



Renate Zimmer

# Handbuch Sprache und Bewegung

**HERDER**

# Handbuch Sprache und Bewegung



Renate Zimmer

# Handbuch Sprache und Bewegung

Alltagsintegrierte Sprachbildung  
in der Kita

**HERDER** 

FREIBURG · BASEL · WIEN



Überarbeitete Neuauflage 2019  
(9. Gesamtauflage)

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2009  
Alle Rechte vorbehalten  
[www.herder.de](http://www.herder.de)

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

Umschlagabbildung: © Klara Killeit  
Fotos im Innenteil: Nadine Vieker, Renate Zimmer  
Zeichnungen: Kerstin Tieste

Satz und Gestaltung: post scriptum, Vogtsburg-Burkheim

Herstellung: Graspö CZ, Zlín

Printed in the Czech Republic

ISBN Print 978-3-451-38600-8  
ISBN EBook (PDF) 978-3-451-81900-1  
ISBN EBook (EPUB) 978-3-451-81899-8

## Inhalt

Einleitung .....	10
1 Sprachbildung braucht Bewegung .....	13
2 Sprache und Bewegung im Kontext frühkindlicher Bildungsprozesse .....	19
2.1 Bildung von Anfang an .....	20
2.2 Zum Verständnis von Bildung .....	20
2.3 Eigenaktivität – wichtigster Faktor des Bildungsprozesses ..	22
2.4 Sinnliche Erfahrungen als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse .....	23
2.5 Bewegung – der Motor des Spracherwerbs .....	24
2.6 Sprache und Bewegung als elementare Bildungsbereiche in den Bildungsvereinbarungen der Bundesländer .....	26
2.7 Alltagsintegrierte Sprachbildung .....	29
3 Bereiche der Sprachentwicklung .....	32
3.1 Prosodie / Prosodische Kompetenzen .....	33
3.2 Linguistische Kompetenzen .....	37
3.2.1 Phonetik und Phonologie – Lautbildung und Lautanwendung .	37
3.2.2 Lexikon und Semantik – Wortbedeutung, Wortschatz und Begriffsbildung .....	42
3.2.3 Morphologie und Syntax – Wortbildung und Satzbildung .....	47
3.3 Pragmatische Kompetenz – Die kommunikative Funktion der Sprache .....	51

4	Sprach- und Bewegungsentwicklung .....	55
4.1	Wie kommt das Kind zur Sprache – Stufen des Spracherwerbs .....	57
4.1.1	Sprache entsteht durch soziale Interaktion .....	57
4.1.2	Sprachproduktion – Von Lauten und Silben zum Wort .....	58
4.2	Wie kommt das Kind zum Laufen – Entwicklung der Motorik .....	62
4.2.1	Die Entwicklung der zielgerichteten Bewegungen .....	63
4.2.2	Entwicklung der Fortbewegung .....	64
4.2.3	Erweiterung des Bewegungsradius und des Bewegungs- repertoires .....	65
4.3	Verbindungen zwischen der Sprach- und der Bewegungs- entwicklung .....	67
5	Voraussetzungen und Rahmen- bedingungen des Spracherwerbs .....	78
5.1	Organische Voraussetzungen .....	79
5.2	Wahrnehmung .....	81
5.2.1	Auditive Wahrnehmung .....	82
5.2.2	Visuelle Wahrnehmung .....	83
5.2.3	Taktile Wahrnehmung .....	83
5.2.4	Bewegungswahrnehmung (Kinästhetische Wahrnehmung) ....	85
5.3	Kognitive Voraussetzungen .....	85
5.4	Kommunikative Voraussetzungen: Entfaltung der Sprechfreude .....	87

---

6	Wie hängen Sprache und Bewegung zusammen? Ergebnisse empirischer Studien .....	91
6.1	Untersuchung über den Zusammenhang von Motorik und Sprache .....	93
6.2	Untersuchung zur Wirksamkeit einer bewegungsorientierten Sprachförderung .....	95
6.3	»Bewegte Sprache« im Kindergarten: Überprüfung der Effektivität einer alltagsintegrierten Sprachförderung .....	103
6.4	»Bewegte Sprache« für Kinder mit Migrationshintergrund ..	106
6.5	»Bewegte Sprache« in der Krippe .....	108
7	Vom Bewegungshandeln zum Sprachhandeln .....	110
7.1	Bewegungsaktivitäten sind Sprachanlässe .....	111
7.2	Elementare Bewegungs- und Sprachhandlungen .....	115
7.2.1	Körpererfahrung .....	115
7.2.2	Materiale Erfahrungen .....	117
7.2.3	Soziale Erfahrungen .....	119
8	Praxisbeispiele – Voraussetzungen für den Spracherwerb .....	121
8.1	Die Atmung spüren .....	123
8.2	Artikulation und Mundmotorik .....	128
8.3	Mit allen Sinnen wahrnehmen .....	133
8.3.1	Hörspiele – Förderung der auditiven Wahrnehmung .....	133
8.3.2	Sehspiele – Förderung der visuellen Wahrnehmung .....	140
8.3.3	Tastspiele – Förderung der taktilen Wahrnehmung .....	145
8.3.4	Bewegungsspiele – Förderung der kinästhetischen Wahrnehmung .....	150



---

9	Praxisbeispiele zur Sprachförderung und Sprachbildung .....	156
9.1	Prosodie .....	158
9.2	Phonologie – Phonologische Bewusstheit .....	167
9.3	Semantik und Lexikon – Wortbedeutung, Wortschatz und Begriffsbildung .....	173
9.4	Grammatik und Syntax .....	181
9.5	Pragmatik / Kommunikative Fähigkeiten .....	185
10	Beobachtung und Dokumentation der Sprachkompetenzen von Kindern .....	191
10.1	Standardisierte Sprachtests und Screeningverfahren .....	192
10.2	Prozessbegleitende Beobachtung .....	195
10.3	BaSiK – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen .....	198
10.3.1	Prozessorientiertes Vorgehen .....	199
10.3.2	Grundbausteine des Verfahrens .....	199
10.3.3	Verbindung von Sprachbildung und Beobachtung .....	203
11	Sprachbildung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache .....	205
11.1	Inklusive Sprachbildung in der Kindertageseinrichtung ...	205
11.2	Zugang zum Kind finden .....	207
11.3	Sprachförderliche Verhaltensweisen .....	208

---

11.4	Besonderheiten in der Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder .....	209
11.5	Zentrale Einflussfaktoren auf den Mehrsprachenerwerb ...	212
11.6	Praxisbeispiele zur bewegungsorientierten Sprachbildung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache .....	215
	Begrüßungslied für Kinder aus aller Welt .....	228
	Literatur .....	230
	Über die Autorin .....	239

# Einleitung

Bildungschancen hängen in hohem Maße von den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ab, ausreichende Sprachkenntnisse sind die Voraussetzung für Integration und gesellschaftliche Teilhabe. Die Unterstützung und Förderung der sprachlichen Bildung stellen daher eine zentrale Aufgabe aller Bildungseinrichtungen dar.

In vielen Bundesländern ist derzeit eine Neuausrichtung der sprachlichen Bildung zu verzeichnen. Additive, also zusätzliche Sprachfördermaßnahmen, die losgelöst vom pädagogischen Alltag in der Kindertageseinrichtung stattfinden und die kindliche Lebenswelt nur unzureichend berücksichtigen, haben sich als wenig wirksam erwiesen. Erfolgreicher ist die Sprachbildung dann, wenn sie in den pädagogischen Alltag integriert wird, auf den individuellen Fähigkeiten der Kinder aufbaut und authentische, sprachanregende Situationen als Grundlage für Kommunikation und Interaktion der Kinder untereinander und mit den pädagogischen Fachkräften nutzt. Es gilt, die Sprechfreude der Kinder zu wecken bzw. sie zu erhalten und ihre sprachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Der aktive Gebrauch der Sprache – im Dialog mit Erwachsenen und auch mit anderen Kindern – ist entscheidend für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen.

Die Unterstützung der sprachlichen Kompetenzen muss also nicht losgelöst werden von den alltäglichen Aktivitäten im Kindergarten oder in Form von Zusatzangeboten ablaufen; sie kann in den Kita-Alltag eingebunden und dabei auch mit anderen wesentlichen Bildungsbereichen verknüpft werden. Sprache wird an und mit den Dingen gelernt, die das Kind interessieren. Authentische Erlebnisse, die zum Sprechen verlocken, tragen zur Förderung des Dialogs, der kommunikativen Kompetenz der Kinder bei. Sprachbildung ist nicht auf spezifische Situationen zu begrenzen, sie findet im Alltag statt, nutzt Anlässe, die für die Kinder relevant sind und ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechen. Sprache ist ein komplexer Prozess, der seinen Ausgang hat in dem Bedürfnis des Kindes sich auszudrücken, sich mitzuteilen und zu kommunizieren.

Mit diesem Handbuch wird ein ganzheitliches Sprachbildungskonzept vorgestellt, das von der Körperlichkeit des Kindes ausgeht und über die sinnlichen Erfahrungen den Spracherwerb unterstützen will.

Es werden grundlegende Überlegungen zur Sprachentwicklung, aber auch zur Wahrnehmungs- und Bewegungsentwicklung, die untrennbar mit der Sprachentwicklung zusammenhängen, vorgestellt. Die Verbindungen werden pointiert aufgezeigt, um zu verdeutlichen, warum es so fruchtbar sein kann, Wahrnehmung, Bewegung und Sprache miteinander zu verbinden. Forschungsergebnisse werden referiert, die die positiven Effekte einer bewegungsorientierten Sprachbildung bestätigen.

Neben diesen theoretischen Grundlagen zeigt eine Vielzahl von Praxisbeispielen, wie Bewegungsanlässe zu Sprachanlässen werden können und wie eine in den Alltag integrierte Sprachbildung durch Bewegung gestaltet werden kann.

Die hier vorgestellten Beispiele sind in der Gesamtgruppe durchführbar, sie leben davon, dass die Gruppen heterogen sind, also Kinder mit guten sprachlichen Fähigkeiten gemeinsam mit anderen, die Schwierigkeiten in der sprachlichen Kommunikation haben, teilnehmen und sich gegenseitig unterstützen. Im Vordergrund steht die bewusste Begleitung, Unterstützung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder.

Zur Strukturierung des Textes und zur besseren Übersicht werden in diesem Handbuch folgende Symbole verwendet:

Wichtige, für die Praxis relevante theoretische Erkenntnisse werden – damit sie nicht so leicht überlesen werden – mit nebenstehendem Symbol versehen.

Dieses Symbol macht darauf aufmerksam, dass hier ein praktisches Beispiel zum behandelten Thema aufgeführt ist.





Hinweise auf weiterführende, vertiefende Literatur zu den einzelnen Kapiteln werden mit nebenstehendem Symbol hervorgehoben.

Um den Text lesbarer zu machen wurde auf die Nennung der weiblichen und männlichen Form – Pädagoginnen und Pädagogen – verzichtet. Wenn von Erzieherinnen und Lehrerinnen die Rede ist, sind natürlich ebenfalls auch die Erzieher und Lehrer gemeint.

Großer Dank gebührt den Pädagoginnen, die an den unterschiedlichen Projekten zur »Bewegten Sprache« teilgenommen haben. In vielen Fortbildungstagen wurden das Konzept diskutiert und die unterstützenden Praxisbeispiele erprobt. Die Erzieherinnen berichteten voller Begeisterung von der Freude der Kinder an den Sprach- und Bewegungsspielen und brachten viele eigene Ideen in die Fortbildungen ein.

Ein herzlicher Dank geht auch an die Mitarbeiterinnen der Arbeitsgruppe »Bewegte Sprache«, mit der ich mehrere Forschungs-, aber auch anwendungsorientierte Projekte zur alltagsintegrierten Sprachbildung durchführen und das in diesem Handbuch beschriebene Konzept »Bewegte Sprache« erproben und weiterentwickeln konnte. Zu diesem interdisziplinär zusammengesetzten Team – Pädagoginnen, Sprachwissenschaftlerinnen, Motologinnen, Psychologinnen und Bewegungspädagoginnen – gehören Carolin Machens, Nadine Madeira Firmino, Elisabeth König, Marina Kuhr, Julia Lieske, Sophie Reppenhorst, Stefanie Rieger, Britte Ruploh, Jutta Trautwein und Anna Tönnissen.



# 1 Sprachbildung braucht Bewegung

Kinder erschließen sich ihre Umwelt über ihren Körper, ihre Sinne. Indem sie vom ersten Tag ihres Lebens an selber tätig werden, gewinnen sie Erfahrungen, die ihnen ein zunehmendes Wissen über sich selbst, ihre Mitmenschen und die dinglich-räumliche Umwelt ermöglichen. Auch der Spracherwerb ist ein Lernprozess, der durch die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner materialen und sozialen Umwelt geprägt ist.

Kindliche Entwicklung ist als Einheit von Wahrnehmen, Handeln, Fühlen und Denken zu verstehen. Sie ist geprägt durch die Merkmale der Selbsttätigkeit und Eigenaktivität, die sich sowohl in der Bewegungsentwicklung des Kindes als auch in seiner Sprachentwicklung äußern. Der aktive Gebrauch der Sprache – im Dialog mit Erwachsenen und auch mit anderen Kindern – ist entscheidend für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen.

Wie Bewegungshandeln zum Ausgangspunkt für sprachliche Prozesse wird, soll nun aufgezeigt werden.

## Expressive und instrumentelle Funktion von Bewegung und Sprache

Beziehungen  
herstellen

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. Schon 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 also unterschiedliche Mittel der Kommunikation: 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 stellt dann die verbale Sprache die hauptsächliche Form der Mitteilung und des Austauschs dar, wobei jedoch auch im Erwachsenenalter die anderen Kommunikationsebenen noch bestehen bleiben.

Absichten  
realisieren

Sprache verwendet das Kind auch, um eine Absicht zu realisieren; es will »mit Worten Dinge geschehen machen« (Bruner 2008, S. 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. Das Kind sieht sich selbst als Urheber einer Wirkung. Die zunehmende Beherrschung des Körpers und der Sprache eröffnet ihm den Weg in die Selbstständigkeit.

Körperlich-  
sinnliches  
Erkunden

## Bewegungshandeln als Ausgang für sprachliche Prozesse

Sprache baut auf dem Handeln auf: Zuerst kommt das körperlich-sinnliche Erkunden einer Sache, dann erst erfolgt die sprachliche Begleitung. Das Kind spielt zum Beispiel mit einem 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.

Das Kind gewinnt, bevor es sich sprachlich mitteilen kann, bereits 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 – dieses Wissen hat es aufgrund seiner Erfahrungen, durch Wahrnehmung und Bewegung, in denen sich die Zusammenhänge erschließen. So werden durch das Handeln gewonnene Erfahrungen in Verbindung mit der Sprache zu **Begriffen**. Die Begriffe ermöglichen dem Kind die innere Abbildung der Welt (Zimmer 2019d). Zeitliche Begriffe wie »langsam« und »schnell«, räumliche Begriffe wie »hoch« und »tief« erfährt das Kind zum Beispiel 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 ineinandergreifen, 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 Unterstützung des Spracherwerbs bei Kindern befasst.

### **Bewegungshandeln ist gleichzeitig auch Sprachhandeln**

Bewegungsaktivitäten regen zu explorativen Handlungen an, ermutigen das Kind, sich sprachlich zu äußern, einzugreifen. Es lernt mit den Dingen, aber auch mit den Wörtern zu handeln.

Das Kind bewegt sich nicht nur aus Lust an der Tätigkeit, sondern ist in der Regel auch von seinem Erkenntnisinteresse gesteuert. Bewe-

Sprache als Werkzeug des Handelns



Sprache ermöglicht geistige Operationen



Erkenntnisinteresse

gungshandlungen werden geplant, gesteuert, sie sind mit Strategien der Problemlösung verbunden: Führt der eingeschlagene Weg zum Ziel? Welche alternativen Möglichkeiten stehen zur Verfügung? Was ist die Ursache für eine Wirkung, für einen sichtbaren, spürbaren Effekt? Bewegungsaktivitäten sind explorative Handlungen, bei denen das Kind sich ein Bild von der Beschaffenheit und Gesetzmäßigkeit der Dinge macht und seine Annahmen im eigenen Tun überprüft. Beim Suchen nach Lösungsmöglichkeiten kann es die eigenen Handlungen variieren und dabei die Bewegung als Mittel zum Zweck einsetzen.

Sprachliche Begleitung

Die pädagogische Fachkraft kann die Bewegungsaktivitäten des Kindes sprachlich begleiten, und dadurch wird seine Aufmerksamkeit noch intensiver auf die Sache gerichtet. Sprache dient der Vergewisserung und der Bewusstmachung des erlebten Effektes. Verursacher eines Handlungseffektes zu sein heißt auch, sich der Regelmäßigkeit des Vorgangs bewusst zu sein. Handlungen können so durch die sprachliche Bewusstmachung zu Erkenntnissen führen (»Du hast mit dem Ball genau in den Reifen getroffen ...«).

Spielideen als Anlass für Bewegungshandlungen

Diese Beispiele stellen keine zielgerichtete Förderung einzelner sprachlicher Kompetenzen dar, doch können die situativen, aber auch die bewusst inszenierten Bewegungsangebote für die Kinder Anlässe zum Sprechen, zum Erweitern und Differenzieren ihres Sprachvermögens sein. Über Bewegungsspiele können sprachliche Bildungsprozesse provoziert werden. Eine Spielidee liefert den Anlass für Bewegungshandlungen wie auch für Sprachhandlungen. Situationen werden »versprachlicht«. Damit sind Spielhandlungen zugleich komplexe Spracherwerbssituationen. 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.

### Bewegungsanlässe sind auch Sprachanlässe

Sprache und Bewegung – beides sind für Kinder wesentliche Mittel der Erkenntnisgewinnung, des Ausdrucks und der Mitteilung. Das Grundanliegen einer bewegungsorientierten Sprachbildung und Sprachförderung sollte darin bestehen, eine anregungsreiche, zur Aktivität und

zum Handeln auffordernde Umwelt zu schaffen, in der das Kind seinen Körper, Bewegung, Sprache und Stimme gleichermaßen einsetzen kann, um sich mit sich selbst und anderen auseinanderzusetzen. Bevorzugtes Mittel ist dabei das Spiel. Es schafft Bewegungs- und Sprechanlässe, die dazu beitragen, das sprachliche und körpersprachliche Handlungsrepertoire ebenso zu erweitern wie das Bewegungsrepertoire.

Bewegung besitzt also ein entwicklungsförderndes Potenzial, das sich insbesondere in den ersten Lebensjahren positiv auf die Sprachentwicklung auswirken kann. Die sprachfördernde Wirkung ist dabei zum Teil eher indirekt und beruht insbesondere auf den vielfältigen Sprechanlässen, 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, wenn Bewegungshandeln sich zwanglos mit sprachlichem Handeln verbinden lässt.



### Sprach- und Bewegungsbildung – Querschnittaufgabe der pädagogischen Förderung in Kita und Schule

Sprache ist ebenso wie Bewegung nicht an einen Ort, an eine Zeit zu binden, über beides – Sprache und Bewegung – entdecken Kinder die Welt. Sie setzen sich mit den sozialen und dinglichen Gegebenheiten auseinander, eignen sie sich an und wirken auf sie ein. Da liegt es nahe, beide Bildungsbereiche in ihrer wechselseitigen Beeinflussung zu betrachten. Aufgrund ihrer Bedeutung für die kindliche Entwicklung müssen Sprachbildung und -förderung ebenso wie Bewegungserziehung eine Querschnittaufgabe der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen sein.

Durch die bewusste Inszenierung von bewegungsorientierten Sprachbildungsprozessen eröffnet sich die Möglichkeit, zwar ohne zeitlich fixierte Förderstunden, aber doch durch didaktisch reflektierte Anregungen die Kinder in ihren sprachlichen Kompetenzen zu unterstützen. Damit werden **alle** Kinder erreicht, gerade auch Kinder, die aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft und ihrer individuellen Voraussetzungen einer besonderen Unterstützung bedürfen.

Sprachbildung  
für alle Kinder

Der spielerische Umgang damit, die Lust am Nachahmen, das unbefangene Ausprobieren von Lauten sind gute Voraussetzungen, Sprache zu erwerben. Bewegung unterstützt diesen Prozess – Sprache wird so am eigenen Leib erfahren.

An den Kompetenzen ansetzen

Bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung beinhalten die Chance, an den Kompetenzen der Kinder anzusetzen – und nicht an ihren Schwächen. Je jünger Kinder sind, umso mehr brauchen sie Aktivitäten und Dialoge, in denen die gesprochene Sprache mit weniger rationalen Ausdrucksmitteln, Sinneswahrnehmungen, mit Bewegungs- und Handlungserfahrungen verknüpft wird. Eine bewegungsorientierte Sprachbildung sollte eine anregungsreiche, zur Aktivität und zum Handeln auffordernde Umgebung schaffen, in der das Kind Körper und Bewegung, Sprache und Stimme gleichermaßen lustvoll einsetzen kann.

Sprachbildung braucht Bewegung – im wörtlichen wie im übertragenen Sinne.



## 2 Sprache und Bewegung im Kontext frühkindlicher Bildungsprozesse

Kindertageseinrichtungen – Kindertagespflege, Krippen und Kindergärten – haben einen eigenständigen Bildungsauftrag. Sie sollen, in Ergänzung zu der Familie, Kindern optimale Entwicklungsbedingungen bieten und ihnen alle Kompetenzen vermitteln, die sie befähigen, jetzige und künftige Lebenssituationen möglichst selbstständig bewältigen und ihr Leben aktiv gestalten zu können. Die Diskussion über Bildungschancen im Elementarbereich und die Erkenntnis, dass durch den frühen Besuch von Kindertageseinrichtungen die Bildungskarriere von Kindern nachhaltig beeinflusst wird, führte dazu, dass innerhalb der im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankerten Trias »Betreuung, Bildung, Erziehung« das Gewicht von der Betreuung und Erziehung zunehmend auf die Bildung verschoben wurde.

Die von allen Bundesländern herausgegebenen Bildungs- und Erziehungspläne für den Elementarbereich thematisieren Bildung unter dem Aspekt der Förderung grundlegender Kompetenzen und Ressourcen, die Kindern ein stabiles Fundament für ihre Entwicklung vermitteln und sie befähigen, ein Leben lang zu lernen. Sprache und Bewegung werden dabei als wesentliche Bildungsbereiche genannt, jedoch fast immer getrennt behandelt, auf die Verknüpfung beider Bereiche wird nur

Sprache und Bewegung – wesentliche Bildungsbereiche

selten hingewiesen. Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 2.6. näher eingegangen.

## 2.1 Bildung von Anfang an



Bewegung – Motor  
für die frühkindliche  
Entwicklung

Die Sichtweise auf die ersten Lebensjahre hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Die ersten Lebensjahre gelten heute als die Zeit, in der der Mensch die rasantesten Entwicklungsfortschritte macht. Als Beispiele können dabei der Erwerb der Sprache und Entwicklungsprozesse der Motorik herangezogen werden (vgl. Kapitel 4). Zum Zeitpunkt der Geburt sind nur die Basisfunktionen des Gehirns ausgebildet. Die Sinnesorgane beginnen, Signale, zum Beispiel Berührungen, Sprache, Geräusche, Farben und Formen, aus der Umwelt aufzunehmen – und erst diese Erfahrungen stoßen die Vernetzung im Gehirn an. Von den bei der Geburt angelegten 100 Milliarden Nervenzellen und ihren Verbindungen bleiben schließlich diejenigen erhalten, die durch Übung und Erfahrung aktiviert werden. Indem das Kind seine Sinne nutzt, entwickelt und differenziert es sie weiter aus.

Bewegung und sinnliche Wahrnehmung spielen von Geburt an eine wesentliche Rolle für die gesamte Entwicklung. Neugier und Erkundungsbereitschaft bilden die Basis für die Exploration der sozialen und materialen Umwelt. Das Kind ist von Geburt an fähig zur Bildung von Theorien, die es durch das eigene Handeln überprüft, verwirft, bestätigt, modifiziert. Lernprozesse laufen selbst initiiert, selbst organisiert und erfahrungsabhängig ab.

## 2.2 Zum Verständnis von Bildung

Bildung setzt bereits mit der Geburt ein, sie findet an unterschiedlichen Orten und unter verschiedenen Rahmenbedingungen statt. Dabei trägt die Gesellschaft eine große Verantwortung, denn die Bildungschancen von Kindern müssen unabhängig von den Zufälligkeiten ihrer Lebensorte, der sozioökonomischen und kulturellen Lebensbedingungen ihrer Familien sein. Um dies zu erreichen, haben sich Bund und Länder 2002 verpflichtet, sich über Wege und Ziele frühkindlicher Bildung in

Kindertageseinrichtungen zu verständigen und für Deutschland allgemeinverbindliche Ziele aufzustellen (Schuster-Lang 2013). Die Bundesländer haben daraufhin die Erarbeitung von Bildungsprogrammen in Auftrag gegeben.

Die nationale und internationale Forschung kann immer deutlicher belegen, dass frühkindliche Bildung und Betreuung die Bildungschancen des einzelnen Kindes verbessern und die Grundlage erfolgreicher Bildungsbiografien sind. In diesem Kontext stehen auch die pädagogische Arbeit und die Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen im Fokus: So kann zum Beispiel die Qualität oder der frühe Besuch einer Kindertageseinrichtung Unterschiede im kindlichen Entwicklungsstand von bis zu einem Jahr verursachen (Tietze u. a. 2013; Tietze, Rossbach & Grenner 2007).

Bildungschancen  
verbessern

Neue Anforderungen an die frühkindlichen Bildungsinstitutionen ergeben sich aus der zunehmenden kulturellen Verschiedenheit, der sozialen Komplexität und dem immer rasanteren gesellschaftlichen Wandel, der häufig mit tiefgreifendem Wandel der Familienstrukturen verbunden ist. Die Notwendigkeit, sich darauf einzustellen und die pädagogischen Konzepte den komplexen Erfordernissen anzupassen, trug dazu bei, dass auch das Verständnis von Bildung neu reflektiert wurde. Stand bisher eher die Auffassung, Bildung sei ein individuumszentrierter Prozess, der durch die Eigenaktivität des Kindes ausgelöst und gesteuert wird und lediglich einer lernanregenden, die kindliche Entwicklung stimulierenden Umgebung bedürfe, im Vordergrund, so geraten zunehmend die kontextuellen Rahmenbedingungen der Bildungsprozesse in die Diskussion (Gisbert 2004; Driescher 2010; Vogt 2015).

Die Vorstellung, Bildung sei in erster Linie Selbstbildung, die vom Kind ausgehe und sich dem direkten Einfluss von Pädagoginnen und familiären Bezugspersonen entziehe, wurde durch die Definition von Bildung als soziale Ko-Konstruktion erweitert. Damit ist ein sozialer Prozess gemeint, der im sozialen und kulturellen Kontext stattfindet und an dem Kinder, Eltern sowie pädagogische Fachkräfte aktiv beteiligt sind (Fthenakis 2002; Gisbert 2004; Driescher 2010; Vogt 2015).

Bildung als  
Selbstbildung

Bildung als soziale  
Ko-Konstruktion

Es muss also nach wie vor darum gehen, das Selbstbildungspotenzial der Kinder zu unterstützen; wichtig ist aber auch die anregende Begleitung durch den Erwachsenen, der dazu beiträgt, dass Kinder ihr Interesse an der Welt aufrechterhalten, ihre Neugier sich entfalten kann



und sie vielfältige Gelegenheiten haben, ihr Wissen über die Welt selbstständig zu konstruieren.

Bildung in diesem Sinne ist geprägt durch Wilhelm von Humboldt, einem Klassiker der Pädagogik, der Bildung als »Aneignung der Welt« verstand. Sich bilden heißt, sich ein Bild von der Welt zu machen. Das bedeutet jedoch auch immer, sich ein Bild zu machen von sich selbst und von den anderen in dieser Welt (Merkel 2005).

### 2.3 Eigenaktivität – wichtigster Faktor des Bildungsprozesses

Verfolgt man die aktuelle Diskussion um die frühkindliche Bildung, fällt auf, dass bei der Frage nach den Fähigkeiten, die Kinder in den ersten Lebensjahren erwerben sollen, vor allem sprachliche, kognitive und lernmethodische Kompetenzen im Vordergrund stehen. Obwohl immer wieder betont wird, dass Bildung abhängig sei von der Eigenaktivität des Kindes und von Gelegenheiten, die es zum Selberentdecken motivieren, wird die entscheidende Rolle der Bewegung beim Gewinn von Erfahrungen und Erkenntnissen erst in den letzten Jahren verstärkt diskutiert.

Die Auffassung von Bildung als aktive Aneignung der Welt hat Konsequenzen für die konkrete Gestaltung von Bildungsprozessen. Es kann nicht darum gehen, Kindern bestimmte Sachverhalte »beizubringen«. Kinder müssen vielmehr an Lernprozessen selbst beteiligt werden. Es gilt, das Selbstbildungspotenzial der Kinder zu unterstützen, indem sie möglichst viel selbstständig handeln, entdecken, experimentieren, sich mit allen Sinnen beteiligen können.

Schäfer (2011, S. 33) betont in seinen Thesen zur frühkindlichen Bildung insbesondere die Bedeutung sinnlicher Erfahrungen: »Frühkindliche Bildung ist zunächst ästhetische Bildung. Frühkindliche Bildung ist auf die eigenen Wahrnehmungen des Kindes angewiesen.«

Das Selbstbildungspotenzial der Kinder unterstützen



## 2.4 Sinnliche Erfahrungen als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse

Frühkindliche Bildung geht von der sinnlichen Erfahrung aus. Die Kinder lernen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit auszudifferenzieren – Ausgangspunkt für forschendes Lernen. Aus den Erfahrungen formen Kinder Erwartungen, Theorien, Hypothesen. Sie machen sich Vorstellungen über mögliche Zusammenhänge und überprüfen sie, indem sie die Dinge genauer untersuchen (Schäfer 2011; Zimmer 2020a).

Das Kind ergreift zum Beispiel eine Rassel, bewegt sie hin und her, um ihr Geräusche zu entlocken; es ertastet sie und steckt sie in den Mund, um ihre Oberfläche näher zu erkunden; es klopft, hämmert und schüttelt sie, lässt sie fallen und entdeckt das Gesetz: Alle Rasseln fallen auf den Boden. Sinnliche Erfahrungen sind eng mit dem Körper und der Bewegung verbunden. Bewegungsaktivitäten ermöglichen dem Kind, mit seiner dinglichen und räumlichen Umwelt zu experimentieren und so Erfahrungen über sie zu sammeln. Im Umgang mit Materialien und Spielobjekten gewinnt das Kind Erkenntnisse, die das Verstehen ihrer Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten zur Folge haben. Körper- und Bewegungserfahrungen sind somit auch immer verbunden mit der **Erfahrung der Dinge und Gegenstände**, mit denen und an denen Kinder sich bewegen. Indem sie Dinge und Gegenstände im Spiel handhaben, mit ihnen umgehen und sie erproben, lernen sie ihre spezifischen Eigenschaften kennen.

Nach Piaget (2003) entwickelt sich die Intelligenz in der handelnden Auseinandersetzung des Kindes mit den Objekten seiner Umwelt. Denken vollzieht sich zunächst in der Form aktiven Handelns. Über die praktische Bewältigung von Situationen gelangt das Kind zu deren theoretischer Beherrschung. In der Folge von Piagets Theorien kann Denken als verinnerlichtes Handeln aufgefasst werden (Zimmer 1996, S. 17 ff.).

Bewegung bedeutet für Kinder einen wesentlichen Zugang zur Welt. Mit dem Erwerb vielseitiger Erfahrungen durch das Medium Bewegung wird eine Erweiterung kindlicher Handlungsfähigkeit erreicht. Das Kind setzt die Bewegungsaktivität ein, um zu einem Wissen über seine Umwelt zu gelangen – ein Wissen, das auf der eigenen, selbstständig gewonnenen Erfahrung basiert und nicht aus zweiter Hand erworben wird.

Differenzierung  
der Wahrnehmung



Bewegungserfahrungen – Zugang  
zur Welt