



nifbe-Themenheft Nr. 13

Sprache und Bewegung

Renate Zimmer

Schutzgebühr 3 Euro

Gefördert durch:



Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur

Sprache und Bewegung

Abstract:

Das vorliegende Themenheft befasst sich mit den Möglichkeiten einer in den Alltag der pädagogischen Arbeit der Kindertagesstätten integrierten Sprachbildung und Sprachförderung.

Das Konzept „Bewegte Sprache“ geht von der Körperlichkeit und den Sinneserfahrungen des Kindes aus. Es nutzt Bewegungsanlässe als Sprachanlässe und knüpft somit eher an den Ressourcen der Kinder an, weniger an ihren Defiziten.

In komprimierter Form wird aufgezeigt, wie im Handeln gewonnene Erfahrungen zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder führen. Die Lust an Bewegung wird mit der Lust am sprachlichen Austausch verknüpft.

Erste Forschungsergebnisse werden referiert, die die positiven Effekte einer bewegungsorientierten Sprachförderung bestätigen

Gliederung

1. Einleitung
2. Expressive und instrumentelle Funktion von Bewegung und Sprache
3. Bewegungshandeln als Ausgang für sprachliche Prozesse –
Wie kommt das Kind zur Sprache?
4. Von der Lust des Entdeckens – in Bewegung wie in der Sprache
5. Spielhandlungen sind komplexe Sprachlernsituationen
6. Sprachliche Kompetenzen
 - 6.1 Prosodische Kompetenzen – Der Ton macht die Musik
 - 6.2 Artikulation und Lautbildung – Wie die Muskeln das Sprechen beeinflussen
 - 6.3 Be-greifen führt zur Begriffsbildung
 - 6.4 In Bewegung zu den Regeln der Sprache finden
 - 6.5 Kommunikation - Miteinander spielen und miteinander sprechen
7. Wirksamkeit einer bewegungsorientierten Sprachförderung
8. Fazit: An den Kompetenzen der Kinder ansetzen
9. Besondere Leseempfehlung
10. Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Sprache gilt als Schlüssel zur Bildung und zur Integration. Nur wenn Kinder über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, können sie die vielfältigen Bildungsangebote der Kindertageseinrichtungen wahrnehmen.

Sprachförderung – auch darüber sind sich Pädagogen und Politiker gleichermaßen einig – darf nicht erst im letzten Jahr vor Schuleintritt einsetzen. Sie muss möglichst früh beginnen und sollte langfristig angelegt sein, vor allem für die Kinder, die mit einer „nicht-deutschen“ Sprache aufwachsen. Sie begegnen der deutschen Sprache oft erst mit Eintritt in die Kindertagesstätte.

Inzwischen gibt es kein Bundesland mehr, das nicht große Ressourcen in die Sprachförderung von Kindern steckt. Die Bereitschaft ist da, Mittel werden bereitgestellt – unbeantwortet bleibt dabei aber die Frage nach den Konzepten und Ansätzen der Sprachförderung. Unbeantwortet ist auch die Frage, ob Sprachförderung von speziellen Fachkräften nur für einzelne Kinder mit einem zuvor festgestellten Förderbedarf angeboten werden sollte oder ob es effektiver ist, Sprachförderung in den Alltag der Kindertagesstätte zu integrieren und daran möglichst viele Kinder teilhaben zu lassen.

Dadurch können alle Kinder erreicht werden. Besonders wichtig ist dies für die Kinder, die aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft und ihrer individuellen Voraussetzungen einer besonderen Unterstützung bedürfen.

Das Niedersächsische Kultusministerium hat mit seiner Handreichung „Sprachbildung und Sprachförderung“ die Forderung erhoben, Sprachbildung und Sprachförderung durchgängig in den pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte zu integrieren: „Sprachbildung und Sprachförderung beruhen auf systematisch angelegten, aber implizit und spielerisch vermittelten Sprachanregungen für Kinder im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung“ (Nds. Kultusministerium 2010, S. 12).

Diesem Anspruch fühlt sich auch das vorliegende Konzept einer „Bewegten Sprachförderung“ verpflichtet.

Ziel ist es, Sprachbildung und -förderung in den pädagogischen Alltag zu integrieren



2. *Expressive und instrumentelle Funktion von Bewegung und Sprache*

Die ursprüngliche Funktion der Sprache ist die der Mitteilung und Verständigung. Durch Sprache und Sprechen stellt das Kind Beziehungen zu anderen, zu Erwachsenen und Kindern her. Es kann Wünsche und Bedürfnisse äußern, kann sich mitteilen und Dinge erfragen. Lange bevor das Kind die verbale Sprache nutzt, teilt es sich bereits mit Gesten, Mimik, Gebärden – über seinen Körper mit. Bereits Säuglinge nehmen über Gestik und Mimik Kontakt mit der Umwelt auf, sie drücken durch Bewegungen Wohlbefinden aus, indem sie mit Armen und Beinen strampeln oder signalisieren Abwehr, indem sie sich körperlich von einem Interaktionspartner abwenden.

Sprache beinhaltet unterschiedliche Mittel der Kommunikation: die Gestik und Mimik, Laute und Gebärden, die Körperhaltung und -bewegung. Das Kind hat viele Möglichkeiten sich auszudrücken, auch nonverbale Kommunikationsformen sind wichtige Mittel, anderen Botschaften zu senden.

Mit zunehmendem Alter übernimmt die verbale Sprache die Form der Mitteilung und des Austauschs, obwohl auch im Erwachsenenalter die anderen Kommunikationsebenen noch bestehen bleiben.

Sprache wird vom Kind jedoch auch verwendet, um eine Absicht zu realisieren, es will „mit Worten Dinge geschehen machen“ (Bruner 2002, 8). Zuvor lässt es jedoch über seinen Körper Dinge geschehen: Der Ball, der mit einem Fußtritt in Bewegung versetzt wird, vermittelt ihm das Gefühl von Selbstwirksamkeit, es sieht sich selbst als Urheber einer Wirkung. Die zunehmende Beherrschung des Körpers und der Sprache eröffnen ihm den Weg in die Selbstständigkeit.



3. *Bewegungshandeln als Ausgang für sprachliche Prozesse*

Sprache baut auf dem Handeln auf: Zuerst kommt das körperlich-sinnliche Erkunden eines Objektes, dann erst erfolgt die sprachliche Begleitung. Das Kind spielt z.B. mit dem Ball, lässt ihn auf den Boden prellen. „Ball springt“ sagt es, aber nicht bevor, sondern nachdem es sich mit ihm beschäftigt hat. Im Tun, im handelnden Umgang mit Gegenständen und Objekten entdeckt es die Sprache als nützliches Medium, als Werkzeug des Handelns. Erst im Laufe der Zeit werden Handlungen verinnerlicht, das Kind kann die Handlung reflektieren. Sprache ermöglicht dann eine gedankliche Vorwegnahme („ich will Ball spielen“) oder rückblickende Reflexion des Tuns („ich habe das Tor getroffen“) und damit eine Distanz zur aktuellen Situation.

Sprache baut auf dem Handeln auf

Durch das Handeln gewonnene Erfahrungen werden in Verbindung mit der Sprache zu Begriffen



Bevor sich das Kind verbal mitteilen kann, verfügt es bereits über ein Wissen über die Beschaffenheit von Gegenständen oder die Funktion von Objekten. Dass ein Ball rund ist, auf dem Boden rollt oder hochspringt, wenn man ihn fallen lässt, hat das Kind in Bewegungssituationen erfahren. Durch Wahrnehmung und Bewegung haben sich ihm die Zusammenhänge erschlossen.

Durch das Handeln gewonnene Erfahrungen werden in Verbindung mit der Sprache zu Begriffen. Diese Begriffe ermöglichen dem Kind die innere Abbildung der Welt (Zimmer 2010 b, 83 f.). Zeitliche Begriffe wie „langsam“ und „schnell“, räumliche Begriffe wie „hoch“ und „tief“ erfährt das Kind z.B. in Bewegungshandlungen, die es in Raum und Zeit variiert. So erweitert es seinen Wortschatz und erwirbt die Voraussetzung für das Verständnis sprachlicher Klassifizierungen.

Eingebunden in sinnvolle, bedeutungsvolle Handlungssituationen, in denen verbale und nichtverbale Handlungsteile ineinander greifen, lernt das Kind, sich seines Körpers und der Sprache als Werkzeug zu bemächtigen.

Der Spracherwerb ist eng mit der kognitiven Entwicklung verbunden. Sprache ermöglicht Denken, unabhängig von der konkreten Handlung. Sie ermöglicht die Vorstellung, abstrakte geistige Operationen, die losgelöst von der realen Tätigkeit sind. Allerdings geht der Spracherwerb vom praktischen Handeln, von der körperlichen Tätigkeit aus. Man kann sogar sagen, dass Sprache zuerst ein körperlich-motorischer Vorgang ist. Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn man sich mit Möglichkeiten der Förderung des Spracherwerbs bei Kindern befasst.

4. Von der Lust des Entdeckens – in Bewegung wie in der Sprache

Bewegungen werden zu explorativen Handlungen

In den ersten Lebensmonaten sind die motorischen Aktivitäten des Kindes durch Funktionslust gekennzeichnet. Der Säugling erfreut sich an der eigenen Bewegung, strampelt mit den Beinen, dreht die Hände und betrachtet sie, greift nach Gegenständen, lässt sie wieder los, spielt mit den Füßen. Einzelne Handlungen und Bewegungen werden unermüdlich wiederholt, aus Lust an der Tätigkeit, aber bald schon spürt der Säugling, dass er mit der eigenen Handlung Wirkungen erzielen kann. Die Rassel hin und her schütteln und damit ein Geräusch erzeugen, an einer Schnur ziehen und damit ein Mobile in Bewegung versetzen – von den zufälligen, aus Funktionslust initiierten Aktivitäten werden schnell intendierte Handlungen, die etwas bezwecken, mit denen das Kind etwas bewirken kann. Bewegungen werden so zu explorativen Handlungen. Zunächst zufällige Aktivitäten wie das Hin- und Herschlagen der Rassel werden erneut hervorgebracht, um die dabei erzeugten Effekte näher beobachten zu können.

Ebenso verhält es sich mit der Stimme: Papousek (2001, 81) beschreibt die vorsprachliche Kommunikation als „Spielen und Erproben des stimmlichen Potentials“. Die ersten Gurr-laute sind geprägt von der Lust am Vokalisieren, selbst kurz vor dem Einschlafen oder nach dem Erwachen spielt der Säugling mit der Stimme, erfreut sich offensichtlich selbst an den hervorgebrachten Lauten – jedoch noch ohne jede kommunikative Absicht. Schon bald fällt jedoch der Anteil an explorativen Lauten auf: „Der Säugling beginnt abwechselnd zu quietschen oder zu brummen, zu kreischen oder zu flüstern, und vokalisiert einmal in kurzem Stakkato, einmal in lang ausgezogenen vokalartigen Lauten...“ (Papousek 2001, 81). Das Kind exploriert mit der Stimme und ihren phonetischen Möglichkeiten. Zunächst zufällige Lautäußerungen werden wiederholt und variiert. Die Stimme wird für das Kind zu einer Art Spielzeug, dem man immer wieder neue Laute entlocken kann.

Auch die ersten Laute sind lustvolle expressive Aktivitäten wie die Bewegung

Die Körperbewegungen, sowie die ersten Laute sind also einerseits als lustvolle expressive Aktivitäten zu sehen, die auch der sinnlichen Vergewisserung des eigenen Selbst dienen (ich spüre mich, ich höre mich), sie haben bald jedoch auch einen kommunikativen Anteil, indem das Kind sich über seine Körperbewegung und seine Laute dem anderen mitteilen, mit ihm in Beziehung treten will. Darüber hinaus kommt auch der explorative Anteil immer stärker in den Vordergrund: Das Kind lernt, mit den Dingen, aber auch mit den Lauten und später auch mit Worten zu handeln (Zimmer 2010 a).

5. *Spielhandlungen sind komplexe Sprachlernsituationen*

Sprache wird nicht der Sprache wegen erlernt, sondern aus einer kommunikativen Absicht heraus. Sich mit jemandem verständigen zu können, seine Wünsche zu entziffern, die eigenen Botschaften zu übermitteln, mit ihm zu verhandeln, etwas zu erreichen – das benötigt ein gemeinsames System. Hier geht es zunächst einmal nicht um die grammatikalische Richtigkeit, die Vielfalt der Wörter, es geht vielmehr darum, dass man sich über Sprache mitteilen, etwas bewirken kann.

Sprache ist ein Mittel zur Herstellung von Beziehungen und unterstützt die Kinder bei der Planung und Durchführung ihrer Spielaktivitäten (vgl. Jampert u.a. 2006, 43). Bewegungsspiele erfordern z.B. die Absprache von Regeln, das Verteilen von Rollen, die Festlegung der Spielhandlung. Fragen und Antworten, Zuhören und Erklären werden in der Spielsituation geübt.

Situative, aber auch bewusst inszenierte Bewegungsangebote können für die Kinder Anlässe zum Sprechen, zum Erweitern und Differenzieren ihres Sprachvermögens sein. Eine Spielidee liefert den Anlass für Bewegungshandlungen wie auch für Sprachhandlungen. Situationen werden „versprachlicht“. Damit sind Spielhandlungen zugleich komplexe Sprachlernsituationen.



Ebenso können umgekehrt Sprachhandlungen zu Bewegungsanlässen werden: Die Beschreibung einer Situation wird durch Gestik begleitet, ein Rollenspiel lebt zwar durch die sprachliche Kommunikation der am Spiel Beteiligten, es wird gleichzeitig aber auch körperlich inszeniert. So können Spielhandlungen als komplexe Sprachlernsituationen aufgefasst werden. Sie schaffen Bewegungs- und Sprechanlässe, die dazu beitragen, das sprachliche und körper-sprachliche Handlungsrepertoire ebenso zu erweitern wie das Bewegungsrepertoire.



Die Fähigkeit zur Rhythmisierung, Betonung und Variation der Sprachmelodie spielt beim Spracherwerb eine wichtige Rolle

6. Sprachliche Kompetenzen

Der Erwerb der Sprache ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe, bei der viele Teilfertigkeiten auf unterschiedlichen Sprachebenen erlernt werden müssen. Sprache umfasst sowohl das Sprachverständnis als auch die Sprachproduktion und die Fähigkeit, mit anderen zu kommunizieren. Grimm und Weinert (2002) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass jedes Kind

- prosodische Kompetenzen (Betonung, Sprachrhythmus),
- linguistische Kompetenzen (Organisation von Sprachlauten, Erkennen der Wortbedeutung etc.) und
- pragmatische Kompetenzen (kommunikativer Gebrauch der Sprache)
- erwerben müssen.

Im Folgenden soll an einigen Beispielen verdeutlicht werden, wie diese Kompetenzbereiche über Bewegungsaktivitäten unterstützt werden können.

6.1 Prosodische Kompetenzen – Der Ton macht die Musik

Wir sprechen in einem bestimmten Rhythmus und mit einer besonderen Sprachmelodie, in einer bestimmten (der Situation angepassten) Lautstärke, machen Pausen, betonen Wörter und geben damit unserer Aussage einen Sinn. An den Tonhöhen und ihrem Verlauf kann man z.B. erkennen, ob es sich bei einer Äußerung um eine Aussage, eine Frage, um einen Befehl oder um eine Bitte handelt.

Die Prosodie betrifft also die melodische Gliederung unserer Aussagen, die Tonhöhe, die Betonung, den Rhythmus, die Lautstärke.

Zunächst muss das Kind die prosodischen Merkmale der Sprache wahrnehmen, um sie dann später selber als Mittel der Kommunikation einsetzen zu können. Die Fähigkeit zur Rhythmisierung der Sprache, zur Betonung von Wörtern und zur Variation der Satzmelodie spielt beim Spracherwerb eine wichtige Rolle.

Eine Aussage kann ganz unterschiedlich ausgelegt werden – je nach Betonung des Wortes:

- **Wirf** mir den Ball zu (und rolle ihn nicht)
- Wirf **mir** den Ball zu (nicht einem anderen Kind)
- Wirf mir **den** Ball zu (und nicht einen anderen)
- Wirf mir den **Ball** zu (und nicht den Reifen) (Zimmer 2010, S. 33)

Das Verständnis für die Prosodie der Sprache und der aktive Einsatz dieses Merkmals bleibt also auch über die ersten Lebensjahre hinaus eine Aufgabe, die im allgemeinen Sprachgebrauch täglich eingesetzt (und auch geübt) wird.

Die Förderung der prosodischen Kompetenz wird in Bewegungsspielen unterstützt, wenn z.B. Lauf- und Fangspiele mit ritualisierten Frage-/Antwortsätzen verbunden sind. („Fischer, Fischer, wie tief ist das Wasser?“). Die Spannung der Spielsituation wird durch das rhythmisierte Frage–Antwort–Ritual aufgebaut bzw. begleitet. Die Wiederholungen der Redewendungen werden durch ihre Einbindung in komplexe Spielsituationen (Reaktionsspiele) immer wieder geübt, womit auch der Erwerb von Sprachmustern unterstützt wird.

6.2 Artikulation und Lautbildung – Wie die Muskeln das Sprechen beeinflussen

Bereits das Sprechen selbst ist eine motorische Aktivität: Die Funktionsfähigkeit der Artikulationsorgane ermöglicht, dass die Aussprache des Kindes verständlich ist. Um ganze Sätze zu sprechen, Laute korrekt bilden zu können und die Stimme variabel zu gestalten, ist die Regulation der Atemtätigkeit erforderlich. Die Muskulatur sorgt dafür, dass die Atmung, die Stimmgebung und die Aussprache funktionieren (vgl. Wendlandt 2006).

Die phonologische Entwicklungsaufgabe besteht darin, Phoneme (Laute) in ihrer Sprachfunktion wahrzunehmen und verwenden zu können. So muss z.B. ein L von einem R unterschieden werden können, um den Bedeutungsunterschied zwischen „Laufen“ und „Raufen“ zu verstehen.

Die Fähigkeit, die hörbaren Elemente der Sprache zu erkennen und zu unterscheiden kann in Spielsituationen geübt werden. Die Laute müssen auditiv erkannt und sprachlich gebildet werden. Es geht also um das genaue Hören vor allem von An- oder Endlauten (Hand - Wand), aber auch um das deutliche und genaue Sprechen, die Artikulation.

Voraussetzung für diese Fähigkeit ist eine differenzierte auditive Wahrnehmung. Spiele und Übungen, bei denen Töne, Geräusche oder sprachliche Äußerungen wahrgenommen, erkannt und unterschieden werden, tragen dazu bei, dass Kinder ihr Gehör verfeinern. Dazu gehören auch Spiele zum genauen Hinhören, zur Unterscheidung von ähnlich klingenden Lauten, zur Differenzierung von laut und leise, von hoch und tief und der Lautrichtung (Zimmer 2012, 92 ff).

In diesem Kontext ist der Begriff der Phonologischen Bewusstheit geprägt worden. Um Einsicht in die Lautstruktur der Sprache zu gewinnen und sprachliche Einheiten, wie Wörter, Silben und Laute zu erkennen und zu differenzieren, ist es notwendig, die Aufmerksamkeit auf die formalen Einheiten der Sprache zu lenken. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um im Schulalter das Lesen und Schreiben zu erlernen – hierfür müssen Kinder die Lautstruktur der gesprochenen Sprache erkennen.

Das Sprechen selbst ist auch eine motorische Aktivität

Phonologische Bewusstheit basiert auf der Lautstruktur gesprochener Sprache

Sinnliche Erfahrungen erweitern den Wortschatz



Die Phonologische Bewusstheit umfasst Fähigkeiten wie Laute in Wörtern differenziert wahrzunehmen, das Hören und Erfinden von Reimen, das gliedernde Sprechen von Wörtern in Silben.

Silben kann man z.B. klatschen, stampfen, klopfen, zählen, betonen, Reime und Gedichte werden verbunden mit Fingerspielen, Lautgesten und rhythmisierten Bewegungen. (vgl. Zimmer/Vahle 2009). Dies alles trägt dazu bei, dass Kinder eine Einsicht in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache erwerben.

6.3 Be-greifen führt zur Begriffsbildung

Der Aufbau des aktiven und passiven Wortschatzes ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe des Kindes. Wenn es das „Benennen“ von Gegenständen entdeckt hat, nimmt sein Wortschatz in rasantem Tempo zu. Für die Entwicklung des Wortschatzes sind einerseits Lern- und Gedächtnisprozesse nötig, andererseits sind aber auch Anregungen durch die soziale Umwelt des Kindes unerlässlich. Sie sind sowohl für das Verstehen von Wörtern als auch für die eigene Produktion wichtig.

Bewegungsspielsituationen sind ideale Gelegenheiten für den Aufbau eines aktiven und passiven Wortschatzes und auch für den Erwerb von Wortbedeutungen. Objekten werden Wörter zugeordnet, im Umgang mit Objekten und Materialien können Begriffe erfahren werden, in Bewegungsspielsituationen werden Begriffskategorien gebildet (Wie kann man sich fortbewegen? Welche Formen des Gehens gibt es? Wie werden Objekte klassifiziert?). Sinnliche Erfahrungen erweitern den Wortschatz: Was ist rund, was ist eckig, hart, weich? Durch das Anfassen, Ertasten, Ergreifen und Benennen werden taktil wahrgenommene Eigenschaften der Objekte zu Begriffen (vgl. hierzu Madeira Firmino 2010, 33). Die Spielsituation, der körperlich-sinnliche Zugang zu den Dingen und Objekten ermöglicht den Kindern auch eine tiefe emotionale Beteiligung: Wenn ich wirklich etwas begreifen will, muss ich auch emotional davon ergriffen sein.

6.4 In Bewegung zu den Regeln der Sprache finden

Die Grammatik ist ein System, dessen Gesetzmäßigkeiten das Kind erkennen muss. Es wird also nicht durch Nachsprechen gelernt. Erst mit der Kenntnis grammatikalischer Regeln ist es möglich, etwas aus der Vergangenheit zu berichten oder über Ereignisse, die man zukünftig erwartet.

Das Kind muss die kognitiven Voraussetzungen zur Regel- und Analogiebildung besitzen: Wie wird z.B. ein Plural gebildet (Seil – Seile aber Ball – Bälle)? Das Kind erkennt wiederkehrende Muster, von denen es dann die Regeln selbst ableiten kann, ohne die eigentliche Regel zu erkennen. Im Gespräch mit seinen Kommunikationspartnern muss es viele grammatikalische Formen hören, um die Regeln zu finden, auf andere Situationen zu übertragen und entsprechend zu variieren.

Zwar wird es schwierig sein, in Bewegungssituationen grammatikalische Regeln speziell zu fördern, in den komplexen Spielsituationen gibt es aber viele Gelegenheiten, in denen die Kinder den Plural bilden (Gib mir die Bälle), die Wortstellung beachten (Ich baue ein Haus. Ich brauche den Kasten) und Kausalsätze formulieren (Ich brauche den Kasten, weil ich ein Haus bauen will). Die Kinder erleben sich als Subjekt oder Objekt, d.h. es wird auf der sprachlichen Ebene die Unterscheidung in aktive und passive Modi vorgenommen: Sie

fangen die anderen oder werden gefangen, sie schieben das Rollbrett oder werden geschoben. Bewegung ermöglicht ihnen, mit Zeit und Geschwindigkeit zu experimentieren. Dabei erleben sie auf sensomotorischer Ebene die Bildung und Bedeutung des Komparativs (schnell – schneller laufen, hoch – höher klettern). Es gibt Gelegenheiten für den Artikelgebrauch und für Flexionen der Verben (Ich habe gebaut) – auch hier können Bewegungsanlässe zu Sprachanlässen werden, die auf der grammatikalischen Ebene den Spracherwerb des Kindes unterstützen (vgl. hierzu Zimmer 2010, 179 ff.).

6.5 Mit anderen in gemeinsamen Spielaktivitäten interagieren

Sprache wird nicht der Sprache wegen erlernt sondern aus einer kommunikativen Absicht heraus. Sich mit jemandem verständigen zu können, seine Wünsche zu entziffern, die eigenen Botschaften zu übermitteln, mit ihm zu verhandeln, etwas zu erreichen – das benötigt ein gemeinsames Kommunikationssystem. Hier geht es zunächst einmal nicht um das fehlerlose Beherrschen der Sprachformen, um die grammatikalische Richtigkeit, die Vielfalt der Wörter, es geht vielmehr darum, dass man sich über Sprache mitteilen und mit anderen interagieren kann.

Pragmatische Kompetenzen sind notwendig, wenn Kinder gemeinsame Spielaktivitäten mit anderen planen und durchführen, sie werden jedoch auch in diesen Spielsituationen geübt. Eine gute Gelegenheit hierfür bieten Bewegungsaktivitäten, die die Kooperation der Kinder untereinander herausfordern. Lauf- und Fangspiele erfordern z.B. die Absprache von Regeln, das Verteilen von Rollen, die Festlegung der Spielhandlung. Fragen und Antworten, Zuhören und Erklären werden in der Spielsituation geübt.

Situative, aber auch bewusst inszenierte Bewegungsangebote können für die Kinder Anlässe zum Sprechen, zum Erweitern und Differenzieren ihres Sprachvermögens sein. Eine Spielidee liefert den Anlass für Bewegungshandlungen wie auch für Sprachhandlungen. Situationen werden „versprachlicht“. Damit sind Spielhandlungen zugleich komplexe Sprachlernsituationen. Ebenso können umgekehrt Sprachhandlungen zu Bewegungsanlässen werden: Die Beschreibung einer Situation wird durch Gestik begleitet, ein Rollenspiel lebt zwar durch die sprachliche Kommunikation der am Spiel Beteiligten, es wird gleichzeitig aber auch körperlich inszeniert (Zimmer 2010, S. 49 ff.).

Spielhandlungen sind immer auch komplexe Sprachlernsituationen



7. Wirksamkeit einer bewegungsorientierten Sprachförderung

Im Rahmen eines Projektes zur Gesundheits- und Bewegungsförderung in Kindertagesstätten wurde der Einfluss einer bewegungsorientierten Sprachförderung auf unterschiedliche Bereiche der Sprachentwicklung drei- bis fünfjähriger Kinder untersucht.

Der Untersuchungszeitraum betrug zehn Monate. In dieser Zeit wurde in zehn Kindergärten mit insgesamt 244 Kindern ein Bewegungsangebot durchge-



Untersuchungsbefunde bestätigen die Wirksamkeit bewegungsorientierter Sprachförderung

führt, durch das insbesondere Bereiche der Sprachentwicklung (Wortschatzerweiterung, Prosodie, Phonologie und allgemeine Kommunikationsförderung) angeregt werden sollten (Zimmer 2010). Die Erzieherinnen waren durch regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen und durch schriftliche Begleitmaterialien in dieses Konzept eingeführt worden und wurden durch Projektmitarbeiter regelmäßig in ihrer pädagogischen Arbeit begleitet.

Die Kontrollgruppe setzte sich zusammen aus 135 Kindern dreier Kindergärten. Diese Kinder erfuhren keine projektspezifische Intervention, sondern erlebten den gewohnten Kindergartenalltag. Zu Beginn und am Ende des Versuchszeitraumes wurde bei allen Kindern neben einem Verfahren zur Ermittlung der motorischen Fähigkeiten (MOT 4-8 Screen) (Zimmer i.Vorb.) ein Sprachscreening durchgeführt (Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV), Grimm 2003). Die Auswertung der gewonnenen Daten zeigt deutlich, dass die Kinder von dem Konzept Sprachförderung durch Bewegung profitierten. Die Kinder der Versuchsgruppen verbesserten sich im Vergleich zur Kontrollgruppe deutlich in ihrem Motorikquotienten (als Maß für den motorischen Entwicklungsstand) und in den Werten des SSV.

Auffallende Verbesserungen zeigten sich bei denjenigen Kindern, deren Werte zum ersten Messzeitpunkt zu den unteren 16 Prozent ihrer Altersgruppe gehörten in Bezug auf den motorischen Entwicklungsstand und das phonologische Arbeitsgedächtnis, welches eine bedeutsame Komponente der Sprachentwicklung darstellt. Die Werte dieser Gruppe verbesserten sich bzgl. des Motorikquotienten im Mittel in den nicht-auffälligen oder durchschnittlichen Bereich hinein, während diejenigen der Kontrollgruppe im kritischen Bereich verblieben. Auch in Bezug auf das phonologische Arbeitsgedächtnis fielen die Ergebnisse der Sprachfördergruppe signifikant höher aus als die der Kontrollgruppe (vgl. Zimmer 2010, 97 ff.).

Insgesamt können die Befunde als Hinweis auf die Wirksamkeit bewegungsorientierter Sprachförderung gedeutet werden. Gestützt wird diese Annahme durch die im Rahmen der abschließenden Evaluation erfragte positive Bewertung des Konzeptes durch die beteiligten Erzieherinnen.

Diese erste Pilotstudie konnte in der Zwischenzeit durch weitere Forschungsprojekte der nifbe-Forschungsstelle „Bewegung und Psychomotorik“ weitergeführt werden¹. So werden derzeit die Wirkungen einer in den Alltag integrieren Sprachbildung und Sprachförderung in Kindertagesstätten verfolgt. Dabei geht es einerseits um die Analyse und differenzierte Betrachtung von Bewegungssituationen als Anlass zur Kommunikation und Interaktion sowie zum konkreten Sprechen. Zum anderen wird ein bewegungsorientiertes Sprachförderkonzept implementiert und seine Wirksamkeit evaluiert. An dem Projekt nahmen 47 Kindergärten und Krippen aus der Stadt und dem Landkreis Osnabrück teil. Darunter befinden sich sowohl Kindergärten, Krippen und Kindertageseinrichtungen mit einem besonders hohen Migrantenanteil. Noch sind die Projekte nicht endgültig abgeschlossen, aber die ersten Auswertungen lassen auf positive Ergebnisse schließen.

¹ a) Projekt „Förderung sprachlicher Kompetenzen durch bewegungsorientierte Maßnahmen“ gefördert durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur

b) Projekt „Bewegte Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund“. Gefördert durch die Friedel und Gisela Bohnenkampstiftung

8. Fazit: An den Kompetenzen der Kinder ansetzen

Durch die bewusste Inszenierung von bewegungsorientierten Sprachlernprozessen eröffnet sich die Möglichkeit, alltagsnah und doch didaktisch und methodisch reflektiert die Kinder in ihren sprachlichen Kompetenzen zu unterstützen. Eine regelmäßige und in den Alltag integrierte Sprachförderung ist vor allem für die Kinder besonders wichtig, die aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft und ihrer individuellen Voraussetzungen einer besonderen Unterstützung bedürfen.

Insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund spielt es eine wichtige Rolle, dass sie sich zunächst in einem Medium ausdrücken können, in dem sie sich sicher fühlen. Über Bewegung fällt es ihnen oft leichter, mit anderen Kindern zu kommunizieren, sich mitzuteilen. Sie beherrschen die nonverbalen Anteile der Sprache oft sehr gut und können sich über Gestik und Mimik, über Gebärden und über ihren Körper verständlich machen. So üben sie den Kontakt mit anderen, fühlen sich anerkannt und wahrgenommen, die Teilnahme am verbalen Austausch der anderen Kinder trägt zu ihrem Sprachverständnis bei und gibt ihnen Gelegenheit, sich schrittweise auch in der verbalen (Fremd-) Sprache zurecht zu finden.

Bewegung besitzt ein entwicklungsförderndes Potenzial, das sich insbesondere in den ersten Lebensjahren positiv auch auf die Sprachentwicklung auswirken kann. Die sprachfördernde Wirkung beruht insbesondere auf den vielfältigen Sprechansätzen, die sich beim gemeinsamen Spiel ergeben, beim Bauen und Konstruieren, beim Aushandeln von Rollen und Regeln, im spontanen, spielerischen Umgang mit der eigenen Stimme bei Rollen- und Symbolspielen. Sie entfaltet sich insbesondere in dem motivierenden, lustbetonten Kontext, in dem Bewegungshandeln sich zwanglos mit sprachlichem Handeln verbinden lässt. Sprache wird so am eigenen Leib erfahren.

Bewegungsorientierte Sprachförderung beinhaltet die Chance, an den Kompetenzen der Kinder anzusetzen – und nicht an ihren Schwächen.

Je jünger Kinder sind, umso mehr brauchen sie Situationen und Gelegenheiten, in denen Sprache mit sinnlicher Wahrnehmung, mit Bewegungs- und Handlungserfahrungen verknüpft werden. Das Grundanliegen frühkindlicher Sprachförderung von Kindern sollte darin bestehen, eine beziehungs- und anregungsreiche, zur Aktivität und zum Handeln auffordernde Umwelt zu schaffen, die zum lustvollen Gebrauch der Sprache einlädt und Kindern die Möglichkeit gibt, die Vielfalt der verbalen und nicht-verbalen Ausdruckformen bei der Aneignung der Welt einzusetzen.

Das Grundanliegen frühkindlicher Sprachförderung von Kindern sollte darin bestehen, eine beziehungs- und anregungsreiche, zur Aktivität und zum Handeln auffordernde Umwelt zu schaffen

9. *Besondere Leseempfehlung:*

- Zimmer, Renate (2010). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder

10. *Literatur*

- Bruner, J. (2002). Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber
- Grimm, H. (2003). SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter. Kurzform des SETK 3-5-Manual. Göttingen: Hogrefe
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002). Sprachentwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim: Beltz, S. 517 – 550
- Jampert, K./ Leuckefeld, K./ Zehnbauer, A. & Best, P. (2006). Sprachliche Förderung in der Kita. Berlin: Das Netz
- Madeira Firmino, N. (2010). Die Sprachentdecker machen sich auf den Weg. In: Zimmer, R. (Hrsg.) Bewegung, Körpererfahrung und Gesundheit. Berlin, S. 32 – 35
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2010). Sprachbildung und Sprachförderung. Hannover
- Papousek, M. (2001). Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Huber
- Sander, R. & Spanier, R. (2003). Sprachentwicklung und Sprachförderung – Grundlagen für die pädagogische Praxis. Freiburg: Herder
- Wendlandt, W. (2006). Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart: Thieme
- Zimmer, R. (2010). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder
- Zimmer, R. (2011). Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg: Herder
- Zimmer, R. (2012). Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder
- Zimmer, R. (i.Vorb.). MOT 4-8 Screen. Motoriktest für vier- bis achtjährige Kinder. Screening Version. Göttingen: Hogrefe
- Zimmer, R. & Vahle, F. (2009). Kinder – Körper – Sprache. Psychomotorisch fördern. Freiburg: Herder

Autorin



Prof. Dr. phil. Renate Zimmer

Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt „Frühe Kindheit“ und Professorin für Sportwissenschaft an der Universität Osnabrück. Direktorin des Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe), zugleich auch Leiterin der Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik. Engagiert sich seit vielen Jahren für eine „Bewegte Kindheit“. International bekannt durch Vorträge und Veröffentlichungen: Mehr als 35 Bücher zu den Themen Entwicklungsförderung, Bewegtes Lernen, Psychomotorik, die in vielen Sprachen (u.a. auch griechisch, koreanisch, chinesisch, finnisch) übersetzt worden sind. 2007 erhielt sie den Bundesverdienstorden für ihr gesellschafts- und bildungspolitisches Engagement für Kinder. 2009 wurde sie in einem bundesweiten Wettbewerb durch die Zeitschrift Unicum Beruf zur „Professorin des Jahres“ gewählt..

Impressum

V.i.S.d.P.:
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung /
Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik
Leitung: Prof. Dr. Renate Zimmer

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Zur Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik:

Die nifbe-Forschungsstelle „Bewegung und Psychomotorik“ wird von Prof. Dr. Renate Zimmer geleitet. Im Vordergrund stehen die Entwicklung der Motorik und ihre Bedeutung für kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsprozesse. Bewegung wird dabei als elementare Handlungs- und Ausdrucksform des Kindes gesehen. Ausgehend von der anthropologischen Grundannahme, dass der Mensch ein Bewegungswesen ist, werden zentrale Themen wie Gesundheit und Wohlbefinden, Sprachförderung oder der Erwerb sozialer Kompetenzen erschlossen.

Die aktuellen Forschungsprojekte befassen sich z. B. damit, wie Bewegungshandlungen mit sprachlichen Aktivitäten verknüpft werden können und wie durch eine bewegungsorientierte, in den Kindergartenalltag integrierte Sprachförderung die sprachlichen Kompetenzen unterstützt werden können. Weitere Projekte befassen sich mit der Evaluation psychomotorischer Förderung und der Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen.

Weitere Infos unter www.nifbe.de

