrika usw. Hier wäre eine sehr gute Gelegenheit mit der Geschichte aufzuhören.

Es wäre eine gute Idee, sich an diesem Tag auf den schwachen Kindern zu konzentrieren. Der Lehrer könnte die starken Kinder motivieren, ihre Fantasiereise zu illustrieren damit der Lehrer genug Zeit hätte, mit den schwachen Kinder die Cartoon-Geschichte zu verarbeiten. Dadurch hätte der Lehrer genügend Zeit, um herauszufinden welche Kinder Probleme hätten, auswendig die genaue Sequenz der Cartoon-Geschichte präzise zu erzählen. Daraufhin könnte der Lehrer prophylaktische Maßnahmen mit den schwachen Kindern zu unternehme, in denen schwache und starke Kinder mit einander arbeiten würden. Paarweise könnte ein Kind dem anderen die Geschichte erzählen, oder die Geschichte illustrieren. Der Lehrer könnte den drei oder vier schwachen Kindern diese und andere Geschichten erzählen. **Andere Geschichten, besonders Märchen, könnten in kleinen Gruppen oder vor der ganzen Gruppe vorgelesen und entsprechend dramatisiert werden.**

Gedichte und Lieder müssen immer dabei sein. Die Kinder sollten mindestens ein Gedicht oder Lied jede Woche erlernen. Und *erlernen* heißt auch, *auswendig* das Gedicht laut zu rezitieren oder das Lied individuell oder in einer Gruppe zu singen. Mit Dichtung und Musik kann man feststellen, dass das Auswendiglernen doch sehr wichtig ist, weil die syntaktischen und grammatikalischen Eigenschaften der Sprache indirekt und sehr effizient assimiliert werden.

Tag 5:

Am nächsten Tag könnte man wieder die Geschichte üben- von Anfang an. Man sollte die Kinder vergewissern, dass sie klug, intelligent usw. sind, weil sie in der Lage sind, die Sequenz nicht zu vergessen. Hier kann der Lehrer ein begabtes Kind als Modell vorstellen, das sich konzentriert und das die Augen zumacht, um die Geschichte für sich selbst allein laut erzählen zu können. Das ist die „linguistische Prüfung“. Wenn die Kinder mit eigenen Wörtern flüssig die Geschichte erzählen können, dann werden sie auch keine Probleme mit dem Erstlesevorgang haben. Die Geschichte kann als Diagnose-Werkzeug für schwerwiegende Probleme benutzt werden. Es ist eine Erleichterung schon in den ersten Tagen zu wissen, welche die normalen, die schwachen und die begabten Kinder sind, ohne ein komplizierteres diagnostisches Instrumentarium verwenden zu müssen.

L___ Wohin aber ist die Katzenfamilie geflogen?

K___ Zu den Sternen!

L___ Ja, das stimmt, aber unterwegs ist ein Missgeschick passiert. Was für ein Unfall könnte das sein?

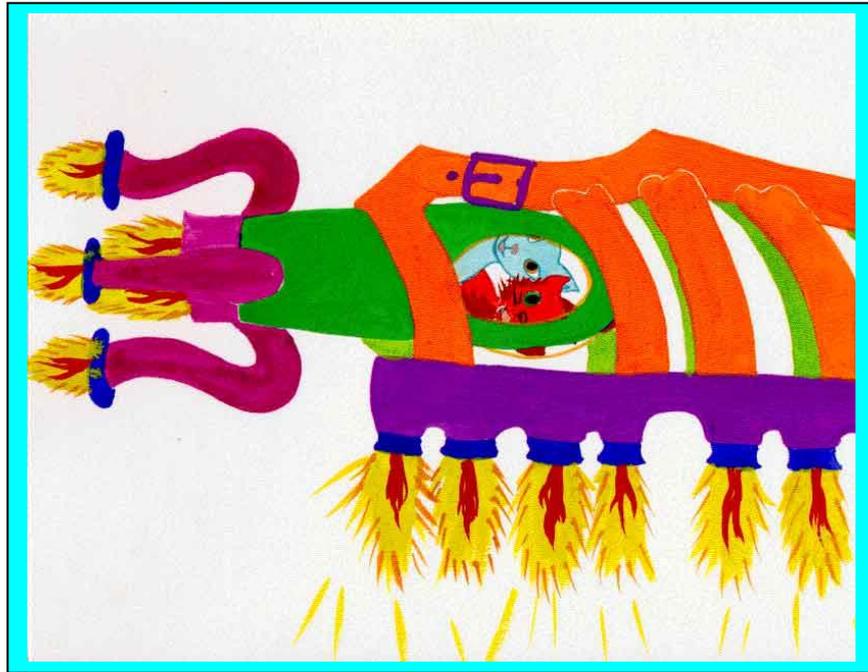
K___ Der Motor ist kaputtgegangen.

L___ Ja, aber warum? Schaut mal!

K___ Was ist das?

L___ Ja, das frage ich mich auch!

Das Missgeschick



K__ Eine fliegende Sandale!

K__ Können Sandalen fliegen?

L__ Diese war vielleicht eine verzauberte fliegende Sandale. So etwas habe ich in meinem ganzen Leben noch nicht gesehen. Aber die Rakete und die Sandale haben einen kräftigen Zusammenstoß gehabt, so dass die Rakete fast explodiert wäre. Glücklicherweise war es keine Explosion, sondern nur ein Unfall. Die Rakete ist deswegen abgestürzt, und wohin? Schau mal:

Der Absturz



- K___ Ja es sieht so aus wie...auf dem Eis. Wo gibt es so viel Eis?
 K___ Am Nordpol!
 L___ Ja! Die Rakete ist am Nordpol gelandet und da ist es sehr, sehr kalt. Was gibt es am Nordpol?
 K___ Viel Eis. Darum ist es so kalt.
 L___ Und es gibt auch Eisbären, aber diesmal hatte die Katzenfamilie keine gesehen. Sie versuchten, der Rakete die Sandale auszuziehen. Mit aller Kraft, haben alle zusammen versucht, die Sandale auszuziehen. Ja, wir können der Katzenfamilie auch helfen. Wir stehen alle auf und helfen mit, die riesige Sandale auszuziehen. Also los Kinder. OH! Steht alle auf und zieht mit allen Kräften die Rakete aus der Sandale! Endlich konnten die Katzen die Sandale ausziehen, aber wie sollten sie weiterfliegen? Es war so kalt, dass die Rakete nicht mehr fliegen konnte. Sie brauchte nur ein bisschen Feuer oder warme Luft. Aber wie kann man die Rakete aufwärmen? Mit warmer Luft? So was gibt es am Nordpol gar nicht!
 K___ Mit dem Schal!
 L___ Welchen Schal meinst Du?
 K___ Da auf der linken Seite liegt ein Schal.

Alle Bemerkungen der Kinder in dieser Beschreibung sind Vermutungen. Man hofft, dass sie so reagieren. Man sollte den Kontext so präsentieren, dass sie die treffenden Schlussfolgerungen ziehen können. Auf dem Bild kann man auf der linken Seite ein Objekt sehen, das man als Schal bezeichnen könnte, und weil es eben darum geht, dass es am Nordpol so kalt ist, ist diese Bemerkung eine logische Deduktion.

- L___ Und was machte die Katzenfamilie mit dem Schal?
 K___ Ja, sie haben die Rakete umwickelt, damit sie warm wird.
 L___ Und damit konnten sie weiterfliegen. Schaut mal:

Der Schal



L___ Als sie mit der Rakete weitergefliegen sind, haben sie jemanden getroffen. Es war eigentlich eine wunderschöne Taube, die mit dem linken Flügel auf etwas unten am Boden hinweisen wollte. Schaut mal sehr genau! Was ist da unten?

Die Taube



L___ Auf was wollte die Taube hinweisen? Könnt ihr es sehen? Was ist das komische Ding da unten?

K___ Das Fahrrad von der Katze?

L___ Ja, richtig, es war dasselbe Fahrrad, mit dem die Katze gegen die riesige Gabel gefahren war. Aber diesmal war das Fahrrad völlig repariert, als ob nichts passiert wäre. Vielleicht wollte die Taube ihnen zeigen, dass sie das Fahrrad repariert habe. Schaut mal:

Das reparierte Fahrrad



L___ Darum sind sie alle neben dem Fahrrad gelandet und wollten logischerweise weiter mit dem Fahrrad nach Hause fahren:

Auf dem Fahrrad



L___ Und da machten sie sich wieder auf den Weg, aber diesmal nach Hause, endlich nach Hause- aber schon wieder passierte etwas Außergewöhnliches. Guckt mal, was ist da oben auf der linken Seite des Bildes? Wer kommt da?

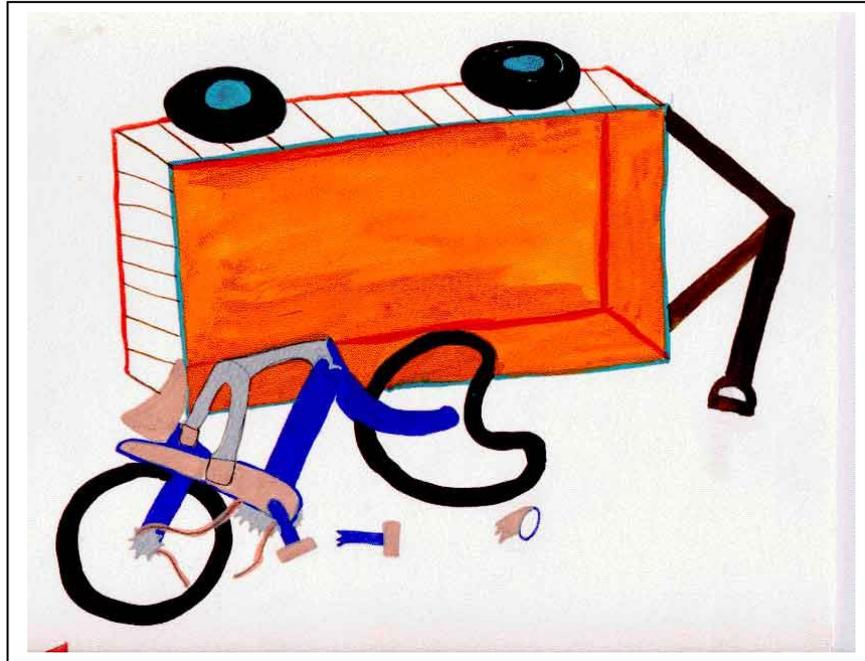
K___ Ja! Das ist ein Wagen mit Pferden.

L___ Das stimmt! Und was passiert hier genau an der Kreuzung, wenn sie sich treffen?

K___ Wieder ein Unfall!

L___ Ja, schon wieder ein Unfall, und schaut mal:

Der Wagen



L___ Sie haben den Wagen nach dem Unfall aufgerichtet, obwohl das Pferd weggerannt ist. Die Kinder, Mama und das Fahrrad kletterten auf den Wagen, und Papa hat einfach den Wagen weitergezogen. Ja! Der Papa ist ein Held! Er ist groß und sehr, sehr stark.

K___ Ja, mein Papa ist auch groß und hat Muskeln.

K___ Ja mein Papa auch!

Papa zieht den Wagen



L__ Unterwegs haben sie zwei Gegenstände gefunden. Wie nennt man sie?

X und Y



K__ Das sind ein „X und ein Y“.

L__ Ja, und wie sieht ein X aus?

K__ Ja, wie ein Kreuz aber mit schrägen Linien und ein Y so und so!

Für diese Buchstaben ist es auf Deutsch nicht notwendig, Schaufiguren darzustellen, weil es nur selten Wörter gibt, die mit X oder mit Y anfangen. Mit den Namen der beiden ist es vorübergehend genug, bis die Kinder mit den ersten Etappen der Lesemethode anfangen. Später können sie mit dem richtigen phonologischen und morphologischen Kontext ganze Wörter oder Sätze lesen, die solche Buchstaben beinhalten.

L__ Aber das ist noch nicht das Ende der Geschichte. Der Papa hatte nämlich Glück, dass er noch eine Zange gefunden hatte, die er benutzte, um den Wagen besser weiter zu ziehen.

Die Zange



L___ Und ja! Mit der Zange konnten sie endlich nach Hause kommen. Denkt ihr, dass das Ende der Geschichte ist? Mal sehen! Vielleicht hatte jemand die ganze Zeit auf die Katzenfamilie gewartet. Vielleicht aber waren sie so müde, dass sie einfach alle schlafen gehen wollten, oder so hungrig, dass sie unbedingt etwas essen wollten.

Usw.

Darüber hinaus kann man die Geschichte weitererzählen, um herauszufinden, was die Katzenfamilie gemacht hat, als sie endlich nach Hause zurückkamen.

3.2

Der Geschichten-Effekt

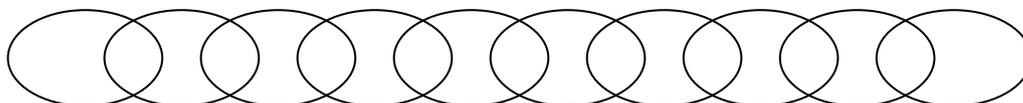
Man kann sich fragen, warum diese Mnemotechnik so erfolgreich ist. Es sind einige Faktoren:

- A Dass es bei den Inszenierungen psychisch oder visuell keinen Hintergrund gibt.
- B Dass die Kinder induktiv mit den Fragen das nächste Ereignis voraussagen sollen.
- C Dass der Lehrer den Moderator spielen soll, der sich von den Voraussagen der Kinder überraschen lässt, als ob die Kinder eine hervorragende Erinnerungsfähigkeit hätten. Der Lehrer soll „erstaunt“ wirken, wenn die Kinder sich an Alles erinnern können. Damit wird die Erwartung deutlich, dass die Kinder nicht bloß der Geschichte zuhören sollen, sondern aktiv mitdenken. Das Ziel besteht darin, die Kinder zu befähigen, sich innerlich an Alles in der Geschichte zu erinnern.
- D Einige Kinder werden motiviert, die Rolle des Lehrers zu spielen: Sie stehen vor der Gruppe und erzählen die Geschichte von Anfang an. Der Lehrer soll sich verhalten, als ob das Kind ein „großer Held“ sei, weil es den Mut gehabt hat, allein vor seinen Mitschülern die Geschichte zu erzählen.

- E Es ist etwas Großartiges, das Kind als „Held“ zu präsentieren. Um den Effekt zu verstärken, kann man dem Kind sagen, dieses große Heldentum als Geheimnis zu betrachten, also den Eltern die Geschichte nicht weiter zu erzählen.
- F Der Begeisterungseffekt: Die Kinder werden so begeistert, dass sie genau das Gegenteil machen: Sie werden nach Hause kommen und ihren Eltern alles erzählen.
- G Der Cartooneffekt: Bei der Cartoon-Geschichte entsteht ein besonderes Format: Die Figuren und ihre entsprechenden Szenen verhalten sich willkürlich. Ihre Verbindungen scheinen nicht logisch: In den Cartoons im Fernsehen wird ein Schaf noch im Bauche eines Wolfs lebendig gesehen, eine Katze schmilzt in der Hitze der Sonne usw. Aber irgendwie wird eine lustige Sequenz dargestellt, der die Kinder gern folgen. Genauso handelt es sich hier um eine Cartoon-Geschichte und nicht um ein Märchen oder um eine andere literarische Gattung. Man könnte einwenden, dass der Vorgang nicht eine Geschichte ist, aber man würde damit vergessen, dass Cartoons ihre eigene und sehr kindgemäß literarische Gattung darstellen. Darum funktioniert die Mnemotechnik, die hier verwendet wird, da die Geschichte nicht einer klassischen Geschichte der Kinderliteratur, sondern einem Cartoon entspricht. Wenn das nicht der Fall wäre, dann wären die Cartoons im Fernsehen nicht so erfolgreich.

Die Cartoon-Geschichte entspricht einer Verkettung von Inszenierungen, die mit den Kindern dramatisiert werden soll. Literarisch und psychologisch handelt es sich um eine mnemotechnische Verkettung:

Mnemotechnische Verkettung



Von der Banane.....bis zur Zange

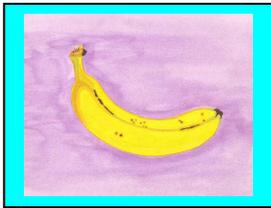
Es ist klar, dass die Geschichte in dem Augenblick von den Kindern verinnerlicht wurde, in dem sie mit geschlossenen Augen die Geschichte mit eigenen Worten und eigener Gestik wiedergeben können. In der Vorstellung der Kinder funktioniert die Geschichte wie ein Film, in dem die Kinder die Szenen nacheinander wiedergeben. Die Kinder können zu sich selbst (mit geschlossenen Augen), einem Partner oder in kleinen Gruppen die Geschichte erzählen.

Besonders für die begabten Kinder ist das Erzählen vor der ganzen Gruppe eine große Sache. Es wird darauf hingewiesen, wie einfach es ist, sich an die ganze Sequenz zu erinnern. In der Tat können die meisten Kinder einer ersten Klasse nach ein paar Tagen die Sequenz in der perfekten Reihenfolge wiedergeben, obwohl sich die Kinder 22 Figuren merken müssen. Es mag sein, dass zwei oder drei sehr schwache Kinder sich nicht an die ganze Sequenz erinnern können. Es mag sein, dass sie einige Figuren vergessen. Aber genau dies ist Sinn der Sache: Der Lehrer kann in wenigen Tagen herausfinden, welche Kinder Defizite in ihrer „linguistischen Entwicklung“ haben und welche nicht. Nach nur ein paar Tagen wird sich herauskristalisieren, welche zwei oder drei Kinder entsprechende prophylaktische Maßnahmen benötigen. Man hat auch die begabte Gruppe erkannt, weil diese Kinder sehr präzise und detailliert, mit all der entsprechend körperlichen Gestik, die Geschichte fließend erzählen können. Aus den begabten Kindern kann man nach ein paar Tagen eine Gruppe herausbilden, z.B. die Gruppe A

(oder wie immer der Lehrer sie bezeichnen würde).

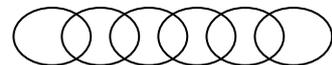
Die bis dahin inszenierte Bildersequenz entspricht der Sequenz von Bildern, die die Kinder bis zum Ende der Geschichte erfahren haben.

Bildersequenz



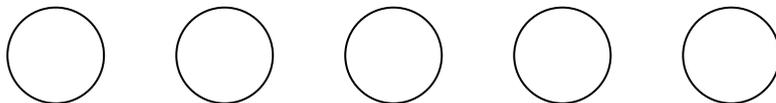
usw.

Genau diese Bildersequenz entspricht dem inszenierten Paradigma:



Für die weitere linguistische Diagnostik wird empfohlen, die Verkettung „optisch“ (aber nicht apperzeptiv, also nicht in den wirklichen Vorstellungen der Kinder) zu zerreißen.

Trennung der Sequenz



Das bedeutet, dass die Bilder der Geschichte nicht mehr als „verbundene Inszenierungen“ dargestellt werden, also nicht mehr das mit den Dahlien dekorierte Fahrrad und nicht mehr die Verklammerung des Fahrrads mit der Gabel anzubieten. Jetzt geht es darum, das alleinstehende Fahrrad oder die Gabel als eine neue Bildsequenz im klaren Text zu assimilieren. Den Kindern wird diese neue Sequenz gezeigt.²¹ Nach diesem Vorgang wird die Fragestellung vereinfacht, weil die Inszenierung zunächst quasi ignoriert wird:

- L___ Also Kinder, welches Bild haben wir am Anfang der Geschichte?
- K___ Die Banane?
- L___ Das stimmt! (das Bild zeigend):
- L___ Welches Bild kommt als nächstes?
- K___ Die Katze!
- L___ Hier haben wir ein neues Bild für die Katze ganz allein!

²¹ Im Grunde genommen ist es dieselbe Sequenz in den Vorstellungen der Kinder, aber diesmal werden die Hauptfiguren ohne Hintergrund und ohne Inszenierungen in der Reihenfolge der Bilder dargestellt.

Die Katze allein



Welches Bild sollte jetzt erscheinen?

K___ Die Dahlien!

L___ Ja, aber diesmal nur das Bild von einer Dahlie für sich allein!

Die Dahlie allein



Und dann?

K___ Das Fahrrad!

L___ Ja, aber das Fahrrad ganz allein, ohne die Dahlien diesmal!

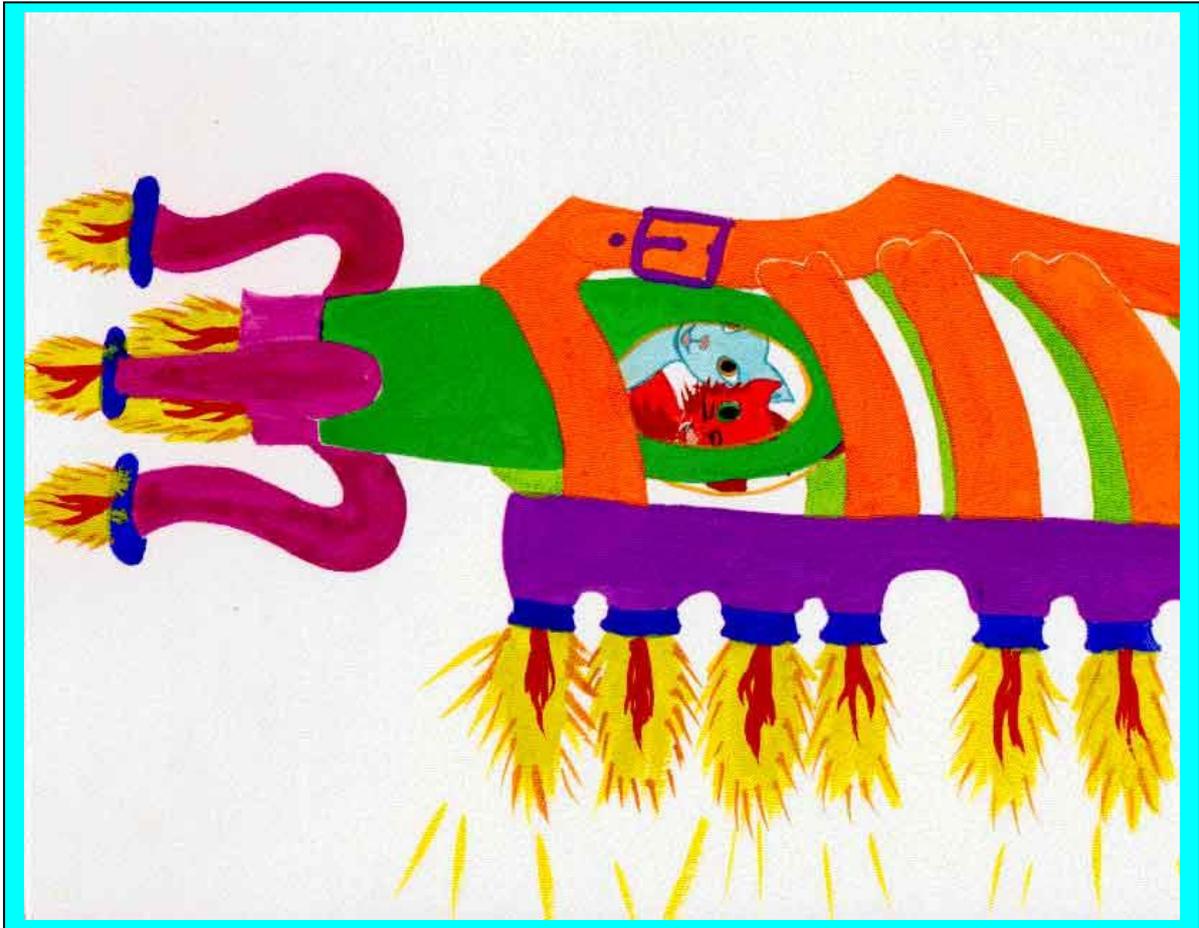
Und so wird weiter nach den einzelnen Bildern in ihrer Sequenz entweder mit allen Kindern im morgendlichen Sitzkreis, mit den jeweiligen Gruppen oder individuell gearbeitet. Das Ziel besteht darin, schnell und dynamisch die Namen der Figuren (etwa bei der inszenierten Bildersequenz) genau nach ihrer Reihenfolge zu benennen. Die Kinder reagieren sehr positiv, weil sie schon nach zwei oder drei Tagen über 90% der Namen in ihrer Sequenz bestimmen können. Außerdem ist die künstlerische Gestaltung der Bilder sehr beeindruckend. Vergrößern wir z.B. das Bild der Taube der zweiten Sequenz, damit wir „ihre künstlerische Schönheit“ besser sehen können.

Die Taube allein



Vor allem die Farben bewirken eine Reaktion in den Kindern. Manchmal reagieren die Kinder voller Bewunderung. Die Kinder finden oft die Katze und ihre Augen besonders reizend. Die Ästhetik spielt also eine besondere Rolle in der Begeisterung. Kein Wunder, dass die Kinder mit der Rakete und mit all den Figuren der ersten und zweiten Sequenz Puzzle spielen oder viel basteln und zeichnen wollen.

Die Rakete in der Sandale groß



Die zweite Sequenz der Bilder (die einzelnen Bilder) sollte sich allmählich zu einer Bildertabelle entwickeln, aus deren gestalterischen Basis man später die entsprechende Silbentabelle einführen würde.

3.3

Die Bildertabelle und die Silbentabelle

Wie soll man aus der Bildertabelle die Silben herausarbeiten? Wie schon hingewiesen wurde, entstehen einige Sprechgesänge aus den Comic-Figuren, die durch Körperbewegungen (Sprünge, Handbewegungen, usw.) rhythmisiert werden (mit oder ohne entsprechende Melodien, je nach der musikalischen Fähigkeit des Lehrers). Für „Banane“, der ersten Comic-Figur gibt es ein paar Sprechrhythmen, die zu empfehlen sind:

Banane, Banane, du bist so krumm!
Banane, Banane, ba, ba, **ba-bum!**

Hier, wie auch bei allen Sprechrhythmen geht es darum, die „mündliche Betonung“ der Anfangssilbe darzustellen. In diesem Fall geht es um „ba“ aus Banane. Für „ka“ haben wir also:

Katze, Katze, komm doch zu mir!
Katze, Katze, ka, ka, ka, **ka!**

Die Namen der Comic-Figuren kann man dann entsprechend in Gesprächsmelodien verwandeln, je nach der musikalischen Fähigkeit des Lehrers.

Dahlie, Dahlie, du bist so schön!
Dahlie, Dahlie di di, da **dá!**

Die rhythmischen oder melodischen Kriterien für die „mündliche Beherrschung“ solcher Silben²² (von ba, ca, da.... bis za) werden vom Lehrer etabliert und die Kinder werden sich zuerst mit solchen Gesprächsrhythmen- oder –Melodien auseinandersetzen. Wenn es um Gesprächsrhythmen geht, dann gibt es von Banane bis zur Zange einige Variationen und rhythmische Möglichkeiten:

L___ OK, Kinder aus der Geschichte wissen wir, dass es eine Banane gibt und zwar von Anfang an. Man könnte auch einen Gesprächsrhythmus entsprechend betonen, wie z.B.:

Banane, Banane **ba!**

Und so können wir die anderen Namen der Geschichte betonen. Also was kommt nach der Banane?

K___ Eine Katze!

L___ Dann haben wir: Catze, Catze **ca!**²³

²² Es gibt verschiedene Variationen der assoziativen Rhythmen wie etwa:

Mit dem Hammer pum
Mit dem Hammer, ha
Mit dem Hammer pum
Mit dem Hammer, ha
Ha!, ha!, ha!, ha!, Hammer, Hammer, **ha!**

Diese rhythmischen Assoziationen hängen von der Kreativität, Fantasie, Poetik und Musikalität des Lehrers ab.

²³ Die Kinder ahmen alles auf mündlichen Ebenen nach. Nur später, wenn es darum geht, die Silbentabelle zu entziffern werden sie erfahren, dass man diese Katze mit „ca“ schreibt und die zweite mit „ka“.

Dafür gibt es ein Liedchen:

Katze, Katze, komm doch zu mir!
Katze, Katze, ti ti, ti **ká!**

Und dann?

K___ Dann ist die Katze nach draußen gegangen, um Blumen zu pflücken.

L___ Aber wie heißen solche wunderschönen Blumen?

K___ Sie heißen Dahlien!

L___ Na schön! Dann geht der Rhythmus so:

Dahlie, Dahlie **da!**

Oder sogar als ein kleines Liedchen:

Dahlie, Dahlie, du bist so schön!
Dahlie, Dahlie di di, da **dá!**

Mit dem einfachen Rhythmus wäre es aber schneller, den Namen von allen Comic-Figuren der Geschichte zu rhythmisieren.

1. Banane, Banane **ba!**
2. „Catze“, „Catze“ **ca!**
3. Dahlie, Dahlie **da!**
4. Fahrrad, Fahrrad **fa!**
5. Gabel, Gabel, **ga!**

6. Hammer, Hammer, **ha!**
7. Jaguar, Jaguar **ja!**
8. Katze, Katze **ka!**
9. Laterne, Laterne **la!**
10. Mama, Mama **ma!**

11. Nagel, Nagel **na!**
12. Papa, Papa **pa!**
13. Qu-a-drat, Qu-a-drat **qu-a!**
14. Rakete, Rakete **ra!**
15. Sandale, Sandale **sa!**

16.	Schal, Schal	scha!
17.	Taube, Taube	ta!
18.	„Varrad“, “Varrad”	va!
19.	Wagen, Wagen	wa!
20.	X, X	X!
21.	Y, Y	Y!
22.	Zange, Zange	za!

Hier kann der Lehrer immer wieder mit den Rhythmen experimentieren. Sie sollen nicht nur mündlich betont, sondern auch besonders durch Körperbewegungen entsprechend begleitet werden. Der Körper und die sprachlichen Rhythmisierungen werden zusammen integriert. Es geht nicht darum, einfach die Gesprächsrhythmen anzubieten, sondern auch die Kinder zu motivieren mit dem ganzen Körper die Geschichte wieder zu erzählen, indem man die einzelnen Namen der Comic-Figuren durch ihre entsprechenden Rhythmen betont.

Zunächst spielt die Geschichte die wichtigste Rolle, weil alle Namen durch die Sequenz der Geschichte bestimmt werden. Der Lehrer würde jeden Tag von vorne anfangen, die Namen der Comic-Figuren durch die Geschichte als einzelne Rhythmen darzustellen:

L___ Also, heute versuchen wir wieder die Rhythmen zu üben. Ja, am Anfang haben wir selbstverständlich die Banane. Also:

Banane, Banane **ba!**

Was ist dann passiert?

K___ Eine Katze hat sie gegessen.

L___ Wie lautet die Rhythmisierung?

K___ Katze, Katze **ka!**

L___ Und dann? Was ist dann passiert?

K___ Dann kam die Katze in den Garten und hat einige Dahlien gepflückt.

L___ Und die Rhythmisierung lautet:

K___ Dahlie, Dahlie, **da!**

L___ Und natürlich könnten wir ein kleines Lied daraus machen. Wie lautet das Liedchen?

Dahlie, Dahlie, du bist so schön!

Dahlie, Dahlie di di, da **dá!**²⁴

²⁴ Auf der Tafel darf der Lehrer schon dieses einzelne Silben präsentieren, um auf die lautliche Unterschiede zwischen *di di* und *da da* hinzuweisen.

L___ Wenn wir so mit den Dahlien singen, wie würden wir dann mit den anderen auch singen?

K___ Also dann mit dem Fahrrad:

Fahrrad, Fahrrad, wo willst Du hin
Fahrrad, Fahrrad fi fi, fa **fa!**

Dann mit der Gabel:

Gabel, Gabel was ist passiert?
Gabel, Gabel gi gi, ga **ga!**

Oder sollte man vielleicht sagen: gu gu, ga **ga?**

L___ Ja aber vielleicht sollen wir das Liedchen nur für die Dahlien, das Fahrrad, die Katze, die Mama, den Papa, die Rakete, die Taube und den Wagen bestimmen, weil sich diese von selbst bewegen können, weil sie lebendig sind. Es wäre dann also sinnvoll, das Liedchen für die Katze wie folgt zu singen:

Katze, Katze wo willst Du hin?
Katze, Katze ki ki, ka **ka!**

Mit dem Hammer aber haben wir eine schöne Möglichkeit, eine einzigartige Rhythmisierung darzustellen. Ja, mit dem Hammer können wir alle aufstehen und versuchen, viermal gegen die Gabel zu schlagen und gleichzeitig sagen:

Mit dem Hammer pum (einmal)
Mit dem Hammer ..., **ha** (zweimal)
Mit dem Hammer pum (dreimal)
Mit dem Hammer..., **ha** (viermal)
Und dann schließlich beenden wir es wie folgt:
Ha!, ha!, ha!, **ha!**, Hammer, Hammer, **ha!**

Also stehen wir alle auf und nehmen einen unsichtbaren Hammer. Also auf die Plätze, fertig, los:

(die Kinder machen es so, als ob sie mit einem Hammer gegen die Gabel schlagen würden)

Mit dem Hammer pum
Mit dem Hammer ..., **ha**
Mit dem Hammer pum
Mit dem Hammer..., **ha**
Ha!, ha!, ha!, **ha!**, Hammer, Hammer, **ha!**

(Hier besteht zum ersten Mal die Gelegenheit, die einzelnen Silben zu betonen)

L___ Also was haben wir am Ende gehört?

K___ Hammer, Hammer **ha!**

L___ Ja, das stimmt! Wenn wir genauer zuhören, dann haben wir ganz am Ende das *ha*. Also hört mal ganz genau am Ende wieder hin!

Mit dem Hammer pum
Mit dem Hammer ..., **ha**
Mit dem Hammer pum
Mit dem Hammer..., **ha**
Ha!, ha!, ha!, **ha!**, Hammer, Hammer, **ha!**

L___ Was haben wir am Ende gehört?

K___ Ja, das **ha!**

L___ So ist das! Am Ende haben wir eine so genannte Silbe und zwar für alle Namen der Comic-Figuren!

L___ Also, von Anfang an in der Geschichte, was sehen wir?

K___ Da ist die Banane!

L___ Also:

Banane, Banane **ba!**

L___ Dann haben wir **ba!** ganz am Ende. Und weiter!

K___ Katze, Katze **ka!**

L___ Wir könnten auch den Namen der Katze besingen und zwar:

„Catze“, „Catze“ wo willst Du hin?
„Catze“, „Catze“ ki ki, ka **cá!**

Warum ist das so?

K___ Ja, eine Katze kann laufen, aber eine Banane nicht!

L___ Mann kann aber so singen:

Banane, Banane, du bist so krumm!
Banane, Banane, ba, ba, **ba-bum!**

Ba-bum, ba-bum, **bum, bum!**

Die Katze geht dann in den Garten, um Dahlien zu pflücken. Also:

Dahlie, Dahlie **da!**

Aber, mit den Dahlien können wir so singen:

Dahlie, Dahlie, wo bist du dann?
Dahlie, Dahlie da bist du **da!**

Other so:

Dahlie, Dahlie, du bist so schön!
Dahlie, Dahlie da, da, da **da!**

Oder: di di, da **da!**

Die Katze könnte aber so die Dahlien besingen, weil sie gerade nicht wusste, wo im Garten sie zu finden waren. Sonst ist es besser, die unbeweglichen Dinge in der Geschichte nur mit den Rhythmisierungen zu bestimmen. Also, weiter mit der Geschichte. Was kommt nach den Dahlien?

K__ Fahrrad.

L__ Dann können wir sagen: Fahrrad, Fahrrad **fa!**
Und dann?

K__ Gabel, Gabel **ga!**²⁵

L__ Und dann?

K__ Hammer, Hammer **ha!**

L__ Oder wir haben nur die dem Hammer zugewiesene Rhythmisierung²⁶:

Mit dem Hammer pum
Mit dem Hammer ..., **ha**
Mit dem Hammer pum
Mit dem Hammer..., **ha**
Ha!, ha!, ha!, **ha!**, Hammer, Hammer, **ha!**

Wie geht es weiter?

K__ Die Gabel war so festgeklemmt und deswegen musste die Katze die Gabel verlassen. Sie ging weiter zu Fuß nach Hause, weil das Fahrrad kaputt war, aber dann, dann ist der Jaguar gekommen, um die Katze zu fressen.

L__ Also, wie lautet die Rhythmisierung für die zweite Katze?

K__ Katze, Katze **ka!**

L__ Wir könnten die Katze besingen. Stimmt's? Aber wie dann?

K__ Katze, Katze wo willst Du hin?
Katze, Katze ki ki, ka **ka!**

L__ Ganz genau! Was ist dann passiert?

K__ Die erste und die zweite Katze haben den Jaguar verjagt. Sie waren so glücklich, dass sie unter der Laterne getanzt haben.

L__ Wie lautet also dann die Rhythmisierung für die Laterne?

²⁵ Allmählich geht es darum, nur die Rhythmisierungen isoliert zu betrachten als einzelne Gestaltqualitäten. Die Geschichteebene soll allmählich zum psychischen Hintergrund verschoben werden. Mit anderen Worten, die Geschichteebene wird durch die entsprechenden Silben-orientierten Rhythmisierungen ersetzt.

²⁶ Hier machen alle Kinder die entsprechenden körperlichen Bewegungen mit. Es geht darum, den ganzen Körper und die ganze Seele der Kinder mit einzubeziehen!

K___ Laterne, Laterne *la!*

L___ Ganz genau, aber ich würde auch etwas Besonderes für die Laterne singen, weil viel mit ihr passiert ist. Erstens ist die Mama gegen die Laterne gestoßen. Zweitens ist ein Nagel von der Laterne auf die Nase der Mama gefallen und ist in der Nasenspitze stecken geblieben, obwohl die Laterne nicht mit Nägeln, sondern mit Schrauben befestigt sein sollte. Drittens hat der Papa aus der Laterne eine Rakete gebaut. Also, wir wollen doch ein Liedchen für die Laterne finden, ja etwas Ähnliches wie das Liedchen für die Dahlien. Was würde mit der Laterne so ähnlich klingen wie:

Dahlie, Dahlie, wo bist du dann?
Dahlie, Dahlie da, da, da *da!*

K___ Weiß ich nicht!

L___ Doch schon! Singen wir z.B.:

Laterne, Laterne was ist denn los?
Laterne, Laterne la la la *lá!*

K___ Das ist cool!

L___ Ja, ich finde es auch cool! Man könnte auch ein Liedchen mit anderen Wörtern erfinden, aber wie?

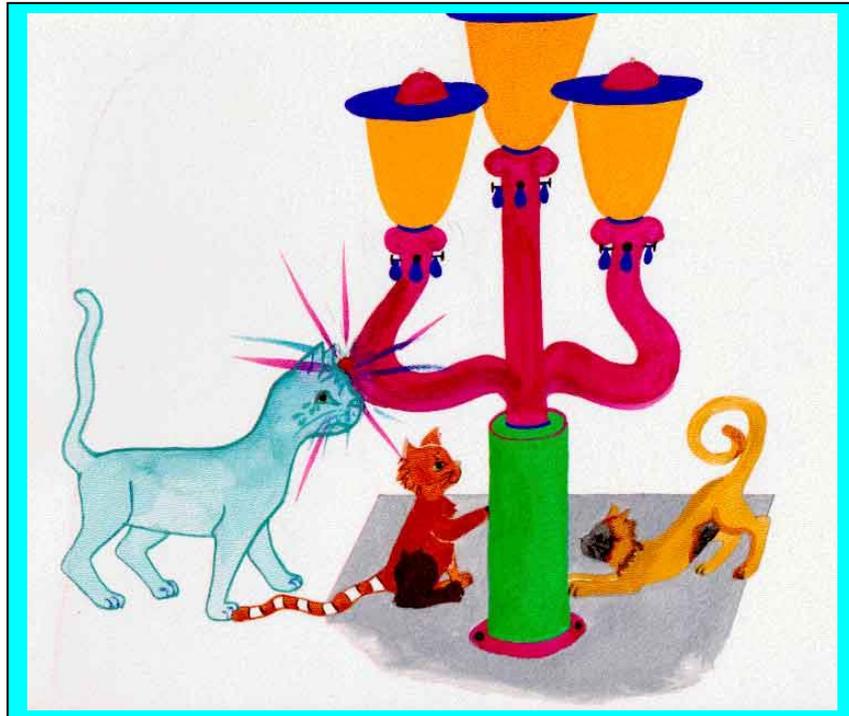
K___ Ja, vielleicht mit:

Laterne, Laterne, ich hab Dich lieb
Laterne, Laterne, la la la *lá!*²⁷

L___ Ja, das ist etwas besonders interessant in dieser Laterne. Schauen wir uns wieder zwei Bilder von der Laterne an. Zuerst sehen wir uns die Mama mit den zwei kleinen Katzen an und dann die Laterne für sich allein. Sie sieht so wunderschön aus!

²⁷ Bei einer ganzheitlichen Methode sind die Möglichkeiten in Bezug auf die Kreativität fast unbegrenzt! Alles soll von den musikalischen und poetischen Fähigkeiten des Lehrers abhängig bleiben und nicht von dem Methodenverfahren selbst. Die Kinder sollen allmählich auch innerhalb und außerhalb der didaktischen Verfahren auch genügend Gelegenheiten bekommen, ihre Kreativität zu fördern.

Die Laterne mit Katzen



Die Laterne allein



So, wollen wir doch der Laterne ein Liedchen widmen:

Laterne, Laterne, ich hab Dich lieb
Laterne, Laterne, la la la **la!**

Dieses Liedchen ist doch wunderschön! Aber dann machen wir weiter. Was kommt nach der Laterne? Was ist mit Mama passiert als sie angekommen war?

K___ Sie war gegen die Laterne gestoßen und dann ist der Nagel auf ihre Nase gefallen und in der Nasenspitze stecken geblieben.

L___ Also, was sagen wir zum Nagel?

K___ Nagel, Nagel na na **na!**

L___ Und dann?

K___ Dann ist der Papa gekommen und hat den Nagel herausgezogen. Also:

 Papa, Papa, pa pa **pa!**

L___ Ich würde auch dazu singen:

 Papa, Papa, was machst Du da?
 Papa, Papa pi pi, Pa **pa!**

*Chispas!*²⁸ Wehr hat *pipi*, *Papa* gesagt?

Aber wie immer! Was soll nach dem Papa sagen?

 Papa, Papa, was machst Du da?
 Papa, Papa pa pa, pa **pa!**

Wo ist er gefallen?

K___ Auf das Viereck!

L___ Und wie nennt man ein Viereck auch?

K___ Ein Quadrat!

L___ Aber diesmal haben wir ein Problem, nämlich, dass wir das Wort am Anfang sehr langsam aussprechen müssen, damit wir ganz genau hören, wie die erste Silbe klingen soll:

 Qu-a-drat, Qu-a-drat **qu aaa!**²⁹

²⁸ Es bedeutet Funkel in Spanisch als eine Überraschung. Wenn der Lehrer *chispas* sagt, dann als Überraschung wie „Mensch“ oder „meine Gute“ auf Deutsch.

²⁹ Wie immer man diese Silbe ausspricht, ist ihr Wert in der Silbentabelle ganz gering, weil das Phonem /k/ sich am besten durch die Silbe „ka“ aus Katze herauskristallisieren lässt. In den ersten Schriftversuchen werden die Kinder versuchen Wörter, die mit /k/ anfangen zu schreiben und da wird das Wort „Katze“ für die Silben „ka, ke, ki, ko, ku“ unv. eine größere Rolle spielen als der Anlaut in „Quadrat“. Diese Comic-Figur ist nur wegen seinem Wert in der Alphabetssequenz entstanden. Bei den Buchstaben „x“ und „y“ ist ihr Wert in Bezug auf die Anlautenzifferung von Wörtern so gering, dass sie keinen Comic-Figuren bekommen haben.

Was ist dann nach dem **Qu-a**-drat passiert?

K___ Ja, der Papa hat aus den Teilen der Laterne eine Rakete auf dem Quadrat gebaut. Das war eine super Idee!

L___ Das denke ich auch! Wie soll die Rhythmisierung für die Rakete klingen?

K___ Vielleicht:

Rakete, Rakete rum, rum, rum!

K___ (ein anderes Kind) Ja, oder:

Rakete, Rakete, Du bist so lieb!³⁰
Rakete, Rakete, ra ra ra **ra!**

L___ Ja, klar, dein Liedchen finde ich sehr schön!

K___ Ich auch!

L___ Dann singen wir alle dieses Liedchen zusammen!

Rakete, Rakete, Du bist so lieb!
Rakete, Rakete, ra ra ra **ra!**

L___ Das war sehr schön. Aber ich glaube, dass wir heute viel über die Lieder und Rhythmisierungen gelernt haben. Es wäre gut jetzt noch einige Comic-Figuren zu zeichnen. Wer möchte z.B. die Laterne nach diesen zwei Bildern zeichnen? Und wer möchte die Rakete zeichnen? Schaut mal ganz genau, wie die Rakete aussieht und versucht, wenn ihr Lust habt, diese Rakete nach zu zeichnen!

Die Rakete als einzelnes Bild sollte groß dargestellt werden. Nachdem die Kinder so konzentriert für mehr als eine halbe Stunde psychisch alles mitverfolgt und mitgemacht haben ist es immer wieder eine Art Entspannung, malen oder zeichnen zu können. Die Kinder können für sich bestimmen, wie sie diese „freie Zeit“ nutzen. Der Lehrer soll nun Empfehlungen machen, wie in diesem Fall nach der Sequenz die Comic-Figuren oder einzelne Figuren zu zeichnen sind.

³⁰ Eine klare Variation von „Laterne, Laterne, Ich hab Dich lieb!“

Die Rakete allein



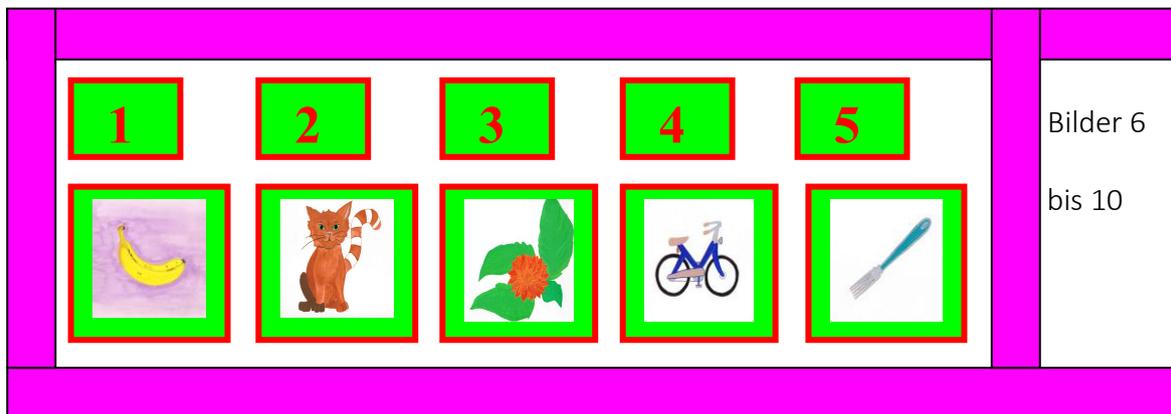
In diesem Zusammenhang könnte das Problem mit den Nägeln und den Schrauben weiter thematisiert werden. Auch ein Weltatlas und eine Darstellung des Sonnensystems wären empfehlenswert um die Rakete zu thematisieren. Nicht nur könnten die Kinder die Comic-Figuren zeichnen, sondern auch entsprechend basteln. Die Kinder sollen immer Spaß daran haben, damit sie am nächsten Tag die weiteren Schritte der Methode gerne weiterverfolgen.

Jeden Tag sollen die Kinder versuchen, die ganze Sequenz der Geschichte durch die induktiven Fragestellungen des Lehrers zu bearbeiten und zwar mit dem Ziel, dass nicht mehr die Comic-Geschichte, sondern eher die entsprechenden Rhythmisierungen betont werden. Am Ende der zweiten Woche z.B. könnte der Lehrer die einzelnen Bilder nach der Sequenz nacheinander zeigen, damit die Kinder sich nicht mehr an die Geschichte als solche, sondern gezielt an den entsprechenden Rhythmisierungen orientieren können und zwar als unabhängige Gestaltqualitäten der Sequenz:

L___ Also Kinder, jetzt möchte ich wissen, wer von euch sich an alle Rhythmisierungen erinnern kann. Hier auf der Tafel haben wir die einzelnen Bilder und zwar genau nach der Sequenz der Geschichte. Jetzt aber wollen wir nur die entsprechenden

Rhythmisierungen nach einander aussprechen und nicht die Liedchen. Also nach dem Motto, dass alle Bilder nur eine einzige entsprechende Rhythmisierung haben. Dann wollen wir die Sequenz betonen, und diesmal keine Liedchen einbeziehen, weil es sonst zu lange dauern würde. Also was sieht man an der Tafel? Zuerst auf der linken Seite der Sequenz haben wir die ersten fünf Bilder mit ihren sprechenden Zahlen, eins bis fünf: Dann haben wir auf der rechten Seite der Bildertabelle die Bilder 6 bis 10:

Tafelbild 1



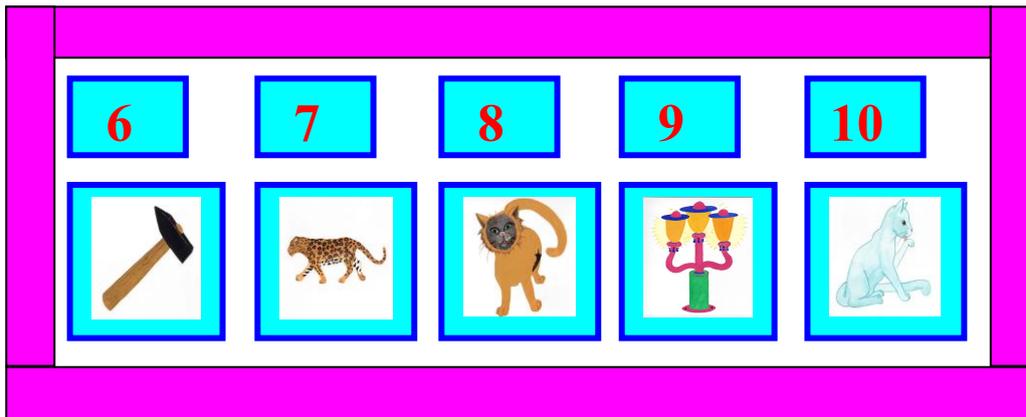
Für das erste, zweite, dritte, vierte und fünfte³¹ Bild sagen wir so schnell wie möglich die entsprechenden Rhythmisierungen, ja?

- | | | |
|----|------------------|------------|
| 1. | Banane, Banane | ba! |
| 2. | “Catze”, “Catze” | ca! |
| 3. | Dahlie, Dahlie | da! |
| 4. | Fahrrad, Fahrrad | fa! |
| 5. | Gabel, Gabel | fa! |

Sehr schön! Wie lauten dann also die Rhythmisierungen für die Bilder 6 bis 10 (für die rechte Seite der Bildertabelle)?

³¹ Hier wird das Fünfer-System bewusst mit einbezogen!

Tafelbild 2



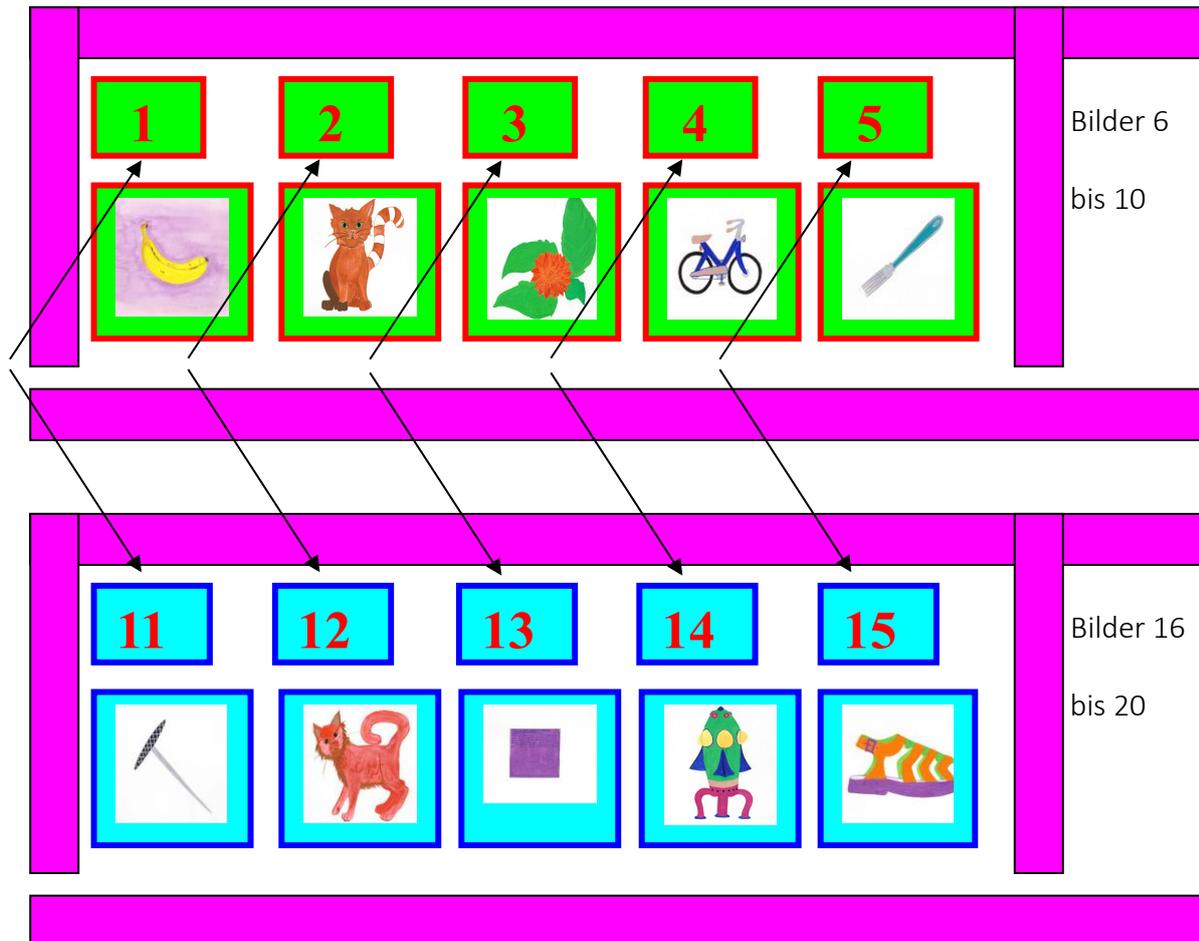
- | | | |
|-----|------------------|-----|
| 6. | Hammer, Hammer | ha! |
| 7. | Jaguar, Jaguar | ja! |
| 8. | Katze, Katze | ka! |
| 9. | Laterne, Laterne | la! |
| 10. | Mama, Mama | ma! |

Und dann wiederum, wie lauten die Rhythmisierungen für die Bilder 11, 12, 13, 14 und 15? Übrigens, man soll sich immer merken, dass das Bild Nummer 11 immer unter dem Bild Nummer 1 da oben ist. Wo sollen die Bilder 12, 13, 14 und 15 sein?

K___ Ja, unter den Zahlen 2, 3, 4 und 5 da oben!

Man sollte immer wieder das Fünfer-System betonen. Hier sieht man sehr klar, dass das Fünfer-System besonders in Bezug auf das Beherrschen des Raumes eines Blatt Papiers als eine arithmetische Basis mit dem Schriftspracherwerbssystem der Gestalt-Dialektik übereinstimmt als all-umfassendes Paradigma. Dieses Paradigma umfasst beides, sowohl das arithmetische Denken als auch den Schriftspracherwerb als zwei Seiten derselben Realität. Die Zahlen im Fünfer-System bedeuten, dass die Kinder die Zahlen entsprechend lesen und als eine Lese-Spezifische-Instanz begreifen können. Damit werden die Zahlen in den Schriftspracherwerb direkt mit einbezogen und entsprechend erfahren. Die Bild-zu-Zahl-Zuordnung ist wesentlich. Allmählich fragt der Lehrer nicht nur welches Bild, sondern auch welche Rhythmisierung und später noch, welche Silbe man zu dieser und jener Zahl sagen sollte. Sehr schnell wissen die Kinder, dass das Bild der Gabel der Zahl 5, das Bild von Mama der Zahl 10, das Bild von der Sandale der Zahl 15 entspricht usw. Die Zahlen sind nicht mehr Abstrakta, sondern Teile der neuen assimilierten und bewussten Realität der Kinder.

Verknüpfungsschema



L___ Also, wieder zurück zu den Rhythmisierungen! Wie lauten diese für die „Zahlen 11 bis 15“, also für den Nagel, die Nummer 11, für den Papa, die Nummer 12, für das Qu-a-drat, die Nummer 13, für die Rakete, die Nummer 14 und für die Sandale, die Nummer 15? Ganz einfach:

- | | | |
|-----|----------------------|---------|
| 11. | Nagel, Nagel | na! |
| 12. | Papa, Papa | pa! |
| 13. | Qu-a-drat, Qu-a-drat | qu-aaa! |
| 14. | Rakete, Rakete, | ra! |
| 15. | Sandale, Sandale | sa! |

Und dann weiter bis zu den Bildern der Zahlen 16 bis 20, und von da bis 21 und 22:

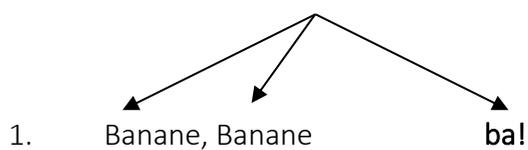
Tafelbild 3

16	17	18	19	20
				X

21	22
Y	

- | | | |
|-----|----------------------|--------------|
| 16. | Schal, Schal | scha! |
| 17. | Taube, Taube | ta! |
| 18. | “Vahrrad”, “Vahrrad” | va! |
| 19. | Wagen, Wagen | wa! |
| 20. | X, X | X! |
| | | |
| 21. | Y, Y | Y! |
| 22. | Zange, Zange | za! |

Bis zum Ende der zweiten Woche sollte es dem Lehrer gelingen, die einzelnen Silben zu isolieren. Nun geht es darum, den Kindern klar zu machen, dass man zwar die ganze Rhythmisierung ausspricht, aber nur sehr leise, fast lautlos am Anfang. Im Fall von der Banane, sollen die Kinder „Banane“ zweimal sehr leise aussprechen, und wenn möglich diese sprachliche Instanz nur „denken“:



L___ Also Kinder, diesmal wollen wir die Rhythmisierungen nur ganz am Ende aussprechen. Es geht darum z.B., bei der „Banane, Banane, **ba!**“, den ersten Teil sehr, sehr leise zu sprechen: Also, „Banane, Banane“ und dann aber sehr laut die Endsilbe auszurufen, also „**ba!**“.

Das Ziel besteht darin, die Silben aus den entsprechenden Rhythmisierungen zu abstrahieren. Später werden die Silben als einzelne sprachlichen Einheiten dargestellt.

L___ Probieren wir also alle Rhythmisierungen in der Art und Weise:

- | | | |
|-----|----------------------|----------------|
| 1. | Banane, Banane | ba! |
| 2. | “Catze”, “Catze” | ca! |
| 3. | Dahlie, Dahlie | da! |
| 4. | Fahrrad, Fahrrad | fa! |
| 5. | Gabel, Gabel | ga! |
| | | |
| 6. | Hammer, Hammer | ha! |
| 7. | Jaguar, Jaguar | ja! |
| 8. | Katze, Katze | ka! |
| 9. | Laterne, Laterne | la! |
| 10. | Mama, Mama | ma! |
| | | |
| 11. | Nagel, Nagel | na! |
| 12. | Papa, Papa | pa! |
| 13. | Qu-a-drat, Qu-a-drat | qu-aaa! |
| 14. | Rakete, Rakete, | ra! |
| 15. | Sandale, Sandale | sa! |
| | | |
| 16. | Schal, Schal | scha! |
| 17. | Taube, Taube | ta! |
| 18. | “Vahrrad”, “Vahrrad” | va! |
| 19. | Wagen, Wagen | wa! |
| 20. | X, X | X! |
| | | |
| 21. | Y, Y | Y! |
| 22. | Zange, Zange | za! |

Wunderschön! Also Fabian, kannst Du mir sagen, welche Silbe man am Ende der ersten Rhythmisierung ausruft! Was hört man ganz am Ende von:

- | | | |
|----|----------------|------------|
| 1. | Banane, Banane | ba! |
|----|----------------|------------|

Fabian: Ja, das ist das **ba!**

L___ Und ja, das ist genau so eine Silbe wie bei vielen Wörter, die mit *ba* anfangen. Welche

Wörter also fangen mit *ba* an?

K___ Banane!

L___ Aber es gibt auch andere Wörter wie z.B. *Bank*, *Bach*, *Band* und auch *Ba-nane*. Welche Silbe haben wir für die Zahl 10? Also, für die 1, haben wir *ba* von

1. Banane, Banane ***ba!***

K___ Ich weiß es nicht!

L___ Welche Silbe haben wir also für die 2?

K___ Da haben wir:

2. "Catze", "Catze" ***ca!***

L___ Ja, da stimmt! Das ist aber die ganze Rhythmisierung. Wir wollen nur die letzte Silbe ausrufen. Wie macht man das? Am besten denken wir den ersten Teil nur im Kopf, vielleicht sprechen wir sie mit den Lippen sehr, sehr leise nach, um am Ende die Silbe heraus zu abstrahieren! Also für die Banane haben wir „Banane, Banane, ***ba!***“, das heißt ***ba*** am Ende. Und so wollen wir *ba* an der Tafel unter der 1 schreiben:

1

ba

Welche Silben sollen wir unter den Zahlen 2, 3, 4 und 5 schreiben? Also für die 2 heißt es „Catze, Catze, ***ca!***“ Welche Silbe hört man ganz am Ende?

K___ Das ist das *ca* der „Catze!“

L___ Und so wollen wir dieses *ca* unter der 2 schreiben

1

2

ba

ca

Welche Silbe haben wir also für die Zahl 3?

K___ Ja, das ist die *da* von den Dahlien: Dahlien, Dahlien, ***da!***

L___ Und so haben wir eine neue Silbe für die 3!

1

2

3

ba

ca

da

Und so wollen wir den ersten Teil der Rhythmisierung nicht mehr aussprechen, sondern

nur im Kopf denken und am Ende aber doch wollen wir alle Silben herausrufen.

Mentale Verarbeitung der Rhythmisierung

Mentale Verarbeitung der Rhythmisierung in Bezug auf die mündliche Entzifferung der Silben:

- A) Die Kinder bewegen nur die Lippen
- B) Die Kinder sprechen die Rhythmisierung leise
- C) Die Kinder abstrahieren die entsprechende Silbe
- D) Die Kinder sprechen die Silben laut und explosiv



1.	[	]	ba!
2.	[	]	ca!
3.	[	]	da!
4.	[	]	fa!
5.	[	]	fa!
6.	[	]	ha!
7.	[	]	ja!
8.	[	]	ka!
9.	[	]	la!
10.	[	]	ma!
11.	[	]	na!
12.	[	]	pa!
13.	[	]	qu-aaa!
14.	[	]	ra!
15.	[	]	sa!
16.	[	]	scha!
17.	[	]	ta!
18.	[	]	va!
19.	[	]	wa!
20.	[	]	X!
21.	[	]	Y!
22.	[	]	za!

Nachdem die Kinder für ein paar Tage diese Übungen machen, werden sie in der Lage sein, die ganze Silbentabelle zuerst zu begreifen und dann Tage später zu beherrschen, also zu entziffern.

Die Silbentabelle

ba ca da fa ga ha ja ka la ma

11 12 13 14 15 16 17 18 19 20
na pa qua ra sa scha ta va wa x

21 22
y za

via

*Azul Celeste ad Princess Esther*³²

Durch klassische Bilderbücher und einen besonderen Storytelling-Ansatz werden Kinder zum Schrift- und Fremdspracherwerb begeistert, besonders durch ein bilinguales Programm im Vorschulalter auf Deutsch/Spanisch oder Deutsch/Englisch. Vor allem geht es darum, eine „**Interaktive-Kinder-Kunst-Bibliothek**“ ganzheitlich zu fördern und zwar durchs Zeichnen, Storytelling und eine **Bilderbuch-Theater-Pädagogik**. Dies wäre möglich in dem zum Beispiel die Kinder in der Lage sein sollen, eine Geschichte mit eigenen Wörtern wieder zu erzählen bzw. zu inszenieren (siehe z.B. <https://www.youtube.com/watch?v=gDeNQyVM5Dc>). Um eine Geschichte erzählen oder inszenieren zu können werden die Kinder inspiriert, die Szenen oder Charaktere in den jeweiligen Büchern zu zeichnen. Allmählich werden die Kinder in der Lage sein, nicht nur ihre eigenen Geschichten zu schreiben und erzählen, sondern auch zu illustrieren und zwar nach dem **Spracherfahrungsansatz von** Brinkmann und Brügelmann (1993; 1998):

- freies Schreiben von Texten zu persönlich wichtigen Themen in der eigenen Sprache und ihre Veröffentlichung in Klassenbüchern, auf Plakaten, durch Vortragen in der Gruppe;
- Vorlesen in der Gruppe und individuelles Lesen/ Betrachten von selbst gewählten Büchern, die anschließend den anderen vorgestellt werden;
- Erklären und Modellieren grundlegender Umgangsweisen mit Schrift, um ihren technischen Aufbau verständlich zu machen und die individuell verfügbaren Strategien des Lesens und Schreibens weiterzuentwickeln... (<https://www.wikiwand.com/de/Spracherfahrungsansatz>)

Die Gestalt-Dialektik ist eine auf die Gestaltpsychologie basierende poetisch-musikalische Pädagogik in Bezug auf die Berliner Schule, Maria Montessori, L.S. Vygotskij, Alfred Adler, eine pädagogische Integration der Familie und andere holistischen Prinzipien. Dieser neue Ansatz hat ausgezeichnete Ergebnisse in Kalifornien mit Spanisch-sprechenden Kindern und mit deutschen Kindern in Kassel (Deutschland) demonstriert.

Es wird behauptet, dass mit den grundlegenden Erstlese-, Schreib- und Rechenmethoden Kinder mit einer normalen Sprachentwicklung lesen und schreiben lernen können, und dies mit beachtlichem Erfolg und überdurchschnittlichen Ergebnissen. Um solche Ziele zu erreichen, wird ein **poetisch-musikalisches Kontinuum** (siehe bitte z.B. **Anhang 1.1**) angeboten. Es wird auch behauptet, dass das Potential enorm ist besonders mit Kindern, die schon ihre Muttersprache im Vorschulalter fließend sprechen können. Mit einer entsprechenden Infrastruktur wird dann möglich sein z.B., dass solche Kinder, etwa um das fünfte Lebensjahr, nicht nur „fließend lesen und schreiben erlernen“, sondern dass sie auch langfristig in der Lage sein werden, eine zweite oder sogar dritte Muttersprache beherrschen zu können.

Das Ziel des poetisch-musikalischen Kontinuums besteht darin, die Poetik und die Musik in den

³² *Azul Celeste ad Princess Esther* ist ein holistischer Ansatz für kleine Kinder mit dem Ziel, die Erziehung holistisch zu optimieren. Damit wird ein Kind z.B. wie eine Prinzessin oder ein Prinz agieren, um mit Begeisterung, Liebe und Weisheit viele Künste und Kulturwerte erobern zu können.

Mittelpunkt aller curricularen Prozesse zu setzen besonders ab dem dritten Lebensjahr für „sprachlich begabte Kinder“, die eine zweite oder dritte Muttersprache erwerben sollen. Die Gestalt-Dialektik ist damit nicht nur eine holistische Pädagogik (Gestaltpsychologie, Maria Montessori, Adler, Vygotsky, usw.), sondern auch ein poetisch-musikalisches Kontinuum, anfangend mit sehr einfachen, aber klaren und transparenten „Gestaltqualitäten“ (Lerneinheiten), in denen die Kinder auf dichterischen, rhythmischen und melodischen Wegen alles internalisieren und in der Praxis beweisen können, was sie bestimmt lernen wollen.

.3-Bücher für zwei- bis drei-jährige Kinder

Bauer, J. (2000). *Schreimutter*. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg.
ISBN: 978-3-407-79264-8

Budde, N. (1999). *EINS ZWEI DREI TIER*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag GmbH.
ISBN: 978-3-87294-827-4

Yonezu, Y. (2015). *Überall Dreiecke*. 22941 Bargteheide: minedition Verlag.
ISBN: 978-3-86566-281-1

Yonezu, Y. (2012). *Was kann das sein – Blumen?* Bargteheide: minedition Verlag.
ISBN: 978-3-86566-191-3

Lee, T. & Kim, D. (2007). *Wann kommt Mama?* Basel: Baobab Books.
ISBN 978-3-905804-23-2

Tuckermann, A. & Chudzinski, D. (2012). *Allein im Wald*. München: LOVELYBOOKS.
ISBN: 9783522437240

Schuld, K. (2013). *Wie macht die Kuh – mäh oder muh?* Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
ISBN: 978-3-473-43421-3

Hill, E. (1980). *Where's Spot?* London: Pinguin Books Ltd.
ISBN: 978-0-3992-4046-1

Hill, E. (1996) *¿Dónde está Spot?* London: Frederick Warne & Co.
ISBN-13: 978-0140557763

Martin, B. J. (1970). *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* New York: Henry Holt and Company. ISBN-13: 978-0-8050-4790-5

Cousins, L. (200). *Where does Maisy live?* London: Walker Books Ltd.
ISBN: 978-1-4063-2356-6

Asch, F. (1997). *Moonbear's Books*. Boston MA: Houghton Mifflin Company.
ISBN-13: 978-0395804292

Usw.

.5-Bücher für vier-jährige Kinder

- Susan N. & Wissmann, M. (2004). *Kleine Ente Nelli*. Münster, Germany: Coppenrath Verlag.
ISBN-13: 978-3815731864
- Yonezu, Y. (2010). *5 kleine Äpfel*. Bargteheide: minedition Verlag.
ISBN: 978-3-86566-104-3
- Hill, E. (2006). *Spot Goes to the Circus*. London: Frederick Warne & Co.
ISBN-13:9780141343761
- Teckentrup, E. & Teckentrup, B. (2015). *Welches Tier tapst denn hier?* München: arsEdition GmbH.
ISBN: 978-3-8458-0996-0
- Pfister, M. (2003). *Ein Tag mit dem Regenbogenfisch*. Gossau Zürich: Nord-Süd Verlag AG.
- Ward, C. & dePaola, T. (1988). *COOKIE'S WEEK*. New York: Scholastic Corporation
ISBN: 0-590-43604-X
- Ward, C. & dePaola, T. *La Semana de Cookie*
ISBN-13: 978-0439162081
- Krauss, R. & Johnson, C. (2004). *The Carrot Seed*. New York: HarperCollins.
ISBN-13: 978-0064432108
- Krauss, R. & Johnson, C. *La Semilla de Zanahoria*
- Ginsburg, M. & Aruego, J. (1988). *The Chick and the Duckling*. London: Aladdin Children's Books
ISBN-13: 978-0689712265
- Ginsburg, M., Aruego, J. & Dewey, A. (1999). *Patito y Pollito*. New York: McGraw Hill.
ISBN 0-02-181935-1
- Lionni, L. (1995). *Little Blue and Little Yellow*. New York: HarperCollins.
ISBN-13: 978-0688132859
- Lionni, L. (1962). *Das kleine Blau und das kleine Gelb*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger GmbH. ISBN: 978-3-7891-5940-4
- Iwata, Y. (2014). *Rück mal ein Stück! [Deutsch-Spanisch] = ¡Hazme un sitio!* München: Ed. bi:libri. ISBN / EAN:978-3-19-349596-9
- Gravett, E. (2010). *Das komische Ei*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.
ISBN 978-3-411-80958-5
- Rosen, M. & Reynolds, A. (2007). *The Bear in the Cave*. London: Bloomsbury Publishing.
ISBN: 9780747577652
- Willems, M. (2015). *We Are in a Book: Mein erstes Buch auf Englisch*. Leipzig: Klett Kinderbuch Verlag. ISBN: 978-3-95470-127-8

Usw.

.7- und 1.3-Bücher für fünf- und sechs-jährige Kinder

Cousins, L. (2015). *Tock Tock Tock*. London: Aladdin Children's Books.
ISBN: 978-3-8489-0099-2

Graham, B. (2009). *Flieg, Vogel, flieg*. Hamburg: Carlsen Verlag.
ISBN: 978-3-551-51718-0

Valckx, C. (2015). *Guten Tag, liebe Welt!* Landsberg: Belz & Gelberg.
ISBN:978-3-407-79599-1

Erlbruch, W. (2003). *Die Große Frage*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
ISBN-13: 9783779501510

Willems, M. (2001). *KNUFFELHASE*. Hildesheim: Gerstenberg Verlag GmbH & Co.
ISBN 978-3-8369-5339-9

Miller, V. (1994). *Ab ins Bett!* Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.
ISBN-10: 3794136993

Morgenstern, C. (2014). *Die drei Spatzen*. Berlin: Eulenspiegel Kinderbuchverlag.
ISBN-13: 978-3359023364

Bauer, J. (2008). *Selma*. Oldenburg: Lappan Verlag GmbH.
ISBN-13: 978-3830361435

Bourgeau, V. & Ramadier, C. (2015). *Da kommt der Wolf*. Frankfurt am Main: Moritz Verlag
ISBN-13: 978-3895652783

Brown, M. W. & Hurd, C. (2007). *Good Night Moon*. New York: HarperCollinsPublishers
ISBN: 9780694003617

Brown, M. W. & Hurd, C. (2006). *Buenas Noches Luna*. Nashville, TN: HarperCollins Español
ISBN-13: 978-0064434164

Wilhem, H. (2009). *Noodles: No Kisses, Please!* New York: Scholastic Inc.
ISBN-13: 978-0545098915

Eastman, P. D. (1967). *Are You My Mother?* New York: Random House Books for Young Readers;
Bilingual Edition. [translated by Carlos Rivera] ISBN-10: 0-394-81596-3

Kraus, R. & Aruego, J. (1986). *Whose Mouse Are You?* Simon & Schuster Books for Young
Readers. ISBN-10: 0027511901

Kraus, R. & Aruego, J. (1978) *¿De quién eres ratoncito?* Scholastic Paperbacks
ISBN-10: 0590445472

Serfozo, M. (1988). *Who Said Red?* New York: Margaret K. McElderry Books, a boutique imprint of Simon & Schuster's Children's Division. ISBN-13: 978-0689504556

Ottolenghi, C. (2009). *The Three Billy Goats Gruff/Los Tres Chivitos*. Greensboro, NC: Brighter Child; Bilingual Edition, an imprint of Carson-Dellosa Publishing LLC. ISBN-13:978-0769658643

de Paola, T. (2000). *Mice Squeak, We Speak*. Puffin Books, imprint of Penguin Books. ISBN-13: 978-0698118737

Walsh Stoll, E. (1992). *Cuenta ratones*. Mexico City: Fondo de Cultura Económica. ISBN-13: 978-9681637668

Willems, M. (2007). *There Is a Bird on Your Head!* Burbank, CA: Disney-Hyperion. ISBN-13: 978-1423106869

Willems, Mo (2016). *Du hast einen Vogel auf dem Kopft*. Leipzig: Klett Kinderbuch.

Usw.

1.7-Bücher für sechs-jährige Kinder

La Gallinita Roja	The little red hen
The Paper Bag Princess	El Cuento de Ferdinando
Tikki Tikki Tembo	Tikki Tikki Tembo, Spanish edition
Who said red?	The three little pigs
The Giving Tree	El Árbol Generoso
The Runaway Bunny	El Conejito Saltarín
Usw.	

2.3- & 2.7-Bücher für sieben-jährige Kinder

Goldilocks and the Three Bears, retold and illustrated by David McPhail (Scholastic, ISBN D-590-48117-7)

Oh, the Place You'll Go!	¡Oh, cuán lejos llegarás!
Snow White and the Seven Dwarfs	Sleeping Beauty
Walt Disney's Classic Storybook	Tale of Peter Rabbit
El Cuento de Pedrito Conejo	Three Little Pigs
Little Red Riding Hood	
Usw.	

3.3- bis 5.7-Bücher für acht-, neuen, und zehn-jährige Kinder

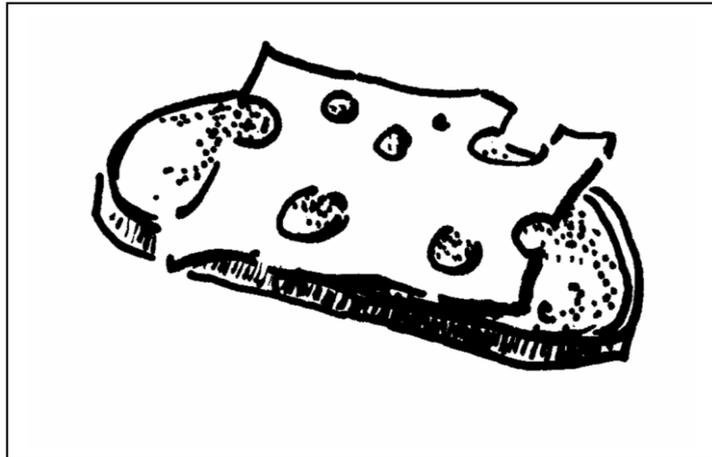
Heidi	Hansel and Gretel
Oliver Twist by Charles Dickens	Black Beauty (A novel)
Jack and the Beanstalk	Snowwhite
Usw.	

Erste Übungen auf Spanisch und Englisch

¿Qué's eso? : ¿Qué te pasa calabaza?

(Ein Kind spielt Papa)

Mama (M) sitzt im Büro und liest ein Buch. Auf dem Tisch liegt ein komischer Gegenstand. Prinzessin (P) kommt und fragt:



P: Mama, ¿qué's eso?

Was ist das?

M: ¡Pan con queso!

Brot mit Käse!

P: Was? ¿Pan con queso?
¿Qué te pasa calabaza?

Was ist los mit dir Kürbis?

M: ¡Nada limonda!

Nicht Limonade!



M: ¿Oíste?
P: ¡No oigo, no oigo,
soy to palo,
las orejas de pescado!

Hast du gehört?
Ich höre nicht, ich höre nicht,
ich bin aus Holz,
die Ohren aus Fisch!



Prinzessin kann es nicht glauben, was der Mama sagt. Sie will aber herausfinden, ob Mama bestimmte Reime auf Spanisch kennt, wie zum Beispiel:

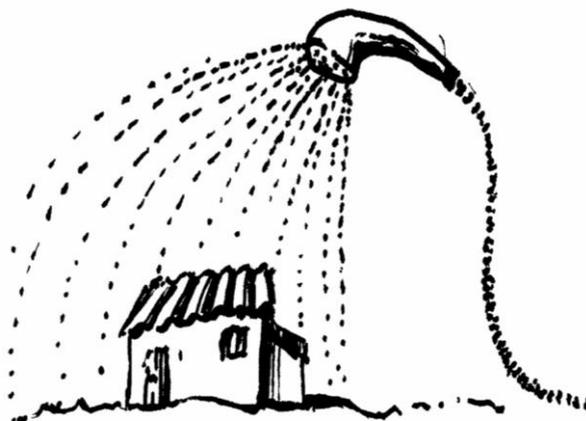
P: ¿Casa, casucha*?

Haus, kümmerliches Haus*?

M: ¡Date una ducha!

Give yourself a shower!

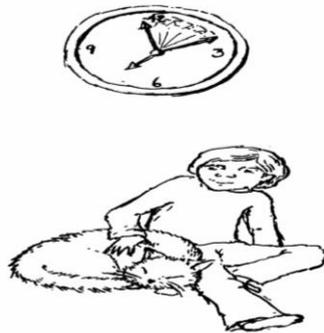
(*dilapidated, old-rugged house)



M: Ausgezeichnet Prinzessin. Du kannst auf Spanisch sehr gut reimen., aber was ist mit *si eres un gato?* (wenn du eine Katze bist?)

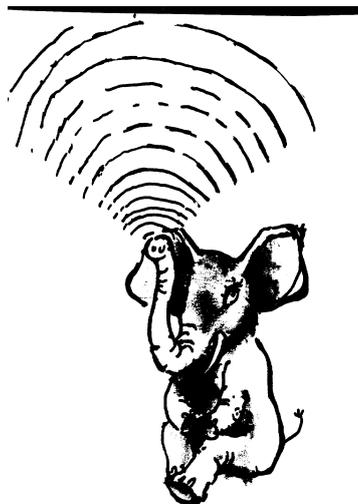
P: Ich weiß es nicht.
Ich bin keine Katze. Ich bin eine Prinzessin.

M_ Si eres un gato, wenn du eine Katze bist,
pues quédate un rato.³³ dann bleibe für ein Moment.



M:	Eco de Elefante?	Elephant's Echo?
J_	¡No sé!	Ich weiß es nicht!
	No soy un elefante	Ich bin kein Elefant!
P_	Eco de elefante. . . ,	Elefantsecho . . . ,
	¡efecto de gigante!	Wirkung eines Gigants!

J_ ¿Qué? What?

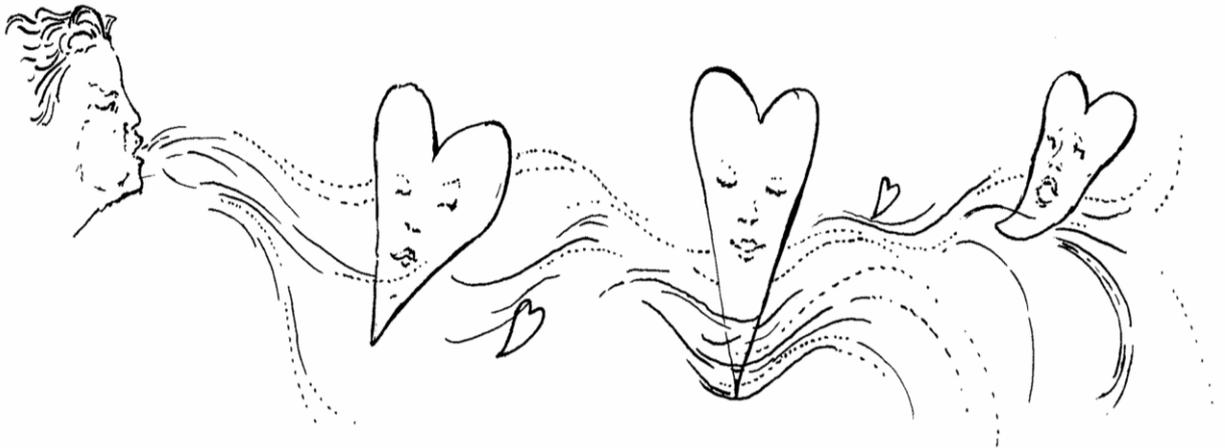


³³ By Meliza Orozco, 5 years old, 2002-3 at 75th Street Elem. School, LAUSD

M: Amores van,
amores vienen. . . ,

P: iy en el aire se mantienen!

Die Liebe gehen,
die Liebe kommen,
und in der Luft schweben. . . ,





M: ¿Y el Zapato?

Und der Schuh?

P: El zapato se rompió. . . ,
y el ratón se lo comió.

Der Schuh war auseinander
gerissen. . . ,
und die Maus hat ihn
gegessen.

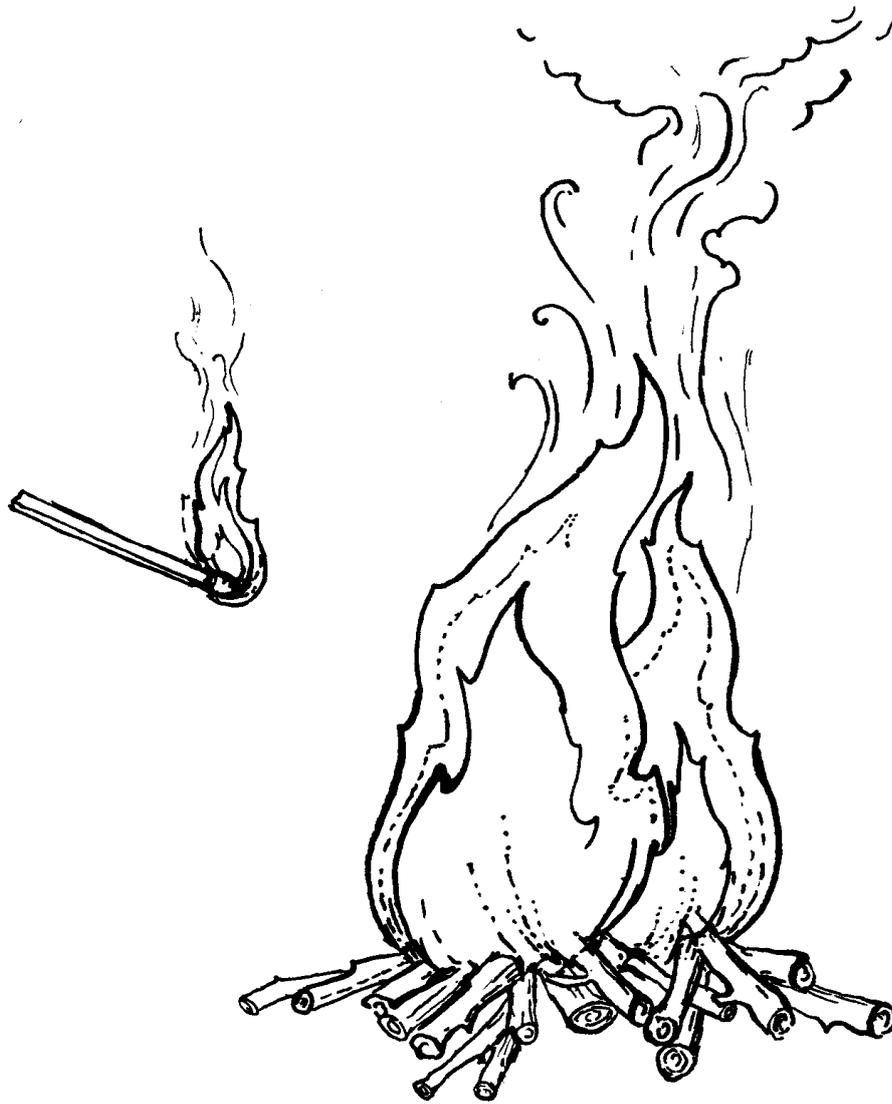


M: ¿Y el ratón?

Und die Maus ?

P: El ratón era travieso,
y se comió
todo el queso.

Die Maus war frech,
und hat die ganze
Käse gegessen.



M: La chispa . . . ,
aunque sea pequeña,
enciende un montón de leña.

Der Funke,
obwohl er klein ist,
kann einen Haufen Brennholz anzünden.

Una cerbeza para papá : Ein Bier für Vater

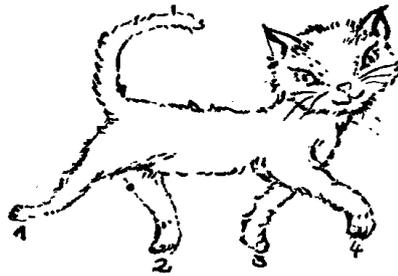


Una, dos, tres, cuatro,
¡papá necesita una cerbeza!
Cuatro, tres, dos, una,
¡mamá no necesita ninguna!

*Eins, Zwei, Drei, Vier,
Vater braucht ein Bier!
Vier, Drei, Zwei, Eins,
Mutter braucht keins!*

Übersetzung ins Spanisch bei Gustavo Vieyra

Bertolt Brecht



Cuatro patas tiene un gato.
Una, dos, tres, cuatro.

*Vier Pfoten hat eine Katze.
Eins, zwei, drei, vier.*

Estrellita³⁴ : Sternlein

<http://www.youtube.com/watch?v=Fq3X06o0oY8>

Estrellita ¿dónde 'stás?
¡Quiero verte cintilar!
En el cielo, sobre-él mar,
un diamante de verdad.

Kleines Sternlein, wo bist du?
Möchte dich so glänzend seh'n.
An dem Himmel, auf dem See,
ein Diamant im Wirklichkeit.

Estrellita ¿dónde 'stás?
¡Quiero verte cintilar!

Kleines Sternlein, wo bist du?
Möchte dich so glänzend seh'n.

Text auf Deutsch bei Gustavo Vieyra

www.gestaltdialektik.com

Ee-tre-lli-ta ¿dón dees tás? ¡Quie-ro ver-te cin-ti-lar! En el cie-lo so-breel mar,
7
un dia-man-te de ver-dad. Ee-tre-lli-ta ¿dón dees tás? ¡Quie-ro ver-te cin-to-lar!

Funkel, funkel, kleiner Stern

Funkel, funkel, kleiner Stern,
wie ich frag' mich, was du bist;
auf hinauf der Welt so hoch,
wie-ein* Diamant im Himmelszelt!
Funkel, funkel, kleiner Stern,
wie ich frag' mich, was du bist!

Text auf Deutsch bei Gustavo Vieyra

*schnell gesungen, um eine Silbe daraus zu machen, genau wie bei „like“ auf English.

Twinkle, Twinkle Little Star

<http://www.youtube.com/watch?v=yCjlyiqpAuU>

Twinkle, twinkle little star,
how I wonder what you are;
up above the world so high,
like* a diamond in the sky!
Twinkle, twinkle little star,
how I wonder what you are!

<https://www.youtube.com/watch?v=RQIs00aGXx4>

Funkel, funkel, kleiner Stern, ach wie bist du mir so fern!
Wunderschön und unbekannt, wie ein strahlend-Diamant!
Funkel, funkel, kleiner Stern, ach wie bist du mir so fern!

³⁴ Am Ende bei den Musiknoten ist es nicht "quie-ro ver-te cin-to-lar!" sondern "quie-ro ver-te cin-ti-lar."

Die winzig kleine Spinne

Die winzig kleine Spinne . . . ,
kroch auf das Abflussrohr.³⁵
Runter kam der Regen . . . ,
und wusch die Spinne aus.³⁶
Draus kam die Sonne . . . ,
und trocknete den ganzen Regen auf.
Und die winzig kleine Spinne . . . ,
kroch wiederum hin-auf.

Die winzig kleine Spinne

Die winzig kleine Spinne . . . ,
kroch auf den Wasserhahn.
Dann kam der Regen . . . ,
und warf sie aus der Bahn.
Dann kam die Sonne . . . ,
und trocknet's wieder auf.
Und die winzig kleine Spinne . . . ,
kroch wiederum hin-auf.

The itsy bitsy spider

<https://www.youtube.com/watch?v=1MXzCD8IAcE>

The itsy bitsy spider . . . ,
went up the water spout.
Down came the rain . . . ,
and washed the spider out.
Out came the sun
and dried up all the rain.
And³⁷ the itsy bitsy spider
went up the spout again.

La araña pequeñita

<http://www.youtube.com/watch?v=cNqaNes7NtE&NR=1>

La araña pequeñita . . . ,
subió, subió, subió.
Vino la lluvia . . . ,
y se la llevó.
Salió el sol . . . ,
y todo lo secó.
Y la araña pequeñita . . . ,
subió, subió, subió.

Agua Vital : Lebendiges Wasser

<https://www.youtube.com/watch?v=P52BPkMiaNU>

Agua vital, purifícame.	Lebendiges W asser, laß mich re inig sein.
Fuego del amor, quema mi temor.	F eu e r von der L iebe, b renne meine A ngst
Viento del alba, llévame al altar.	W ind, Tages a nbruch, f ühr mich zum A ltar.
Madre tierra, vuelvo a mi hogar.	M utter E rde, ich k ehre heim!
Je en el temazcal, je en el temazcal.	J a in das T emazcal, j a in das T emazcal.

³⁵ Beim Singen ist der Reim mit "Wasserhahn" und "Bahn" bekannt.

³⁶ Im Sinne von wegwerfen. Die Spinne ist vom Regen weggeworfen.

³⁷ Im Lied hat die Sängerin den Text mit „then“ (denn) gesungen, aber hier mit „and.“

Onomatopoesie : Onomatopeya

Der Esel³⁸

Der E___sel geht, „di___juck, di___jack“,
das bes___te Korn in mei___nen Sack!

(Die Kinder klatschen dazu im Takt in die Hände)

El Burro³⁹

El bu___rro va, „tim___búl, tim___bál“,
jel sa___co del me___jor mai___zal!

Holzsägen⁴⁰

Sä ge, sä ge Holz ent zwei
klei ne Stü cke, gro ße Stü cke:
schni schna, schni schna, schnucks!

(Zwei Kinder fassen sich überkreuz an den Händen und ahmen die Bewegung des Holzsägens nach)

Serrar madera

Sie- rra, sie- rra pa- lo-en dos,
pe da ci tos pe da zo tes:
Serrín—serrán, serrín—serrán ¡serrúm!

Gustavo Vieyra

³⁸ Vom Buch, Ringa Ringa Reia. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1923, S. 7.

³⁹ Bei Gustavo Vieyra, inspiriert von dem Reim *der Esel*.

⁴⁰ Aus dem Buch, „Ringa Ringa Reia“. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1923, S. 5.

Reis mit Milch : Arroz con Leche

Aus einem spanischen Lied kann die Mentorin ein Spiel machen:

Mentorin: Wer möchte **Reis mit Milch** spielen?
Kinder: Ich, ich. . .
Mentorin: Dann kommt mal her.

Die Kinder stehen in einer Reihe. Ein Kind zählt die Kinder der Reihe nach aus oder berührt sie der Reihe nach, entsprechend dem folgenden Lied und Takt:

Kind 1: Oh **je**, mit **Reis**milch
hei-**ra**-ten will **ich**,
mit **ei**-nem – schö-nen – **Frä**u-lein,
aus **Sankt** Ni-ko-lai.
Mit **die**-sem **JA**!
Mit **die**-sem **NEIN**!
Mit **dies**em schönen **Frä**ulein
hei-ra-te **ich**!



Willst du mich heiraten?

¿Te quieres casar conmigo?

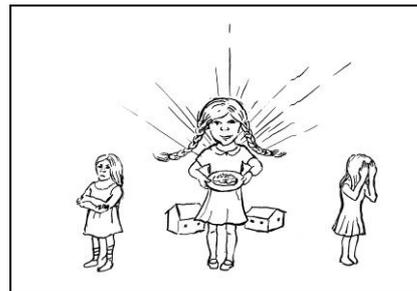
Kind 2: Nein, um Gottes Willen!!!

No, por Diós!!!

Ein paar Wochen später, wenn die Kinder die deutsche Version sehr gut gelernt haben dürfen sie dann allmählich und sinnvoll die spanische Version erlernen, bis sie schließlich dann nur auf Spanisch das Spiel machen können:

Mentorin: Na gut! Gucken wir ob das nächste Mädchen dich heiraten will!

Kind 1: Arroz con le-che,
me quie-ro ca-sar,
con u-na se-ño-ri-ta,
de Sán Ni-co-lás.
Con és-ta ¡sí!
Con és-ta ¡no!
Con es-ta se-ño-ri-ta,
me ca-so **¡yo**!



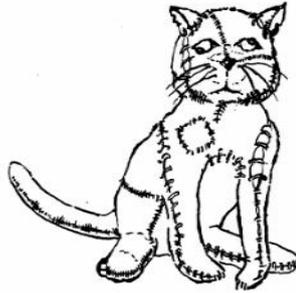
¿Te quieres casar conmigo?

Willst du mich heiraten?

Kind 3: No, por Diós!!!

Nein, um Gottes Willen!!!

Ein kleines Märchen : Un cuento corto



Es war einmal ein Kater
mit den Pfoten aus Lappen
und die Augen verkehrt herum.
Möchtest du,
dass ich es Dir wieder erzähle?

Había una vez un gato
con las patas de trapo
y los ojos all revés.
¿Quiéres
que te lo cuente otra vez?



Botellita de jerez,
todo lo que digas,
será al revés.

Tradicional

Fläschchen mit Sherry,⁴¹
alles, was Du sagst,
wird umgekehrt (gegen Dich) sein.

⁴¹ <http://www.gentleman-blog.de/2011/01/23/sherry-wein/>

<http://en.wikipedia.org/wiki/Sherry>



Es Kommt

Es kommt vom Leben,
hat aber kein Leben
und kann doch jedem
Antwort geben.

(Schreibfeder)

It Comes

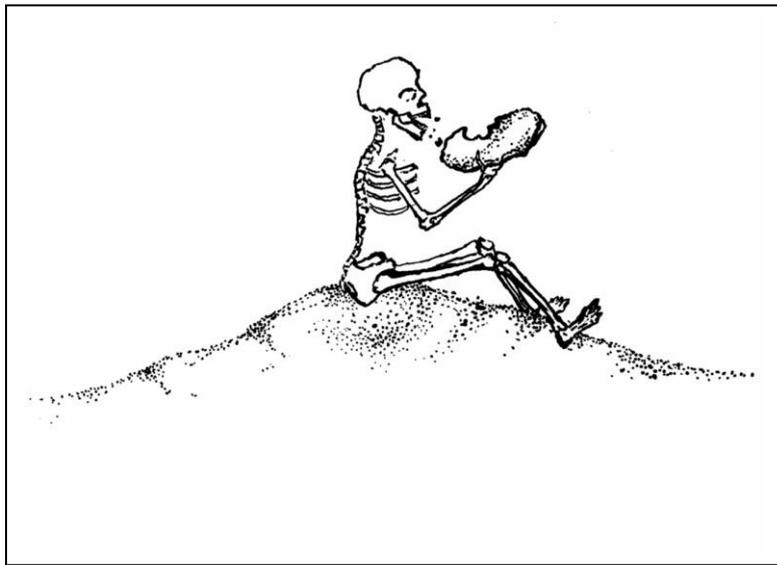
It comes from life
but has no life
and can, however, give
an answer to everyone.

(the quill)

Viene

Viene de la vida,
pero no tiene vida
y puede sin embargo a cada quien
respuesta dar.

(la pluma)



La Muerte : Der Tod

Estaba la muerte un día,
sentada en un arenal,
comiendo tortillas frías,
pá ver si podía engordar.

Tradicional

Eines Tages hat der Tod
auf einem Sandberg gesessen,
kalte Tortillas essend,
um zu sehen ob er zunehmen könne.

Wörtliche Übersetzung

Estaba la muerte un día
sentada en un arenal,
comiendo tortillas frías
para ver si (Ø) podía engordar.

War der Tod eines Tages
gesessen auf einem Sandberg,
essend Tortillas kalte,
um zu sehen ob (er) könne zunehmen.

www.zzzbra.de Tanzspiel

J=160

<http://www.labbe.de/liederbaum/index.asp?themaid=30&titelid=675>



<http://www.mamalisa.com/?t=es&p=1455&c=23>

Ringel, Ringel, Reihe : Ringel, Rangel, Rose

Ringel, Ringel, Reihe,
sind der Kinder dreie,
wir sitzen unter'm Hollerbusch
und machen alle husch, husch, husch!

Ringel, Rangel, Rose,
schöne Aprikose,
Veilchen und Vergissmeinnicht,
alle Kinder setzen sich.



Ring herum die Rosen

Ring herum der Rosen,
eine Tasche voll von Sträußchen,
Asche, Asche, (gesprochen) **wir alle fallen hin!**

Text auf Deutsch bei Gustavo Vieyra

Ring-a-Round the Rosie

Ring-a-round the rosies,
a pocket full of posies,
ashes, ashes, **we all fall down!**

Mentorin: –Und jetzt, wer möchte gerne um diesen Strauß von Rosen singen und tanzen?
(die Kinder singen als sie sich im Kreis drehen)

Zu meiner kleiner Freundin

Zu meiner, kleinen Freundin,
ein Strauß aus kleinen Rosen!
Glückwunsch!, Glückwunsch!,
ich lieb´ sie, doch!

Gustavo Vieyra

A mi noviecita

A mi noviecita,
¡un ramo de rositas!
¡Albricias!, ¡Albricias!,
la quiero, ¡sí!

Gustavo Vieyra

Rain, Rain, Go Away!

<http://www.youtube.com/watch?v=c3v0rJqyCTM>

Rain, rain, go away! Come again, another day!
Daddy, wants to play! Rain, rain, go away!

Rain, rain, go away! Come again, another day!
Mommy, wants to play! Rain, rain, go away!

Rain, rain, go away! Come again, another day!
Brother, wants to play! Rain, rain, go away!

Rain, rain, go away! Come again, another day!
Sister, wants to play! Rain, rain, go away!

Rain, rain, go away! Come again, another day!
Baby, wants to play! Rain, rain, go away!

Rain, rain, go away! Come again, another day!
All the family wants to play! Rain, rain, go away!

Regen, Regen, geh weg!⁴² Komm mal wieder an einem anderen Tag!
Vater will spielen! Regen, Regen, geh weg!

Regen, Regen, geh weg! Komm mal wieder an einem anderen Tag!
Mutter will spielen! Regen, Regen, geh weg!

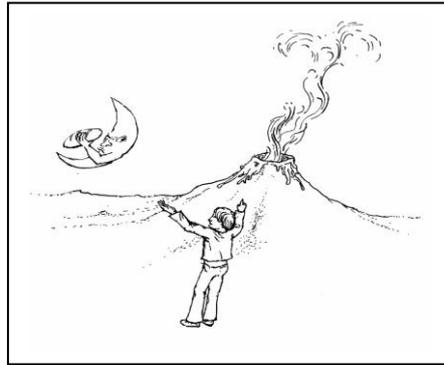
Regen, Regen, geh weg! Komm mal wieder an einem anderen Tag!
Bruder will spielen! Regen, Regen, geh weg!

Regen, Regen, geh weg! Komm mal wieder an einem anderen Tag!
Schwester will spielen! Regen, Regen, geh weg!

Regen, Regen, geh weg! Komm mal wieder an einem anderen Tag!
Baby will spielen! Regen, Regen, geh weg!

Regen, Regen, geh weg! Komm mal wieder an einem anderen Tag!
Die ganze Familie will spielen! Regen, Regen, geh weg!

⁴² Zieh weiter.



Luna : Mond

Luna dame pan,
si no me iré. . .
hacia el volcán.

Mond, gib mir Brot,
sonst werde ich
zum Vulkan gehen.

Tradicional

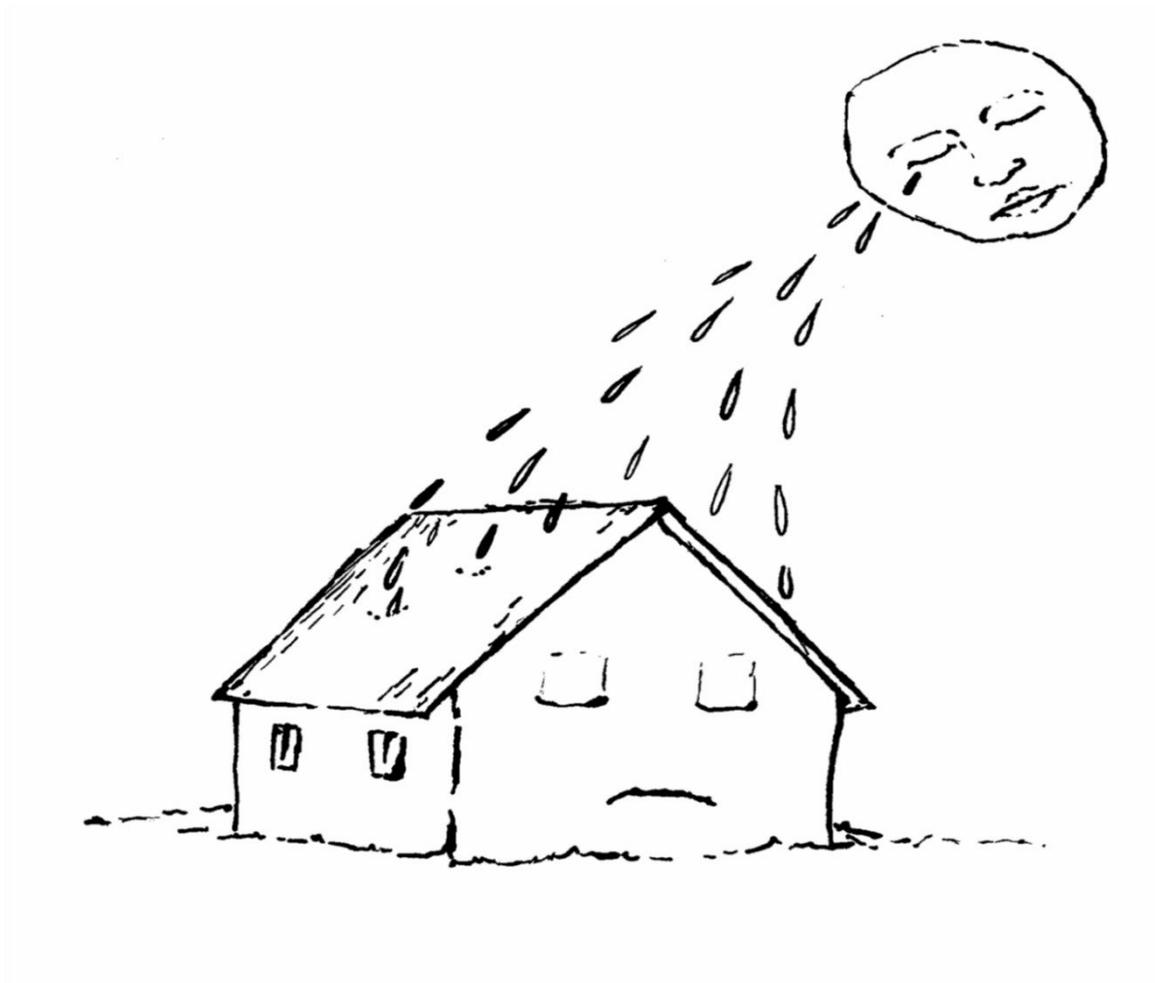
La Luna

Ahí⁴⁴ viene la luna,
muy desconsolada . . . ,
porque en esta casa,
no le dieron nada.

Gustavo Vieyra

Der Mond

Da kommt der Mond
sehr trostlos . . . ,
weil in diesem Haus
{die Menschen} ihm **Nichts** gegeben haben.



¡Qué pena!

Wie Schade!

⁴⁴ Normaleweise *ahí*. Aquí sin tilde y pronunciada como diptongo y no como palabra aguda, *ahí*.

Aquel caracol⁴⁵ : Jene Schnecke

Aquel caracol
que va por el sol
en cada ramita
lleva una flor.



¡Qué viva la gala!
¡Qué viva el amor!
¡Qué viva la gala!
¡De aquel caracol!

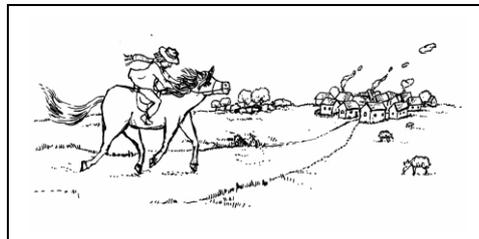
Musical notation for the song 'Aquel caracol'. The first line of music is in F major and 4/4 time, with lyrics: A - quel ca - ra - col que va por el sol en ca - da ra - mi - ta lle - va u - na flor. ¡Qué. The second line of music continues in F major and 4/4 time, with lyrics: vi - va la ga - la! ¡Qué vi - va el a - mor! ¡Qué vi - va la ga - la! ¡De a - quel ca - ra - col!

Jene Schnecke,
die an der Sonne vorbeikommt
in jedem Ast
trägt sie eine Blume.

Lange lebe die Gala!
Lange lebe die Liebe!
Lange lebe die Gala!
Von jener Schnecke!

Caballito blanco : Weißes Pferdchen

Caballito blanco, ¡llévame de aquí! ¡Llévame a mi pueblo donde yo nací!
Tengo, tengo, tengo, tú no tienes nada. Tengo tres ovejas en una cabaña.
Una me da leche, otra me da lana, otra mantequilla toda la semana.⁴⁶



—¿A dónde?

Wohin?

Musical notation for the song 'Caballito blanco'. The first line of music is in D major and 4/4 time, with lyrics: 1. Ca - ba - lli - to blan - co, ¡llé - va - me de a - aquí! ¡Llé - va me a mi pue - blo don - de yo na - cí! —. The second line of music continues in D major and 4/4 time, with lyrics: 2. Ten - go, ten - go, ten - go, tú no tie - nes na - da, ten - go tres o - ve - jas en u - na ca - ba - ña. The third line of music continues in D major and 4/4 time, with lyrics: 3. U - na me da le - che, o - tra me da la - na, o - tra man - te - qui - lla to - da la se - ma - na.

Weißes Pferdchen trag mich weg von hier, trag mich zum Dorf, wo ich geboren bin!
Ich habe, ich habe, Du hast Nichts, ich habe drei Schafe in einer Hütte.
Das eine gibt mir Milch, das andere Wolle, ein anderes Butter die ganze Woche.

Singbar: Weißes-weißes Pferdchen . . . , trag mich fort von hier!
Bring mich in die Heimat, [wo/ich]ge- boren bin!⁴⁷

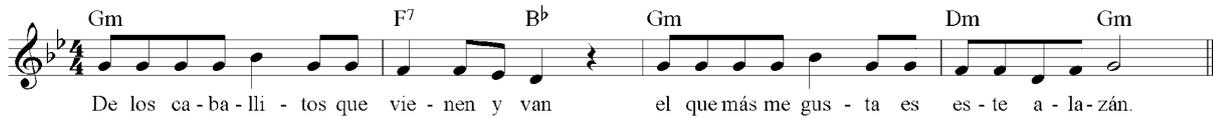
⁴⁵ Altüberliefert mit einer musikalischen Version bei Elena Torkler (*artistic name: Elena Janis*).

⁴⁶ Altüberliefert mit einer freien, singbaren Übersetzung bei Elena Janis. Musik bei Elena Torkler (künstlerischer Name: Elena Janis).

⁴⁷ Eine freie, singbare Übersetzung bei Elena Janis für Song # 12 der CD (siehe Abschnitt hier unten). Text auf Spanisch ist altüberliefert mit Musik bei Elena Torkler (künstlerischer Name: Elena Janis).

De los caballitos

De los caballitos que vienen y van,
el que más me gusta es este alazán.



De los ca - ba - lli - tos que vie - nen y van el que más me gus - ta es es - te a - la - zán.

Singbare Version⁴⁸

Von den kleinen Pferden, die kommen und geh'n
find' ich das Kastanienbraune wunder, wunderschön!

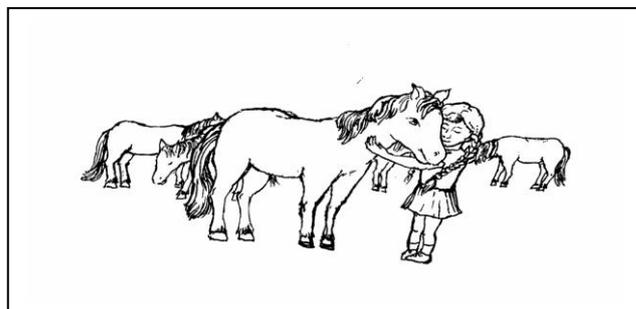
Die singbare Version auf Deutsch entspricht dem Text auf Spanisch nicht und deswegen ist es wichtig, zuerst eine formelle Übersetzung auswendig zu erlernen um die Bedeutung des Lieds besser auf Spanisch verstehen zu können. Hier ist eine formelle Übersetzung:

La versión cantable en alemán no concuerda con el texto en español y por eso es importante que primero se aprenda de memoria una traducción formal para así poder comprender mejor el significado de la canción en español. Eh aquí una traducción formal:

Formelle Übersetzung Von den kleinen Pferden, die kommen und gehen,
welches mir am meisten gefällt ist dieses Kastanienfarbige.

Nachdem die Kinder die formelle Übersetzung auswendig gelernt haben sollen sie dann probieren, den Text nach der Musik zu besingen. Die Kinder werden beobachten, dass der Text auf die Musik nicht passt. In diesem Moment könnte die Lehrerin die singbare Version darstellen als eine Option, aber mit der Warnung, dass damit Teil der Bedeutung des Texts verloren geht. Danach könnten sie die formelle Übersetzung mit der singbaren Version kontrastieren um zu zeigen, dass sie doch das Lied auf Spanisch sinnvoll singen können.

Una vez que los niños se hayan aprendido la traducción formal deben entonces tratar de cantar el texto de acuerdo a la música. Los niños se van a dar cuenta que el texto no concuerda con la música. En ese instante podría la maestra introducir la versión cantable como una opción, pero con la advertencia que así parte del significado del texto se pierde. Después pueden contrastar la traducción formal con la versión cantable para demostrar que sí en verdad pueden cantar la canción en español de acuerdo a su significado.



Mit diesem Spanisch-zu-Deutsch Ansatz können sie die folgenden Lieder auch erlernen:

Con este *Ansatz* del español-al-alemán pueden los niños aprender las siguientes canciones:

⁴⁸ Eine freie, singbare Übersetzung bei Elena Janis für Song # 7 der CD (siehe Abschnitt hier unten). Text auf Spanisch ist altüberliefert mit Musik bei Elena Torkler (künstlerischer Name: Elena Janis).

Andar andar

Andar, andar. . . , zapatitos que remendar.
Andar, andar. . . , huarachitos para saltar.

Tradicional

An - dar, an - dar, za - pa - ti - tos que re - men - dar. An -
dar, an - dar, hua - ra - chi - tos pa - ra sal - tar.

Zu Fuß zu Fuß gehen Zu Fuß gehen, zu Fuß gehen, kleine Schuhe zum Reparieren.
Zu Fuß gehen, zu Fuß gehen, kleine Sandalen zum Springen.

Singbare Version Zu Fuß , zu Fuß. . . , kleine Schuhe zum Flicken da.
Zu Fuß , zu Fuß. . . , die Sandale zum Springen sind.⁴⁹

Mi mamá me dijo⁵⁰

Mi mamá me dijo: ¡ve hacia a la montaña
a traer manzanas rojas toda la mañana!

Mi ma-má me di - jo: ¡Ve ha-cia a la mon - ta - ña a tra-er man - za-nas ro-jas to-da la ma - ña - na!

Meine Mama sagte mir

Meine Mama sagte mir: geht in Richtung des Berges,
um den ganzen Morgen rote Äpfel zu bringen!

(Singbare Version)

Und Schneewittchen sagte⁵¹

Und Schneewittchen sagte: „Gehe zu dem Berge,
pflück' die roten Äpfel dort für meine sieben Zwerge.“

⁴⁹ Eine freie, singbare Übersetzung bei Gustavo Vieyra für Song # 4 der CD (siehe Abschnitt hier unten)

⁵⁰ Altüberliefert aus Osteuropa mit einer neuen Version und Text bei Gustavo Vieyra für Song # 24 der CD *Cancionero Clásico Infantil* (siehe Abschnitt hier unten).

⁵¹ Eine freie, singbare Übersetzung bei Elena Janis.

Yo tengo un gatito⁵²

Yo ten - go un ga - ti - to, pa - rram, pam, pam. Es muy chi - qui - ti - co, pe - rrem, pem,
 pem. Se co - me su bo - fe, pi - rrim, pim, pim. Se su - be a la
 ca - ma, po - rrom, pom, pom. ¡Y a - hí ron - ro - ne - a! ¡Pu - rrum, pum, pum!

Ich habe ein Kätzchen

Ich habe ein Kätzchen, *parram, pam, pam*.
 Es ist sehr klein, *perrem, pem, pem*.
 Es isst ein Stück Lunge, *pirrim, pim, pim*.
 Es steigt auf das Bett, *porrom, pom, pom*.
 Und da schnurrt es! *Purrum, pum, pum!*

I Have a Little Cat

I have a little cat, *parram, pam, pam*.
 It is very small, *perrem, pem, pem*.
 It eats a piece of meat, *pirrim, pim, pim*.
 It climbs on the bed, *porrom, pom, pom*.
 And there it purrs! *Purrum, pum, pum!*

Singbare Version⁵³:

Ich habe eine Katze,	parram, pam, pam.
Sie ist doch so klein und,	perrem, pem, pem.
Sie frisst ihre Lunge ,	pirrim, pim, pim.
Sie steigt auf das Bett ja,	porrom, pom, pom.
Und da schnurrt sie schon ,	¡Purrum, pum, pum!

Linguistisch-rhythmische Verarbeitung:

Yo tengo un gati—to,*	parram, pam, pam.	(*gatito: Kätzchen)
Ich habe ein — — — e Kat —ze,	parram, pam, pam.	
Es muy chi—qui—ti—to,*	perrem, pem, pem.	(*chiquitito: sehr klein)
Sie ist doch so klein und,	perrem, pem, pem.	
Se co — — me* su bo — — fe,*	pirrim, pim, pim.	(*se come: sie isst) (*bofe: Lunge)
Sie frisst ih—re Lun —ge,*	pirrim, pim, pim.	*"Lunge" im Sinne von Futter aus Fleisch
Se su — — be-a la ca —ma,*	porrom, pom, pom.	*Se sube a la cama: Sie steigt auf den Bett
Sie steigt auf das Bett ja,	porrom, pom, pom.	
¡Y-a—hí* ron— — ro—nea!*	¡Purrum, pum, pum!	(*Y ahí: Und da)
Und da schnurrt sie schon ,	¡Purrum, pum, pum!	(*ronronea: sie schnurrt)

⁵² Altüberliefert

⁵³ Bei Gustavo Vieyra wie auch die Linguistisch-rhythmische Verarbeitung für Song # 6 der CD *Cancionero Clásico Infantil* (siehe Abschnitt hier unten).

Gato

Gato, gato, va paseando. Gato, gato, va buscando.
Gato, gato, ven conmigo. Gato, gato, que te abrigo.

Ga - to, ga - to, va pa - sean - do. Ga - to, ga - to, va bus - can - do.
Ga - to, ga - to, ven con - mi - go. Ga - to, ga - to, que te a - bri - go.

Katze

Katze, Katze, geht spazieren. Katze, Katze sucht etwas.
Katze, Katze, komm zu mir. Katze, Katze, dass ich dich zudecke.

Singbare Version⁵⁴

Katze, Katze, geht spazieren. Katze, Katze will was suchen.
Katze, Katze, komm zu mi-ir. Katze, Katze, ich schütze dich.

⁵⁴ Eine freie, singbare Übersetzung bei Gustavo Vieyra für Song # 22 der CD *Cancionero Clásico Infantil* (siehe Abschnitt hier unten).

Un Elefante

Un elefante se balanceaba . . . , sobre la tela de una araña;
cómo veía que resistía . . . , fue a llamar a otro elefante.
Dos elefantes se balanceaban . . . , sobre la tela de una araña;
cómo veían que resistía . . . , fueron a llamar a otro elefante.
Tres elefantes se balanceaban . . . , sobre la tela de una araña;
cómo veían que resistía . . . , fueron a llamar a otro elefante.

Cuatro elefantes : Cinco elefantes

The image shows two staves of musical notation in 4/4 time. The first staff starts with a C chord and ends with a G7 chord. The second staff starts with a C chord. The lyrics are written below the notes.

1. Un e - le - fan - te se ba - lan - cea - ba so - bre la te - la de u - na a - ra - ña.
2. Dos e - le - fan - tes se ba - lan - cea - ban so - bre la te - la de u - na a - ra - ña.
3. Tres...
4. Cuatro...
5. Cinco...

Co - mo ve - í - a que re - sis - tí - a fue a lla - mar a o - tro e - le - fan - te.
Co - mo ve - í - an que re - sis - tí - a fue - ron a lla - mar a o - tro e - le - fan - te.

Ein Elefant

Ein Elefant balacierte balancierte sich . . . , über ein Spinnennetz;
weil er sah, dass es ihn halten konnte . . . ,
ging er hin, um einen anderen Elefant zu rufen.
Zwei Elefanten balacierten sich . . . , über ein Spinnennetz;
weil sie sahen, dass es sie halten konnte . . . ,
gingen sie hin, um einen anderen Elefant zu rufen.
Drei Elefanten balacierten sich . . . , über ein Spinnennetz;
weil sie sahen, dass es sie halten konnte . . . ,
gingen sie hin, um einen anderen Elefant zu rufen.

Vier Elefanten : Fünf Elefanten

Singbare Version⁵⁵

Ein Elefant, ja, der balancierte . . . , auf einem Spinnen-, Spinnen-, Spinnennetz.
Da rief er laut: „Hurra, es hält! . . . ,
Ich hole meine/n Freund/in, den/die X jetzt.“

Usw.

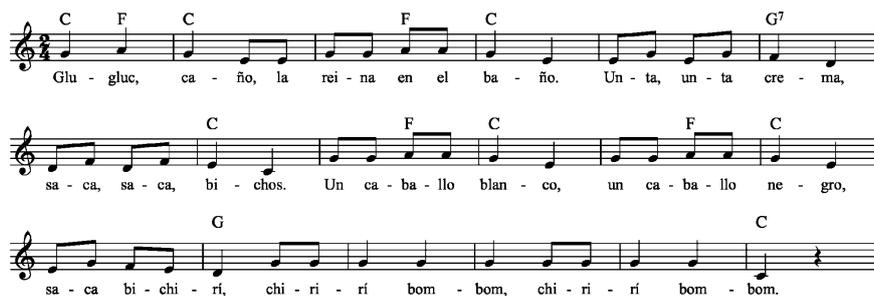
⁵⁵ Eine freie, singbare Übersetzung bei Elena Janis für Song # 25 der CD *Cancionero Clásico Infantil* (siehe Abschnitt hier unten).

Glu Gluc

Glu gluc, caño,
la reina en el baño.
Unta, unta crema, saca, saca, bichos.

Un caballo blanco, un caballo negro,
saca *bichirí, chirirí bom bom, chirirí bom bom*.

¡Y se monta en su caballo, limpiecita y bella va!⁵⁶



Glu - gluc, ca - ño, la rei - na en el ba - ño. Un - ta, un - ta cre - ma,
sa - ca, sa - ca, bi - chos. Un ca - ba - llo blan - co, un ca - ba - llo ne - gro,
sa - ca bi - chi - rí, chi - ri - rí bom - bom, chi - ri - rí bom - bom.

Glu Gluck

Glu gluck Abflussrohr,
die Königin im Badezimmer.
Sie schmiert, sie schmiert Creme,
beseitigt, beseitigt Ungeziefer.

Ein weißes Pferd, ein schwarzes Pferd,
beseitigt *bichirí, chirirí bom bom, chirirí bom bom*.

Sie steigt auf ihr Pferd und reitet makellos sauber und wunderschön davon!

Singbare Version⁵⁷

Gluck, gluck baden,
die Königin im Bade
schmiert sich ein mit Creme,
macht sich wunder schöne.

Kommt ein weißes Pferd und danach noch ein schwarzes,
reiten im Galopp, hottehü, hopp-hopp, hottehü, hopp-hopp!

Zwei andere Lieder *Martinillo* und *Mi Mamá es una Rosa* haben singbaren Versionen auf Deutsch wie schon oben erwähnt wurden.

⁵⁶ Altüberliefert aus Curaçao mit einer neuen Version und Text bei Gustavo Vieyra und Elena Janis für Song # 31 der CD *Cancionero Clásico Infantil* (siehe Abschnitt hier unten).

⁵⁷ Eine freie, singbare Übersetzung bei Elena Janis.

Dulce Eres Tú

El cielo es azul,
las nubes son blancas
y dulce eres tú.

Gustavo Vieyra

Süß Bis Du

Der Himmel ist blau
die Wolken sind weiß
und süß bist Du.

Roses are red,
Violets are blue,
Sugar is sweet;
And so are you.



Rosa Kordessii

[https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Rosa_species]

You Are Sweet

The sky is blue,
the clouds are white
and you are sweet.

Rosen sind rot,
Veilchen sind blau,
Zucker ist süß;
Und so bist Du!



Common Violet

[[https://en.wikipedia.org/wiki/Viola_\(plant\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Viola_(plant))]

Ecos

Son ecos, son ecos
las olas sonoras.
El ave que canta
y anuncia la aurora.

Gustavo Vieyra

Echos

Sie sind Echos, sie sind Echos
die klangvollen Wellen.
Der Vogel, der singt
und kündigt die Morgendämmerung an.

Echos

They are echos, they are echos
the sonorous waves.
The bird that sings
and announces the dawn.

Luz de mi luna



Licht meines Mondes

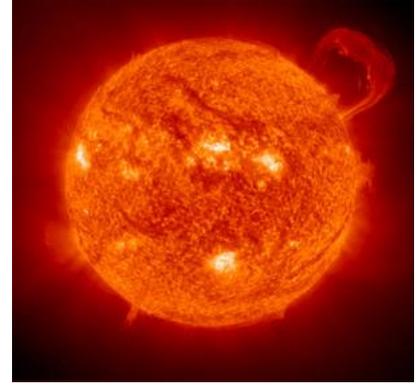
Lúcida flor
¡ Dime quién soy !

¡ E l girasol !

Leuchtende Blume
Sag mir, wer bin ich!

Die Sonnenblume!

Luz de mi sol



Licht meiner Sonne

Sol y luna,
¿ luna y sol ?

¡ Girasol !

Gustavo Vieyra



Sonne und Mond,
Mond und Sonne?

Sonnenblume!

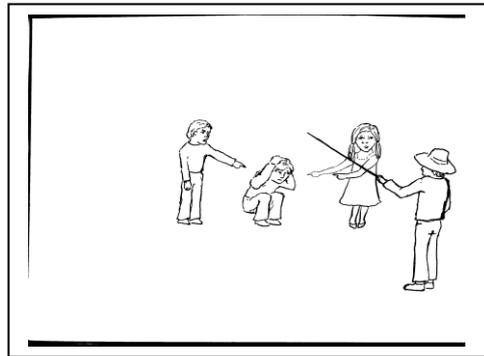
Tin Marín⁵⁸ und Bärchenspiel

Mentorin: Wer ist als nächster dran?

Kinder: Ich bin!

Mentorin: Achtung! Lass uns Tin Marín fragen. Er wird uns sagen, wer der nächste ist. Tin Marín denkt manchmal, dass du schuld daran bist, aber in Wirklichkeit will er wissen, wer der nächste ist, und dafür muss er jeden mit dem Zeigestab ein bisschen berühren würde.

Wenn jemand schuld an etwas ist, kann Tin Marín das auch bestimmen.



Tin Marín von do pingüé,
cúcara mácara títere war.⁵⁹
Ich war es nicht!
Es wár Teté!
Schlag ihn, schlag ihn,
dass dieser wahrlich war!

„Schlag ihn! Schlag ihn!“ ist nur ein Wortspiel; es bedeutet nicht, dass du geschlagen werden sollst, sondern, dass du dran bist oder das du der nächste bist. Wir versuchen Tin Marín auf Spanisch zu sagen oder zu singen:

¡Tin ma - rin de do pin - güé, cú - ca - ra má - ca - ra tí - te - re fue! ¡Yo no fui!
¡Fue te - té! ¡Pé - ga - le, pé - ga - le!, queés - te me - ri - to, ¡fue!

⁵⁸ Altüberliefert: ein Wortspiel mit einer musikalischen Version bei Elena Janis aus Dresden für Song # 9 der CD *“Cancionero Clásico Infantil con Elena Janis y su banda de Dresden Alemania”* (Klassisches Kinder-Songbook und ihrer Band aus Dresden, Deutschland: Gestalt-Dialektik 2011).

⁵⁹ Mit dem Wortspiel, dass jemand schuld an etwas ist. Das Wortspiel kann auch benutzt werden, um herauszufinden, wer der nächste ist um irgeneine Aktivität.

Martinillo

Illustrated by Даша Мещерякова



Hier ist die Geschichte von Martinillo. Er ist ein bisschen zerstreut, und sucht seine Mama. Martinillo sagt:



Wo kann meine Mama sein? Ich habe sie gesucht, gesucht und gesucht, aber ich kann sie nicht finden. Wo kann sie sein? Vielleicht ist sie in der Kirche! Sie ist immer in der Kirche! Chispas! (Funken) Wo kann [sie] sein? ¿Dónde puede estar?

♪ ♩	♪ ♩ ♩
¡Ti—tí,	ti-ti —tá!
Ma--má,	¿dónde estás?

Ma--má,	wo bist Du?
¿Dónde estás?	Wo bist Du?

♪	♪	♪ ♩
¡tí-ti,	tí-ti,	ti-ti-tá!
¿Dónde,	dónde,	dónde estás?

Gustavo Vieyra

Und als er sie nicht findet wird seine Stimme traurig und melancholisch:

Ma--má,	¿dónde estás?
¡Ti--tí,	ti-ti--tá!
Ma--má,	wo bist Du?

Auf der anderen Seite, und sehr betrübt, sucht die Mama ihre Martinillo außerhalb der Kirche:

Wo kann mein kleiner Martinillo sein? Martinillo weiß wohl Bescheid, wie man den Turm aufsteigen kann, um die Glocken zu spielen. Ich werde nach ihn mit voller Stimme Rufen, um zu sehen ob er kommt, um die Glocken zu spielen:

Martinillo,⁶⁰ Martinillo, wo bist du?, wo bist du?

Lass die Glocken spielen, lass die Glocken spielen,
Ding, dong, dang; ding dong dang.

The image shows two staves of musical notation in 4/4 time, key of D major. The first staff contains the lyrics: 'Mar - ti - ni - llo, Mar - ti - ni - llo, ¿dón - de es - tás?, ¿dón - de es - tás?'. The second staff contains the lyrics: '¡To - ca las cam - pa - nas! ¡To - ca las cam - pa - nas! ¡Ding, dong, dang! ¡Ding, dong, dang!'. The melody is simple and rhythmic, with a repeat sign at the end of the second staff.

Tradicional

Inzwischen, war Martinillo in der Kirche. Vor einem Fenster stehend schaute er einen Stern. Es wurde dunkel und hinter dem Turm kam der Mond aus. Ein leichter Strahl strahlte seine Augen, und er dachte an seine sehr bescheidene und erleuchtende Freundin, das Mädchen Isabel.

Mich verzaubert der Mond, mich verzaubert die Nelke,
und wie seufzt das Mädchen Isabel!

Me encanta la luna, me encanta el clavel
¡y cómo suspira la niña Isabel!

Genau in diesem Moment kam seine Mama in die Kirche und fand Martinillo beim Singend und träumend:

Me encanta la luna, me encanta el clavel,
¡y cómo suspira la niña Isabel!

»Martinillo, ¡wach auf! Du träumst!«, unterbrach seine Mama. Aber Martinillo machte es weiter beim Singend und träumend:

⁶⁰ Martinillo bedeutet kleiner Martín, ein Junge.

–Me encanta la luna, me encanta el clavel,
 ¡y cómo suspira la niña Isabel!

29 min

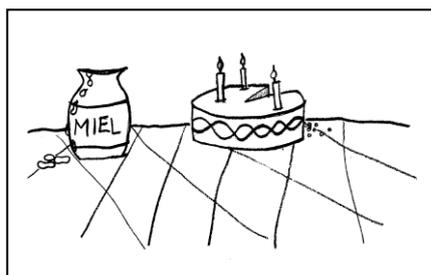


Música: Frauke Däuble; Letra: Gustavo Vieyra

Martinillo war bezaubert wegen der Süßigkeit des Mädchen Isabel und man sollte ihn entzaubern mit der Süßigkeit irgendeines Honigs, die Magie und Verzauberung der Süße irgendeines Kuchens.⁶¹ Und darüber hinaus konnte Mama nur lachen und denken, weil sie nach der Kirche Martinillo einen Kuchen kaufen wollte, einen ganz süßen Kuchen mit Honig darauf. Und plötzlich hat Martinillo ein neues Lied ausgedacht und gesungen: *So süß, so süß, dass der Honig schmeckt! Wie lecker das Mehl und wie lecker der Kuchen!* Und aus dem Honig, Mehl und Kuchen ist dann ein neues Lied auf Spanisch entstanden:

Wörtlich: So süß, so süß, dass der Honig schmeckt!
 Wie lecker das Mehl und wie lecker der Kuchen!

¡Tan dulce⁶² tan dulce que sabe la miel!
 ¡Qué rica la harina y qué rico el pastel!



⁶¹ Für Schüler ab dem Gymnasium, die diesen Satz auswendig lernen würden:

„Martinillo estaba encantado por la dulzura de la niña Isabel y habría que desencantarlo con la dulzura de alguna miel; magia y encanto del dulce de algún pastel”

⁶² Music: Elena Janis; Text: Gustavo Vieyra für Song # 11 der CD *“Cancionero Clásico Infantil con Elena Janis y su banda de Dresden Alemania”* (Klassisches Kinder-Songbook und ihrer Band aus Dresden: Gestalt-Dialektik 2011).

Las Sillas — Die Stühle — The Chairs

By Iris Mordmüller and Gustavo Vieyra

Claire:	Hello, my name is Claire! This is my chair! Ah, what a fresh air!	(Hallo, mein Name ist Claire!) (Hier ist mein Stuhl!) (Oh, was für eine frische Luft!)
María:	¡Hola! ¡Me llamo María! ¡Ésta es mi silla! ¡Me voy a comer mi tortilla!	(Hallo, mein Name ist Claire!) (Hier ist mein Stuhl!) (wörtlich: Mich werde-ich zu essen meine Tortilla!) (Ich werde meine Tortilla essen!)
Raúl:	Hallo, Ich heiße Raúl! Das ist mein Stuhl! Don't you think it's cool?	 Glaubst du nicht, dass es cool ist?
Mark:	Are you a fool? Das ist mein Stuhl!	(Bist du ein Dummkopf?)
Raúl:	Dein Stuhl?	
Mark:	Ja, mein Stuhl!	
Claire:	Give it to him/her!	Gib ihn ihm! (gib ihm den Stuhl)
María:	¡Dásela!	Gib ihn ihm! (gib ihm den Stuhl)
Raúl:	Na gut, Bitteschön!	
Mark:	Vielen, vielen Dank!	
Raúl:	Keine Ursache! Auf Wiedersehen!	
Alle:	Auf Wiedersehen!	

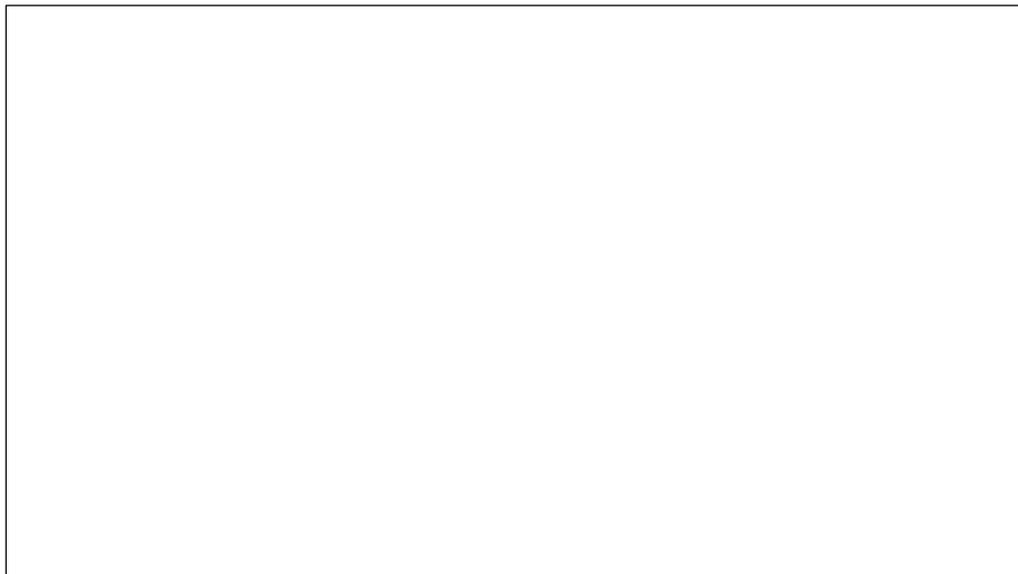
Schreiender Mama-Elefant⁶³

Lehrer: Heute Morgen hat Mama Elefant ihr Baby so laut angeschrien, dass es *Chispas!!!*⁶⁴ *Madre mía!!!* auseinandergeflogen ist. Der Kopf, mit Hilfe der Ohren, flog zum Mond, a la luna:



(wir schauen und zeigen nach oben)

Die zwei großen Ohren haben den Kopf beim Fliegen für ein paar Minuten mitgeholfen, also nur als Zwischenstufe, aber dann sind sie vom Kopf **abgekoppelt** worden und in den Pampas Argentiniens gelandet, da wo ein grausamer und böser Wolf zu Hause ist. Aue, wie schrecklich!!!



⁶³ Der Text ist inspiriert vom Buch bei Bauer, J. (2000). *Schreimutter*. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg.

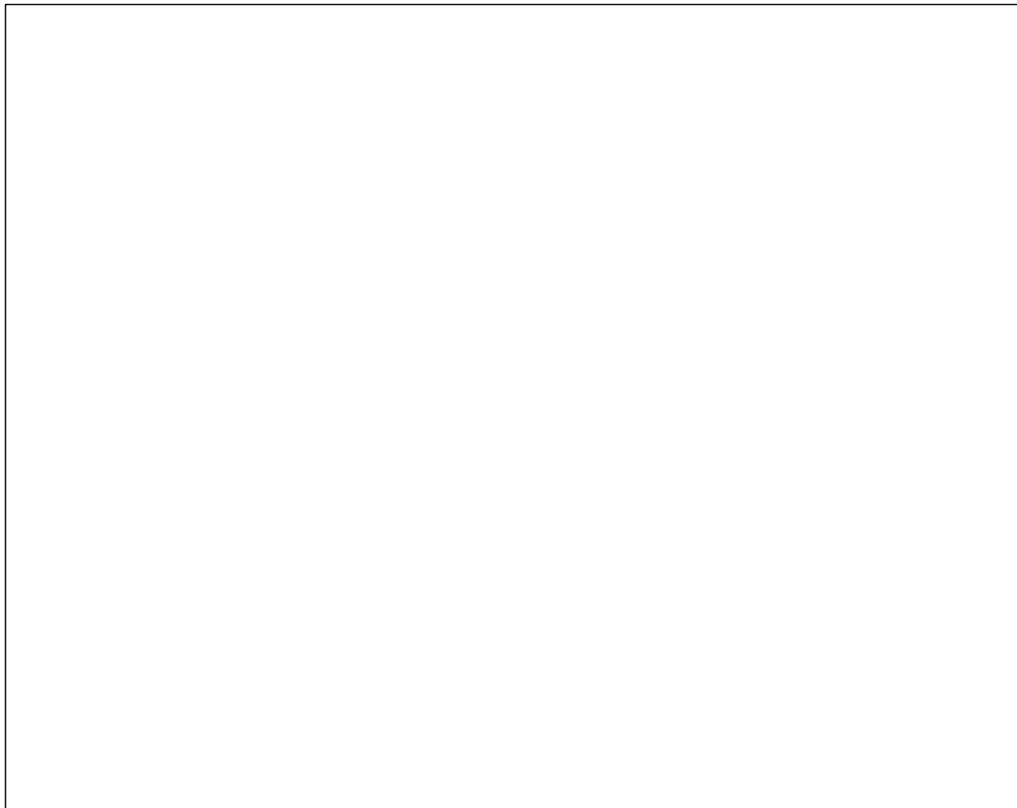
⁶⁴ Kinder wissen Bescheid, aus so vielen anderen Angelegenheiten, was „chispas“ bedeutet, nämlich so was wie „Oh, Mensch!“

Der Rüssel aber landete, oh je, auf der Spitze des Kilimandscharos, dem höchste Berg Afrikas. (mit den Händen einen Rüssel bilden, der sich auf und ab bewegt)



www.mzibo.net

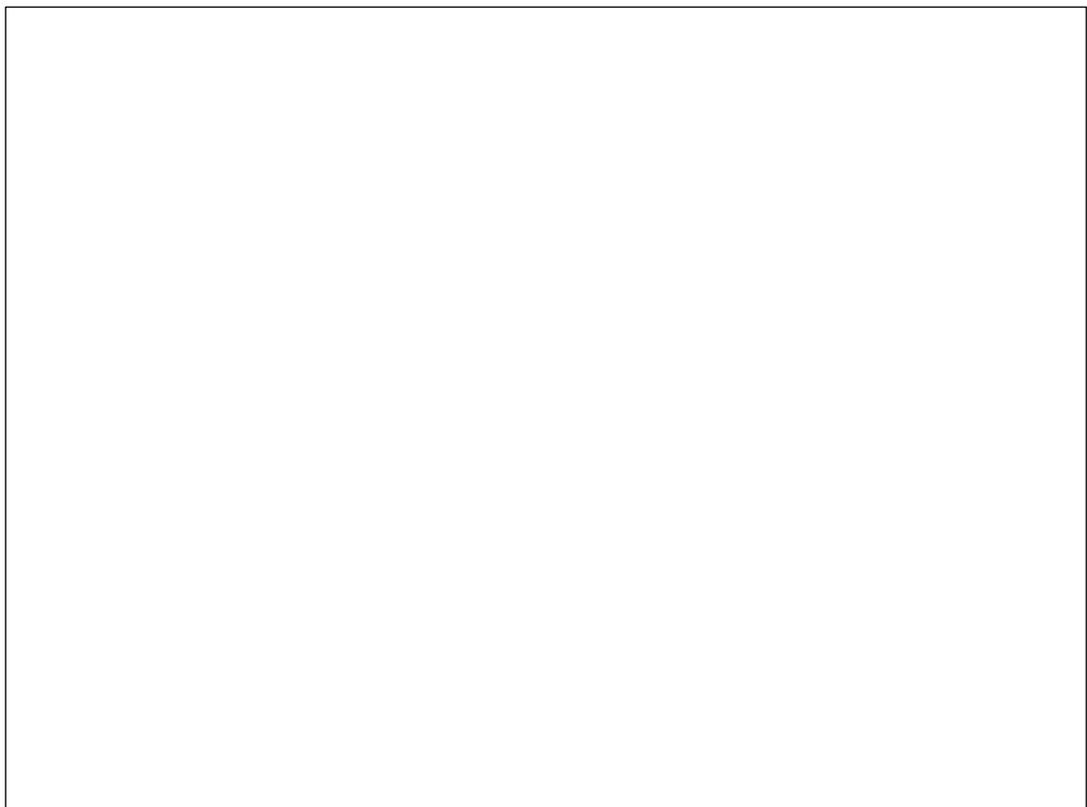
Inzwischen landete der Körper *mitten im Meer (en medio del mar)*; dann versuchte er zu schwimmen, aber es gab keine Insel, gar keine Insel! Wohin sollte dann der Körper hinschwimmen? Es war ziemlich hoffnungslos. Der Körper aber ließ sich vom Wind irgendwohin treiben.



Der Schwanz landete, auweia, *mitten auf der Landstraße* zwischen Dresden und Meißen.



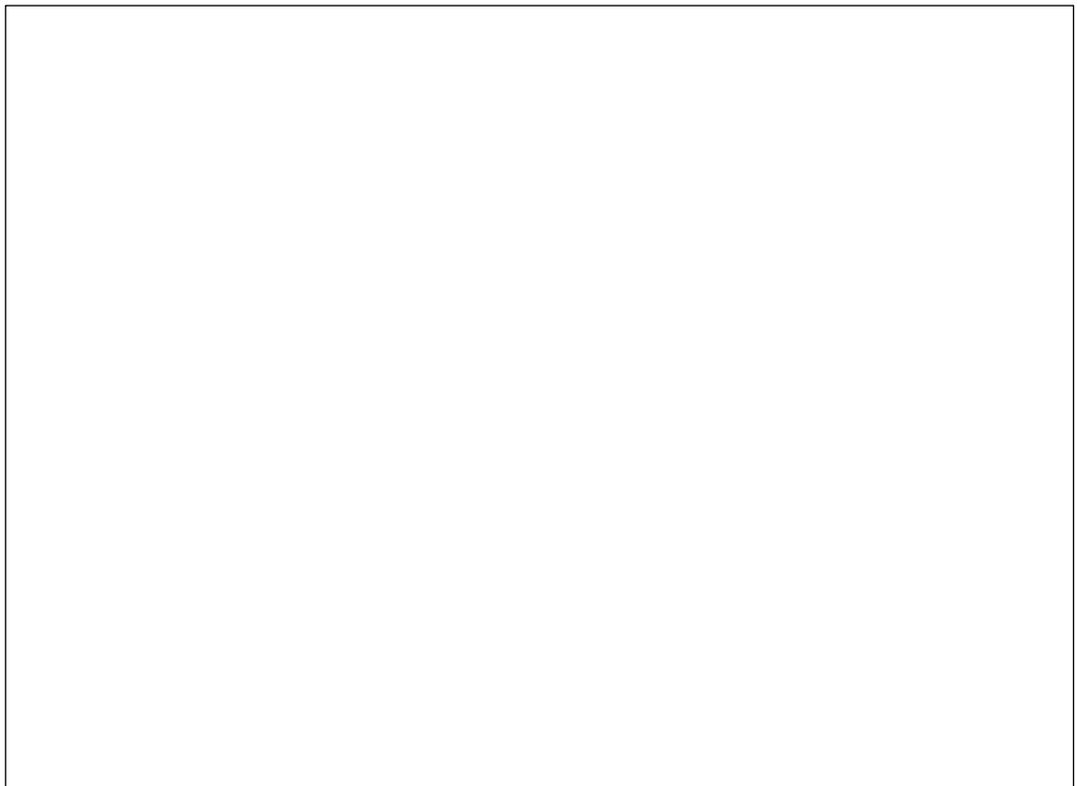
Die Füße rannten und rannten bis zum Ende der Welt, ohne etwas zu sehen, denn die Augen waren im Kopf des Mondes. (Kinder und Lehrer schauen und zeigen nach oben)



Die Füße waren vom Laufen ganz müde geworden und sie waren auch sehr traurig.



Die Augen im Mond versuchten mit den Füßen zu kommunizieren, aber ohne Rüssel war es schwer laut genug zu sprechen.



Nur ein Echo, *uow, uow, uow*, war im Weltall zu hören, aber weil der Mond so weit weg ist, konnten die Füßen gar nicht hören, und außerdem hatten sie auch keine Ohren, um hören zu können. Wo waren dann eigentlich die Ohren gelandet?

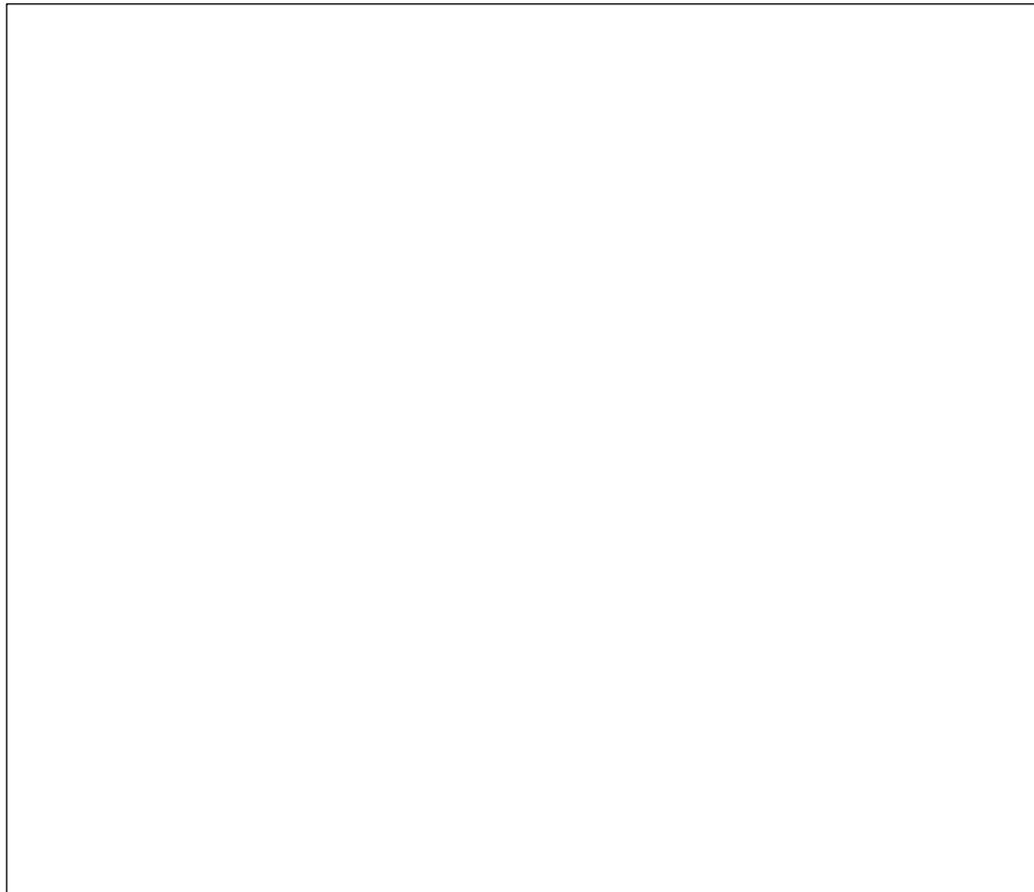
(Kinder und Lehrer sprechen darüber, um eine gewisse Logik herauszukristallisieren)

Wegen dieser unendlichen Traurigkeit sind die Füße zu den anderen Elefanten Afrikas hingegangen. Oh, wie schade, Schokolade!

Währenddessen, probierte der Wolf in den Pampas von Argentinien mit den Ohren zu fliegen. Der böse Wolf hatte niemals einen Elefanten gesehen und dachte, die Ohren wären Flügel. Aber konnte der Wolf mit den Ohren fliegen? Vielleicht! Vielleicht auch nicht! Was sagt ihr Kinder?

(die Kinder und Lehrer diskutieren verschiedenen Thesen ob der Wolf fliegen könnte oder nicht)

Und dann plötzlich gab es einen schrecklichen Laut um den Wolf; es war so laut, dass der Wolf voller Angst davon weggelaufen ist. Was war denn das? Es war nämlich ein Helikopter, mit dem Mama fast alle Teile vom Babyelefant gefunden und zusammengenäht hat, und ich meine fast alle. Wie ist sie zum Mond gelangt, um den Kopf zu kriegen? Mit einem Helikopter? Ich denke, es musste eine Rakete sein, oder? Was denkt ihr dann?



Lass uns über die Geschichte noch ein bisschen sprechen. Wisst ihr noch, wo der Kopf hingeflogen ist?

Kind: Zum Mond?
 Lehrer: Ja, *a la luna!* Und wie ist sie zum Mond gelangt, wenn sie nicht fliegen konnte?
 Kind: Mit Hilfe der großen Ohren als Zwischenstufe.
 Lehrer: Ah, ja, stimmt! Und wie hat Mama den Körper gerettet?
 Kind: Weiß ich nicht!
 Lehrer: Mit dem Helikopter konnte sie nicht mitten im Meer landen, aber dann hat sie herausgefunden, dass der Körper auf einer Insel war. Denn der Wind hatte den Körper zu der Insel getrieben. Mit dem Helikopter konnte sie dann auf der Insel landen, um den Körper zu retten. Und wo war der Rüssel?
 Kind: Auf der Spitze des Kilimandscharos, dem höchsten Berg Afrikas!
 Lehrer: Und wie ist sie zur Spitze des Berges gelangt?
 Kind: Sie ist den Berg hochgeklettert!
 Lehrer: Sehr schön! Und wo waren die zwei großen Ohren?
 Kind: In den Pampas Argentiniens *mit dem grausamen Wolf!*
 Lehrer: Ja, das stimmt, *con el lobo feroz : mit dem grausamen Wolf!* Und wie hat sie die Ohren vom Wolf wiedergekriegt? Hat Mama-Elefant vielleicht den Wolf laut angeschrien, so laut, dass er erschrocken wäre?

Der Helikopter war zu laut für den Wulf. Vielleicht hat Mama so laut dem Wulf angeschrien und der Wulf ist einfach voller Angst davongelaufen.

(die Kinder stimmen zu und versuchen diese Szene zu inszenieren, je nach ihrer Kreativität)

Am Ende hat Mama alle Teile zusammengenäht und die beiden waren glücklich zusammen. Mama sagte: Mein liebes Kind, ich werde dich nie wieder so laut anschreien,

yo te amo!!! Was bedeutet, *yo te amo*?

Kind: Entschuldigung?
 Lehrer: *Ich liebe dich! Yo te amo* bedeutet, *Ich liebe dich!* Heute Abend könnt ihr bitte Mama sagen, *Mama, Mama, yo te amo . . .*

Quack, Quack, Quack sagt die Ente
 Diese Geschichte ist nun zu Ende.
 Derjenige, der sitzend bleibt,
 Bleibt geklebt . . . , AM ENDE!!!

Y colorín, colorado
 Este cuento se ha acabado
 El que se quede sentado
 Se queda pegado.

Häslein Besucht Oma

Eine Volkserzählung von Panama bei Gustavo Vieyra

__Basta!, sagte Mama zu *Conejito*, zum Häslein eines Tages. __Du musst dich benehmen und hier machst du gar nichts und außerdem bist du zu träumerisch. Es ist höchste Zeit deine Tante zu besuchen. Sie ist nämlich sehr streng und wird aus dir ein richtig mutiges Kind machen und sogar ein liebes Kind. Hier willst du nichts anderes machen als träumen, träumen, träumen und hast du sogar vergessen, einen Brief an Oma und Opa zum Geburtstag zu schreiben. Schluss mit deiner Träumerei, sage ich dir! Du musst die Tante María besuchen. Sie lebt oben auf dem Berg mit Großmütterlein. Die Tante kann sehr gut singen und tanzen und die Oma sehr gut kochen. Zum Frühstück wird sie dir jeden Morgen einen Karotten-*ensalada* mit Tomaten bereiten.

__Na gut Mama, aber was ist *ensalada*?

__Ich meine einen Karotten-Salat mit Tomaten und alles drin und dran, und noch dazu eine große *Enchilada* zum Mittagessen.

__Was ist eine *Enchilada*.

__Ein gefüllter Fladen, aber vegetarisch, aber mit Käse und Mole, also eine Chilisoße aus Puebla, Mexiko.

__Wir sind nicht in Mexiko. *No estamos en México*. Wir sind in Deutschland!

__Großmütterlein war gerade in Puebla und sie liebt diese *Mole*, also die rote Chilisoße mit Schokolade.

__Na gut, dann gehe ich hin zur Tante und Oma.

Und es ging singend den Berg hinauf und hat aber weiter geträumt von der Chilisoße mit Schokolade, also *Mole con chocolate*. Was? Chilisoße mit Schokolade? So was gibt es nicht! Und als es darüber nachgedacht hat, hat es nicht bemerkt, wie der Fuchs heranschlich:

__Häslein, du kleines Ding, __sagte der Fuchs.

__Ich werde dich fressen!!!

__*Ay, ay, ay, caramba!!! Chispas!!! Madre mía!!!*, sagte das Häslein.

Bitte, friss mich nicht! Guck mal! Ich bin so dünn, so klitzeklein dünn: *flaquito, flaquito, flaquito!*

Wenn ich aber meine Oma besucht habe, werde ich ganz dick und groß sein: *gordito, gordito, gordito!* Dann wirst du mich fressen können.

Der Fuchs hätte gerne, einen so leckeren, dicken und großen Hasen gegessen. Deswegen sagte er zu ihm:

__Einverstanden! *¡Está bien!* Geh hin, aber du musst ganz genau auf diesem Weg zurückkommen!

Häslein ging singend und träumend den Berg hinauf. Plötzlich traf es einen Tiger.

__Häslein, du kleines Ding, sagte der Tiger.

__Ich werde dich fressen!!!

__*Ay, ay, ay, caramba!!! Chispas!!! Madre mía!!!*, sagte das Häslein.

__Bitte, friss mich nicht! Guck mal! Ich bin so dünn, so klitzeklein dünn. *flaquito, flaquito, flaquito!*

Wenn ich aber meine Oma besucht habe, werde ich ganz groß und dick sein. *gordito, gordito, gordito!* Dann wirst du mich fressen können.

Der Tiger hätte gerne, einen so leckeren, dicken und großen Hasen gegessen. Deswegen sagte er zu ihm.

__Einverstanden! *¡Está bien!* Geh hin, aber du musst ganz genau auf diesem Weg zurückkommen!

Häslein ging singend und träumend den Berg hinauf. Plötzlich traf es einen Löwen.

__Häslein, du kleines _____, sagte der Löwe.

__Ich werde dich _____!!!

__Ay, ay, ay, _____!!! _____!!! _____ __!!!, sagte das Häslein.

__Bitte, friss mich nicht! Guck mal! Ich bin so dünn, so klitzeklein dünn. *flaquito, flaquito, flaquito!* Wenn ich aber meine Oma besucht habe, werde ich ganz groß und sein. *gordito, gordito, gordito!* Dann wirst du mich fressen können.

Der Löwe hätte gerne, einen so leckeren, dicken und großen Hasen gegessen. Deswegen sagte er zu ihm.

__Einverstanden! *¡Está bien!* Geh hin, aber du musst ganz genau auf diesem Weg zurückkommen!

Häslein ging singend und träumend den Berg hinauf und kam endlich ans Haus der Tante und Oma an.

__Liebe Tante! Liebe Oma, ich bin hier. Ich bin gekommen, um viel zu essen damit ich groß und dick werden kann. Die Oma gab Häslein Obstsalat und einen Salat aus Karotten und Tomaten zum Frühstück und viel Wasser dazu. Zum Mittag *Mole rojo*, rote Chilisoße mit Käse darauf. Oooh, wie lecker! Häslein aß und träumte, aß und träumte, *comía y soñaba, comía y soñaba*. Und bei der Tante lernte es aber auch singen und tanzen und wurde ein sehr liebes Kind, aber auch *gordito, gordito, gordito*: fett, fett, fett, weil es so viel gegessen hatte.

__Häslein, du bist so dick, rund und groß geworden. Du muss zurück nach Hause zu Mama, sagte eines Tages Großmütterlein.

__Auweia, Großmütterlein! __sagte Häslein mit einer ängstlichen Stimme. Unterwegs habe ich einen Löwen, einen Tiger und einen Fuchs getroffen. Sie werden mich fressen, wenn ich zurückkomme.

__Setz dich in dieses Fass! __sagte die Tante zu Häslein. Sie war eigentlich sehr schlau, noch schlauer als der Fuchs. Roll den Berg hinunter und du wirst sehen, dass sie dich nicht fressen können.

Häslein schlüpfte in das Fass hinein und Tante und Oma schoben es mit großem Schwung an. Das Fass rollte und rollte den Berg hinunter. Plötzlich traf es den Löwen.

__Hör mal, du kleines Fass, hast du nicht **zufälligerweise** ein Häslein gesehen? __fragte der Löwe.

Das Häslein veränderte seine Stimme und antwortete:

__ Der Berg brennt . . . , (Pause), das Häslein rennt.

Wer ist nicht gerannt . . . , (Pause) wird von Feuer verbrannt.

Der Löwe dachte, dass der Berg brennt und ist geschwind davongerannt. Das Häslein versteckt im Fass, rollte und rollte den Berg hinunter. Plötzlich traf es den Tiger.

__Hör mal, du kleines Fass, hast du nicht **zufälligerweise** ein Häslein gesehen? __fragte der Tiger.

Das Häslein veränderte seine Stimme und antwortete:

__ Der Berg brennt . . . , (Pause), das Häslein rennt.
Wer ist nicht gerannt . . . , (Pause) wird von Feuer verbrannt.

Der Tiger dachte, dass der Berg brennt und ist geschwind davongerannt. Das Häslein versteckt im Fass, rollte und rollte den Berg hinunter. Plötzlich traf es den klugen Fuchs.

__Hör mal, du kleines Fass, hast du nicht _____ ein Häslein gesehen? __fragte der kluge Fuchs.

Das Häslein veränderte seine Stimme und antwortete:

__ Der Berg _____ . . . , (Pause), das Häslein _____.
Wer ist nicht _____ . . . , (Pause) wird von Feuer _____..

__Nanu! Du kannst mich nicht betrügen, du kleines Häslein. Du versteckst dich im Fass und ich werde dich fressen.

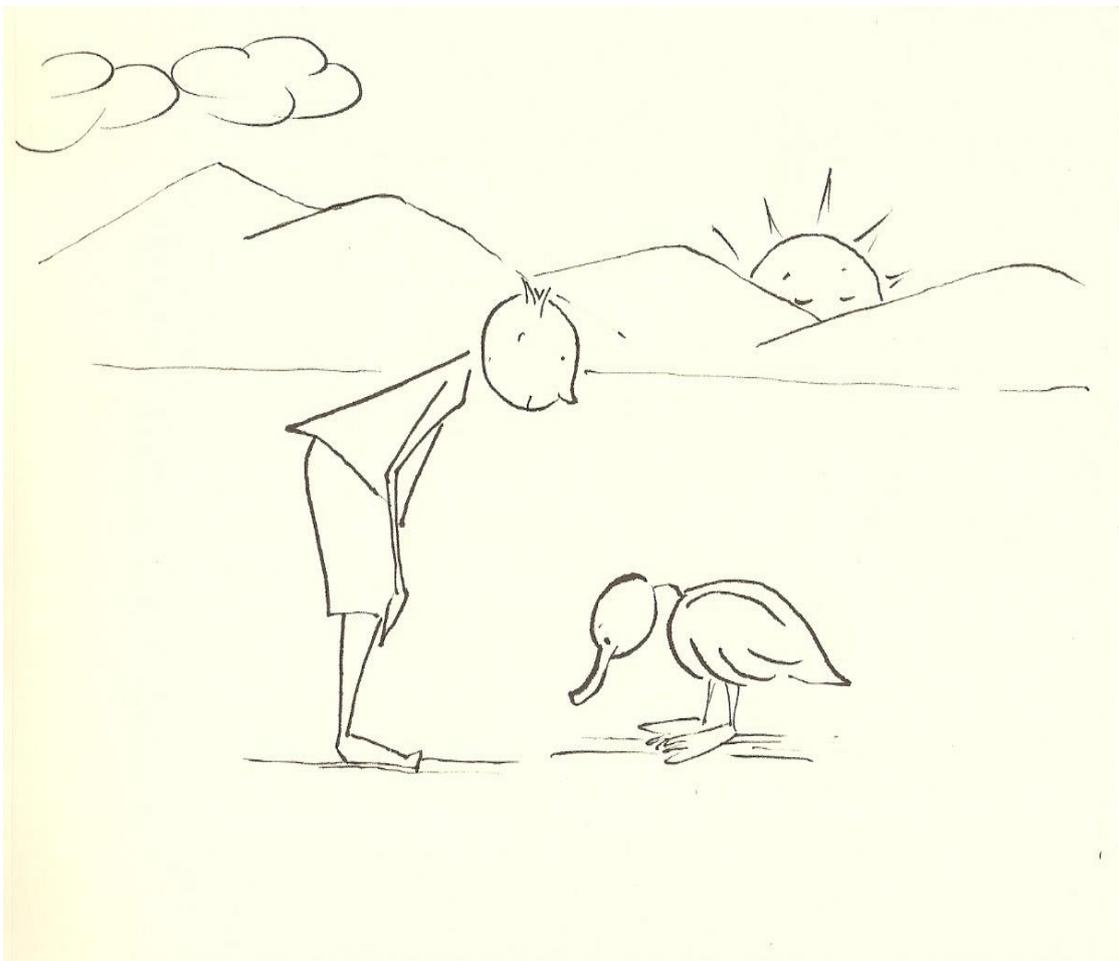
Der Fuchs rannte und rannte hinter dem Fass her, aber das Fass rollte und rollte den Berg hinunter. Man konnte nur seine Stimme hören, die sagte: Auf Wiedersehen, auf Wiedersehen, du kluger Fuchs!!! *Hasta la vista, amigo!!!*

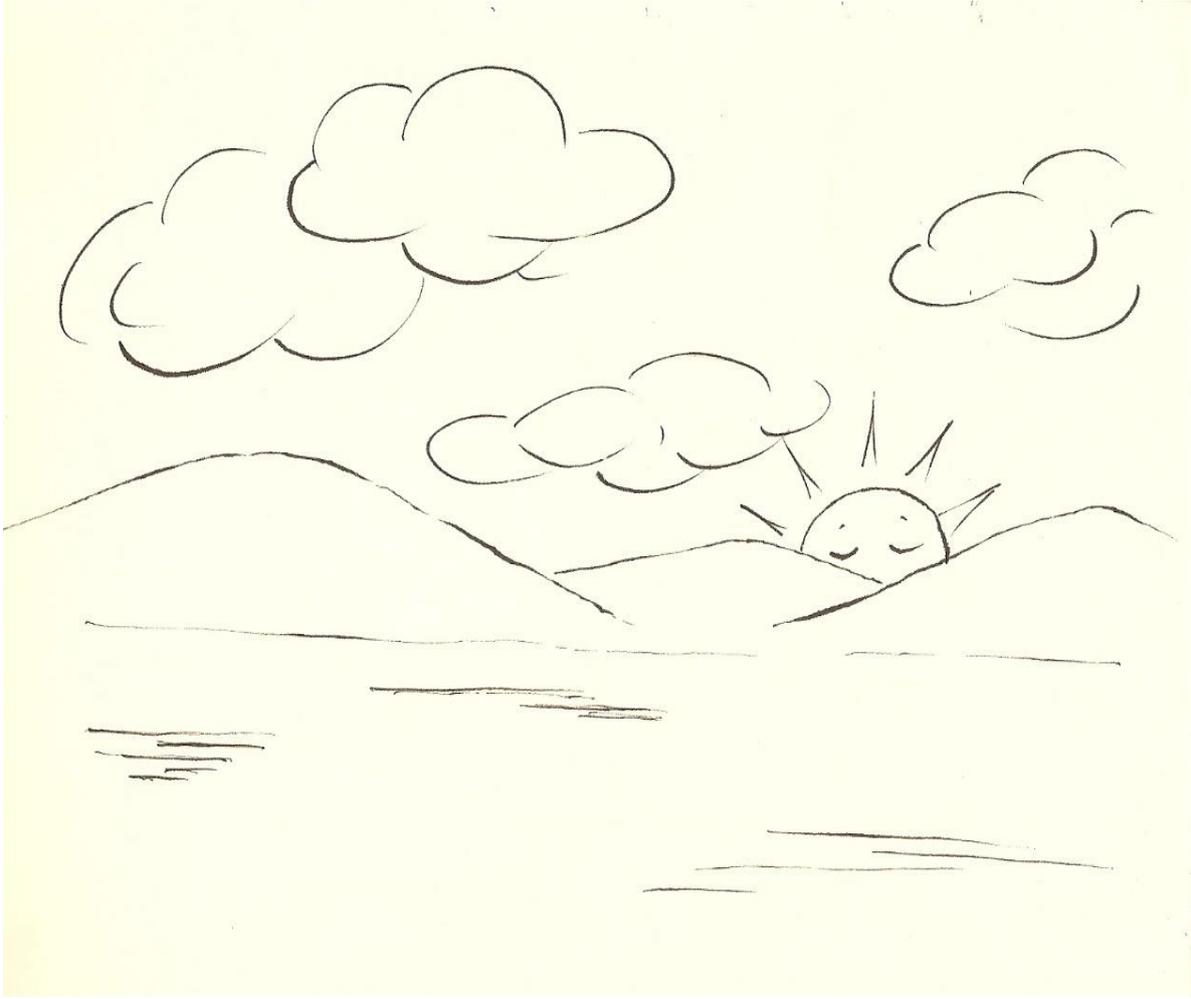
Letanía del Triste Patito

Litany of the Sad Duckling

Litanei des Traurigen Entleins

Gustavo Vieyra con ilustraciones de Lydia Staemmler

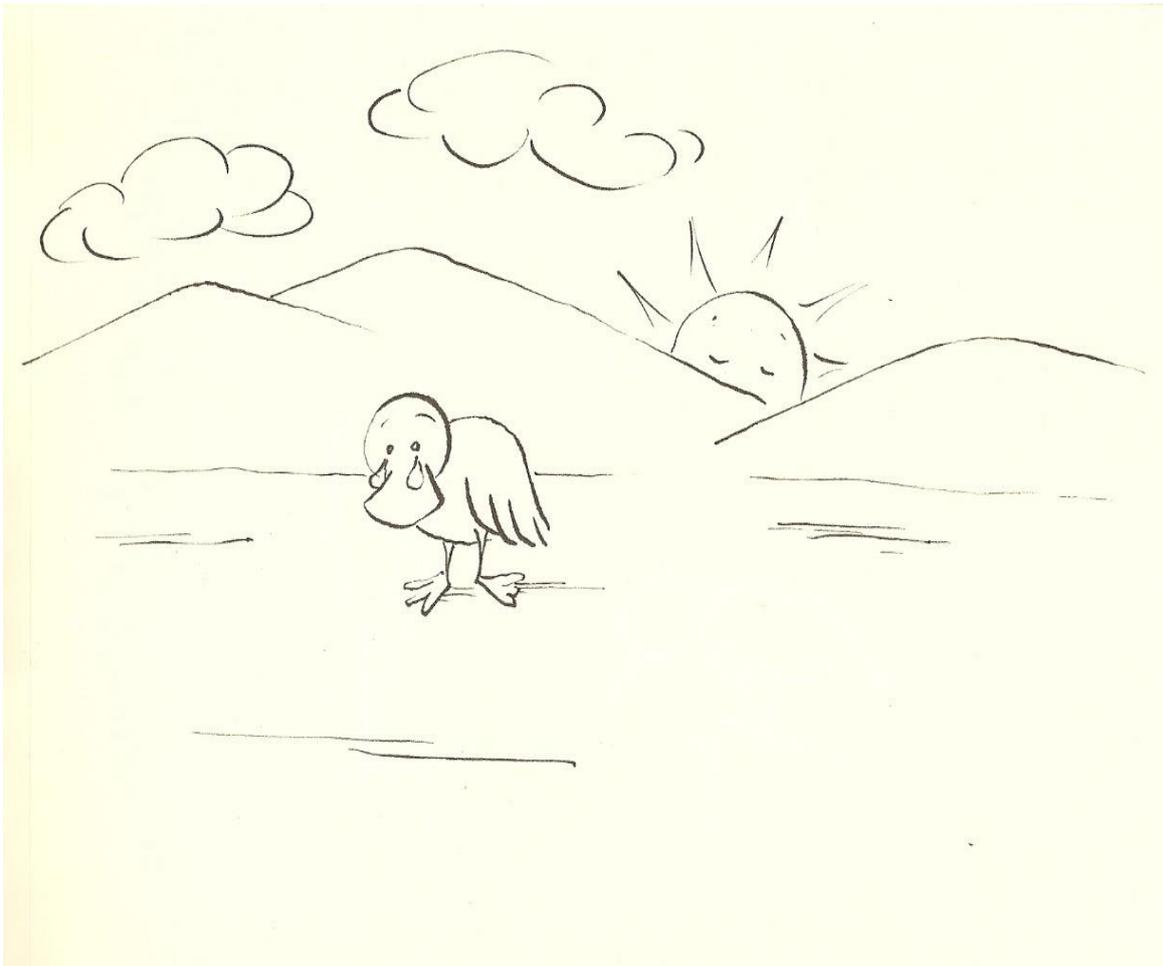




*El cielo nublado,
la tarde caía,*

Cloudy sky,
late in the afternoon,

Bewölkter Himmel,
spät am Nachmittag,

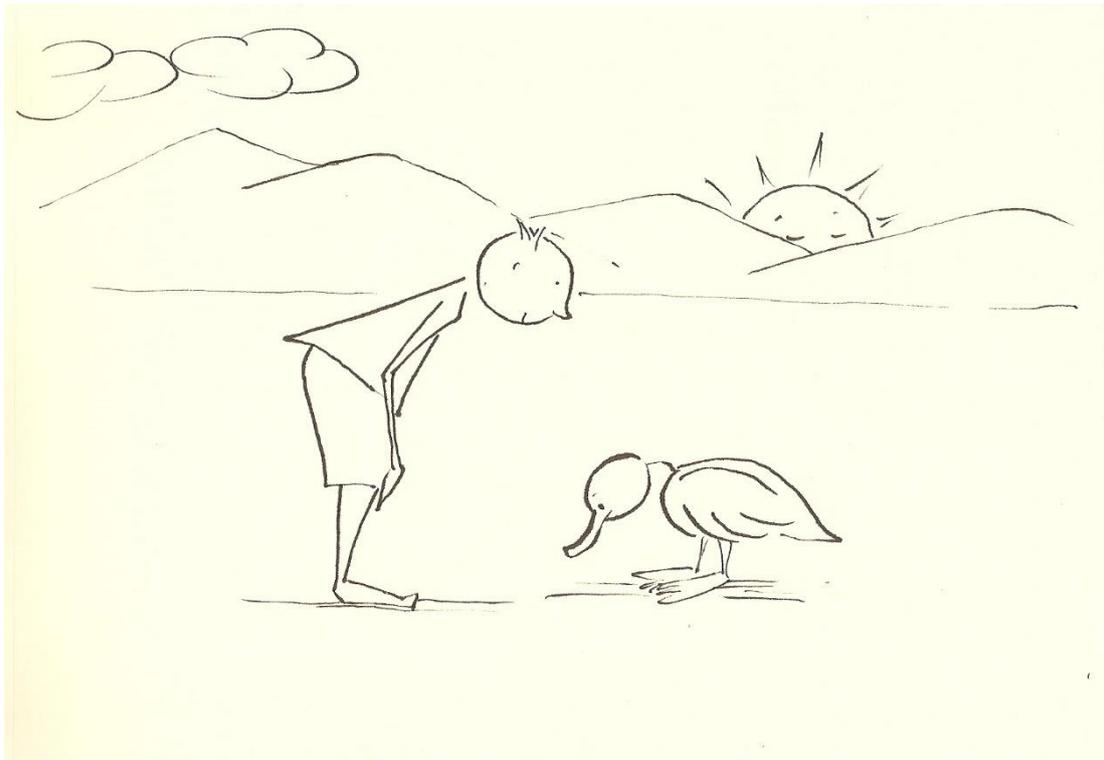


*y un pato lloraba
sutil letanía.*

and a duck was crying
a subtle litany.⁶⁵

und eine Ente weinte
ihr trauriges Lied.

⁶⁵ A delicate prayer or chant as if it were a sad repetitive song.



*Una pregunta le quise hacer:
dime patito, dime el porqué,
¿porqué tantas penas
en tu alma dejas ver?*

A question I wanted to ask him:*
tell me duckling, tell me the reason,**
why do you allow so many sorrows
to appear in your soul? ***

*Formal: I wanted to ask him a question.

**Literally "tell me the why."

***...en tu alma dejas ver: ..."in your soul you let to see."

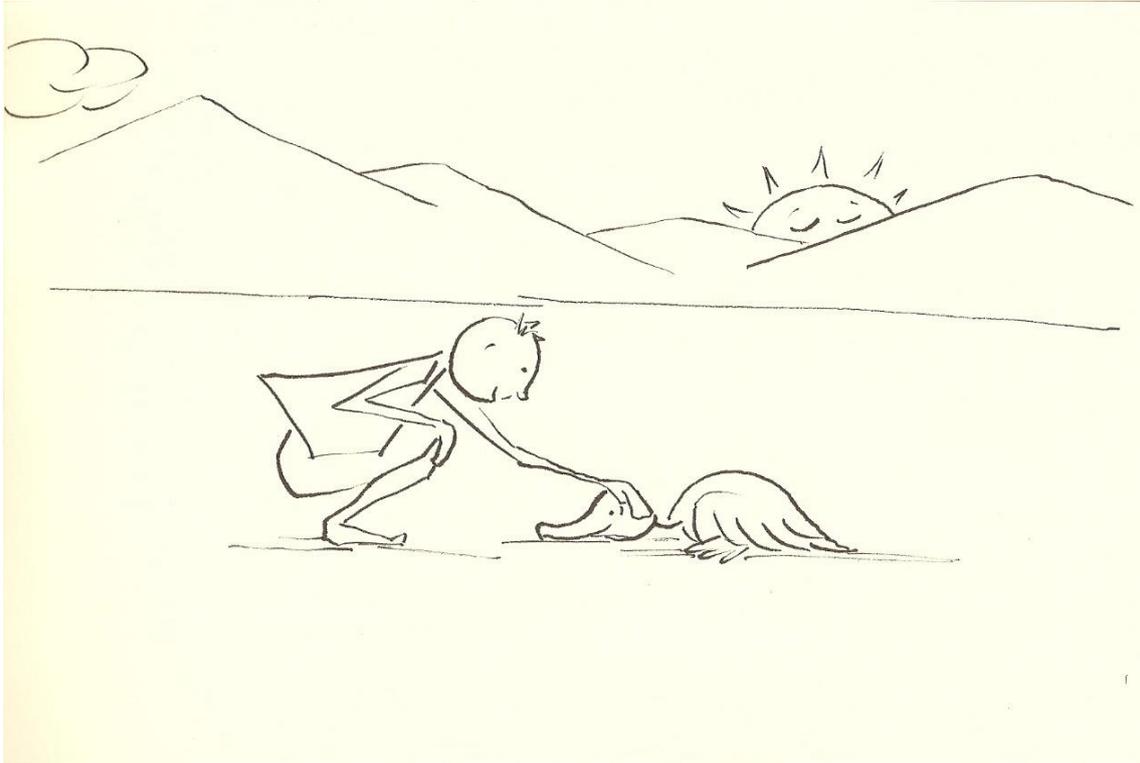
Eine Frage wollte ich ihr stellen:
sag mir Entlein, sag mir den Grund,
warum lässt du so viel Kummer
in deiner Seele gerufen?



*Con una triste mirada,
patito no dijo nada.*

With a sad look,
the duckling said nothing.

Mit einem traurigen Blick
sagte Entlein nichts.



*Le hablé con dulzura,
con mucha ternura
y por fin me dijo el porqué,
¡Maracané!,
¡Vamos a ver!*

I spoke with him with sweetness,
with much tenderness
and finally, he told me the reason*,
*Maracané!***
Let us see!*** (Let's find out)

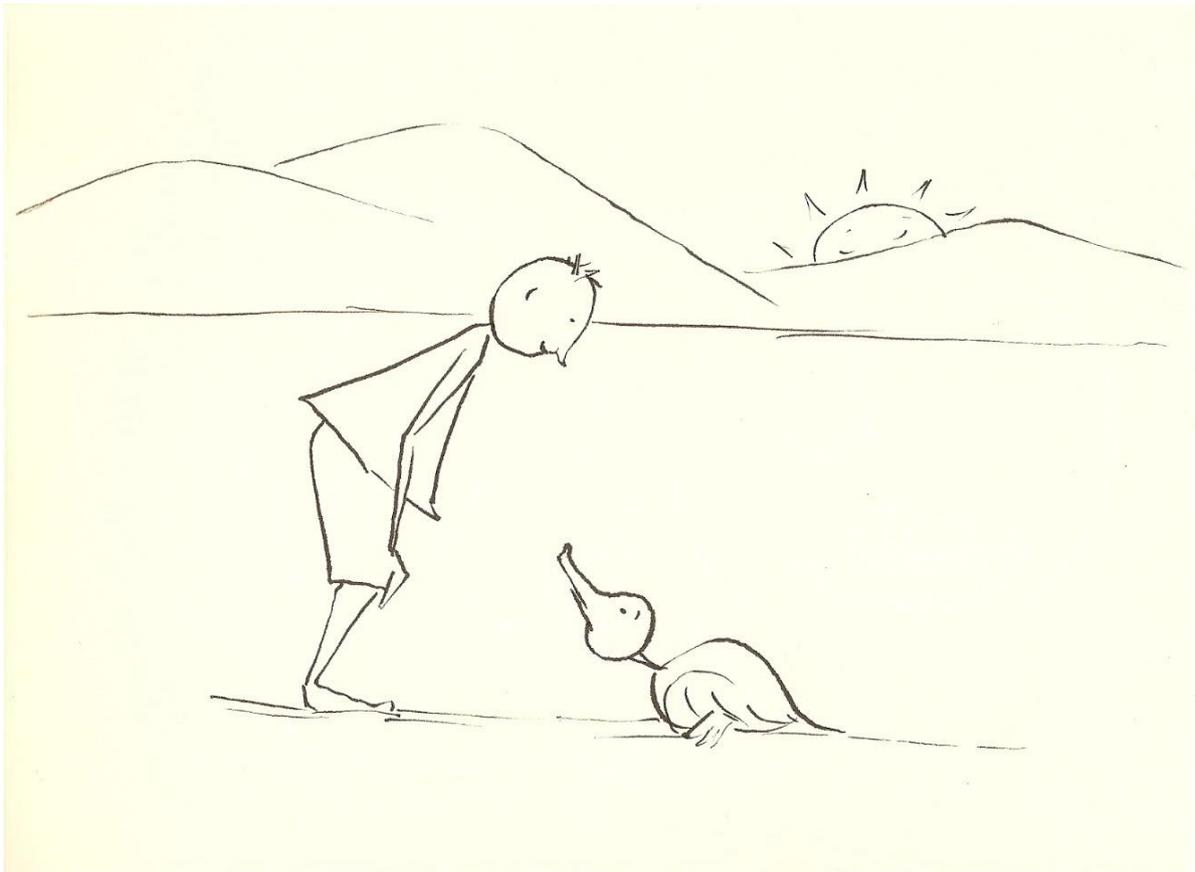
**Literally "the why"*

***Maracané only has connotative meaning
within the rhyming words*

****Literally "let us to see" (vamos a ver)*

Ich sprach zu ihm mit sanfter Stimme,
mit viel Zärtlichkeit
und endlich sagte es mir den Grund,
*Maracané!**
Wir werden sehen!

**Maracané hat nur konnotative
Bedeutung im Sinne der Reimen.*



*Patito, patito
color de café,
¿por qué estás tan triste?,
¡quisiera saber!*

*¡Mi mamá perdí!
¡Del nido se fue!
¡Por eso estoy triste,
y triste estaré!*

Tradicional

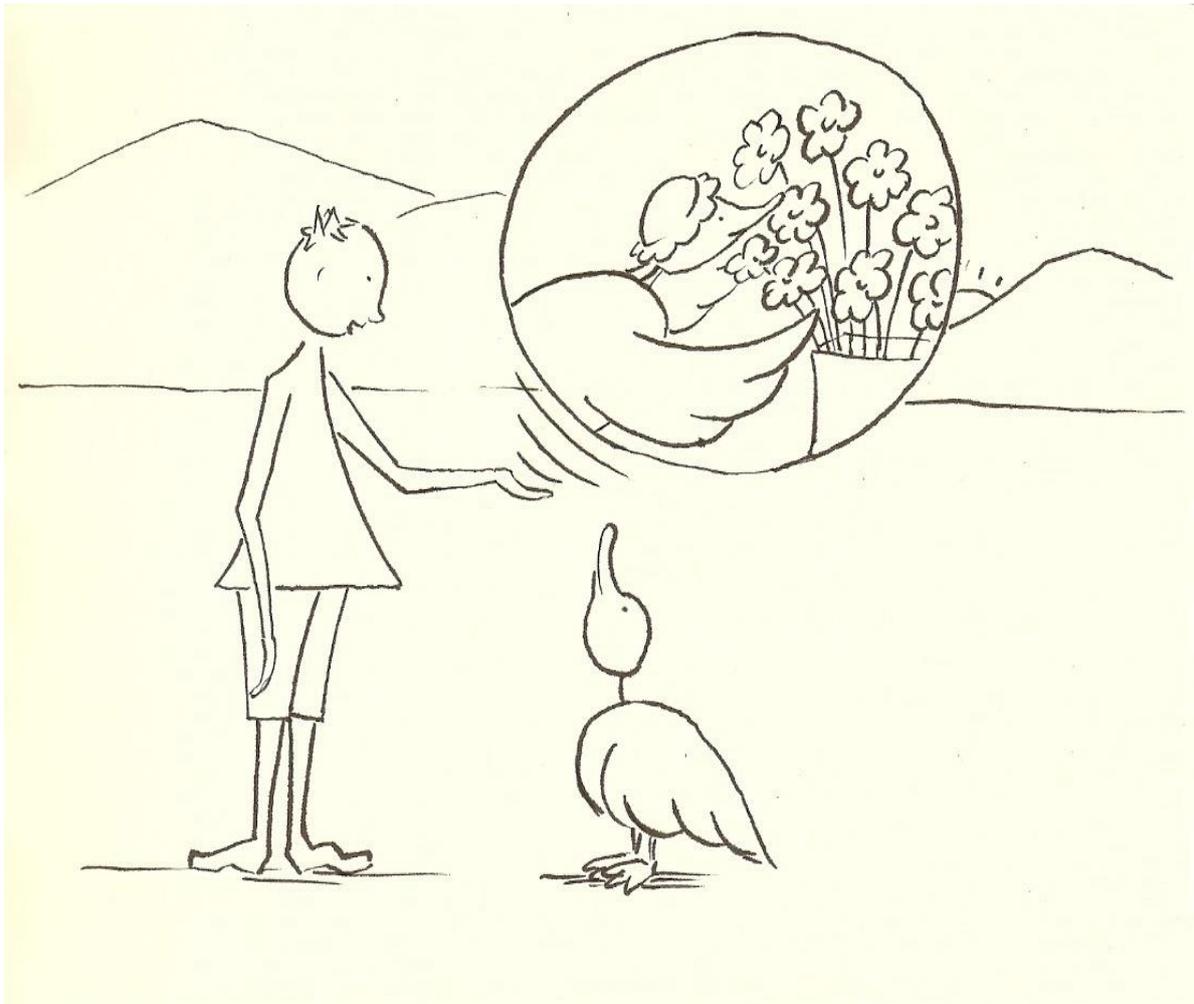
Duckling, duckling
color of brown (literally),
why are you so sad?,
I would like to know!

I lost my mom!
From the nest she went away!
Because of that* I am sad,
and sad I will be!

*Literally: "For it!"

Entlein, Entlein
Farbe von Café,
warum bist du so traurig?,
möchte ich wissen!

Meine Mami verlor ich!
Vom Nest ging sie weg!
Deshalb bin ich traurig
und traurig werde ich bleiben!

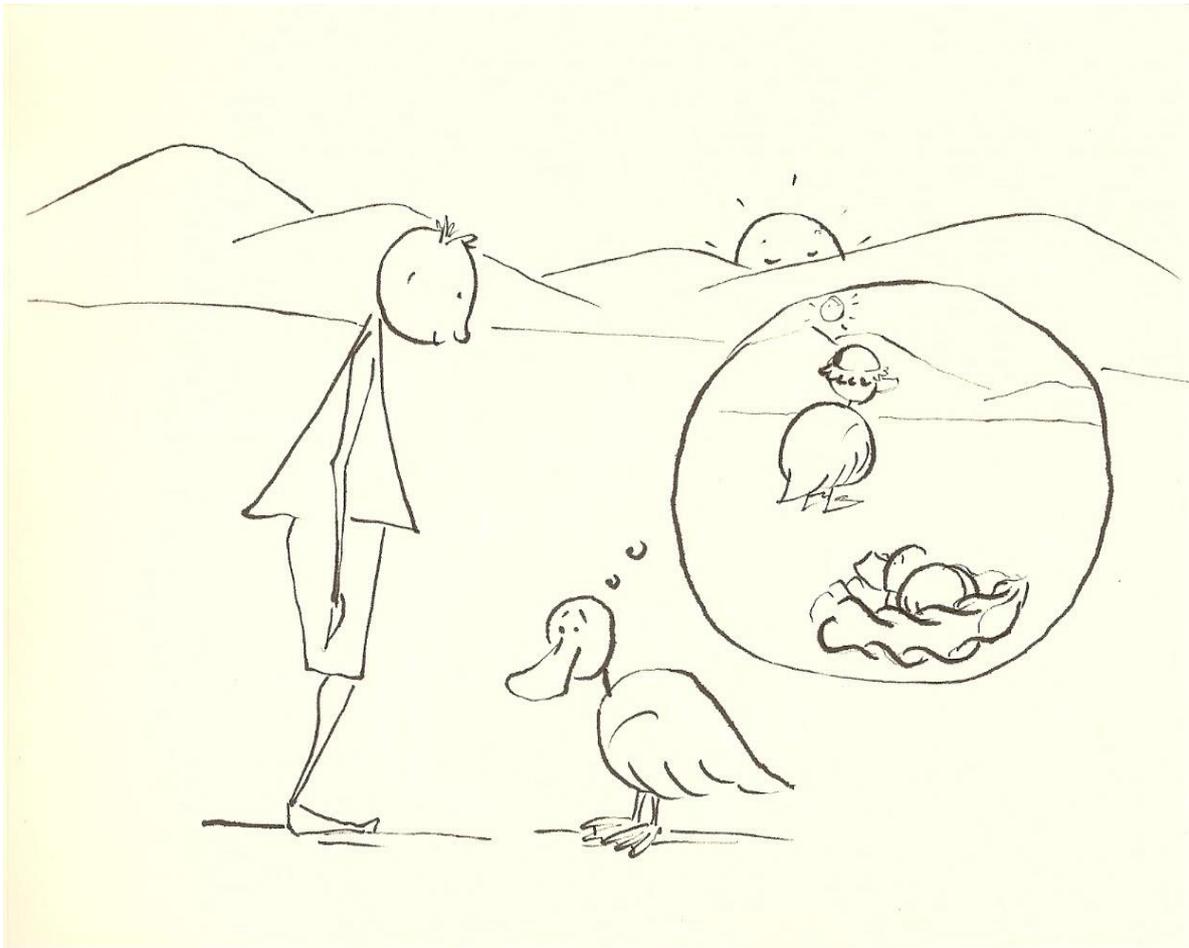


*¡Ay patito ya no llores!
Yo la vi comprando flores.
“Áhi” viené* por la pradera,
al zigzag de sus caderas.*

Oh, duckling don't cry anymore!
I saw her buying flowers.
Here she comes through the meadow,
to the zig-zag* of her hips.

*wagging or wiggling her hips

O Entlein weine nicht mehr!
Ich hab' sie gesehen als sie Blumen kaufte.
Hier kommt sie durch die Wiese,
mit dem Zickzack ihrer Hüften.



*¡Tí-ti, tí-ti, ti-ti-tá!,
Mami, mami, ¿dónde estás?*

Tí-ti, tí-ti, ti-ti-tú! . . . ,
Mama, mama where are you?

Tí-ti, tí-ti, ti-ti-tú! . . . ,
Mama, Mama, wo bist du?



*¡Té-te, té-te, te-te-té!... ,
Mira baby, ¿que no ves?*

Té-te, té-te, te-te-tí!... ,
look (my) baby, don't you see?

Ti-ti, tí-ti, ti-ti-tich!... ,
schau mal Baby, siehst du nicht?



¡Ti-tí ti-ti-tó!
¡Mamá ya llegó!

Ti-tí ti-ti-teer! . . . ,
Mama, she is **here***!

(*Literally: Mom already arrived)

Ti-tí ti-ti-tíer! . . . ,
Mama, sie ist hier!*

(*Wörtlich: Mama ist angekommen)



¡Ti-rí-ti, ti-ti-tó!
¡Patito se alegró!

¡Ti-rí-ti, ti-ti-tóyd! . . . ,

,
Duckling so rejoiced!

(Literally: "Duckling rejoiced himself")

¡Ti-rí-ti, ti-ti-tóckte! . . .

Entlein so frohlockte!

Die Geschichte von Luis, der mexikanischer Junge, der einen Kaktusfeige suchte

Text auf Deutsch bei Gustavo Vieyra nach dem Plot von Claudia Pribil

Einmal lebte in Mexico ein Junge namens Luis. Er war 14 Jahre alt. Auf dem Weg zum Berg hat er eine Kaktuspflanze mit zwei Kaktusfeigen gefunden. Er hat eine sofort gegessen, weil sie so lecker war. Die andere hat er mitgenommen, aber weil sie so stachelig war musste sie sofort loslassen. Sie war aber so rund, dass sie bergab bis in den See rollte. Luis war so traurig. Er wollte die Kaktusfeige unbedingt essen und versuchte sie vom See herauszuholen. Er konnte aber nicht.



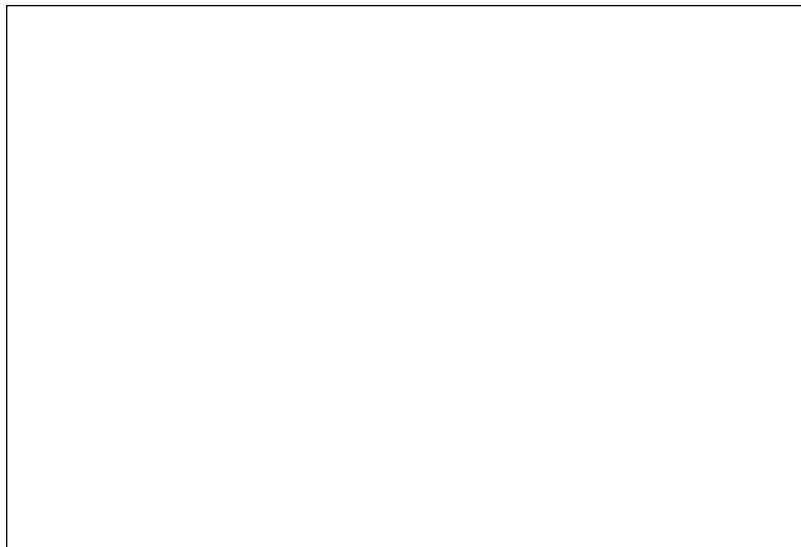
<https://pixabay.com/photos/sardinia-prickly-pear-cactus-plant-753/>

Luis wollte eine andere Kaktusfeige haben, weil sie so lecker sind. Er suchte also eine neue und als er einen Südamerikanischen Nasenbär⁶⁶ getroffen hat, fragte ihn an:

Nasenbär, lieber Nasenbär, hast du eine Kaktusfeige für mich?

Die Kaktusfeige, die ich hatte, ist in den See gefallen.

So gerne würde ich eine essen. Sie sind so lecker und so knusprig.



⁶⁶ https://de.wikipedia.org/wiki/S%C3%BCdamerikanischer_Nasenb%C3%A4r

Der Nasenbär antwortete:

Nein, mein lieber Freund. Ich habe keine Kaktusfeige für dich. Sie mögen lecker und knusprig sein, aber sie sind so stachelig für meine Nase. Ich bleibe immer ferne von Kaktuspflanzen.

Luis setzte seinen Weg fort. Dann kam er zu einem Papagei und fragte ihn auch:

Papagei, lieber Papagei, hast du eine Kaktusfeige für mich?
Die Kaktusfeige, die ich hatte, ist in den See gefallen.
So gerne würde ich eine essen. Sie sind so lecker und so knusprig.



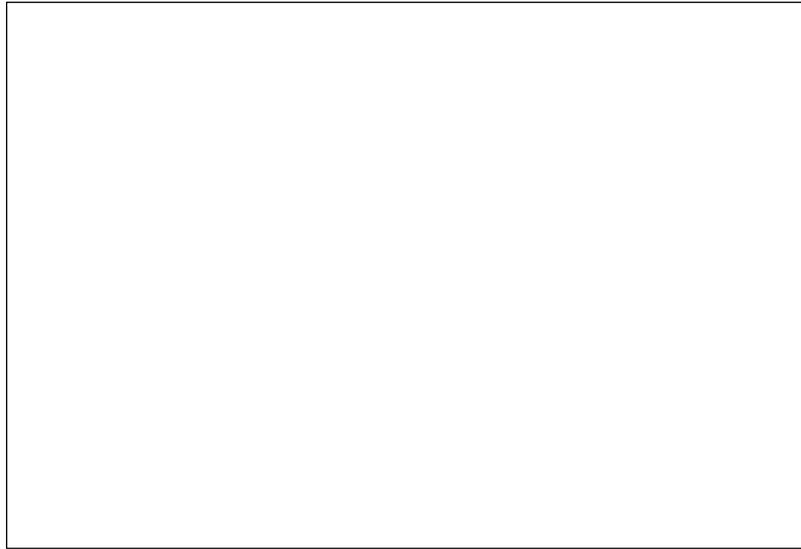
<https://pixabay.com/photos/beautiful-macaw-macaw-cute-parakeet-4488675/>

Der Papagei antwortete:

Nein, mein lieber Freund. Ich habe keine Kaktusfeige für dich. Sie mögen lecker und knusprig sein, aber auf den Stacheln einer Kaktuspflanze kann ich nicht aufstehen. Ich fliege gerne über den Bäumen und bleibe immer ferne von stacheligen Pflanzen.

Der mexikanische Junge hat nicht aufgegeben. Er setzte seinen Weg fort und fragte einen Flamingo um Rat.

Flamingo, lieber Flamingo, hast du eine Kaktusfeige für mich?
Die Kaktusfeige, die ich hatte, ist in den See gefallen.
So gerne würde ich eine essen. Sie sind so lecker und so knusprig.

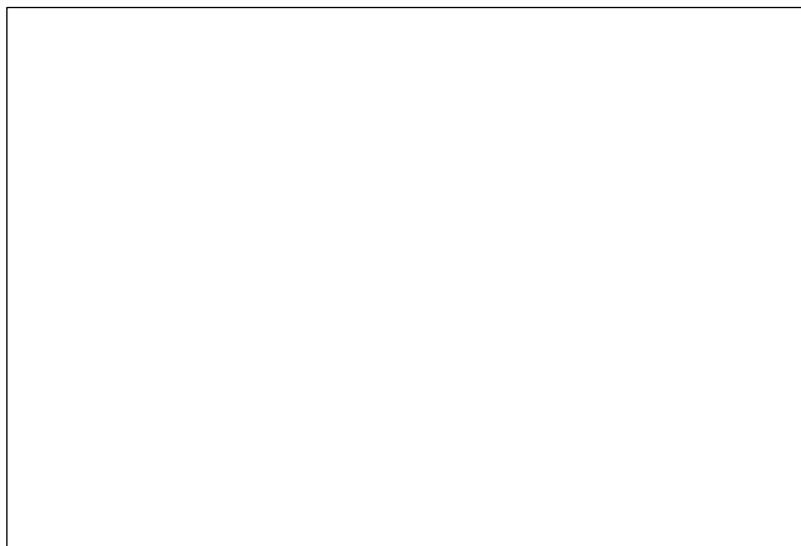


Hat der Flamingo vielleicht ihm einen guten Ratschlag gegeben, wie Luis seine Lieblingsfrucht finden würde? Der Flamingo aber antwortete:

Nein, mein lieber Freund. Ich habe keine Kaktusfeige für dich. Sie mögen lecker und knusprig sein. Lieber bleibe ich im Wasser und ferne von stacheligen Pflanzen.

Er setzte seinen Weg fort und fragte noch dazu einen Affe um Hilfe.

Affe, lieber Affe, hättest du zufälligerweise eine Kaktusfeige für mich?
Die Kaktusfeige, die ich hatte, ist in den See gefallen.
So gerne würde ich eine essen. Sie sind so lecker und so knusprig.

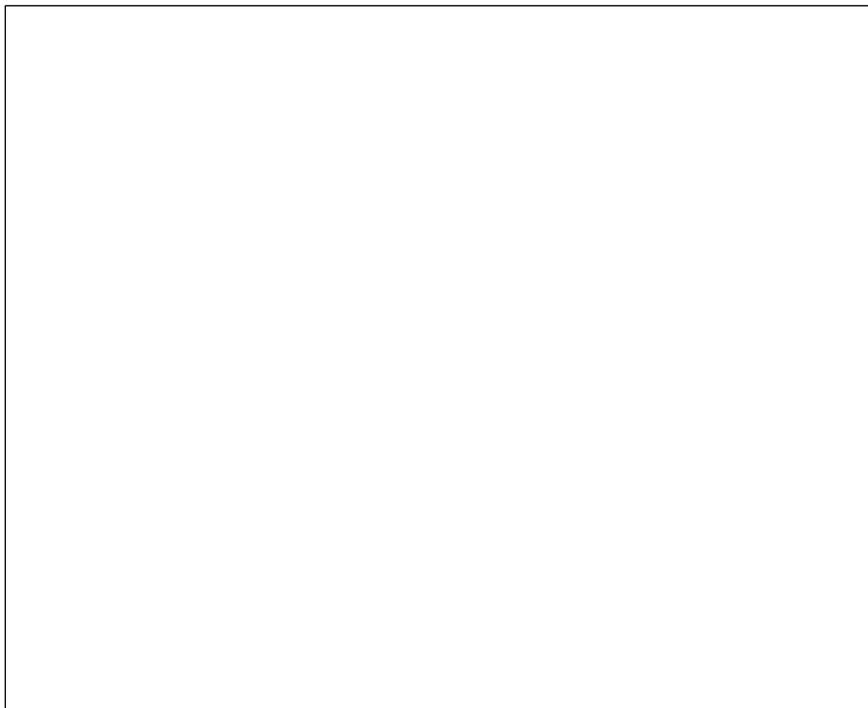


Hat der Affe endlich ihm geholfen? Nicht direkt, aber mindesten hat der Affe ihm einen guten Hinweis gegeben. Was hatte er ihm gesagt?

Nein, mein lieber Freund. Ich habe keine Kaktusfeige für dich. Sie mögen lecker und knusprig sein, aber sie sind so stachelig für mich. Es ist besser, den Mond zu fragen, der alles von oben sehen kann. Vielleicht kann der Mond dir helfen.

Luis, der mexikanischer Junge, suchte und suchte, aber konnte nirgendwo den Mond finden. Nur die Sonne leuchtete über den Horizon. Er hat auf einem Felsen stundenlang gesessen, um nachzudenken. Wo konnte der Mond sein?, fragte er sich selber immer wieder.

Langsam wurde es dunkel und die Sonne ist hinter den Bergen verschwunden. Luis ist aufgestanden und wollte nach Hause gehen, dann aber langsam, hinter den Bäumen, ist der Mond erschienen. Der Mond war rund und leuchtete in der Dunkelheit der Nacht.



Luis sprach mit dem Mond entzückend mit einer leisen Stimme.

Mond, Mond, gib mir einen Feigenkaktus;
der, den Du mir gegeben hast, ist in den See gefallen.
Mond, Mond, gib mir einen anderen Feigenkaktus,
weil ich ihn will und ich keinen habe.

Er hat es gehofft, dass der Mond ihm zuhören würde, um ihm dabei zu helfen, eine leckere Kaktusfeige zu geben. Deswegen hat er zum Mond wieder gesprochen:

Mond, Mond, gib mir einen Feigenkaktus;
der, den Du mir gegeben hast, ist in den See gefallen.
Mond, Mond, gib mir einen anderen Feigenkaktus,
weil ich ihn will und ich keinen habe.

Aber der Mond reagierte nicht. Was war das Problem? Der Mond hatte gar nicht seine Sprache verstanden. In Mexiko spricht man kein Deutsch, sondern Spanisch und deswegen probierte er mit dem Mond sogar auf Spanisch zu singen:

*Luna, luna, ¿dame una tuna! La que me diste cayó en la laguna.
Luna, luna, ¿dame otra tuna!, porque la quiero y no tengo ninguna.*

Lu - na, lu na, da-me u-na tu - na, la que me dis - te - ca-yó en la la - gu - na. Lu - na,
lu - na, da - me o - tra tu - na, por - que la quie - ro y no ten - go nin - gu - na.

Hat der Mond das alles auf Spanisch verstanden? Um sicher zu sein, hat Luis zum zweiten Mal auf Spanisch gesungen. Die Geschichte kommt aber jetzt zum Ende, und ich hoffe, dass der Mond ihm geholfen hat, eine Kaktusfeige zu finden.

The true story of the ironing-presser rat La verdadera historia de la rata planchadora

Once there was an old rat, who lived as glad and happy
as a bug in a rug. (Literally *like a earthworm*)
It was close to Tacámbaro, Michoacán,
not far away from
Acámbaro, Guanajuato.

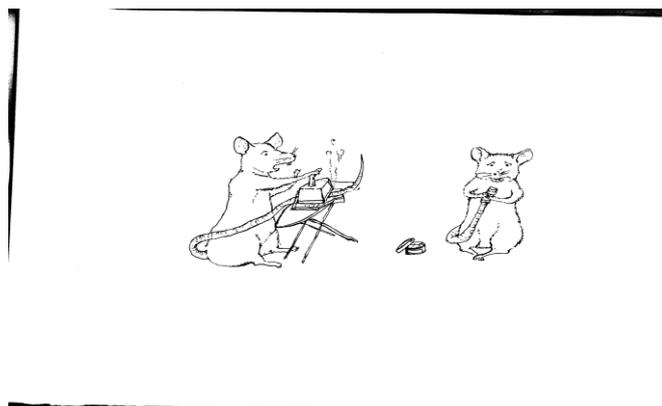
[Érase una vez una rata vieja que vivía muy contenta y feliz
como una lombriz
en los alrededores de Tacámbaro, Michoacán,
allá, no muy lejos de
Acámbaro, Guanajuato.]

One day she came to a huge old house made out of adobe
at the edge of the town. So, she decided to gnaw one of the walls
that lead to the courtyard of the old ramshackle house.

[Un día llegó a una enorme y vieja casa de adobe
a orillas del pueblo. Así que decidió roer uno de los muros
que daba al patio del viejo caserón.]

She managed to make a den with a living room and window
so that she could let the cool air in and
make a living ironing cloths.
Indeed, she was an — *ironing-presser rat!*

[Se las arregló para hacerse una madriguera con sala y ventana
para ventilarse del calor, pues quería
ganarse la vida planchando ropa.
Érase pues una — *rata ¡plan-chadora!*]

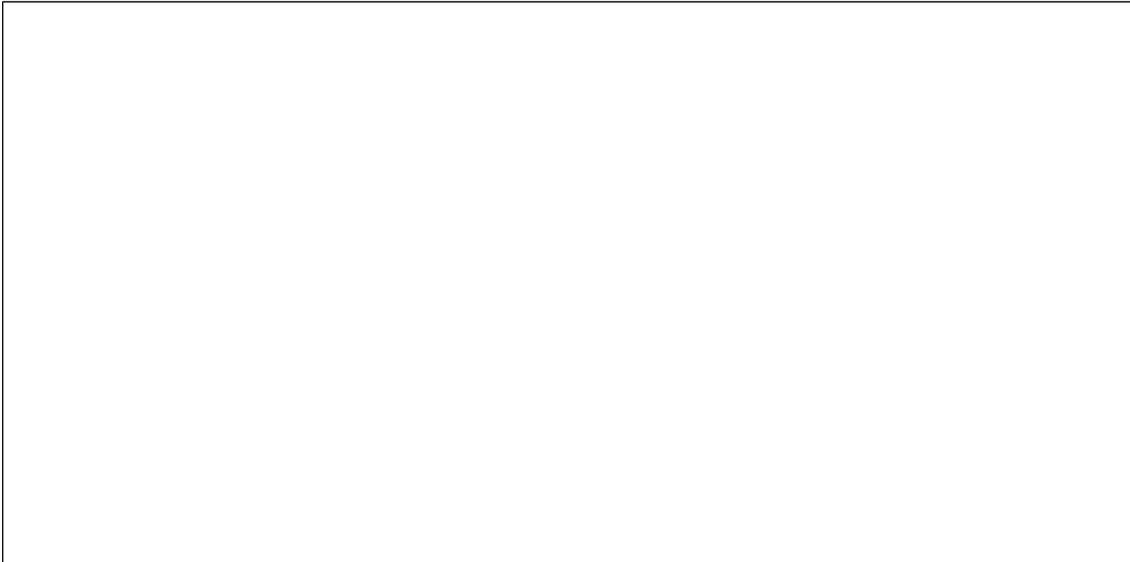


And one morning. . . , in the very early hours, in the dark,
when the sunlight hadn't yet come through the window
(therein the true cause of this tragedy),
as *she i-r-o-n-ed . . . her skirt . . .* ,
she burned her tail!

[Y una mañana . . . , ¡muy de madrugada!, a oscuras,
cuando la luz del sol todavía no entraba por su ventana
(eh ahí la verdadera causa de esta tragedia),
por planchar . . . su falda . . . ,
se quemó la cola.]

Ouuuh!, how painful it was!
Ouuuh!, (and) she twisted in pain!

[¡Aúuu!, ¡cómo le dolía!
¡Aúuu!, ¡y se retorcía!]



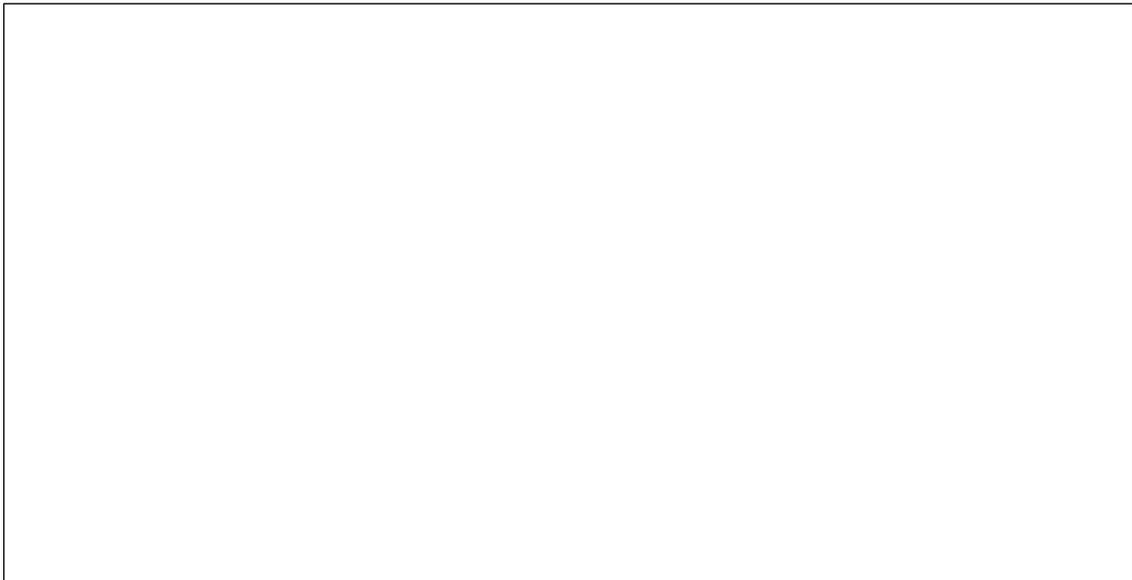
Because she was a good healer, she looked for the Vicks VapoRub
that she had kept in some place among the trinkets
of her adobe cave, and so, in the darkness
she looked and looked for it and couldn't find it.

[Como buena curandera que era, buscó el Vicks VapoRub⁶⁷
que tenía guardado por ahí entre los tiliches
de su cueva de adobe, y así en la oscuridad
lo buscó y lo buscó y no lo encontró.]

What a calamity!
[¡Qué barbaridad!]

And as the owners of the house were still sleeping,
she came out looking for some ointment
and found one tube on the floor from the adjacent living room,
where a naughty boy, with a whooping cough,
had left it, laying around.

[Y cuando los amos de la casa todavía dormidos estaban,
salió en busca de cualquier pomada
y encontró un pomo en el piso de la sala de al lado,
en dónde un niño latoso, y con mucha tos,
lo había dejado tirado.]



⁶⁷ http://en.wikipedia.org/wiki/Vicks_VapoRub

Then, she came back to her den
where the first sunrays started to appear in sight,
filtering through a little hole
that lead to the courtyard from the adobe house,

[Y bien, regresó a su madriguera
en dónde ya se vislumbraban los primeros rayos del sol
que se filtraban por un agujerito
que daba al patio de la casa de adobe,]

and quickly, she smeared that ointment on her tail.

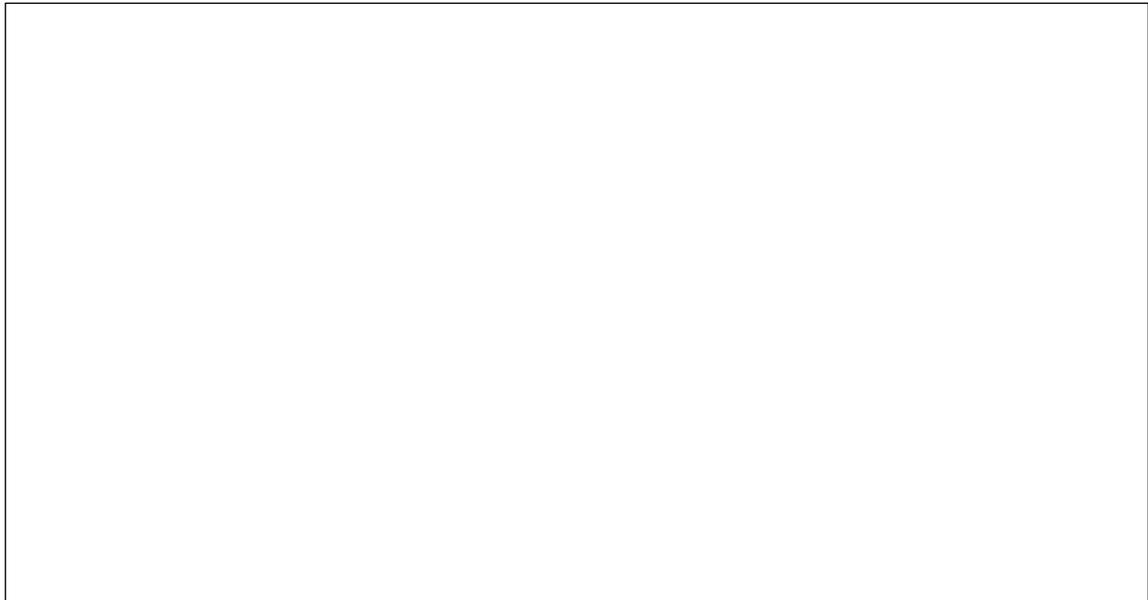
[y rápido se untó en la cola esa pomada contra la tos.]

Then, she tore off a piece of her skirt, made a little rag out of it,
and bandaged her little tail.

[Luego desgarró su falda, hizo de ahí un trapito,
y se amarró el rabito.]

And this is how the poor old rat ended up with a little tail.⁶⁸

[¡Y así es como a la pobre rata le quedó un rabito!]



⁶⁸ A shortened bobbed tail

The whole world knows
that this is how this terrible tragedy happened

Todo el mundo sabe
que así ocurrió esta terrible tragedia

in a sad and gloomy morning there in Acámbaro,
I mean, I mean, there in Tacámbaro.
And what difference does it make?

en una triste y lúgubre mañana allá en Acámbaro,
digo, digo, allá en Tacámbaro.
¿Y qué más da?

A rat, who was an ironing-presser rat,
as she ironed her skirt, she got her tail burned.
She smeared ointment. . . , tied a little rag
and to the poor rat . . . , a little tail remained!

Una rata vieja . . . , que era planchadora,
por planchar su falda . . . , se quemó la cola.
Se pusó pomada . . . , ¡se amarró un trapito!
y a la pobre rata . . . , ¡le quedó un rabito!

Ouuuh! . . . , my poor little rat . . .
Ouuuh! . . . , there in her little cave . . .

¡Aúuu! . . . , pobré mi ratita . . .
¡Aúuu! . . . , allá en su cuevita . . .

Ouuuh! . . . , she cried and she cried . . .
Ouuuh! . . . , the whole morning

¡Aúuu! . . . , lloraba y lloraba . . .
¡Aúuu! . . . , todá la mañana.

(singing)

(cantando)

A rat, who was an ironing-pressert rat,
as she ironed her skirt, she got her tail burned.
She smeared ointment. . . , tied a little rag
and to the poor rat . . . , a little tail remained!

Y una rata vieja, que era planchadora,
por planchar su falda, se quemó la cola.
Se pusó pomada; se amarró un trapito
y a la pobre rata ¡le quedó un rabito!

*Traditional

*Tradicional



A La Nanita Nana⁶⁹

Version von Paola Hermosin
<https://www.youtube.com/watch?v=XgUpCy2Y-GY>

Musik: José Ramón Gomiz / Text: Juan Francisco Muñoz y Pabón

Text: traditional with an edition according to Gustavo Vieyra

A la nanita nana, nanita ea, nanita ea, Mi Jesús ⁷⁰ tiene sueño bendito sea, bendito sea.	An das Kindermärchen, Kindermädchen, Kindermädchen, e-a, Kindermädchen, e-a, Mein Jesu ist schläfrig gesegnet sei es, gesegnet sei es.
A la nanita nana, nanita ea, nanita ea, Mi Jesús tiene sueño bendito sea, bendito sea.	An das Kindermärchen, Kindermädchen, Kindermädchen, e-a, Kindermädchen, e-a, Mein Jesu ist schläfrig gesegnet sei es, gesegnet sei es.
Fuentecita que corre clara y sonora, ruiseñor que en la selva cantando llora, calla mientras la cuna se balancea.	Kleine Quelle, die läuft klar und klangvoll Nachtigall, die im Dschungel weint beim Singend schweigt als die Wiege sich balanciert.
A la nanita nana, nanita ea.	An das Kindermärchen, Kindermädchen, e-a.
A la nanita nana, nanita ea, nanita ea, Mi Jesús tiene sueño bendito sea, bendito sea.	An das Kindermärchen, Kindermädchen, Kindermädchen, e-a, Kindermädchen, e-a, Mein Jesu ist schläfrig gesegnet sei es, gesegnet sei es.
Fuentecita que corre clara y sonora, ruiseñor que en la selva cantando llora, calla mientras la cuna se balancea.	Kleine Quelle, die läuft klar und klangvoll Nachtigall, die im Dschungel weint beim Singend schweigt als die Wiege sich balanciert.
A la nanita nana, nanita ea.	An das Kindermärchen, Kindermädchen, e-a.

⁶⁹ Der Text ist hier nach einer Version der Gestalt-Dialektik geschrieben.

⁷⁰ Auf Spanisch ist es "Jesús", aber hier wird der Name mit der Betonung in der ersten Silbe gesungen: Jesús.

Guantanamera

<http://www.youtube.com/watch?v=Fetu3fixTrw&feature=related>

Guantanamera, guajira Guantanamera
Guantanamera, guajira Guantanamera

Yo soy un hombre sincero
de donde crece la palma.
Yo soy un hombre sincero
de donde crece la palma.
Antes de morir me quiero
echar mis versos del alma.

I am a truthful man
(from) whence the palm tree grows.
I am a truthful man
(from) whence the palm tree grows.
Before dying I want
to pour out the verses of my soul.

Guantanamera, guajira Guantanamera
Guantanamera, guajira Guantanamera

Mi verso es de un verde claro
y de un carmín encendido.
Mi verso es de un verde claro
y de un carmín encendido.
Mi verso es un ciervo herido
que busca en el monte amparo.

My verse is from a light green
and from a flaming red.
My verse is from a light green
and from a flaming red.
My verse is a wounded deer
who seeks refuge on the mountain.

The words mean:

"I am a truthful man
from the land of the palm trees.
And before dying I want
to share these poems of my soul.
My poems of soft green.
My poems are also flaming crimson.
My poems are like a wounded fawn seeking refuge in the forest.

The last verse says: 'Con los pobres de la tierra'.
With the poor people of this earth I want to share my fate.
The streams of the mountains please me
more than the sea."

(de fondo)

Background)

Por los pobres de la tierra
quiero yo mi suerte echar.
Por los pobres de la tierra
quiero yo mi suerte echar.
Y el arroyo de la sierra
me complace más que el mar.

For the poor people of the earth
I want to cast my lot.
For the poor people of the earth
I want to cast my lot.
The brook of the sierra
pleases me more than the sea.

Guantanamera, guajira Guantanamera
Guantanamera, guajira Guantanamera

Llorona

<http://www.youtube.com/watch?v=Hcn7-OlhETA>

Todos negro Todos negro	me-dicen pero me-dicen pero	el negro, cariñoso. el negro, cariñoso.	Llorona, Llorona,
Yo soy picante, Yo soy picante,	cómo pero cómo pero	el chile-verde, Llorona sabroso. el chile-verde, Llorona sabroso.	
Ay de mí, Llorona Ay de mí, Llorona	Llorona, de ayer Llorona, de ayer	 y hoy. y hoy.	
Ayer y ahora Ayer y ahora	maravilla-fui, ni sombra maravilla-fui, ni sombra	Llorona soy. Llorona soy.	
Salías cuando Salías cuando	del templo al pasar del templo al pasar	un día yo un día yo	Llorona te-vi. Llorona te-vi.
Hermoso que Hermoso que	huipil la virgen huipil la virgen	llevabas, te-creí. llevabas, te-creí.	Llorona Llorona
Ay de mí, Llorona Ay de mí, Llorona	Llorona, de azul celeste. Llorona, de azul celeste.		
Y aunque no dejaré Y aunque no dejaré	me cueste de quererte. me cueste de quererte.	la vida la vida	Llorona Llorona

¡Quizás! ¡Quizás! ¡Quizás! : Vielleicht! Vielleicht! Vielleicht!

Interpretada por Gaby Moreno : Gesungen bei Gaby Moreno

https://www.youtube.com/watch?v=FXOUiKFWt_4

Edición de la letra y traducción al alemán por Gustavo Vieyra : Textausgabe und Übersetzung ins Deutsch bei Gustavo Vieyra

Siempre que te pregunto,
que **cuáa**ando, **có**mo y **dóo**onde,
tú **siee**empre me respondes,
¡quizás!, ¡quizás!, ¡quizás!

Jed's mal, wenn ich dich **frage**,
nach **waa**ann, und **wie** und **wo** dann,
du **sagsst** mir immer **wieder**,
vielleicht!, vielleicht!, vielleicht!

Y_asi pasan los días,
y **yo** desesperando,
y **tú**, **tú** contestando,
¡quizás!, ¡quizás!, ¡quizás!

Und **so** gehen die **Tage**,
und **ich** bin schon am **Ende**,
und **du**, **du** einfach **plapperst**,
vielleicht!, vielleicht!, vielleicht!

Estás perdiendo el tiempo,
pensando, pensando.
Por **lo** que **más** tú **quieras**,
¡Hásta cuándo! ¿Hásta cuándo? ¡Oh, Oh!

Verchwendest Du die Ze-iiit,
nach**den**kend, nach**den**kend.
Um **Gottes Willen**, **sag** mir,
Oh, wie **lange**! **Oh**, wie **lange**! ¡Oh, Oh!

Y_asi pasan los días,
y **yo** desesperando,
y **tú**, **tú** contestando,
¡quizás!, ¡quizás!, ¡quizás!

Und **so** gehen die **Tage**,
und **ich** bin schon am **Ende**
und **du**, **du** einfach **plapperst**,
vielleicht!, vielleicht!, vielleicht!

(Pausa musical : musikalische Pause)

Y_asi pasan los días,
y **yo** desesperando,
y **tú**, **tú** contestando,
¡quizás!, ¡quizás!, ¡quizás!

Und **so** gehen die **Tage**,
und **ich** bin schon am **Ende**,
und **du**, **du** einfach **plapperst**,
vielleicht!, vielleicht!, vielleicht!

Estás perdiendo el tiempo,
pensando, pensando.
Por **lo** que **más** tú **quieras**,
¡Hásta cuándo! ¿Hásta cuándo? ¡Oh, Oh!

Verchwendest Du die Ze-iiit,
nach**den**kend, nach**den**kend.
Um **Gottes Willen**, **sag** mir,
Oh, wie **lange**! **Oh**, wie **lange**! ¡Oh, Oh!

Estás perdiendo el tiempo,
pensando, pensando.
Por **lo** que **más** tú **quieras**,
¡Hásta cuándo! ¿Hásta cuándo? ¡Oh, Oh!

Verchwendest Du die Ze-iiit,
nach**den**kend, nach**den**kend.
Um **Gottes Willen**, **sag** mir,
Oh, wie **lange**! **Oh**, wie **lange**! ¡Oh, Oh!

Y_asi pasan los días,
y **yo** desesperando,
y **tú**, **tú** contestando,
¡quizás!, ¡quizás!, ¡quizás!

Und **so** gehen die **Tage**,
und **ich** bin schon am **Ende**,
und **du**, **du** einfach **plapperst**,
vielleicht!, vielleicht!, vielleicht!

¡quizás!, ¡quizás!, ¡quizás!
¡quizáaas!, ¡quizáaaaaas!,
¡quiiiiizáaaaaaaaaaas!

vielleicht!, vielleicht!, vielleicht!,
vielleeeicht!, vielleeeeeicht!
viiiiiielleeeeeeeicht!

Pajarillo Barranqueño : Schluchtsvögelein

Alfonso Esparza Oteo

Traducción poética al alemán por Gustavo Vieyra : Poetische Übersetzung auf Deutsch bei Gustavo Vieyra

Pajarillo, pajarillo, pajarillo barranqueño,	Vögelein, Vögelein, Vögelein aus den vielen Bergen, (wörtlich: Schluchtsvögelein)
qué bonitos ojos tienes, lástima que tengan dueño.	wie schöne Augen hast du, schade, dass sie einen Besitzer haben.

¿Qué pajarillo es aquel, que cantá en aquella lima? Anda dile que no cante, que mi corazón lastima.	Welch ein Vögelein ist jenes, das in jenem Limettenbaum singt? Geh hin, sag ihm, es soll nicht singen, weil es mein Herz schadet.
--	--

Pausa musical — poetische Pause

¿Qué pajarillo es aquel, que cantá en aquella higuera? Anda dile que no cante, que esperé a que yo me muera.	Welch ein Vögelein ist jenes, das in jenem Feigenbaum singt? Geh hin, sag ihm, es soll nicht singen, dass es warten soll bis ich sterbe.
---	---

¡Toma <u>está</u> llavita de oro! Abre mi pecho y verás lo mucho que yo te quiero y el mal pago que me das.	Nimm dieses Schlüsselein aus Gold! Öffne meine Brust und du wirst sehen, wie viel ich dich liebe und die schlechte Bezahlung, die du mir gibst.
--	--

Pausa musical — poetische Pause

¡Toma esta cajita de oro! ¡Mira lo que lleva adentro! Lleva amores, lleva celos y un poco de sentimiento.	Nimm dieses Kistelein aus Gold! Schau mal was drinnen ist! Es trägt Liebe, es trägt Eifersucht und ein bisschen vom Gefühl.
--	--

Ya con <u>ésta</u> me despido, con el alma entristecida. Ya te <u>cánte</u> los dolores y las penas de mi vida.	Und mit diésem nehme ich Abschied, mit der Seele betrübt. Ich habe dir die Schmerzen gesungen und die Trauer meines Lebens.
--	---

Jeanette: Porque te vas

<https://www.youtube.com/watch?v=SLxrrE6wCSI>

Hoy en mi ventana brilla el sol
y un corazón
se pone triste contemplando la ciudad
porque te vas.

Today in my window shine the sun
and a heart
become sad contemplating the city
because you're leaving.

Como cada noche desperté
pensando en ti
y en mi reloj todas las horas vi pasar
porque te vas.

Just like each day I woke up
thinking about you
and in my watch I saw passing by
because you're leaving.

Todas las promesas de mi amor se irán contigo,
me olvidarás, me olvidarás;
junto a la estación yo lloraré igual que un niño
porque te vas, porque te vas,
porque te vas, porque te vas . . .

All my love promises will go with you,
you will forget me, you will forget me,
next to the station I will cry just like a child
because you're leaving, because you're leaving,
because you're leaving, because you're leaving.

Bajo la penumbra de un farol
se dormirán
todas las cosas que quedaron por decir.
Se dormirán.

Under the twilight of a lantern
will sleep
all the things that were left out untold.
They will sleep.

Junto a las manillas de un reloj
esperarán
todas las horas que quedaron por vivir.
Esperarán.

Next to the little hands of the watch
they will wait
all the hours that were left out to live.
They will wait.

Todas las promesas de mi amor se irán contigo,
me olvidarás, me olvidarás;
junto a la estación yo lloraré igual que un niño
porque te vas, porque te vas,
porque te vas, porque te vas . . .

All my love promises will go with you,
you will forget me, you will forget me,
next to the station I will cry just like a child
because you're leaving, because you're leaving,
because you're leaving, because you're leaving.

Todas las promesas de mi amor se irán contigo,
me olvidarás, me olvidarás;
junto a la estación yo lloraré igual que un niño
porque te vas, porque te vas.

All my love promises will go with you,
you will forget me, you will forget me,
next to the station I will cry just like a child
because you're leaving, because you're leaving.

Todas las promesas de mi amor se irán contigo,
me olvidarás, me olvidarás;
junto a la estación yo lloraré igual que un niño
porque te vas, porque te vas,
porque te vas, porque te vas . . .

ABBA: Chiquitita

<https://www.youtube.com/watch?v=Qgt5N4Siff0>

Chiquitita, dime por qué,
Tu dolor hoy te encadena.
En tus ojos hay
Una sombra de gran pena.

No quisiera verte así,
Aunque quieras disimularlo.
Si es que tan triste estás
¿Para qué quieres callarlo?

Chiquitita, dímelo tú,
En mi hombro, aquí llorando.
Cuenta conmigo ya
Para así seguir andando.

Tan segura te conocí
Y ahora tu ala quebrada.
Déjamela arreglar,
yo la quiero ver curada.

Chiquitita, sabes muy bien
Que las penas vienen y van
y desaparecen.
Otra vez vas a bailar
y serás feliz
Como flores que florecen.

Chiquitita, no hay que llorar.

All my love promises will go with you,
you will forget me, you will forget me,
next to the station I will cry just like a child
because you're leaving, because you're leaving,
because you're leaving, because you're leaving.

Baby Girl

Baby girl, tell me why
Your pain keeps you in chains today.
In your eyes there is
A shadow of great sorrow.

I don't want to see you like this,
Although you want to conceal it.
If you're really so sad
What's the reason to keep it quiet?

Baby girl, you tell it to me,
On my shoulder, here crying.
Count on me already
In order to keep on walking.

So sure of yourself I met you
And now your wing (is) broken.
Let me fix it,
I want to see it healed.

Baby girl, you know very well
That the sorrows come and go
and disappear.
One more time you will dance
and you'll be happy
Like the flowers that bloom.

Baby girl, there's no need to cry.

Las estrellas brillan por ti
allá en lo alto.
Quiero verte sonreír para compartir
Tu alegría, Chiquitita.

The stars shine for you
there up above.
I want to see you laugh in order to share
Your happiness, baby girl.

Otra vez quiero compartir
Tu alegría Chiquitita.

One more time I want to share
Your happiness baby girl.

Chiquitita, dime por qué,
Tu dolor hoy te encadena.
En tus ojos hay
Una sombra de gran pena.

Baby girl, tell me why
Your pain keeps you in chains today.
In your eyes there is
A shadow of great sorrow.

No quisiera verte así,
Aunque quieras disimularlo.
Si es que tan triste estás
¿Para qué quieres callarlo?

I don't want to see you like this,
Although you want to conceal it.
If you're really so sad
What's the reason to keep it quiet?

Chiquitita, sabes muy bien
Que las penas vienen y van
y desaparecen.
Otra vez vas a bailar
y serás feliz
Como flores que florecen.

Baby girl, you know very well
That the sorrows come and go
and disappear.
One more time you will dance
and you'll be happy
Like the flowers that bloom.

Chiquitita, no hay que llorar.
Las estrellas brillan por ti
allá en lo alto.
Quiero verte sonreír para compartir
Tu alegría, Chiquitita.

Baby girl, there's no need to cry.
The stars shine for you
there up above.
I want to see you laugh in order to share
Your happiness, baby girl.

Otra vez quiero compartir
Tu alegría Chiquitita.
Otra vez quiero compartir
Tu alegría Chiquitita.

One more time I want to share
Your happiness baby girl.
One more time I want to share
Your happiness baby girl.

Puentes	Bridges	Brücken
Yo dibujo puentes para que me encuentres :	I draw bridges so that you can find me:	Ich male Brücken damit du mich findest :
Un puente de tela, con mis acuarelas . . .	A bridge made of fabric, with my water colors. . .	Eine Brücke aus Stoff, mit meinen Aquarellen . . .
Un puente colgante, con tiza brillante . . .	A hanging bridge with bright chalk. . .	Eine Hängebrücke, mit strahlender Kreide . . .
Puentes de madera, con lápiz de cera . . .	Wood bridges with wax pencils. . .	Holzbrücke, mit Wachsmalstiften . . .
Puentes irrompibles de pedra invisibles . . .	Unbreakable bridges made of invisible stone. . .	Unzerbrechliche Brücke aus unsichtbarem Stein , . . .
Y tú . . . ¡Quién creyera! No los ves siquiera.	And you. . . who'd believe ! Don't even look at them.	Und du...wer würde es glauben ! Siehst sie nicht einmal.
Hago cien, diez, uno . . . ¡ No cruzas ninguno !	I make a hundred, ten, one. . . You don't cross any!	Ich mache hundert, zehn, eine. . . Du überquerst keine !
Mas como te quiero, dibujo y espero.	But because I love you, I draw and wait	Aber weil ich dich liebe, male ich und warte.
¡ Bellos, bellos puentes para que me encuentres ¡	Beautiful, beautiful bridges so that you find me!	Schöne, schöne Brücken damit du mich findest !

Elsa Isabel Bornemann, Argentina Traducción al inglés y alemán por Gustavo Vieyra

siquiera: im Sinne von "ni siquiera" (nicht einmal)

No los ves siquiera. Siehst sie nicht einmal.

Es gibt auch "siquiera" im Sinne von "wenigsten".

siquiera: <http://www.wordreference.com/definicion/siquiera>



Du Bist Licht You Are Light

Der Mond funkelt im Himmel
Mein Schatz, ich liebe dich!
Weit entfernt leuchten tausendundeine Sterne
Liebling, du bist wunderschön!

The moon glitters in the sky.
My dear, I love you!
Far away shine a thousand and one stars.
Darling, you are beautiful!

Und in den Nächten
wenn alles dunkel wird
leuchtet ein Licht,
was für ein Seufzer,
so zart und so pur.

And in the evenings,
when everything turns dark,
shines a light,
what a yearning,
so tender and pure.

La vida es un sueño : Das Leben ist ein Traum

¿Qué es la vida? Un frenesí.
¿Qué es la vida? Una ilusión:
Una sombra, una ficción.
Y el mayor bien es pequeño;
Que toda la vida es sueño,
Y los sueños, sueños son.

Calderón De La Barca

Was ist Leben? Eine Raserei.
Was ist Leben? Eine Illusion:
ein Schatten, eine Fiktion.
und das größte Wohl ist klein,
dass das Leben ein Traum ist
und die Träume, Träume sind.

Übersetzt von Gustavo Vieyra

Sueños Pasajeros

Allá en lo alto de un árbol murmura la brisa
y abajo en el valle el río va de prisa.

Los sueños del mar
¿dónde estarán?
Los sueños se van a la orilla del mar.
Los sueños
Los sueños
Los sueños se van
Y jamás volverán.

Gustavo Vieyra

Vergängliche Träume

Fleeting Dreams

Da drüben zur Baumspitze flüstert die Brise
und unten im Tal fließt der Fluss schnell.

Over there on top of a tree whispers the breeze
and down in the valley the river goes fast.

Die Träume des Meeres
Wo sind sie dann her?
Die Träume abweichen zum Rand des Meeres.
Die Träume
Die Träume
Die Träume abweichen
Und werden nie wieder zurückkommen.

The dreams of the sea.
Where shall they be?
The dreams drift away to the edge of the sea.
The dreams
The dreams
The dreams drift away
And shall never return.

Despedida

Cantando olvido mis penas
mientras voy hacia la mar.
Las personas van y vienen,
mas yo no vuelvo jamás.

Tradicional

Abschied

Beim Singen vergesse ich meine Leiden
während ich zum Meer gehe.
Die Leute gehen und kommen,
aber ich komme nie wieder zurück.

Farewell

By singing I forget my sorrows
while I go towards the sea.
The people come and go,
but I don't ever come back.

Olas

Las olas del mar,
los sueños se van.
Las olas del mar,
¿a dónde se irán?

Gustavo Vieyra

Wellen

Die Wellen des Ozeans,
die Träume weichen.
Die Wellen des Ozeans,
wohin werden sie gehen?

Waves

The waves of the ocean,
the dreams drift away.
The waves of the ocean,
where are they going?

Caminante : Wanderer : Wanderer

Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.

Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Antonio Machado

Wanderer, es gibt keinen Weg.
Der Weg entsteht, in dem man geht.
Beim Gehen entsteht der Weg
und beim Zurückblicken
sieht man den Pfad, den man nie
wieder betreten kann.

Wanderer, there is no road,
the road is made by walking.
By walking one makes the road,
and upon turning around
one sees the path that one will never
step on again.

Wanderer, es gibt keinen Weg,
außer dem Kielwasser im Meer.

Wanderer, there is no road
only ripples upon the sea.

Übersetzt bei Gustavo Vieyra

Translated by Gustavo Vieyra

El Duende

Marcela Bojanic y Gustavo Vieyra

El duende en pijama
se puso a llorar
gritaba, pateaba
no quiso escuchar.

Llegó la enfermera
y llamó al doctor
el duende gritaba
fingiendo dolor:

_Me duele la panza
me duele la muela
ni hoy ni mañana
me voy a la escuela.

El doctor miró
después escuchó
¿y qué pronunció
que nadie escuchó?

El duende tembló
de miedo y gritó:

_¡Fuera las brujas!
¡Con todo y pantuflas!

Después se_ escondió
y nadie lo vio.

Vino la enfermera
con cara de bruja
sacó de su bolsa
tremenda - aguja.

Buscaron arriba
abajo y_ adentro
buscaron afuera
al ingenuo_ engendro

Al pobre encontraron
en un escondrijo
con un dedo_ en alto
el doctor le dijo:

_¡ Te duele la panza
te duele la muela
te doy la vacuna
o vas a la_ escuela!

El duende le dijo:

_¡Me siento mejor!
Si me da mis libros,
¡ahorita me voy!

La Catalina

Estaba la Catalina
sentada bajo un laurel
mirando la frescura
de las aguas al caer.

De pronto pasó un soldado
y lo hizo detener:

¡ Deténgase soldado
que una pregunta,
le quiero hacer !

¿Ud. no ha visto a mi marido
en la guerra alguna vez?
Yo no he visto a su marido
ni tampoco sé quien es.

Mi marido es alto y rubio
mas o menos como Ud.
y en la punta de su espada
lleva escrito San Andrés.

Por los datos que me ha dado
su marido muerto es
y me ha dejado dicho
que me case con Ud.

¡ Eso sí que no lo hago !
¡ Eso sí que no lo haré !
He esperado siete años
y otros siete esperaré.

Si a los catorce no vuelve
al convento yo me iré.
A mis dos hijas mujeres
conmigo las llevaré.
A mis dos hijos varones
a la patria entregaré.

¡ Calla calla Catalina !
¡ Calla calla de una vez !
Estás hablando con tu marido
y no lo supiste reconocer.

Poema tradicional de Argentina

Los Dos Gatos Infieles

Había una vez dos gatos en San Blas. . .

¡ Tripi, tripi, tripital ! . . .

¡ Zas, zas, zas !

¡ Creyendo que el otro estaba de más. . . !
Se dieron contra el portal.

Hubo mordidas y palos
¡ Ay !. . . , aquellos gatos malos
Se mordieron y pelearon
Y los dos se revolcaron
Y por fin. . . ¡ nada dejaron !

Mas uñitas y colitas. . . ,
¡ Apenitas que sobraron !
Pues de los gatos infieles
Sólo quedaron las pieles.

Para comer y rascar
sólo es cuestión de empezar.

Gustavo Vieyra⁷³

The Two Unfaithful Cats

There were once two cats in San Blas⁷²

Tripety, tripety, trap!

Boom, boom, boom!

Believing that the other was one cat too many
they hit each other against the gate.

There were bites and blows (with a stick).
Oh, those very evil cats!
They bit and fought.
They wrestled each other to the ground.
And finally nothing was left of them!

Just little nails (claws) and tails
were left over
because of the two unfaithful cats
only the hides remained.

In order to eat or to scratch
it's just a matter of starting.

⁷² Any Catholic town in Latin America.

⁷³ En casa del Dr. Rev. Ignacio Castuera, Claremont CA, el día 23 de diciembre del 2004.

Darlyn⁷⁴

Darlyn Darlyn
pi rin pim pim.

Dale dale
pu rum pum pum.

Darlyn en México
se comió unos churros⁷⁵
que le dio Don Lucas
llenitos de azúcar.

A Don Lucas pelucas
ni que churro
ni que changos.

A Don Lucas pelucas
ni que burro
ni que mangos.

El azúcar dile a Don Lucas
que en el churro
es como el burro
que come que come
sin lavarse los dientes,
que come que come
y se le caen los lentes
digo, digo, los dientes.

Gustavo Vieyra

Darlyn

Darlyn Darlyn
pi rin pim pim.

Go, go, go
pu rum pum pum.

Darlyn in Mexico
ate some *churros*
that Mr. Lucas gave her
full of sugar.

To Mr. Lucas *pelucas** (*wigs)
forget the *churros*
forget the monkeys.

To Mr. Lucas *pelucas*
forget the donkey
forget the mangos.

The sugar, tell Mr. Lucas
that in the *churro*
is like the donkey
who eats and eats
without brushing his teeth
who eats and eats
and his glasses fall off,
I mean, I mean, the teeth.

⁷⁴ Darlyn: en honor de una niña del primer grado en la escuela 92nd Street Elementary School en Los Angeles, 1999-2000

⁷⁵ Sugar based long rolled fritters made out of flour that are sold in the public places in Mexico.

Nene

Siento_ en la luna
un rayo se_ esfuma;
siento_ en el sol
cuan santo_ esplendor.

Nene ya duerme,
ya duerme_ en la cuna.
Nene ya duerme,
un claro se_ esfuma.

Nene despierta.
La puerta_ está_ abierta.
Se estira y se levanta
¡Y mira que bien canta!

Nene ya corre
y llega_ a la torre,
allá por donde_ el horizonte,
por donde se termina el monte.

Corre que corre
allá por la torre,
y se mueve con tanto donaire
al vaivén entre_ un canto_ y un baile.

Corre que corre,
allá por la torre,
en tanto que llega_ el atardecer,
en cuanto que_ el sol se deja caer.

El reloj de la torre- indica las horas
y nene se sube – a_ un gran árbol de moras,

Tic-tac, Tic-tac
Tic-tac, Tic-tac

en tanto que llega_ el anochecer,

Tic-tac, Tic-tac
Tic-tac, Tic-tac

mientras la luna se deja caer . . .

Tic-tac
Tic-tac . . .

Nene_ en el árbol se queda dormido.
Un pajarito se duerme_ en su nido.

Siento_ en la luna
un rayo se_ esfuma;
siento_ en el sol
cuan santo_ esplendor.

Nene ya duerme,
ya duerme_ en la cuna.
Nene ya duerme,
un claro se_ esfuma.

Gustavo Vieyra

Éster

Gustavo Vieyra

Al pie de las montañas de un país lejano,
allá por dónde el viento suspira la brisa, (¡albricias!)
allá por dónde el velo de la luna, (¡caricias!)
ilumina las hadas de las noches encantadas,
nació la niña Éster;
nació y reveló cual plácido éter.

At the foot of a mountain from a far away country,
there, where the wind sighs the breeze (rewarding!)
there, where the veil of the moon (caressing!)
enlightens the fairies of the enchanted nights,
child Esther was born;
was born and revealed what a pleasant ether.

Nació_ y reveló sutil sutileza,
el amor y encanto de su belleza,
en cuyo emblema iridiscente,
se desvanece_ una dulce_ y tierna_ encarnación,
de_ una diáfana e_ insólita_ emanación,
de_ aquellos ojos claros, candiles de luz y de miel,
en cuyo firmamento se_ adviene_ un ángel de bien.

Was born and revealed what a delicate delicacy,
the love and enchantment of her beauty,
in whose iridescent emblem,
a sweet and tender embodiment dissipates
from a diaphanous and unusual emanation
of those light-colored eyes, (like) oil lamps of light and honey,
in whose firmament an angel of good deeds comes to pass.

Y así, al pie de la montaña la luz se despliega
y_ en el cielo_ a la Madre de Dios una flor se le_ entrega,
y al son de sus labios resuenan pletóricas canciones,
en unas Aves Marías en aureólicas devociones.

And so, at the foot of the mountain the light unfolds
and in heaven a flower is given to the Mother of God
and to the tune of her lips plethoric songs reverberate
in a few Hail Maries of aureolic⁷⁶ devotions.

⁷⁶ Minted word hereby as an adjective from a halo or aureole, a circle of light or brightness surrounding something, especially as depicted in art around the head or body of a person represented as holy.

Albricias y regalos del Dios celeste,
Que'l milagro de la vida_ es este:
nacimos para vivir, reproducir y luego morir . . .

Good news and gifts of the celestial God
That the miracle of life is this:
We're born to live, to reproduce and to die . . .

Pero con Ésther, ¿qué fue de su matiz dorado, de su vida_ y de su alma?
Ya desde su cuna yacente
se reflejaba_ en la niña_ un insólito áureo color,
cual si fuera la lira,
cual si fuera_ el placer
de los jardines babilónicos en un fulgor de colorido primor,
cual mariposa sobre la rosa . . .
sobre la rosa de flor en flor.

But with Esther, what became of her golden hues, of her life and of her soul?
Ever since she was in her recumbent cradle
an unusual golden color reflected in the child,
as if she were the lyre,
as if she were the pleasure
of the Babylonian gardens in a glow of a colorful delicacy,
like a butterfly over the rose . . .
over the rose from flower to flower.

Y_ al paso del tiempo, ¿qué fue de aquella dulce y fulgurante estrella?
¿Acaso no era . . . , la más bella?

And as time passed, what became of that sweet and shining star?
Was she not perhaps the most beautiful?

¡De_ adolescente: beatitud de la fuente!
¡De la mar: serena!
¡Del cantar: el ritmo con miel y canela!
¡Del contar: las mil y_ una epopeyas!
¡Del actuar: la más trágica escena!

Of her adolescence: blessedness of the fountain!
Of the see: quite serene!
Of her singing: the rhythm of honey and cinnamon!
Of her storytelling: a thousand and one epic poems!
Of her acting: the most tragic scene!

¡Del llorar: cien almas en pena!
¡Y de su dulce mirar: la más dulce_ y tierna_ azucena!

Of her mourning: one hundred souls in grief!
And of her sweet way of looking: the most sweet and tender Madonna lily!

Pero rayos y centellas de la antigua Pompeya
por nada del mundo se podría subyugar,
pues desde que_ era pequeña,
no le gustaba jugar . . . ,
a la niña de los ojos serena.

But thunder and lightning of ancient Pompeii
. . . for nothing in the world could a person ever subjugate her
because ever since she was a child,
she did not like to play
the girl of the serene eyes.

Le decía_ a su padre_ y madre:

*Soy y seré serenata del chico que más me quiera,
pues yo nunca_ he sido una niña_ ingrata,
pero_ ay de_ aquel que se_ atreva,
¡ay de_ aquel que se_ atreva!,
¡oh, rayos y centellas de la_ antigua Pompeya!,
hacerme_ una_ insólita declaración,
verá que´n el cielo se_ eleva,
¡una_ intrépida conflagración!*

She used to tell her father and mother:

I am and will be a serenade of the boy who loves me the most,
because I have never been an ungrateful child,
but woe to that one who may then dare to,
woe to that one who may then dare to,
—oh, thunder and lightning of ancient Pompeii!,
make me an unsolicited-unheard-of declaration.
For lo, he shall see in haven
an intrepid conflagration rising!

¡Oh, Dios del Este!

¿En dónde está la Princesa Celeste?

¡Luz de mi_ alma : luz de mi_ aura : lúcida calma!

Oh, God of the East!

Where is the Celestial Princess?

Light of my soul : light of my aura : magnificent tranquility!

¿Y qué fue lo que aconteció?

Qué_ al amanecer de sus 16 años de_ edad,

Ésther compone _ un caballo

de_ elocuente_ y estoica cualidad.

And what is it that happened?

That at the dawn of her 16 years of age

Esther bought a horse

of eloquent and stoic quality.

¡Y qué barbaridad!

A la niña de los ojos claros,

téngala el Señor en sutil celeste_ amparo,

--porque--cual si fuera la quinta sinfonía de Beethoven,

<https://www.youtube.com/watch?v=6z4KK7RWjmk>

oda_ al volcán, a la Roca de Gibraltar y_ a las confines en ultramar,

¡la niña cabalgaba . . . , el caballo como el rayo!

And what an atrocity!

May the Lord keep the child of the light-colored eyes

in a subtle celestial refuge,

for lo, as if it were Beethoven's 5th Symphony,

<https://www.youtube.com/watch?v=6z4KK7RWjmk>

ode to the volcano, to The Rock of Gibraltar and to the confines of the high sees,

the child was riding the horse like lightning!

¿Y qué fue lo que pasó?

Qué_ esta chica_ y bella Ésther

Hacia_ el cielo galopeó,

¡Y se desvaneció_ en el éter!

And what was it that took place?

That this girly and beautiful Esther

Galloped towards heaven

And dissipated into ether!

Y_ al pie de_ una montaña_ un caballero_ alza sus plegarias:

¡Oh, Dios del Este!

¿En dónde está la Princesa Celeste?

¡Luz de mi_ alma : luz de su_ aura : lúcida calma!

And at the foot of a mountain a gentleman elevates his prayers:

Oh, God of the East!

Where is the Celestial Princess?

Light of my soul : light of my aura : magnificent tranquility!

¡Y_ allá en el alba cabalga la niña Éster!

Rayos y centellas . . . , es_ una linda_ estrella,

y_ una dulce_ y pletórica_ emanación,

de una_ ávida e_ intrépida . . . , trepidación.

Rayos tiernos de la luna_ y del azul celeste,

Si la quieres, ¡que te cueste!

And over there in the dawn-light child Esther is galloping!

Thunder and lightning, she is a beautiful star!

And a sweet and plethoric emanation

of an avid and intrepid vibration.

Tender rays of the moon and of the celestial blue,

if you love her, you need to pay the price!

¡Voy en mi camino, buscando a mi destino,

Buscando a mi niña Éster porque amo a su voz y su canto,

cual sutil etéreo encanto!

Y me reflejo en su áurea vida!

De la niña más enternecida:

¡Cielo, aura, luz y vida!

I am on my way, looking for my destiny,

looking for my child Esther because I love her voice and her singing,

what a subtle ethereal enchantment!

And I reflect myself in her golden life!

of the most tender-softened child⁷⁷:

Heaven, aura, light and life!

⁷⁷ Literally: of the most tenderized child.

Flor, ¡eres Tú !

Del lago
Del fondo
Reflejo
Del fuego
Más hondo,
La aurora
En loor
De una flor . . . ,
¡Floreció!

Flor..., *eres tú *
Flor por tu gracia,
Flor compasión,
Flor . . . , *¡ eres tú ! *

Gustavo Vieyra

Flower..., you Are

From the lake
From the depth
Reflection
Of the deepest
Fire . . . ,
The dawn
in honor
of a flower
flowering!

Flower..., *you are*
Flower, because of your grace
Flower, compassion . . . ,
Flower..., *you are.*

Blume ..., bist Du

Vom See
Von der Tiefe
Spiegelung
Des tiefsten
Feuers . . . ,
Die Dämmerung
Zu Ehren
Einer Blume
Blühte!

Blume . . . , *bist du*
Blume wegen deiner Grazie
Blume Barmherzigkeit
Blume . . . , *bist du.*

Un día, mi cielo, vamos a estar viejos

Una transposición poética ⁷⁸ por parte de Gustavo Vieyra basado en un poema de Julia Engelmann:

<https://www.youtube.com/watch?v=DoxqZWvt7g8>

Un día, mi cielo,
vamos a estar viejos.
Oh cielo, estaremos bastante viejos,
y pensaremos en todas aquellas historias
que habiéremos podido haber contado.

Yo . . . , yo soy maestra de la jugarreta,
cuando se trata del autoengaño.
Soy una niñita de lo más distinguida,
cuando me enfrento a las tareas.

Soy una partícula desacelerada;
no puedo desgarrarme en lo más mínimo.
Me inspiro en la ligereza, me inspiro en la nada,
y me inspiro en el suspiro de un(a) hada,
cuando todo el mundo así lo siente.

Reflejo demasiado, espero demasiado,
me propongo demasiado
–y de todo eso– . . . , hago muy poco.

Me cohíbo muchas veces
y dudo en todo.
Y aún así en mis ratos de ocio
quisiera ser alguien,
volar en el aire o suspirar en la luna,
pero al instante desaparece la magia y encanto
y todo me parece bastante torpe.

Quisiera con gusto decir tantas cosas,
pero casi siempre me quedo callada,
porque, cuando dijera todo
lo que está yacente en mi corazón,
sería tanto y tanto lo infausto e
e hiriente de mi vida sin razón.

Y pues, con gusto quisiera hacer tantas cosas,
mi lista es tan larga,
pero yo nunca podré lograr nada –
y por lo tanto nada comienzo.

One day, my darling, we're going to be old

A poetic transposition by Gustavo Vieyra based on a poem by Julia Engelmann:

One day, my darling,
we're going to be old.
Oh darling, we're going to be very old,
and we will think about those stories
that we could have told.

I . . . , I am a master of mischief
when dealing with self-deception.
I am the most distinguished child
when I am confronted with tasks.

I am a decelerated particle,
I cannot tear myself at all.
I get inspired in the lightness,
in the nothingness
and I get inspired in the sigh of a fairy,
whenever everybody feels that way.

I reflect too much; I expect too much,
I propose to much
and from all of that I do very little.

I inhibit myself often
and I doubt everything.
And nevertheless in my leisure time
I would like to be somebody,
to fly in the air or yearn for the moon,
but instantly the magic and charm disappears
and everything seems to me quite awkward.

Gladly I would like to say so many things,
but almost always I stay quiet,
because, if I were to say everything
that's lying in my heart,
it would be much, too much the ill-fated and
hurtful nature of my senseless life.

And, well, gladly I'd like to do so many things,
my list is so long,
but I will never be able to accomplish anything
and thus, I never start anything.

⁷⁸ Una "transposición poética" no es una traducción ni libre, ni literal, sino un poema basado en otro, en este caso se trata de un poema basado el de Julia Engelmann, "Eines Tages Baby, werden wir alt sein" pero agregándole versos con un estilo y efecto poético propio.

En lugar de eso, me quedo colgada del teléfono
y simplemente espero el siguiente viernes.

Oh, eso lo hago después,
es la base de mi letanía.

Soy terriblemente perezosa,
como una roca sedimentaria
en el fondo del mar.
Y mi patronato, una canallada,
una desgracia, una desilusión,
una inepta, inerte, insípida manifestación.

¡Y qué más da!
Mi vida es una sala de espera.
¡Nadie me llama!

Pero, mi dopamina, esa siempre la ¡ahorro!
para el día de mañana.

Y un día, mi vida, estaré ya muy anciana.
Oh, cielo, sentiré que mi vida se acaba
y en todas las historias pensaré
que hubiere podido haber contado.

¿Y tú? Tú murmurarás de nuevo
cada Año Nuevo
las mismas frases de siempre en lealtad
a la copa de champaña,
y al final de diciembre te darás
cuenta que tú tienes la razón
cuando dices, **que tú** en este año
otra vez lo has comprobado.

Incluso que **para ti** el 2020 se convertirá
en el primer año del resto de tu vida:
Querrás bajar de peso,
levantarte más temprano,
salir más a menudo,
y en alguna que otra ocasión seguir tus sueños,
y a menudo ver las noticias del día,
cual más apariencias ligeras
y conocimientos de una simple epifanía.

Pero así como cada año,
aunque **tú** no te hayas percatado,
. . . otra vez, en medio de todo,
te llegará la misma letanía.

Instead of that I lay hanging by the phone
and I simply wait for the next Friday.

Oh, I will do that later,
that's the basis of my litany.

I am terribly lazy,
like a sedimentary rock
at the bottom of the ocean.
and my patronage, a rotten trick
a disgrace, a disappointment,
an inept, inert and insipid manifestation.

And what difference does it make!
My life is waiting room.
Nobody calls me!

But my dopamine, I always save it
for the future day of tomorrow.

And one day my darling, I will be very old.
Oh darling, I will feel that my life ends
and I will think about all the stories
that I could have told.

And you? You always murmur again
each New Year
the same phrases, as always, in loyalty
to the champagne glass,
and at the end of December you will
become aware that you are right
when you say, that you this year,
you have proven it again.

That even for you 2020 will become
the first year of the rest of your life:
You will want to lose weight,
wake up earlier,
go out more often,
and once in a while, follow your dreams,
and often you will see the daily news,
of such superficial appearances
and knowledge of a simple epiphany.

But just like every year,
although you may not have perceived it
... once again, in the middle of everything,
the same letany will come to you.

Y, así pues, nuestra vida es una sala de espera.
¡Nadie nos llama!

Nuestra dopamina, esa siempre la ahorramos,
por si acaso la necesitáremos otro día.

Pues bien, nosotros somos jóvenes
y tenemos mucho tiempo.
¿Por qué tendríamos que arriesgar algo?
No queremos hacer ningún error,
ni tampoco perder nada.

¡Pero hace falta hacer tanto y tanto!
Nuestra lista se queda larga.
Y así, con mucha quietud,
se va día tras día
a la tierra desconocida.

Y un día, mi cielo,
vamos a estar viejos.
Oh cielo, estaremos bastante viejos,
y en todas las historias pensaremos
que habiéremos podido haber contado.

Y las historias, que en lugar de eso
habremos de contar,
en tristes subjuntivos quedarán . . .

como:

“Una vez casi corrí un maratón
y casi hubiere haber leído
La Divina Comedia
y una vez todavía despierta estuviera,
cuando las nubes
ya casi de color violeta otra vez fueran
y casi, casi
nos hubiéramos desenmascarado y visto,
que somos los mismos, y entonces
nos hubiéramos casi dicho,
cuán tanto nos significamos.”

Así habremos de decir.

Y pues nosotros unos perezosos
y cobardes que éramos,
éso habremos de ocultar,
y en secreto desear,

And so, oh well, our life is a waiting room,
Nobody calls us!

Our dopamine, we always save it
In case we need it for another day.

But well, we are young
and we have a lot of time.
Why should we risk anything?
We don't want to make any mistakes,
Neither lose anything.

But one needs to do much, so much!
Our list stays quite long.
And thus, with much tranquility,
each day passes by
to the unknown land.

And one day, my darling,
we're going to be old.
Oh darling, we're going to be very old,
and we will think about all those stories
that we could have told.

And instead of that, the stories,
which we will be able to tell
in sad subjunctives will become...

like:

“Once I almost ran a marathon
and almost I would have read
The Divine Comedy
and once I would still have been awake,
when the clouds
would almost have turned violet again
and almost, almost
we could have unmask ourselves and seen
that we are the same, and then
we would have almost told ourselves,
how much we mean for each other.”

This is how we are going to say.

And oh well, we, lazy
and cowardly as we were,
we are going to hide that,
and in secret we would wish

que todavía un poco más
aquí nos queremos quedar.

Cuando seamos ya entonces viejos
y nuestros días ya muy escasos sean,
y eso va a pasar de cualquier manera,
entonces nos vamos a dar cuenta,
que no teníamos nada que perder –
pues la vida, la que queríamos conducir,
¡ésa misma la podemos elegir!

Por lo tanto, pongámonos a escribir historias,
las cuales después queramos contar.
Vamos a quedarnos despiertos
hasta muy entrada la noche,
y subirnos al techo más alto de la ciudad,
y riendo,
ya libre del compás,
a cantar las canciones más chéveres.

Vamos pues a derrochar festejos
como derrochamos el confeti,
ver, cómo éste se desliza en el suelo
y así celebrar
 cuán festejos caídos,
hasta que las nubes sean
 de color azul violeta.

Y vamos pues a creer en nosotros mismos,
no me importa, si eso es locura,
y quien con detalle observe,
 pues mire,
que la valentía es tan solo
un anagrama de la felicidad.

Y – quienes hayamos sido alguna vez –
dejemos que seamos lo que queremos ser.

Ya hemos esperado bastante . . . ,
dejemos pues despilfarrar la dopamina,
“qué la vida humana en este mundo inconstante,
es sólo más que un instante.”⁷⁹

“El sentido de la vida es vivir,”
éso ya lo había dicho Casper.⁸⁰

that we want to stay here
a little longer.

And when we become then old
and our days be very scarce,
and that is going to happen regardless,
then we will become aware,
that we didn't have anything to lose –
for the life that we wanted to lead,
is the same life that we can choose!

Therefore, let us write stories,
which we then will want to tell.
Let us stay awake
deep into the night,
and climb the tallest roof of the city
and smiling,
and free of the compass,
Let us sing the most awesome songs.

Let us then squander festivities
like squandering confetti,
see how it scrolls on the ground
and in this way we celebrate
 oh those befallen festivities,
until the clouds turn into
 a blue violet color.

And let us then believe in ourselves,
I don't mind if it is insanity,
And whosoever observes with detail
 let him see,
that courage is just
an anagram of happiness.

And, regardless whosoever we were once,
let us become as we so choose to become.

We have already waited enough . . . ,
Let us squander the dopamine,
“that human life in this inconsistent world
is but an instance of time”.

“The sense of life is to live,”
that's been already said by Casper.

⁷⁹ Por Adam Mickiewicz de Poraj, poeta y patriota polaco, cuya obra marca el comienzo del Romanticismo en su país. Se le conoce sobre todo como el autor del poema dramático *Dziady* y la epopeya nacional *Pan Tadeusz*, la cual es considerada la última gran epopeya de la nobleza polaco-lituana. Frases y Citas- <http://akifrases.com>

“que toda la vida es un sueño
y los sueños . . . sueños son,”
éso ya lo había dicho
Calderón de la Barca.⁸¹

“that all in life is a dream
and the dreams . . . dreams are”,
that’s already been said by
Calderón de la Barca.

Vamos a hacer todos los errores posibles,
y todo lo posible de ellos aprender.
Vamos pues ahora a sembrar el bien,
para que después podamos cosechar el bien.

Let’s make all the mistakes possible,
and learn everything possible from them.
Let’s go and plant the good deeds,
so that later we can harvest goodness.

Vamos a hacer todo,
porque podemos –
y no porque debemos.
Porque ahora somos jóvenes
y con mucha vida,
y eso cada quien lo debe saber con calma.

Let’s do everything,
because we can,
and not because we have to.
Because now we are young
and with much life,
And that everyone should know calmly.

Y nuestro tiempo se acaba.
Eso va a ocurrir de cualquier manera
y hasta entonces somos libres.
¡Ya no hay nada que perder!

And our time will end.
That is going to happen anyway
and until then we are free,
Now there is nothing to lose!

Vamos a desenmascaramos de una vez por todas
y luego ver, que somos los mismos,
y entonces con calma podernos decir,
qué nos significamos mucho,
porque la vida, la que queríamos conducir,
ésa misma la podemos elegir.

Let’s unmask ourselves once and for all
and then we can see that we are the same,
and then calmly we can say,
that we mean much for one another,
because the life, the one we wanted to lead,
the very same one we can choose.

Vamos entonces, escribamos Historias,
que después queramos contar.

Let us then write stories,
that late we can tell.

Y qué más da,
mi vida, ¡qué más da!,
un día estaremos viejos.
Oh cielo, ¡estaremos bastante viejos!
Y, pues bien, sigamos adelante,
y en todas las Historias pensar,
que para siempre de nosotros serán.

But, what does it matter,
my darling, what does it matter?
One day we will be old.
Oh darling, we are going to be old!
And thus, let’s go forward,
and think in all the stories
that will always be for us.

⁸⁰ Caspar Alexander von Honthumb, (Werne an der Lippe, Alemania, 12 de junio de 1839; † en Hoboken, Nueva Jersey, USA el 30 de junio de 1890) fue un escritor, humorista, periodista y satírico germano-americano. Fuente: Wikipedia en alemán: http://de.wikipedia.org/wiki/Caspar_Alexander_Honthumb

⁸¹ Pedro Calderón de la Barca (Madrid, 17 de enero de 1600- ibídem, 25 de mayo de 1681) fue un escritor barroco español del Siglo de Oro, fundamentalmente conocido por su teatro.

Abendlied

Max Kruse

Mond, Baum, Abendruh.



Mond, Traum, Augen zu.



Mond, Wolke, Silberlicht.



Mond, Mond, rede nicht.



<http://www.labbe.de/liederbaum/index.asp?themaId=22>

Äpfel, Birnen und **Spinat!**, Sauerkraut und Kopfsalat!
 Schau, wer an der Reihe **ist!**, sag mir jetzt, wie alt du **bist!**

Nach LABBÈ.de wird's so gemacht: <https://www.labbe.de/AEpfel-Birnen-und-Spinat>

Dieses Kreisspiel ist wie ein Abzählvers aufgebaut. Ein Freund aus deiner Gruppe stellt sich in die Mitte des Kreises und sagt den Spruch auf. Die Anderen können im Rhythmus mitklatschen.

Derjenige, auf den beim letzten Wort gezeigt wird, muss sein Alter sagen. Von dort wird die Zahl abgezählt. Auf den die letzte Zahl trifft, kommt in die Mitte und das Ganze beginnt von vorne.

arriba
oben

abajo
unten

al centro
in der Mitte

adentro
hinein

__Eins, zwei, drei,
Du bist frei!



__Was ist los?
Der Hund ist los!



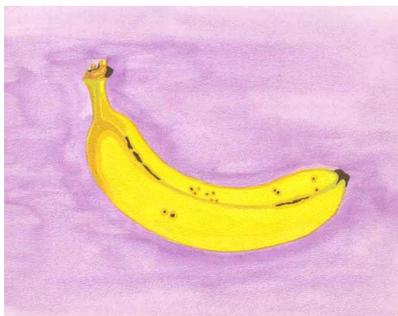
Mein, dein, sein,
der Tisch, der ist noch rein.



Der Magen ist noch leer
und brummt wie ein Bär.



_Warum ist die Banane krumm?
_Weil niemand in den Urwald zog
und die Banane geradebog!



Rate Mal: Ich gehe alle Tage aus
und bleibe doch in meinem Haus.
(Schnecke)



Mein Hut

<http://www.youtube.com/watch?v=HjKUKhhduxl>

Mein Hut, der hat drei Ecken. Drei Ecken hat mein Hut.
Und hätt' er nicht drei Ecken, so wär' es nicht mein Hut.



Fünf kleine Fische

<https://www.youtube.com/watch?v=p51c5g1iNzw>

Fünf kleine Fische, die schwammen im Meer, da sprach die Mutter:

"Ich warne Euch sehr! Ich wär viel lieber in 'nem kleinen Teich, denn im Meer gibt es Haie und die fressen Euch gleich!"

Ach du Schreck, ein Fisch ist weg!

Vier kleine Fische, die schwammen im Meer, da sprach die Mutter:

"Ich warne Euch sehr! Ich wär viel lieber in 'nem kleinen Teich, denn im Meer gibt es Haie und die fressen Euch gleich!"

Ach du Schreck, zwei Fische sind weg! (Schwah, siehe unten*)

Drei kleine Fische, die schwammen im Meer, da sprach die Mutter:

"Ich warne Euch sehr! Ich wär viel lieber in 'nem kleinen Teich, denn im Meer gibt es Haie und die fressen Euch gleich!"

Ach du Schreck, drei Fische sind weg!

Zwei kleine Fische, die schwammen im Meer, da sprach die Mutter:

"Ich warne Euch sehr! Ich wär viel lieber in 'nem kleinen Teich, denn im Meer gibt es Haie und die fressen Euch gleich!"

Ach du Schreck, vier Fische sind weg! (Schwah, siehe unten*)

(Musikpause)

Ein kleiner Fisch, der schwamm im Meer, da sprach die Mutter:

"Ich warne Dich sehr! Ich wär viel lieber in einem kleinen Teich, denn im Meer gibt es Haie und die fressen Dich gleich!"

Ach Du Schreck, alle Fische sind weg!

Ein dicker Hai, der schwimmt im Meer. Er sagt zu sich:

"Ich kann nicht mehr! Ich hab' zu viele Fische in meinem Bauch. Ich könnte platzen!", und das tut er dann auch. Ach du Schreck, der Hai ist weg!

*Schwah, schwah, schwah-schwah-wie-du-ah!

Schwah, schwah, schwah-schwah-wie-du!

Schwah, schwah, schwah-schwah-wie-du-ah!

Ach du Schreck, alle sind weg!

Es war eine Mutter

<http://www.youtube.com/watch?v=NBcPkZ7jx1Q>

<https://www.youtube.com/watch?v=v5WrbqNyLvU>

Es **war** eine **Mutter**, die **hatte** vier **Kinder**,
Había una **máma**, con **cuatro** **niñitos**;

den **Frühling**,
prim´vera



den **Sommer**,
verano,

den **Herbst**
otoño



und den **Winter**.
e invierno.

Der **Frühling** bringt **Blumen**, der **Sommer** den **Klee**.
Prim´vera trae⁸² flores; verano el trébol.



Der **Herbst**, der bringt **Trauben**, der **Winter** den **Schnee**.
Otoño, él trae uvas; invierno la nieve.



Und wie sie **sich** **schwangen** im **Jahresreihn**,
Y como se ondeaban al son del tiempo,

so **tanzen** und **singen** wir **fröhlich** **darein**!
¡bailamos, cantamos, felices allí!

So, it is done: All children go in a circle in one direction. Four from them represent the four seasons of the year and dance in the middle of the circle in opposite direction. In the third stanza the four seasons look for four other children from the outer circle and dance with them further. These new four children are by the next round the four seasons of the year and dance in the middle.

⁸² Nicht „traé“ (grammatikalisch richtig), sondern „tráe“ (poetisch richtig).

Es regnet

<http://www.youtube.com/watch?v=VaFvyAfYX8> : <https://www.youtube.com/watch?v=rAa8PeUtVgI>

Es regnet, es regnet,

¡Qué llueva, qué llueva, (wörtlich: Qué llueve, llueve,)



es regnet seinen Lauf!

qué llueva sin parar!



und wenn's genug geregnet hat,

y al llover bastante pues,
(wörtlich: y cuando ya suficiente haya llovido,)

dann hört es wieder auf.

que pare de llover.

D
G
D

Es reg - net, es reg - net, es reg - net sei - nen Lauf, und

G
D
A⁷
D

wenn's ge - nug ge - reg - net hat, dann hört es wie - der auf.

Wasser hier– Agua aquí

Oh Mensch!

♪ ♪	♪	♪ ♪	♪	
Wasser	hier,	Wasser	da,	
Wasser,	Wasser,	über_____	all!	

Agua-a	quí,	agua-a_____	llá,	
Agua,	agua,	¡por-do_____	quier!	

Gustavo Vieyra

Ich gehe mit meiner Laterne

<http://www.youtube.com/watch?v=beKr-kMOPIA&NR=1>

Ich gehe mit meiner Laterne,



und meine Laterne mit mir.



Dort oben leuchten die Sterne,



und unten, da leuchten wir.



Mein Licht ist aus!



Wir gehen nach Haus!



Labimmel, labommel, labum.

Yo voy con mi linterna,
y mi linterna conmigo.

I go with my lantern
and my lantern with me.

Allá arriba brillan las estrellas,
y abajo, ahí brillamos nosotros.

There above shine the stars
and under, *there shine we.**

Mi luz *está afuera.**
Nosotros vamos hacia casa.

My light *is out.* (is off)
We go towards home.

* mi luz *está apagada*

*... there *we shine*

Variationen von Ich gehe mit meiner Laterne: <https://www.youtube.com/watch?v=W3nWhu42nw&list=PLqCA479vP2T5JiaNGIMkNLSYBS0wQtdg>

O Tannenbaum

<https://www.youtube.com/watch?v=TlaRq509zKY>

O Tannenbaum, O Tannenbaum,
wie treu sind deine Blätter.
Du grünst nicht nur zur Sommerzeit;
nein auch im Winter, wenn es schneit.
O Tannenbaum, O Tannenbaum,
wie treu sind deine Blätter!

O Tannenbaum, O Tannenbaum,
du kannst mir sehr gefallen!
Wie oft hat nicht zur Weihnachtszeit
ein Baum von dir mich hoch erfreut?
O Tannenbaum, O Tannenbaum,
du kannst mir sehr gefallen*!

O Tannenbaum, O Tannenbaum,
dein Kleid will mich was lehren:
Die Hoffnung und Beständigkeit
gibt Trost und Kraft zu jeder Zeit!
O Tannenbaum, O Tannenbaum,
dein Kleid will mich was lehren.

Oh Abeto, oh abeto,
tan leales son tus hojas.
Tú no enverdeces sólo en tiempo de verano;
no también en el invierno cuando neva.
Oh, Abeto, oh abeto,
¡tan leales son tus hojas!

Oh Abeto, oh abeto,
¡tú me puedes agradar mucho!
¿Cuántas veces en época de Navidad
un árbol de ti me ha alegrado?
Oh Abeto, oh abeto,
¡tú me puedes agradar mucho!

Oh Abeto, oh abeto,
tu vestido quiere enseñarme algo:
La esperanza y constancia
¡da aliento y fuerza todo el tiempo!
Oh Abeto, oh abeto,
tu vestido quiere enseñarme algo.

Kuckuck, Kuckuck

<http://www.youtube.com/watch?v=Y4yqbblyLW8>

Traducción al español por Gustavo Vieyra

Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald.
Cúcuc, cúcuc, llama en el bosq'.
(Literal: Cuco, Cuco, llama desde el bosque.)

Lasset uns singen, tanzen und springen!
¡Hoy los cantores bailan y saltan!
(Literal: Dejados cantar, bailar y brincar)

Frühling, Frühling, wird es nun bald!
¡Prima-vera, ya llegará!
(Literal: ¡Primavera, primavera será ahora pronto!)

Kuckuck, Kuckuck, läßt nicht sein Schrei'n;
Cúcuc, cúcuc, nos cantará;
(Literal: no deja su grito)
(informal: cuco, cuco, no deja de cantar)

Komm in die Felder, Wiesen und Wälder!
¡Ven a los campos, prados y bosques!

Frühling, Frühling, stelle dich ein!
¡Prima-vera pronto vendrá!
(literal: Primavera, primavera, ajústate)

Kuckuck, Kuckuck, trefflicher Held,
Cúcuc, cúcuc, héroe de bien,

was du gesungen, ist dir gelungen,
lo que has cantado bien se ha logrado,

Winter, Winter, räumt das Feld!
¡Ya-el invierno se_alejará!
(literal: Invierno, invierno, ¡despeja el campo!)

Mentorin: Sehr gut Kinder, wie klingt aber eine große Uhr? Sie klingt *despacito* : langsam so:

♩	♩	♩	♩
tick	tack,	tick	tack,

Aber ich mache so:

♪ ♪	♩	♪ ♪	♩
ticky	tack,	ticky	tack,

♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♩
ticky	ticky,	ticky	tack!

Und die Turmuhr so:

dong	ε	dong	ε
------	---	------	---

Und der Regen? Am Anfang *despacito*:

♩	♩	♩	♩
Klitsch	klatsch,	klitsch	klatsch,

Und dann schneller / *más rápido*:

♪ ♪	♩	♪ ♪	♩
klitsche	klatsch,	klitsche	klatsch,

♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♩
klitsche	klitsche,	klitsche	klatsch!

Die kleine Glocke klinkt so:

♪	♪	♪	♪
ding	dang,	ding	dang, ...

Aber die Turmglocke so:

bum	ε	bum	ε
-----	---	-----	---

Witzig ist der Schneider so:

schnipp	schnapp,	schnipp	schnapp
---------	----------	---------	---------

Aber der Bauer mit der Axt *despacio*:

hack	ε	hack	ε
------	---	------	---

Die Giraffe im Wasser so:

platsch	ε	platsch	ε
---------	---	---------	---

Und der Elefant im Wasser so:

plutsch	ε	Putsch	ε
---------	---	--------	---

Maikäfer

Maikäfer fliegt!
 Dein Vater ist im Krieg,
 Deine Mutter ist in Pommerland,
 Pommerland ist abgebrannt,
 Maikäfer fliegt!

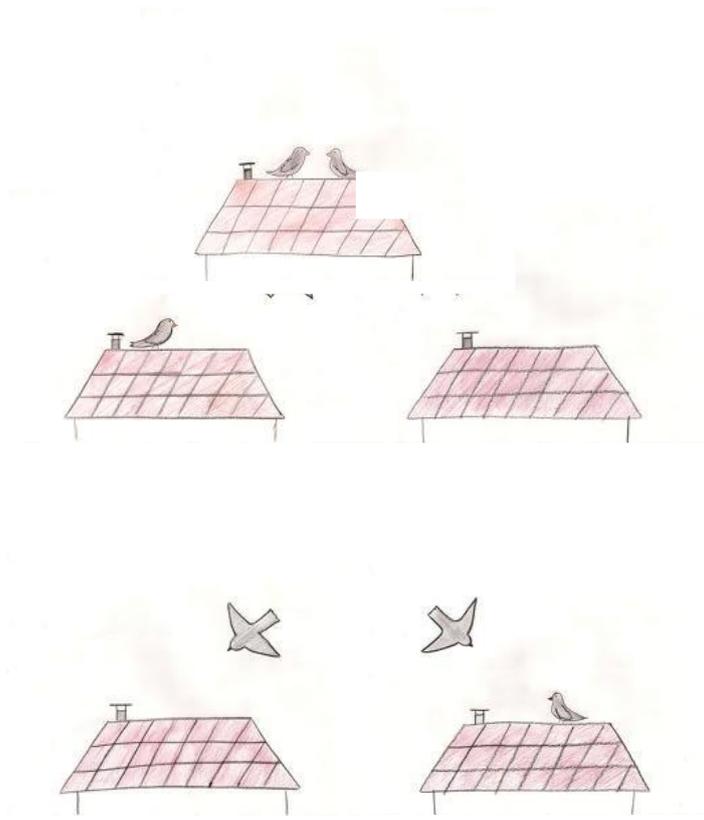


Zwei Tauben

Es sitzen zwei Tauben auf einem Dach.

Die eine fliegt weg,
die andere fliegt weg.

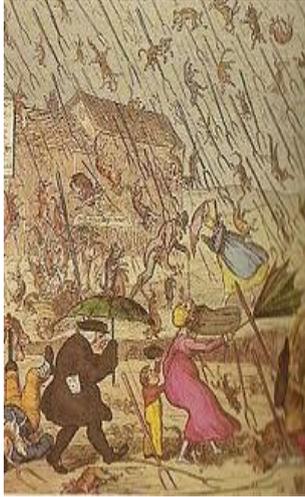
Die eine kommt wieder,
die andere kommt wieder.
Da sitzen sie alle beide wieder.



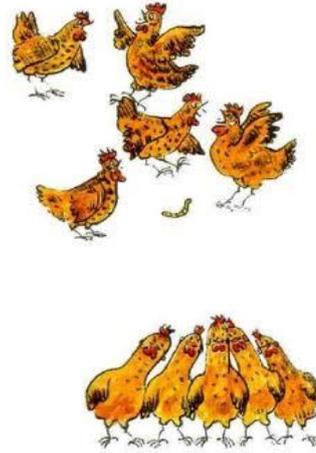
Die fünf Hühnerchen

Victor Blüthgen

Ich war mal in dem Dorfe,
Da gab es einen Sturm.



Da zankten sich fünf Hühnerchen,
Um einen Regenwurm.



Und als kein Wurm mehr war zu sehn,
Da sagten alle: Piep!

Da hatten die fünf Hühnerchen
Einander wieder Lieb.



April

April, April, April,
der weiß nicht, was er will.

Mal Regen und mal Sonnenschein,
dann schneit es wieder zwischendrein.

Gedanken

Joseph Freiherr von Eichendorff

Die Wolken ziehen hernieder,
Das Vöglein senkt sich gleich;
Gedanken gehen und Lieder
Fort bis ins Himmelreich.



Reimsprüche

Frage nicht, was andere machen,
acht auf deine eigne* Sachen!

Wer viel anfängt zu gleicher Zeit,
macht alles halb und nichts gescheit.

Robert Reinick



Ein kleines Lied

Marie von Ebener-Eschenbach

Ein kleines Lied, wie geht es nur an,
dass man so lieb es haben kann?
Was liegt darin? Erzähle!

Es liegt darin ein wenig Klang,
ein wenig Wohllaut und Gesang
und eine ganze Seele.



Sehnsucht

Sehnsucht kommt von sehn und suchen,
Sehnsucht kommt von ganz allein,
wer schon will die ganze Zeit
nur mit sich zusammen sein?





Durch

Durch die Mitte der Natur
Zieht sich eine Pappelschnur.
Rechts sind Bäume, links sind Bäume
Und dazwischen Zwischenräume.
In der Mitte da fließt ein Bach.
Ach!

Anonym



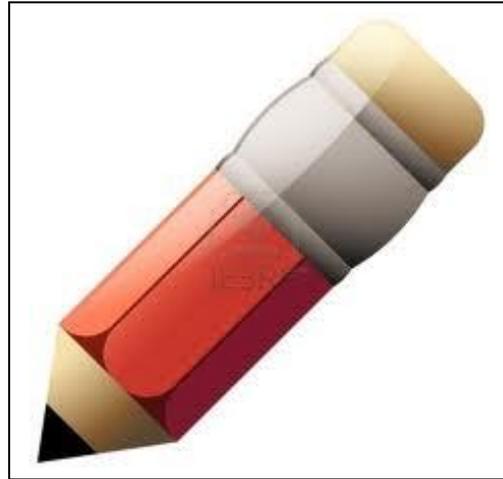
Das Labyrinth der Brust

Was von Menschen nicht gewußt,
Oder nicht bedacht,
Durch das Labyrinth der Brust
Wandelt in der Nacht.

Johann Wolfgang von Goethe

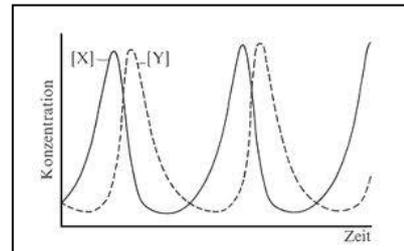
Der Bleistift

Er wird immer kleiner –
ist er denn noch einer?



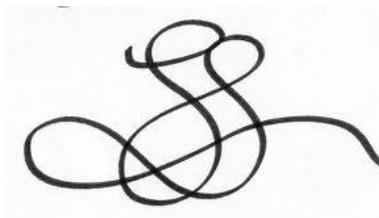
Zu Ende geschrieben –
ist gar nichts geblieben?

Mitnichten nichts, mitnichten –



nein, allerhand schöne Geschichten!

Hans Baumann



Keiner und Einer

Anne Steinwart

Keiner soll dich betrügen und niemand soll dich belügen.



Jeden Tag soll einer sein Lachen dir schenken und gut an dich denken.



Wer dich mag darf dich necken aber keiner keiner darf dich erschrecken.



Hänschen Klein

Hänschen klein geht allein
in die weite Welt heinein,
Stock und Hut steht ihm gut,
er ist wohlgenut.

Aber Mutter weinet sehr,
hat ja nun kein Hänschen mehr.
Da besinnt sich das Kind

Die Vögel

Die Vögel, sie fliegen und fliegen
bis in den Himmel hinein.
Sie tanzen und singen
und wiegen im Winde
im Glanz von prächtigen Sonnenschein.

(Anna Rentsch)

Eine emotionale Kinderliteratur ist eine wesentliche Therapie für die Seele. Mit ihr kann man über das Leben mit den Kindern nachdenken. Als die Kinder wachsen und auf komplexere Ebene denken können, so werden die Gedichte komplexer je nach dem Alter und Reifung des Kindes. Beim Eduard Mörike, August Heinrich Hoffmann von Fallersleben und Christian Morgenstein kann man z.B., Gedichte finden, die eine gewisse Emotionalität und Witzigkeit integrieren können. Das ist schon eine Komplexität höherer Ordnung:

Mausfallen-Sprüchlein

Kleine Gäste, kleines Haus
Liebe Mäusis oder Maus
Stell dich nur kecklich ein
Heut nacht beim Mondenschein!
Mach aber die Tür hinter dir zu, hörst du?
Dabei hüte dein Schwänzchen!
Nach Tische singen wir,
nach Tische springen wir
und machen ein Tänzchen:
Witt witt!
Meine alte Katze
Tanzt wahrscheinlich mit.

Eduard Mörike

Mauskätzchen

Mauskätzchen, wo bleibst du?
Mauskätzchen, was treibst du?
In unserem Häuschen
Sind schrecklich viel Mäuschen:
Sie pfeifen und rappeln
und trippeln und trappeln
in Kisten und Schränken,
auf Tischen und Bänken;
sie stehlen und naschen,
und will man sie haschen:
Wupp! sind sie fort!

August Heinrich Hoffmann von Fallersleben

Fisches Nachtgesang

```
—  
  U  U  
— — —  
U  U  U  U  
— — —  
U  U  U  U  
— — —  
U  U  U  U  
— — —  
U  U  U  U  
— — —  
  U  U  
—
```

(Christian Morgenstein)



Lustiger Mond

Gestern Abend um halb achte
Fiel der Mond in unsern Teich.
Doch was meint ihr, was er machte?
Er stand einfach auf und lachte,
So als wär's ihm schrecklich gleich.
Zwar er war ein wenig blasser,
Aber das war nicht so wild,
Denn da unten das im Wasser
War ja nur sein Spiegelbild.

Gustav Sichelschmidt





Die Fliege

In meiner Faust sitzt eine Fliege,
die hat mich gestört,
die hat mich empört.
Nun sitzt sie da drinnen
erhascht und gefangen
mit brummelndem Bangen,
und wenn ich wollte –
Doch nein, auch sie hat das Recht
ein wenig zu leben.
Ich öffne das Fenster,
da taumelt sie schon
durch den apfelduftenden
Abend davon.

Fritz Senft



Ellengröße

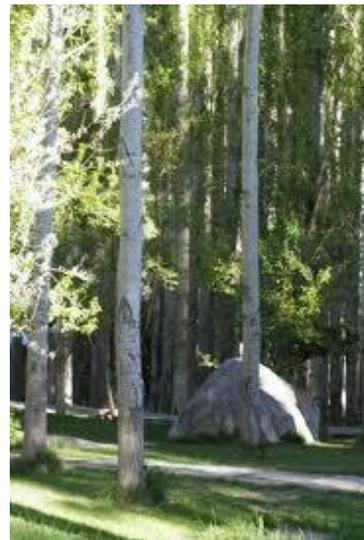
Abraham Emanuel Fröhlich



Die Pappel spricht zum Bäumchen:
Was machst du dich so breit
Mit den geringen Pfläumchen?



Es sagt: Ich bin erfreut,
Dass ich nicht bloß ein Holz,
Nicht eine leere Stange!



Was! ruft die Pappel stolz.
Ich bin zwar eine Stange,
Doch eine lange, lange.



Am Abend

Theodor Fontane

Sinkt der Tag in Abendgluten, schwimmt das Tal in Nebelfluten.



Heimlich aus der Himmelsferne, blinken schon die goldnen Sterne.



Flieg zum Nest und schwimmt zum Hafen!



Gute Nacht! Die Welt will schlafen!



Über die Heide

Theodor Storm



Über die Heide hallet mein Schritt;
Dampf aus der Erde wandert es mit:



Herbst ist gekommen, Frühling ist weit –



Gab es denn einmal selige Zeit?



Brauende Nebel geistern umher,



Schwarz ist das Kraut und der Himmel so leer.



Wär ich hier nur nicht gegangen im Mai!



Leben und Liebe – wie flieg es vorbei!



Über die Berge

Über die Berge
fliegt der Mensch wie nichts,
Groß sind seine Werke,
doch am Brot für alle, da gebricht's.
Menschenskind!
Dass nicht alle satt sind!



Über Kontinente
spricht der Mensch von Haus zu Haus.
Hunderttausend Hände
strecken sich zueinander aus.
Menschenskind!
Wenn sie erst beisammen sind!

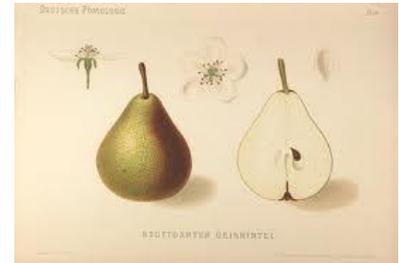
Bertolt Brecht



August

Theodor Storm

Die verehrlichen Jungen, welche heuer
Meine Äpfel und Birnen zu stehlen gedenken,



MAX UND MORITZ

Ersuche ich höflichst, bei diesem Vergnügen
Womöglich insoweit sich zu beschränken,



Dass sie daneben auf den Beeten
Mir die Wurzeln und Erbsen nicht zertreten.



Die Schwalben

Die Schwalben halten zwitschernd hoch auf dem Turme Rat;
Die älteste spricht bedenklich: „Der Herbst hat sich genaht.



Schon färben sich die Blätter. Die Felder werden leer;
Bald tanzt kein einzig Mücklein im Strahl der Sonne mehr.



„Seid ihr zur Reise fertig?“ Die alten zwitschern „Ja!“
Die jungen fragen lustig: „Wohin?“ „Nach Afrika!“



Nun schwirrt es durch die Lüfte. Verlassen steht das Nest.
Doch alle hält die Liebe an ihrer Heimat fest.



Wohl ist's viel hundert Meilen von hier bis Afrika;
Doch kommt der Sommer wieder. Sind auch die Schwalben da!

Julius Sturm



Die Lorelei

Ich weiß nicht, was soll es bedeuten, daß ich so traurig bin;
Ein Märchen aus alten Zeiten, das kommt mir nicht aus dem Sinn.



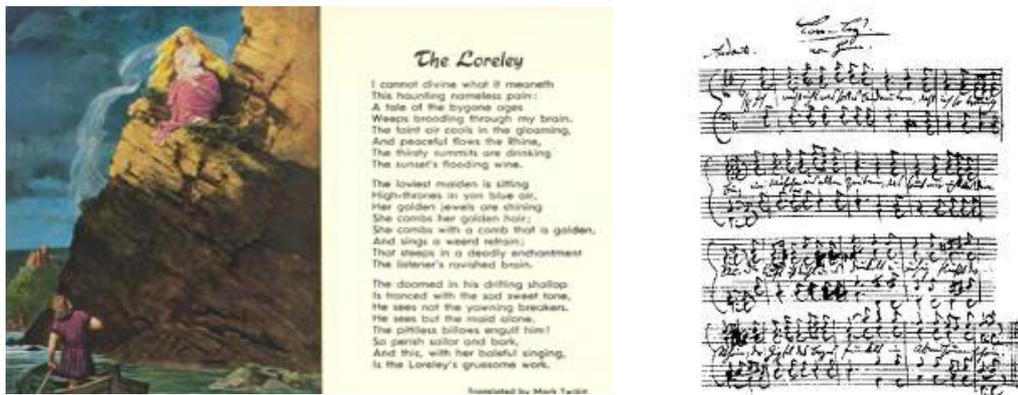
Die Luft ist kühl und es dunkelt, und ruhig fließt der Rhein –
Der Gipfel des Berges funkelt im Abendsonnenschein.



Die schönste Jungfrau sitzet dort oben wunderbar.
Ihr goldnes Geschmeide blitzet. Sie kämmt ihr goldnes Haar;



Sie kämmt es mit goldenem Kamme und singt ein Lied dabei,
Das hat eine wundersame, gewaltige Melodei.

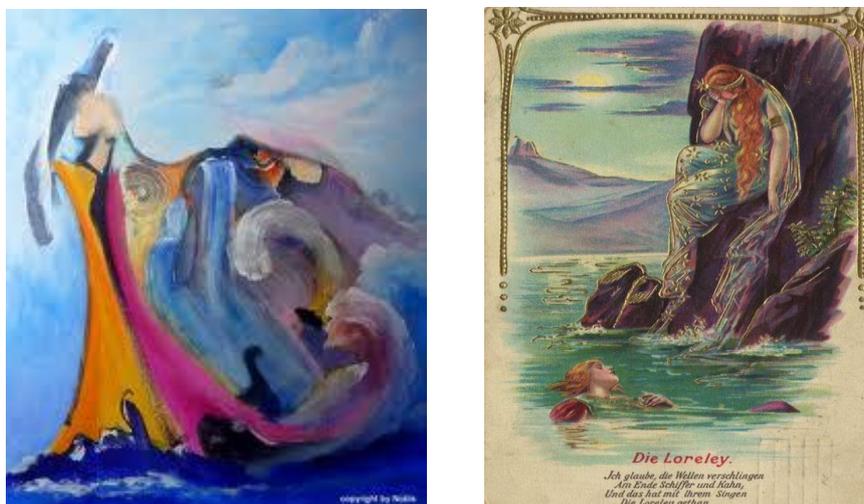


Den Schiffer im kleinen Schiffe ergreift es mit wildem Weh.
Er sieht nicht die Felsenriffe; er schaut nur hinauf in die Höh:



Ich glaube, die Wellen verschlingen am Ende Schiffer und Kahn;
Und das hat mit ihrem Singen die Lorelei getan.

Heinrich Heine



Antennenvögel

Lisa-Marie Blum



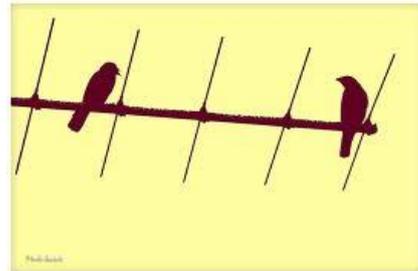
Die Antennenvögel auf dem Dach
flattern, klirren,
wenn der Wind sie fasst.



Die Antennenvögel
schwätzen,
reden und erzählen sich Geschichten.



Aber schwirren
nicht davon
wie die Möwen, Tauben,



Dichten einfach so zum Spaß,
wenn sie sirren.



Hörst du was?



Gefunden

Ich ging im Walde
So für mich hin,
Und nichts zu suchen,
Das war mein Sinn.

Im Schatten sah ich
Ein Blümchen stehn,
Wie Sterne leuchtend,
Wie Äuglein schön.

Ich wollt es brechen,
Da sagt' es fein:
Soll ich zum Welken
Gebrochen sein?

Ich grub's mit allen
Den Würzlein aus,
Zum Garten trug ich's
Am hübschen Haus.

Und pflazt' es wieder
Am stillen Ort;
Nun zweigt* es immer
Und blüht so fort.

Johann Wolfgang Goethe

*verzweigen, abzweigen

Found

I went to-the forest
For me myself there,
And nothing to look,
That was my sense. (my inclination)

In-the shadows saw I
A flower-small standing,
Like stars shining,
Like eyes-little pretty.

I wanted it to-brake, (to snap)
There said it delicately:
Should I to-the withering
Broken be?

I digged it with all
the roots out,
To-the garten took it
At-the cute house.

And planted it again
At-the quiet place;
Now branches it always
And blossoms so forth.

Lied vom Winde

Sausewind, Brausewind!
Dort und hier!
Deine Heimat sage mir!

«Kindlein, wir fahren
Seit viel vielen Jahren
Durch die weit weite Welt,
Und möchten´s erfragen,
Die Antwort erjagen,
Bei den Bergen, den Meeren,
Bei des Himmels klingenden Heeren,
Die wissen es nie.
Bist du klüger als sie,
Magst du es sagen.
-Fort, wohlauf!
Halt uns nicht auf!
Kommen andre nach, unsre Brüder,
Da frag´ wieder.»

Eduard Mörike

Song from-the Wind

Breeze-wind, roaring-wind!
There and here!
Your homeland tell me!

«Child-small, we travel
Since many many years
Through the wide wide world,
And we-would it inquire
The answer hunt (down),
By the mountains, the oceans,
By the heaven´s sounding armies
They know it never.
Are you wiser than they,
Do you like saying it,
-Off, in good health!
Detain us not!
Come others after, our brothers
There ask again.»

Das Märchen vom Wind

Jüngst sah ich den Wind,
das himmlische Kind,
als ich träumend im Walde gelegen;
und hinter ihm schritt
mit trippelndem Tritt
sein Bruder, der Sommerregen.

In den Wipfeln, da ging´s
nach rechts und nach links,
als wiegte der Wind sich im Bettchen;
und sein Brüderchen sang: *di Binke di Bank*,
und schlüpfte von Blättchen zu Blättchen.

Weiß selbst nicht wie´s kam,
gar zu wundersam,
es regnete, tropfte und rauschte,
dass ich, selber ein Kind
wie Regen und Wind,
das Spielen der beiden belauschte.

Dann wurde es Nacht;
und eh ich´s gedacht,
waren fort, die das Märchen mir schufen.

Ihr Mütterlein
hatte sie fein
hinauf in den Himmel gerufen.

Arno Holz

The Fairy-tale of-the Wind

Lately I saw in the wind,
the heavenly child,
as I laid dreaming in the forest;
and behind him strode (stepped)
with tripping step
his brother, the summer rain.

In the treetops, there it went
to the right and to the left,
as if the wind itself cradled in the small bed;
and his little brother sang: *di Binke di Bank*
and slipped from small leaf to small leaf.

I now myself not how it came to be,
really too wonderful,
it rained, dripped and rustled,
that I, also a child
like rain and wind,
overheard the game of the two.

Then it became night;
and before I thought of it,
were gone, those that created the fairytale
[for me].

Her dear mother
had them summoned delicately
upstairs in the heaven.

Das Bächlein

Du Bächlein silberhell und klar,
du eilst vorüber immerdar,
am Ufer sitz ich, sinn und sinn:
Wo kommst du her, wo gehst du hin?

«Ich komm aus dunkler Felsen Schoß,
mein Lauf geht über Blum´ und Moos;
auf meinem Spiegel schwebt so mild
des blauen Himmels freundlich Bild.

Drum hab ich frohen Kindersinn,
treibt mich fort, weiß nicht, wohin.
Der mich gerufen aus dem Stein,
der, denk ich, wird mein Führer sein!»

Klara Rudolphi

Ave Maria bei Schubert : Ave Maria de Schubert

(Übersetzung ins Spanisch bei Gustavo Vieyra)

<https://www.youtube.com/watch?v=FQYCw32kSci>

Ave Maria! Jungfrau mild,
 Erhöre einer Jungfrau Flehen.
 Aus diesem Felsen starr und wild
 Soll mein Gebet zu dir hinwehen.

Wir schlafen sicher bis zum Morgen,
 Ob Menschen noch so grausam sind.
 O Jungfrau, sieh der Jungfrau Sorgen,
 O Mutter, hör ein bittend Kind!

Ave Maria!

Ave Maria! Unbefleckt!
 Wenn wir auf diesen Fels hinsinken
 Zum Schlaf, und uns dein Schutz bedeckt
 Wird weich der harte Fels uns dünken.
 Du lächelst, Rosendüfte wehen
 In dieser dumpfen Felsenkluft,
 O Mutter, höre Kindes Flehen,
 O Jungfrau, eine Jungfrau ruft!

Ave Maria!

Ave Maria! Reine Magd!
 Der Erde und der Luft Dämonen,
 Von deines Auges Huld verjagt,
 Sie können hier nicht bei uns wohnen.

Wir woll'n uns still dem Schicksal beugen,
 Da uns dein heil'ger Trost anweht;

Der Jungfrau wolle hold dich neigen, la virgin quiera venévolamente hacia ti inclinarse
 Dem Kind, das für den Vater fleht.

Ave Maria!

¡Ave María! Virgen apacible,
 escucha las súplicas de una doncella.
 De esta roca rígida y salvaje
 debe mi oración hacia ti volar.
 (literalmente: . . . soplar)

Dormimos seguros hasta la mañana
 aunque los hombres sean todavía crueles.
 Oh Virgen, mira las preocupaciones de la doncella,
 ¡Oh Madre, escucha a un niño suplicante!

¡Ave María!

¡Ave María! ¡Sin mancha!
 Cuando a esta roca descendemos
 para dormir y tu protección nos cubra
 nos parecerá suave la roca dura.
 Sonríes, aromas de rosas flotan
 en esta hueca fisura rocosa
 Oh Madre, escuchla las súplicas de un niño,
 ¡Oh Doncella, una doncella llama!

¡Ave María!

¡Ave María! ¡Sirvienta pura!
 Demonios de la tierra y del aire,
 auyentados por la gracia de tus ojos,
 no pueden vivir aquí con nosotros.

Queremos en silencio inclinarnos al destino,
 pues tu divino consuelo nos reconforta;
 (Literalmente: . . . nos sopla)

hacia el niño, quien al Padre le suplica.

¡Ave María!

Sierra Madre del Sur mit Heino

<http://www.youtube.com/watch?v=8CUVFQdkZgo>

Sierra Madre del Sur mit Heino ist ein Volkslied mehr im Sinne von Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Das Lied hat eine sehr schöne und poetische Melodie. Leider kann man dieses wunderbare Volkslied auf Spanisch nur als Gedicht analysieren, weil es keine singbare Version auf Spanisch gibt:

Wenn der Morgen kommt und die letzten Schatten vergeh'n,
 Cuando llega la mañana y las últimas sombras desaparecen,
schau'n die Menschen der Sierra hinauf zu den sonnigen Höh'n,
 miran los poblanos de la sierra hacia arriba de las soleadas alturas,
schauen hinauf, wo der weiße Kondor so einsam zieht.
 miran hacia arriba, dónde el cóndor tan solitario se desliza,
Wie ein Gruß an die Sonne erklingt ihr altes Lied:
(y) cómo un saludo al sol resuena su anciana canción:

//Sierra, Sierra Madre del Sur,
 Sierra, Sierra Madre.//

Wenn die Arbeit getan und der Abendfrieden beginnt,
 Cuando el trabajo ya hecho y la paz de la noche comienza,
schauen die Menschen der Sierra hinauf, wo das Abendrot brennt.
 miran los poblanos de la sierra hacia arriba, dó el crepúsculo vespertino arde.
Und sie denken daran wie schnell ein Glück oft vergeht
 Y ellos menditan de lo rápido que la felicidad desaparece
und aus tausend Herzen erklingt es wie ein Gebet:
y de mil corazones resuena cómo una oración:

//Sierra, Sierra Madre del Sur,
 Sierra, Sierra Madre.//

//Sierra, Sierra Madre del Sur,
 Sierra, Sierra Madre.//

Das Lied Sierra Madre del Sur auf Spanisch als Gedicht

Quando llega la mañana y las últimas sombras desaparecen,
miran los poblanos de la sierra hacia arriba de las soleadas alturas,
miran hacia arriba, dónde el cóndor tan solitario se desliza,
(y) cómo un saludo al sol resuena su anciana canción:

//Sierra, Sierra Madre del Sur, Sierra, Sierra Madre.//

Quando el trabajo ya hecho y la paz de la noche comienza,
miran los poblanos de la sierra hacia arriba, dó el crepúsculo vespertino arde.
Y ellos menditan de lo rápido que la felicidad desaparece
y de mil corazones resuena cómo una oración:

//Sierra, Sierra Madre del Sur, Sierra, Sierra Madre.//

Tradución al español por Gustavo Vieyra

Weißt du wieviel Sternlein stehen?

Weißt du, wieviel Sternlein stehen
An dem blauen Himmelszelt?

Weißt du, wieviel Wolken gehen
Weithin über alle Welt?

Gott der Herr hat, sie gezählet,

Daß ihm auch nicht eines fehlet

An der ganzen großen Zahl,
An der ganzen großen Zahl.

Weißt du, wieviel Mücklein spielen

In der hellen (heißen) Sommerglut?

Wieviel Fischlein auch sich kühlen

In der klaren Wasserflut?

Gott der Herr rief sie mit Namen,

Daß sie all' ins Leben kamen,

Daß sie nun so fröhlich sind.

Weißt du, wieviel Kinder (-lein) frühe

Stehn aus ihren Bettchen (-lein) auf,

Daß sie ohne Sorg' und Mühe

Fröhlich sind im Tageslauf?

Gott im Himmel hat an allen

Seine Lust, sein Wohlgefallen,

Kennt auch dich und hat dich lieb.

¿Sabes cuántas estrellas hay?

¿Sabes cuántas estrellas hay
en la bóveda azul del cielo?

¿Sabes cuantas nubes van
a través del mundo?

Dios, el Señor, las ha contado

Para que a Él ninguna le falte

en el número tan grande,
en el número tan grande.

¿Sabes tú, cuántos mosquitos juegan

En el caliente ardor del verano?

¿Cuántos pescaditos se refrescan

En la clara marea?

Dios el Señor los llamó por nombre.

Para que así todos vinieran a la vida.

Para que así ahora sean felices.

¿Sabes tú, cuántos niños temprano

se paran de sus camitas?

Para que estén sin preocupación y esfuerzo

en el transcurso del día.

Dios en el cielo tiene en todo

su placer, su complacencia

te conoce a ti y te tiene amor.

Hungerlied

La Canción del Hambre

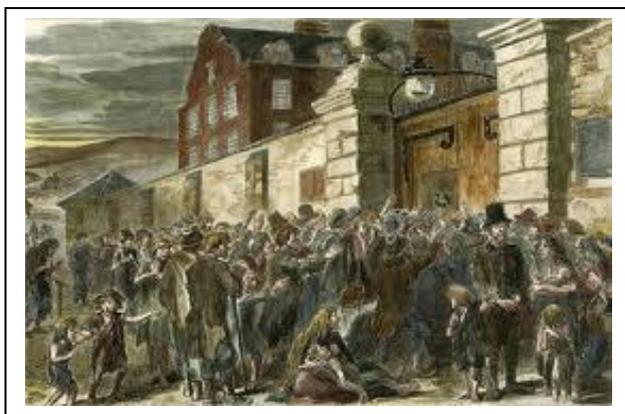
Por Siebenpfeiffer de acuerdo a un versión en Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=afuqciuF9v8>

Verehrter Herr und König,
Weißt du die schlimme Geschichte?
Am Montag aßen wir wenig,
Und am Dienstag aßen wir nicht.

Venerado Señor y Rey,
¿Cónoces la mala historia?
El lunes comimos poco,
Y el martes no comimos.

Am Mittwoch mussten wir darben.
Am Donnerstag litten wir Not;
Und ach, am Freitag starben
Wir fast den Hungertod!

El miércoles tuvimos que sufrir hambre.
El jueves sufrimos miseria;
Y ¡ay!, el viernes fallecimos
¡Casi una muerte de perros!
[literalmente (wörtlich): una muerte de hambre]



Hungersnot in Irland: www.welt.de Foto: akg
Escasez por hambre en Irlanda

Komm lass am Samstag backen
Das Brot, fein säuberlich –
Sonst werden wir Sonntag packen
Und fressen, O König dich!

Ven vamos a hornear el sábado
El pan fina- y esmeradamente –
De otra manera el domingo te agarramos
Y te tragamos, Oh Rey, ¡a tí!

Georg Ludwig Weerth, 1844

Traducción por Gustavo Vieyra

Die rheinischen Weinbauern

The Rhenish Winegrowers

According to Siebenpfeiffer in his youtube version: <http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=9yd4xnB9ONY&feature=endscreen>

An Ahr und Mosel glänzten
Die Trauben *gelb und rot; (Youtube: *weiß)
Die *dummen Bauern meinten, (Youtube: *armen)
Sie wären *aus jeder Not. (Youtube: * aus aller Not)

At the rivers Ahr and Moselle beam
The grapes *yellow and red. (Youtube. *white)
The dumb peasants reckoned (Youtube. *poor)
They would be *out of any distress.
(Youtube. *out of all the distress)



Da kamen die Handelsleute
Herüber aus aller Welt:
"Wir nehmen ein Drittel der Ernte
Für unser geliehenes Geld!"

There came (the) trades-people
Over here out of all the world:
"We take a third of the harvest
For our loaned money!"

Da kamen die Herren Beamten
Aus Koblenz und aus Köln:
"Das zweite Drittel gehöret
Dem *Staate an Steuern und Zölln!"
*youtube: no suffix e

There came the Lord Officials
Out of Coblenz and out of Cologne
"The second third belongs
To the state on taxes and tariffs!"



Und als die Bauern flehten
Zu Gott in höchster Pein,
Da schickt er *ein Hageln und Wettern
Youtube: no *ein
Und brüllte: "Der Rest ist mein!"

And as the peasants begged
To God with the most agony
There he sent hails and storms
And roared: "The rest is mine!"

Viel Leid geschieht *jetzunder, (*veraltert : antiquated)
*Viel Leid und Hohn und Spott,
Youtube: Viel Leid, Qualm, Hohn und Spott
Und wen der Teufel nicht peinigt,
Den peinigt der liebe Gott!

Much suffering befalls up to now
Much suffering and scorn and ridicule
youtube: Much suffering, fumes, scorn and ridicule
And whom the devil does not torment
To him the Good Lord does torment!

Georg Ludwig Weerth, 1886

***Translated by Gustavo Vieyra with the help of the dictionaries:

Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. <http://woerterbuchnetz.de/DWB/?lemid=GJ00868>
Der liebe Gott: <http://forum.dict.cc/forum-questions/detail-424027-der-liebe-Gott.html>

Bibliographie

- Bliss, H. C.** 1994: Creating value in education: Past, present and future. Santa Monica, California: Soka Gakkai International USA.
- Cummins, J.** (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49/79, 222-251.
- Cummins, J.** (1980) The construct of language proficiency in bilingual education. In: Alatis, J. E. (ed.) Current Issues in Bilingual Education. Washington: Georgetown University Press, 81-103.
- Cummins, J.** (1994) The Acquisition of English as a Second Language, in Spangenberg-Urbschat, K. and Pritchard, R. (eds) Reading Instruction for ESL Students Delaware: International Reading Association.
- Kant, I.** 1983: Kritik der reinen Vernunft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Katz, D.** (1944). Gestaltpsychologie [„Gestalt psychology“]. Basel: Benno Schwabe & Co Verlag.
- Köhlner, W.** (1971). Die Aufgabe der Gestaltpsychologie [“The mission of gestalt psychology“]. Berlin: Walter de Gruyter.
- Küspert P. & Schneider, W.** 2002: Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter – Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lundin, R. W.** (1989). Alfred Adler’s basic concepts and implications. Muncie, Indiana (USA): Accelerated Development Inc.
- Mauthe-Schonig, D., Schonig, B. & Speichert, M.** (2000). Lesen lernen im Anfangsunterricht mit Geschichten zum Vorlesen. Arbeitsbuch mit Geschichten von der „Kleinen weißen Ente“ und psychologischen sowie methodisch-didaktischen Hinweisen. Weinheim und Basel: BELTZ Verlag.
- Matolin, S. & Vieyra, G.** (2017). Kunst für die Sprache.
Retrieved from <https://www.eurobuch.com/buch/isbn/9783864607769.html>
- Montessori, M.** (1966). Über die Bildung des Menschen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Montessori, M.** (1972). Das kreative Kind [„The creative child“]. Freiburg: Verlag Herder Freiburg im Breisgau. (ISBN 3-451-16277-6)
- Pinker, S.** (1994). The language instinct. New York: William Morrow and Company, Inc.
- Rüedi, J.** 1995: Einführung in die individualpsychologische Pädagogik: Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis. Stuttgart: Paul Haupt Bern.
- Straumer, C.** (2008). Arbeitsmaterialien zu Rhythmik, unveröffentlichtes Arbeitsmaterial zur Rhythmik. Dresden, Germany: unpubliziertes Handbuch.
- Straumer, C.** (2010). Wenn ein Stern vom Himmel fällt: eine weihnachtliche Geschichte. Dresden: COLORHYTHMIK Verlag.
- Shoebottom, P.** <http://esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>
- Van Allen, R.** 1963: Learning to read through experience. New York: Appleton-Crofts.
- Vieyra, G.** www.gestaltdialektik.com: Eine pädagogische Philosophie.

- Vieyra, G.** (2006). A Dialectical Interpretation of Factual Knowledge in Vygotskian Terms vs. Bloom's Taxonomy as Interpreted by the Teaching Staff at 75th Street Elementary School (LAUSD).
- Vieyra, G.** (2010 I). Die Gestalt-Dialektik-Akademie als Konzeption eines musikalisch-bilingualen Kindergartens nach der Musikkonzeption–Rhythmik/Musik/Bewegung– von Prof. Dr. Christine Straumer et al von der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber bzw. nach der pädagogischen Philosophie von Gustavo Vieyra und Stefanie Grotz –Die Gestalt-Dialektik–. Dresden, Germany: unpubliziertes Handbuch.
- Vieyra, G.** (2010 II) Dialektik der Sprach-, Schriftsprach- und Fremdsprachförderung via ein Poetisch-Musikalisch-Literarisches-Kontinuum der Gestalt-Dialektik als pädagogische Konzeption eines Kindergartens bzw. einer Grundschule. Dresden, Germany: unpubliziertes Handbuch.
- Vieyra, G.** (2011 I). Continuidad Poética de la Gestalt-Dialektik : Poetisches Kontinuum der Gestalt-Dialektik. Dresden, Germany (164 Seiten: bald für Deutschland zu publizieren).
- Vieyra, G.** (2011 II) Eine CD: „Cancionero clásico infantil con Elena Janis y su banda desde Dresden, Alemania“ (Klassische Kinderliedersammlung mit Elena Janis und ihrer Band aus Dresden, Deutschland). Eine CD mit 32 Kindernliedern mit einem semi-apriori-Ansatz zum Spracherlernen ohne viel Erfahrung.
- Von Ehrenfels, C.** (1960 I). Über „Gestaltqualitäten“. In: Weinhandl, F. (Hrsg.) 1960: Gestalthaftes Sehen: Ergebnisse und Aufgaben der Morphologie zum hundertjährigen Geburtstag von Christian von Ehrenfels. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Von Ehrenfels, C.** (1960 II). Höhe und Reinheit der Gestalt. In: Weinhandl, F. (Hrsg.) 1960: Gestalthaftes Sehen: Ergebnisse und Aufgaben der Morphologie zum hundertjährigen Geburtstag von Christian von Ehrenfels. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vygotsky, L.S.** (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts (USA): Harvard University Press. (ISBN 0-674-57629-2)
- Vygotsky, L.S.** (1999). Thought and Language. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S.** (2002). Denken und Sprechen (Thought and Language). Weinheim und Basel: Beltz Verlag GmbH.
- Wertheimer, M.** (1964). Produktives Denken. New York: Harper & Brothers Publishers.
- <http://www.phonologische-bewusstheit.de/forschung.htm>: Die Würzburger Untersuchungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindergartenkindern:

Anhang 1

Eine Email an Gustavo Vieyra von Sonhild Menzel, Lektorin Kinder und Jugendmedien, Städtische Bibliotheken Dresden (<https://www.bibo-dresden.de/de/>), über die erfolgreiche Veranstaltungsreihe "Sprachförderung durch Rhythmik, Bewegung und Tanz":

Sehr geehrter Herr Vieyra,

vielen Dank für Ihre Mail vom 26.1.2012. Wie Sie wissen fördern und betreiben wir als Städtische Bibliotheken Dresden zahlreiche Projekte für unterschiedliche Zielgruppen. Die von Ihnen angeregte Veranstaltungsreihe "Sprachförderung durch Rhythmik, Bewegung und Tanz" ist eine von jenen Reihen, **die sich sehr erfolgreich etabliert haben und sich großer Beliebtheit erfreuen.**

Es ist uns bewusst, dass über die von Ihnen angestrebte Plattform "friends of library" noch weitere wichtige Initiativen und Angebote entwickelt werden könnten, leider können wir als Städtische Bibliotheken aus verschiedenen Gründen dabei aber zur Zeit nicht behilflich sein.

Ich schlage daher vor, dass wir unsere Zusammenarbeit auf dem Gebiet der o.g. Veranstaltungsreihe weiter pflegen und entwickeln und das Vorhaben zurückstellen.

Mit freundlichen Grüßen auch im Namen von Professor Flemming

Sonhild Menzel
Lektorin Kinder- und Jugendmedien



Der Bundesverband für Kindertagespflege e.V.

verleiht

Gustavo Vieyra

mit diesem

Zertifikat

den Titel

**Qualifizierte
Kindertagespflegeperson**

Datum 13.06.2017

Unterschrift *Ingeborgs-Tege*

**Glückwunsch
zum erfolgreichen Abschluss „Qualifizierte Kindertagespflegeperson“**



Sehr geehrte Damen und Herren,

Sie haben erfolgreich an einer Qualifizierung nach dem Curriculum des Deutschen Jugendinstituts zur Kindertagespflege teilgenommen. Dazu gratulieren wir Ihnen sehr herzlich!

Sie haben sich mit wichtigen Themen auseinandergesetzt und viele Stunden für die Vorbereitung des Kolloquiums aufgewendet. Diese Mühe hat sich gelohnt. Der Bundesverband für Kindertagespflege e.V. hat Ihnen ein Zertifikat ausgestellt, mit dem Sie zukünftig den Titel „Qualifizierte Kindertagespflegeperson“ führen dürfen. Inzwischen haben mehr als 37.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach der Qualifizierungs- und Prüfungsordnung des Bundesverbandes für Kindertagespflege eine erfolgreiche Qualifizierung abgeschlossen, um das Zertifikat zu erhalten. Sie gehören nun auch dazu.

Der Bundesverband für Kindertagespflege e.V. setzt sich für die Weiterentwicklung der Kindertagespflege als Jugendhilfeangebot und für pädagogische Qualität in der Kindertagespflege ein. Sie können uns dabei unterstützen, indem Sie sich in Vereinen und Initiativen zusammenschließen und aktiv mitarbeiten.

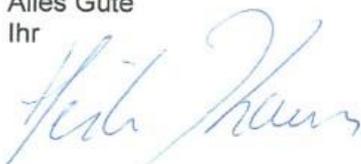
Die Qualifizierung, die Sie nun absolviert haben, ist ein Baustein zur Erlangung der Erlaubnis, welche eine Voraussetzung ist, um in der Kindertagespflege professionell tätig zu sein.

Eine solche Erlaubnis ist bedeutungsvoll, weil sie einerseits der Tätigkeit in der Kindertagespflege einen offiziellen Rahmen gibt, andererseits bescheinigt sie Ihnen, dass Sie über fachliche und persönliche Kompetenzen verfügen, um Kinder bestmöglich in ihrer Entwicklung zu begleiten. Sie werden die verantwortungsvolle Aufgabe übernehmen, den im SGB VIII gesetzlich verankerten Auftrag, zur Bildung, Erziehung und Betreuung der Ihnen anvertrauten Kinder auszuführen. Damit begleiten Sie Kinder auf einem Stück ihres Lebensweges in die Zukunft! Eine schöne Aufgabe!

Wir wünschen Ihnen bei Ihrer Tätigkeit als Kindertagespflegeperson viel Erfolg sowie Erfüllung und natürlich viel Freude mit den Kindern.

Alles Gute

Ihr



Bundesgeschäftsführer



Themenspektrum des Curriculums

Kindertagespflege – die Perspektive der Kindertagespflegeperson

Erwartungen an die Kindertagespflege und Motivationsklärung.
Rechtliche und finanzielle Grundlagen der Kindertagespflege (1).
Aufgaben und Alltag der Kindertagespflegeperson.

Kindertagespflege – die Perspektive der Kinder

Das Kind in zwei Familien.
Gestaltung der Eingewöhnungsphase.

Kindertagespflege – die Perspektive der Eltern

Erstkontakt mit den Eltern – Verständigung und Zusammenarbeit

Rechtliche und finanzielle Grundlagen der Kindertagespflege (2).
Rechtliche und finanzielle Grundlagen der Kindertagespflege (3).
Zwischenbilanz: Wo stehe ich? Was brauche ich noch?

a. Förderung von Kindern

Erziehung in der Kindertagespflege

Wie erziehe ich – wie wurde ich erzogen?
Die Beziehung zum Tageskind positiv gestalten.
Bevor der Krug platzt.
Die Würde des Kindes ist unantastbar. Das Recht der Kinder auf gewaltfreie Erziehung.
Schwierige Erziehungssituationen in der Kindertagespflege.
Prävention von sexuellem Missbrauch – der Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung in der Kindertagespflege.

Bildung in der Kindertagespflege

Der Bildungsauftrag in der Kindertagespflege.
Bildungsthemen und Bildungspläne.
Kontakt und soziale Beziehungen im Spiel.
Spielorte und Entwicklungsräume.
Im Alltag spielerisch das Kind fördern – Spielmaterial, Spielwaren, Spiele für und mit Kindern.
Kinder brauchen Bücher.
Kinder und Medien.

Betreuung von Kindern

Sicherheit drinnen und draußen – über den Umgang mit Gefahrenquellen.
Gesund leben in der Kindertagespflege.
Ernährung in der Kindertagespflege: Was gibt's zu essen und zu trinken?



Im Dialog mit Säuglingen und Kleinkindern

Entwicklung von Kindern beobachten und wahrnehmen.

Eine gute Entwicklung – was gehört dazu?

Kinder im Tagespflegealltag wahrnehmen. Bildung beobachten und dokumentieren.

Kinder sind verschieden – ihr Recht auf Anerkennung ist gleich. Ansätze zum Umgang mit individuellen, geschlechtsspezifischen und kulturellen Unterschieden.

Besondere Herausforderungen in der Kindertagespflege

Tageskinder – eigene Kinder: Wie komme ich damit zurecht?

Kinder fördern – Haushalt managen: Wie lässt sich das vereinbaren?

Abschied von den Tageskindern – was bedeutet das für Kindertagespflegepersonen?

b. Kooperation und Kommunikation zwischen Kindertagespflegeperson und Eltern

Erziehungspartnerschaft in der Kindertagespflege

Kooperation zwischen Nähe und Distanz.

Mutterrollen in der Kindertagespflege.

Kommunikation in der Kindertagespflege: Zuhören mit offenen Ohren.

Kommunikation in der Kindertagespflege: Wie sag ich's?

Nicht nur zwischen Tür und Angel: Gespräche mit Eltern.

Kreativer und konstruktiver Umgang mit Konflikten.

Schweigepflicht in der Kindertagespflege.

c. Arbeitsbedingungen der Kindertagespflegeperson

Beruf Kindertagespflegeperson

Rechtliche und finanzielle Grundlagen der Kindertagespflege (4).

Vernetzung und Kooperation.

Aus welchen Quellen schöpfe ich?

d. Reflexion

Halbzeitbilanz/Kursreflexion.

Vorbereitung des Abschlusskolloquiums.



Baumschulenstr. 74 · 12437 Berlin
Tel.: (030) 78 09 70 69 · Fax: (030) 78 09 70 91
Internet: www.bvktp.de · E-Mail: info@bvkt.de

Anhang 3**Curriculum Vitae**

Gustavo Vieyra
 Hinderburgstr. 17, 85072 Eichstätt, Germany
 Tel. +49-8421 905952 E-Mail: azul-celesteschool@hotmail.com

Academic Background

Year	Institution	Academic Subject	Degrees
1973 1974	John Kelley Elementary Thermal, CA	Primary education	
1974 1978	Coachella Valley High School Coachella, CA	H.S. education	H.S. Diploma
Fall 1978 Fall 1981	College of the Desert Palm Desert, CA	Business Admin. Foreign Languages Liberal Arts	A.A. Degree A.A. Degree A.A. Degree
Jan. 1982 Sept. 1982	UC, Riverside	Administration Studies	
Jan 1983 Sept. 1984	UCLA	Spanish Literature	B.A. Degree
Aug. 1986 Aug. 1987	Universität Göttingen Göttingen, Germany	Spanish Literature German Language	
Fall 1989 Spring 1994	California State University at Los Angeles	Teaching Credentials Bilingual Education	M.A. Degree
Fall 1996 2000	Universität Passau, Passau, Germany	Doctoral Studies in Initial Reading and Writing	

Teaching Experience	School	Assignment	Principal
Sept. 1989 Jan. 1991	Will Rogers Elementary Lynwood Unified S.D.	1 st Bilingual	Dr. Washington
Sept. 1991 June 1992	New Lexington Elem. El Monte City S.D.	4 th , 5 th , 6 th Combination Bilingual	Ms. Yarbray
Sept. 1992 June 1993	Wilkerson Elementary El Monte City S.D.	K Bilingual	Ms. Nicholson
Sept. 1993 June 1994	Maxwell Elementary El Monte City S.D.	1 st Bilingual	Mr. Rodriguez

Sept. 1994	June 1995	Utah Street Elementary Los Angeles Unified S.D.	2 nd Bilingual	Ms. Mynatt
July 1996	June 2000	92 nd Street School Elem. Los Angeles Unified S.D.	K & 1 st Bilingual	Ms. Morris
July 2001	November 2017	75 th Street Elementary Los Angeles Unified S.D.	K Bilingual	Mr. Campa
Nov 2017	Today	My own private praxis with different groups of children in Mexico and Germany		

Anhang 4 Gutachten von Stefanie Grotz, GD Partnerin aus Berlin

Stefanie Grotz
Ebersstraße 61
10827 Berlin

An:
Prof. Dr. Petra Wieler
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Freie Universität Berlin
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

Berlin, den 20. August 2014

Betreff: Die Methoden der Gestalt-Dialektik im Rahmen meines Pilotprojekts beim Kinderladen Stadtmäuse e.V. von April bis Juli 2012 und die Zusammenarbeit mit Gustavo Vieyra seit 2006

Sehr geehrte Frau Prof. Dr. Wieler,

in diesem Brief möchte ich Ihnen gerne meine Beobachtungen zu meiner Arbeit mit Kindern zukommen lassen, die ich im Rahmen eines Pilotprojekts machen konnte, das im Kinderladen Stadtmäuse e.V. von April bis Juli 2012 stattgefunden hat:

Kinderladen Stadtmäuse e.V.
Ebersstraße 18, 10827 Berlin
Telefon 030 7828919

Leider ist ein Gutachten von Seiten des Kinderladens nun nicht mehr möglich, da der Vorstand gewechselt hat und die Unterlagen über die Begutachtung einer meiner Stunden nicht mehr aufzufinden sind. So kann ich nur ganz subjektiv sagen, dass es mir große Freude bereitet hat, auf der Basis der Gestalt-Dialektik

http://www.gestaltdialektik.com/index.php?area=philosophicum&areaSub=dialectical_approach

mit Kindern zu arbeiten. Während des oben genannten Zeitraumes bot ich zwei Kurse pro Woche für jeweils fünf bis sieben Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren an. Dabei war es mir möglich, mit sehr unterschiedlich begabten Kindern zu arbeiten - vom hochbegabten Sechsjährigen bis zum Vierjährigen mit Down-Syndrom. Aufgrund der geistigen Behinderung zweier Kinder entschied ich mich, nur in der Muttersprache deutsch zu unterrichten, obwohl die Methode sich auch exzellent für zwei- bis dreisprachige Kurse (mit spanisch und englisch) eignet.

Wir begannen jede Stunde mit einem gesungenen Begrüßungsritual. Danach sangen wir ein thematisch und melodisch ansprechendes Kinderlied, das wir mit Bewegungen und Gesten begleiteten, dramatisierten eines der poetischen Bilderbücher wie „Die Schreimutter“, „Das kleine Gelb und das kleine Blau“ oder „Die Königin der Farben“. Beim anschließenden Malen und Zeichnen durften die Kinder Themen aus Lied oder Geschichte darstellen. Wichtige Wörter, die sich dem Kind eingepägt hatten, wurden je nach Stand des Kindes in großen oder schon kleineren

Buchstaben aufgeschrieben und jedes Kind durfte seinen Namen unter das Bild schreiben.

In den Bildern genau wie im Umfeld der Kinder thematisierten wir immer wieder die Zahl fünf, die in der Gestalt-Dialektik eine wichtige Rolle spielt. Die Kinder konnten die fünf als Einheit begreifen und lernten, die Zahlen von eins bis fünf vorwärts wie rückwärts zu beherrschen. Dies war für uns die Basis des Zahlenverständnisses, das schrittweise erweitert wurde. Zum Abschluss der Stunden entspannten sich die Kinder immer spielerisch zu klassischer Musik.

Dass die Kinder am liebsten den ganzen Tag bei mir geblieben wären, sehe ich als das größte Lob an, das sie mir geben konnten. Doch auch ganz objektiv waren die positiven Resultate der Methode sichtbar: Ein Mädchen hatte zu Beginn des Kurses deutliche Konzentrationsschwierigkeiten. Durch den individualisierten Ansatz hatte ich die Möglichkeit, darauf speziell einzugehen und nach wenigen Stunden war eine deutliche Besserung sichtbar: Das Mädchen hatte auf einmal großes Interesse daran, dem Geschehen zu folgen und es gelang ihm auch immer mehr, beim Zeichnen und Schreiben bei der Sache zu bleiben.

Die Arbeit in der Kleingruppe ermöglichte es darüber hinaus, sehr individuell auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder einzugehen, indem die ältesten Kinder assistieren durften und mit Stolz und Begeisterung zeigten, was sie schon konnten. Dadurch wurde bereits Gelerntes gefestigt, das Selbstvertrauen der Großen gestärkt und die Motivation der Kleinen gesteigert.

Insgesamt kann ich bezeugen, dass die Methode den Kindern wie mir gleichermaßen Freude bereitet und gut getan hat. Wenngleich ich derzeit nicht in diesem Bereich tätig sein kann, danke ich Gustavo Vieyra für unsere Zusammenarbeit seit 2006 und wünsche ihm viel Erfolg auf seinem weiteren Weg und noch viele fruchtbare Erfahrungen mit der Gestalt-Dialektik.

Mit freundlichen Grüßen,

A handwritten signature in blue ink that reads "Stefanie Göt". The script is cursive and fluid.

Anhang 5

Gutachten von Barbara Seid-Grier, Beraterin vom Schuldistrikt
Los Angeles Unified School District (LAUSD) in Bezug auf einer Lehrstelle
von Gustavo Vieyra als Kindergarten-Lehrer im Schuljahr 2008-2009
an der Grundschule *75th Street Elementary School (LAUSD)*

1130 S. Plymouth Boulevard,
Los Angeles, California 90019
United States of America
April 5, 2010

Kultusminister Prof. Dr. Roland Wöller
Sächsisches Staatsministerium für Kultus
Carolaplatz 1
01097 Dresden
Tel.: + 49-351 564-0

Dear Prof. Dr. Wöller:

I observed Mr. Vieyra's teaching practices at 75th Street Elementary School, which is part of the Los Angeles Unified School District (LAUSD), between July, 2008 and January, 2009.

The Pedagogy that Mr. Vieyra employs is based upon the teachings of Lev Vygotsky, the great Russian Psychologist and Educator, and the "Zones of Proximal Development". Using this method (ZPD), the student receives individual instruction from a Tutor, i.e., a Teacher, or a Parent, with the objective being for the student to complete various targeted activities (objectives) independently, in due time. Thus promoting self-directed, reflective learning for all students.

I also observed that Mr. Vieyra's Pedagogy strongly parallels the California Standards for the Teaching Profession (CSTP), in its approach to the Kindergarten program, as presented.

During the time I observed in Mr. Vieyra's classroom, I saw the use of many strategies to engage students' attention, such as music, dance and the use of realia, manipulatives, and "hand-on" experiences, and activities, which promoted "holistic learning", i.e., using all the senses. The students were also engaged in problem-solving and critical thinking. I also observed that Mr. Vieyra had created a "safe, nurturing environment", that was uplifting to the spiritual and psychological well-being of the students.

The classroom was "print-rich", with many colorful and student-friendly displays. There were many centers and activities geared toward the differentiation of learning for different levels of student ability. The classroom routines were structured so that

students were able to operate independently and make decisions about their own learning. Mr. Vieyra's curriculum showed organization and planning, both short term and long term, with emphasis on step-by-step instructional strategies. There were also opportunities for group-assessment and self-assessment by the students.

Mr. Vieyra kept the parents well-informed as to the students' progress. He held his own Parent Meetings, in order to train the parents to be proactive in their own children's learning at home. Mr. Vieyra was also active in the community, rallying support for his student-programs.

Mr. Vieyra has a very unique Philosophy and Pedagogy that work. He also has a great passion and expertise for Teaching. These combined factors would make him a great asset to any program!

If you have any questions, please feel free to contact me:

bar.seidgrier@gmail.com

(310) 991-6555

Yours truly,



Barbara Seid-Grier
Consulting Teacher
LAUSD, Retired

<https://www.youtube.com/watch?v=gDeNQyVM5Dc>

Tobias Maxwell, M.S., M.F.C.C.

Lic. # M.F.C. 31498

6240 Whitsett Avenue #104 ♦ North Hollywood, CA 91606

(818) 508-5189

July 11, 1998

Dr. Hubert Buchinger
Universitaet Passau
94030 Passau
Germany

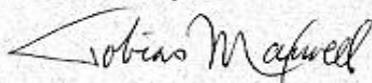
Dear Prof. Buchinger:

My colleague, Mr. Gustavo E. Vieyra, suggested that I write to you regarding the video demonstration of the pedagogical technique he has been developing over the years.

From a clinical perspective, I was impressed by the Gestalt experience I observed in the small group of students being filmed. The ability to transcend— for lack of a better word, and express the entire base schema in story-telling mode was fascinating. I am looking forward to reading more about the theories behind the application of Mr. Vieyra's ideas.

As with any new approach in the art and science of instruction, time and its tested results will speak louder than any testimonial. I wish Mr. Vieyra ongoing success with his research.

Yours truly,



Tobias Maxwell

der „Vieyra-Lese- und Schreibmethode“ bei einem Pilotprogramm in Kassel, 1998

Inge Jakob
Schwengebergstr. 14
D-34132 Kassel
Germany
Tel.: 0561-4000499

9.Nov.1998

Herrn Prof. Dr. phil. Hubert Buchinger
Universität Passau
Lehrstuhl für Grundschuldidaktik
D-94030 Passau
Germany

Gutachten über die „Vieyra-Lese- und Schreibmethode“

Ein Pilotprogramm: Montessori-Kinderhaus
Konrad-Adenauer-Str. 143
34132 Kassel
0561-408702
Ende Mai bis Ende Juni 1998

Sehr geehrter Herr Prof. Buchinger,

Ende Mai 1998 stellte Herr Gustavo Vieyra seine Lese- und Schreibmethode in unserem Kinderhaus vor. Das Pilotprojekt dauerte ca. fünf Wochen.

In den ersten beiden Wochen teilte Herr Vieyra mit uns den Kindergartenalltag. Er lernte in dieser Zeit die Kinder (die Gruppe besteht aus 20 Kd.) und den Tagesablauf kennen. Herr Vieyra wurde von den Kindern sehr gut aufgenommen, so daß er schon am ersten Tag mit der Einführung seiner Methode beginnen konnte. Er stellte erzählerisch seine Bildgeschichte vor.

Am zweiten Tag ließ er die Kinder anhand der Bilder die Geschichte (etwa $\frac{1}{4}$ der gesamten Geschichte) wiederholen, neue Bilder kamen hinzu. Die Erzählung wurde

von allen Beteiligten mit Gesten begleitet. Am Schluß der Stunde wurde die Geschichte rückwärts erzählt.

Morgens, während der Freispielzeit, durften die Kinder die Geschichte malend nacherzählen -es entstanden kleine Büchlein. In der dritten Woche erhielten die Kinder Blätter, versehen mit leeren Feldern (jedes Feld entsprach einem Bild der Geschichte). Die Kinder füllten die Felder mit Bildern aus. Hinzu kamen dann Blätter mit Silben und Zahlen, die ebenfalls in den Feldern auftauchten, in denen vorher die Bilder der Geschichte zu sehen waren. Im Stuhlkreis konnten sich die Kinder inzwischen die einzelnen Bilder anhand der Silben vorstellen. Sie benannten die Silben mit ihren entsprechenden Rhythmen, „Banane-Banane-**ba**, Catze-Catze-**ca**, Dahlie-Dahlie-**da** (usw.)“; zu jeder Silbenbenennung klatschten oder hüpfen die Kinder. **Sie waren mit großer Konzentration und Begeisterung bei der Sache.**

Vier Wochen lang arbeitete Herr Gustavo Vieyra mit der gesamten Gruppe, dann entstand die sog. „Gustavo-Vorschule“. Hierzu gehörte ein Mädchen im Alter von 4 1/2 J., ein Junge im Alter von 4 3/4 J., ein Junge, 5 J. und vier Mädchen im Alter von 6 J. Kleinere Kinder gesellten sich gern dazu.

In der fünften Woche saßen die Kinder wie „Schulkinder“ auf ihren Plätzen. An der Wand hingen einzelne Blätter, versehen mit Zahlen und Silben. Die Kinder lernten die Zahlen mit den entsprechenden Silben; sehr bald konnten sie die Silben benennen, wenn man auf eine Zahl tippte. Die Zeit wurde mit einbezogen. Es wurde auf den kleinen und großen Zeiger der Wanduhr aufmerksam gemacht: innerhalb von 10 Minuten füllten die Kinder -soweit sie es schaffen konnten- Blätter, die mit Zahlenfeldern versehen waren, mit den entsprechenden Silben aus. Am Ende der fünften/Anfang der sechsten Woche konnten die Kinder teilweise ein leeres Blatt mit Feldern, Zahlen und Silben versehen.

Es ist bemerkenswert und signifikant im Sinne vom Erstlesen und -schreiben, daß einige Kinder Wörter oder auch ganze Sätze schrieben, die gelesen werden konnten. Erwähnen möchte ich, daß die Kinder sich immer wieder während der Vorschulstunden rhythmisch bewegten, und es bereitete ihnen viel Freude, die Geschichte innerhalb kürzester Zeit mit geschlossenen Augen -verbunden mit Gesten- zu erzählen.

Mein persönlicher Eindruck

Einleitend möchte ich sagen, es waren fünf bewegte, fröhliche Wochen, die wir mit Herrn Vieyra verbracht haben. Die Lernbegeisterung war ansteckend. Kinder wie Erzieherinnen lebten im Thema. So geschah es immer wieder, daß man während des Vormittages Silben hörte, wie „Anna-Anna-**an**“; Kartoffel-Kartoffel-**ka** . . . (Erweiterung-Übertragung). Bilder, die während des Freispiels gemalt wurden, gehörten oft zum Thema.

Es wurde auch themenbezogen gebastelt, plastiziert, und es gab sogar „Raketeneis“. Die gesamte Gruppe arbeitete bis einschließlich der vierten Woche zusammen, solange das Drama in Vordergrund stand. Die obenerwähnten Kinder, die dann in die sog. „Gustavo-Vorschule“ gingen, waren am Ende des Projektes teilweise fähig, Wörter und kleine Sätze zu schreiben.

Voraussetzungen der Kinder

Die Kinder arbeiten seit ihrem dritten Lebensjahr mit Montessori-Materialien, Übungen des täglichen Lebens, und Sinnesmaterialien stehen bei den Kleinen im Vordergrund, bewegliche Buchstaben, Mathematik-Materialien, Geometrische Formen usw. kommen hinzu. Das eine oder andere Kind konnte mit beweglichen Buchstaben schon Worte legen, lesen und schreiben. Doch mit Hilfe des Erlernens von Silben (Lesen und Schreiben der Vieyra-Methode) waren die Kinder schneller fähig, Wörter zu bilden und zu lesen. Bei der Lautmethode von Maria Montessori wie bei der Vieyra-Methode ist die Begeisterung des Lehrers sowie die Berücksichtigung des „ganzheitlichen Lernens“ (mit allen Sinnen) wichtig.

In der Gruppe wird viel gesungen, getanzt, Theater gespielt und gemalt. Außerdem bewegen sich die Kinder viel in der Natur.

Meine abschließende Meinung

Während der sensitiven Phase (0 bis 6 Jahre), in der die Kinder nachahmend und spielerisch aufnehmen, übernehmen die Erzieher/innen die größte Verantwortung für das weitere Leben des Kindes. Wir sollten uns davor hüten, dem Kind in diesem Alter „etwas überzustülpen“, sollten es jedoch auch nicht zurückhalten bzw. in seiner Entwicklung klein halten (hemmen). Hier befinden sich Eltern wie auch Erzieher/innen im Widerspruch. Einerseits wollen sie Geborgenheit für die Kinder, andererseits sollen die Kinder die bestmögliche Förderung erhalten, so daß diese oft überfordert werden. Hier muß daran gearbeitet werden, Bewußtheit dafür zu schaffen, daß nicht ein Kind wie das andere lernen kann, daß auch hier das Kind seine eigene Art mitbringt und wir Erwachsene gehalten sind, ihm immer wieder durch Beobachtung und Achtung gerecht zu werden.

Wichtig für das Kind ist die Beherrschung der Muttersprache, die Schulung der Sinne, um offen und sicher ins Leben zu gehen. Ich habe im Kindergarten erfahren, daß die Kinder, die aus einem geordneten Elternhaus (im Sinne von Lebensrhythmus) kommen, wo die Bezugspersonen klar sind, Sicherheit mitbringen, sich in einer Gruppe zu bewegen, Offenheit, ein gutes Selbstwertgefühl und Konzentration und zwar deutlich mehr als die Kinder, bei denen diese Voraussetzungen nicht gegeben sind. Die erstgenannten Kinder wollen somit entsprechend schnell Lernerfahrungen machen.

Es war schön zu beobachten, wie Herr Vieyra die Kinder „dort abholte, wo sie sich befanden“, ganz im Sinne von Maria Montessori. So konnten die sog. schnellen Kinder immer wieder Lehrer spielen, um ihrem Drang, nach vorne zu kommen, gerecht zu werden. Die Kinder, die mehr Zeit zum Lernen benötigten, erhielten Gelegenheit zu schauen, zu hören, spielerisch einzusteigen, ganz wie sie es brauchten. So war das **Miteinander** auch in der Gruppe mit 20 Kindern unterschiedlichen Alters (3-6 J.) gewährleistet.

Was die Kinder zum Lernen auch benötigen, ist „**Bewegung, Bewegung, Bewegung!!!**“. Das fehlt den Kinder heute mehr, denn je! Ich finde es schade, daß in den Staatsschulen noch nicht genügend auf das Individuum des Kindes eingegangen werden kann, daß der Lehrplan, der erfüllt werden muß, so sehr im Vordergrund steht. Was könnten wir für glückliche Schulkinder haben, wäre der Leistungsdruck nicht da und somit das Gefühl, „ich bin nicht OK!“ Wie weit könnten wir Menschen nach vorne gehen, würden wir nicht durch die Stempel, die wir durch die frühen Zensuren bekommen, gedrückt werden, wenn wir frei wären von Konkurrenz, wenn wir die Leistung im Sinne von sich gegenseitigem Ergänzen

lieben könnten!? Dazu gehört auch, daß den Kindern mehr Begleitpersonen an die Seite gestellt werden (hier erfahren wir immer mehr Einschränkung).

Wenn dies die Kinder schon erleben dürften, daß sie sich **ihren Fähigkeiten** gemäß entwickeln könnten, dann würden sie m. E. zu Erwachsenen heranreifen, die **im Sinne des Miteinanders** an der Welt bauen würden.

Das, was uns Herr Vieyra in den fünf Wochen bei uns im Kindergarten mit seiner Methode des Lesen- und Schreibenlernens aufzeigte, ergänzt sich sehr schön mit der Maria-Montessori-Methode und mit ihrer Philosophie. **Die Kinder fühlten sich wohl, waren begeistert, glücklich und wollten weiter und weiter lernen:**

- a) Drama (Theater)
- b) Bewegung
- c) Kreativität
- d) Silbenerlernen
- e) Wortfindungen
- f) Schreiben von kleinen Sätzen und Wiedergabe
- g) Indirektes Erlernen der Zahlen 1-20
- h) Das Empfinden von Zeit
- i) usw.

Das alles wurde in den fünf Wochen geschafft.

Ich wünsche Herrn Vieyra weiterhin viel Erfolg für seine Arbeit und bin dankbar für die gemeinsame Zeit, in der wir die Kinder unseres Kinderhauses begleiten durften.

Mit freundlichen Grüßen,

Inge Jakob

Inge Jakob
Erzieherin im Montessori-Kinderhaus

bei Gustavo Vieyra an einer ersten Klasse 1994-5

DUARTE UNIFIED SCHOOL DISTRICT

1620 HUNTINGTON DRIVE, DUARTE, CALIFORNIA 91010
TELEPHONE (818) 358-1191 • FAX (818) 358-4317



BOARD OF EDUCATION

Kenneth Bell
Antonio L. Duarte
Kenneth E. Hanson
Scott Magnusson
Janet Wight

July 6, 1994

To Whom It May Concern,

I hereby submit this letter of reference on behalf of Gustavo Vieyra. Gustavo taught fulltime a First Grade Bilingual Class at Maxwell Elementary School from September 1993 through June 1994. Gustavo was employed to fill a one year temporary teaching position at Maxwell. I am the principal at Maxwell.

During his teaching assignment I was able to observe first hand the approach Gustavo employed in teaching reading, writing, and math. He calls it a Gestaltic Approach (Vieyra 1994). In my professional opinion, the approach is wholistic in nature because it focuses in students being able to identify and acquire patterns and the interrelationships found therein. This newly acquired ability then allows them to predict results and to discover insights in learning how to read, write and do math at an accelerated pace.

It pleases me to say that towards the end of the school year his students' performance in reading, writing, and mathematics demonstrated exceptional results. Over 90% of the students assigned to his class read at or above grade level. In writing, students were able to express their thoughts clearly, correctly, and, often times, more in content than what is expected from a child at that grade level. In mathematics, besides the operations of addition and subtraction, students were able to demonstrate comprehension of multiplication facts. It is evident that his students demonstrated accelerated progress in reading, writing and mathematics.

Mr. Vieyra established a great rapport with his students. They responded to his classroom management system. Gustavo also established good relationships with the parents of his students. The parents were very supportive to his style of teaching. They were very pleased with the progress their children had made as students of his.

If I can be of any further assistance I may be contacted at (818) 358-1191, Ext. 254.

Respectfully Submitted,

Julian Rodriguez, Principal
Maxwell Elementary

Dr. Marcia McVey, Superintendent

ADMINISTRATION

Dr. Alan Johnson, Deputy Superintendent

DUARTE UNIFIED SCHOOL DISTRICT

1620 HUNTINGTON DRIVE, DUARTE, CALIFORNIA 91010
TELEPHONE (818) 358-1191 • FAX (818) 358-4317



BOARD OF EDUCATION

Kenneth Bell
Antonio L. Duarte
Kenneth E. Hanson
Scott Magnusson
Janet Wight

August 30, 1994

To Whom It May Concern:

Gustavo Vieyra has taught a Bilingual First Grade at Maxwell Elementary School for the past year.

His classroom performance has been exemplary. He has used an accelerated method of teaching reading and writing in Spanish, which he has developed himself. The results have been enviable and have made a great impression on both parents and staff.

Mr. Vieyra takes a methodical and scholarly approach to instruction. I would recommend Mr. Vieyra without reservation for teaching positions at any level.

Sincerely,

Patricia A. Hicks
Pat Hicks
Bilingual Coordinator

Dr. Marcia McVey, Superintendent

ADMINISTRATION

Dr. Alan Johnson, Deputy Superintendent