



Renate Zimmer

Handbuch
Sprachförderung
durch
Bewegung

HERDER

Renate Zimmer

Handbuch Sprachförderung durch Bewegung



Impressum

Titel der Originalausgabe: Handbuch Sprachförderung durch Bewegung
© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2009, 2013

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2014
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlaggestaltung und -konzeption:
R·M·E Roland Eschlbeck/Rosemarie Kreuzer
Umschlagabbildung: Barbara Mößner
Fotos im Innenteil: Imke zur Lage, Nadine Vieker
Zeichnungen: Kerstin Tieste
E-Book-Konvertierung: Integra Software Services Pvt. Ltd, Indien

ISBN (E-Book): 978-3-451-80477-9
ISBN (Buch): 978-3-451-32160-3

Inhalt

Vorwort

1. Einführung: Sprachförderung braucht Bewegung

2. Bewegung und Sprache im Kontext

frühkindlicher Bildungsprozesse

- 2.1 Bildung von Anfang an
- 2.2 Zum Verständnis von Bildung
- 2.3 Eigenaktivität und Selbsttätigkeit
- 2.4 Sinnliche Erfahrungen als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse
- 2.5 Bewegung – der Motor des Spracherwerbs
- 2.6 Sprache und Bewegung als elementare Bildungsbereiche in den Bildungsvereinbarungen der Bundesländer

3. Bereiche der Sprachentwicklung

- 3.1 Prosodie / Prosodische Kompetenzen
- 3.2 Linguistische Kompetenzen
 - 3.2.1 Phonetik und Phonologie
 - 3.2.2 Semantik und Lexikon – Wortbedeutung, Wortschatz und Begriffsbildung
 - 3.2.3 Grammatik (Syntax und Morphologie)
- 3.3 Pragmatische Kompetenzen – Die kommunikative Funktion der Sprache

4. Sprach- und Bewegungsentwicklung

- 4.1 Wie kommt das Kind zur Sprache? – Stufen des Spracherwerbs
 - 4.1.1 Sprache entsteht durch soziale Interaktion
 - 4.1.2 Sprachproduktion – Von Lauten und Silben zum Wort
- 4.2 Wie kommt das Kind zum Laufen? – Entwicklung der Motorik
 - 4.2.1 Die Entwicklung der zielgerichteten Bewegungen

- 4.2.2 Entwicklung der Fortbewegung
- 4.2.3 Erweiterung des Bewegungsradius und des Bewegungsrepertoires
- 4.3 Verbindungen zwischen der Sprach- und der Bewegungsentwicklung

5. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Spracherwerbs

- 5.1 Organische Voraussetzungen
- 5.2 Wahrnehmung
 - 5.2.1 Auditive Wahrnehmung
 - 5.2.2 Visuelle Wahrnehmung
 - 5.2.3 Taktile Wahrnehmung
 - 5.2.4 Kinästhetische Wahrnehmung
- 5.3 Kognitive Voraussetzungen
- 5.4 Kommunikative Voraussetzungen: Entfaltung der Sprechfreude

6. Wie hängen Sprache und Bewegung zusammen? Ergebnisse empirischer Studien

- 6.1 Untersuchung über den Zusammenhang von Motorik und Sprache
- 6.2 Untersuchung zur Wirksamkeit einer bewegungsorientierten Sprachförderung

7. Vom Bewegungshandeln zum Sprachhandeln

- 7.1 Bewegungsaktivitäten sind Sprachanlässe
- 7.2 Elementare Bewegungs- und Sprachhandlungen
 - 7.2.1 Körpererfahrung
 - 7.2.2 Materiale Erfahrungen
 - 7.2.3 Soziale Erfahrungen

8. Praxisbeispiele - Voraussetzungen für den Spracherwerb

- 8.1 Die Atmung spüren
- 8.2 Artikulation und Mundmotorik
- 8.3 Mit allen Sinnen wahrnehmen
 - 8.3.1 Hörspiele - Förderung der auditiven Wahrnehmung

- 8.3.2 Sehspiele – Förderung der visuellen Wahrnehmung
- 8.3.3 Tastspele – Förderung der taktilen Wahrnehmung
- 8.3.4 Bewegungsspiele – Förderung der kinästhetischen Wahrnehmung

9. Praxisbeispiele zur Sprachförderung

- 9.1 Prosodie
- 9.2 Phonologie – Phonologisches Bewusstsein
- 9.3 Semantik und Lexikon – Wortbedeutung, Wortschatz und Begriffsbildung
- 9.4 Grammatik und Syntax
- 9.5 Pragmatik / Kommunikative Fähigkeiten

10. Sprachförderung bei Kindern mit migrationsbedingter Zwei- / Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache (Havva Engin)

- 10.1 Bewegungsorientierte Sprachförderung für DaZ-Kinder
- 10.2 Grundprämissen der Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund
- 10.3 Zentrale Förderschwerpunkte
 - 10.3.1 Phonologie / Phonetik: Artikulation und Mundwerkzeuge
 - 10.3.2 Phonologische Kompetenz: Prosodie und phonologische Bewusstheit
 - 10.3.3 Wortschatz
 - 10.3.4 Wortbildung (Morphologie)
 - 10.3.5 Satzbildung (Syntax)
- 10.4 Zusammenfassung und Ausblick

Literatur

Vorwort

Seit die Ergebnisse der Pisa- und OECD-Studien darauf aufmerksam gemacht haben, dass Bildungschancen in hohem Maße von den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder abhängen, steht die Sprachförderung im Fokus bildungspolitischer Bemühungen. In allen Bundesländern gibt es regelmäßige Sprachstandserhebungen im Kindergarten, erhebliche Fördermittel und personelle Ressourcen werden in Sprachfördermaßnahmen investiert.

Dabei ist allerdings seit einigen Jahren ein besorgniserregender Trend zur isolierten Förderung der sprachlichen Kompetenzen zu verzeichnen, der fatal an die sogenannten „funktionsorientierten Curricula“ der 1960er und 1970er Jahre erinnert. Auch hier gab es „Sprachtrainingsmappen“ (Schüttler-Janikulla 1971), die bereits damals vor allem im Kontext lebensweltorientierter und situationsorientierter Curricula heftig kritisiert wurden (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1974, Liegle 1991).

Diese Gefahr droht auch heute wieder, kommen doch zurzeit viele Materialien auf den Markt, die Sprachförderung sehr funktionsorientiert betrachten.

Dabei muss Sprachförderung nicht losgelöst werden von den alltäglichen Aktivitäten im Kindergarten oder nur in Form von Zusatzangeboten ablaufen, sie kann eingebunden werden in den Kindergartenalltag und sogar verknüpft werden mit anderen wesentlichen Bildungsbereichen. Dadurch ist eher gewährleistet, dass die Interessen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden (die ja nicht Interesse an der Sprache an sich haben, sondern sie eher als Mittel zum Zweck benutzen).

Mit diesem Handbuch wird ein ganzheitliches Sprachförderkonzept vorgelegt, 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 in Förderangeboten miteinander zu verbinden. Erste Forschungsergebnisse werden referiert, die die positiven Effekte einer bewegungsorientierten Sprachförderung bestätigen.

Neben diesen theoretischen Grundlagen zeigt eine Vielzahl von Praxisbeispielen, wie Bewegungsanlässe zu Sprachanlässen werden können und wie eine in den Alltag integrierte Sprachförderung 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 solchen, die Schwierigkeiten in der sprachlichen Kommunikation haben, beteiligt sind und sich gegenseitig stärken.

Es geht in diesem Buch nicht um die Behandlung von Sprachstörungen oder Sprachentwicklungsverzögerungen. Im Vordergrund stehen vielmehr die ganz normale Sprachentwicklung von Kindern und die Möglichkeiten, sie zu unterstützen.

Nicht alle Kinder, die sich sprachlich nicht gut verständigen können, haben Sprachstörungen. Oft kommen sie jedoch aus einem schwachen sozialen Milieu und haben zu Hause nur wenig Sprachanregungen oder aber Eltern mit einem schlechten Sprachvorbild. Oder es sind Kinder aus

Zuwanderungsfamilien, die in ihrem Elternhaus nur ihre Muttersprache sprechen und wenige Möglichkeiten haben, die deutsche Sprache ausreichend zu üben. Die Kinder sprechen z. B. in unvollständigen Sätzen oder haben nur einen sehr kleinen Wortschatz oder eine unverständliche Aussprache.

Ein ganzes Kapitel ist der Sprachförderung von Kindern mit migrationsbedingter Zwei- oder Mehrsprachigkeit gewidmet. Havva Engin zeigt Wege auf, warum und wie auch bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, Bewegung den Sprachlernprozess nachhaltig unterstützen kann.

Die Hauptzielgruppe des Buches sind Erzieherinnen und Erzieher, die mit Kindern von 0 bis 6 Jahren arbeiten. Sie sollen Anregungen erhalten, wie die Sprachentwicklung der Kinder lustvoll und spielerisch, aber dennoch zielgerichtet und systematisch begleitet, unterstützt und angeregt werden kann.

Sprachförderkräfte und Sprachtherapeuten finden hier Tipps, wie auch in einer individuellen Sprachtherapie mit einzelnen Kindern oder in kleinen Gruppen Sprachförderung an der Körperlichkeit und Sinnlichkeit der Kinder ansetzen kann. Ausgehend von der Freude, die Kinder an der Bewegung, aber auch an der Sprache haben, will das Buch einen Weg aufzeigen, beides miteinander zu verbinden und damit zusätzliche Fördereffekte zu schaffen.

Die praktischen Beispiele sind als Anregungen zu verstehen, das Thema in der eigenen Arbeit weiterzuentwickeln.

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



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



Dieses Symbol macht darauf aufmerksam, dass hier ein praktisches Beispiel zum behandelten Thema vorgestellt wird.



Hinweise auf weiterführende, vertiefende Literatur sind mit nebenstehendem Symbol gekennzeichnet.

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.

Abschließend möchte ich mich bedanken bei den Erzieherinnen, die an dem Projekt „Bewegungs- und Gesundheitsförderung im Kindergarten“ teilgenommen haben. Die Sprachförderung war hier einer der Schwerpunkte, da eine gelungene Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit zu den wesentlichen Voraussetzungen für psycho-soziales Wohlbefinden zählt.

In vielen Fortbildungstagen wurde das Konzept diskutiert und die Praxisbeispiele erprobt. Die Erzieherinnen berichteten voller Begeisterung von der Freude der Kinder an den Sprach- und Bewegungsspielen und brachten viele eigene Ideen in die Fortbildung ein. Ein Teil der empirischen Ergebnisse, die in diesem Buch referiert werden, beruht auf den in diesem Projekt durchgeführten Untersuchungen, die

immer auch mit einem erheblichen Arbeitsmehraufwand der Erzieherinnen verbunden waren.

Ein Dank geht schließlich an meine Mitarbeiterinnen Brigitte Ruploh und Yvonne Zimmermann für ihre Mitarbeit bei der Datenauswertung und der Erstellung der Übersichtstabellen.

Renate Zimmer



1. Einführung: Sprachförderung braucht Bewegung

Kinder erschließen sich ihre Umwelt über ihren Körper, ihre Sinne. Indem sie vom ersten Tag ihres Lebens an selbst tätig werden, gewinnen sie Erfahrungen, die ihnen ein zunehmendes Wissen über sich selbst, über ihre Mitmenschen und über die dinglichräumliche 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 im folgenden Abschnitt aufgezeigt werden.

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

Mit Sprache Beziehungen herstellen

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 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 übernimmt die verbale Sprache die Form der Mitteilung und des Austauschs, wobei jedoch auch im Erwachsenenalter die anderen Kommunikationsebenen noch bestehen bleiben.

Sprache wird vom Kind jedoch auch verwendet, um

Mit Sprache Absichten realisieren

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.

Bewegungshandeln als Ausgang für sprachliche Prozesse

Sprache baut auf dem Handeln auf: Zuerst kommt das

Körperlich-sinnliches Erkunden

körperlich-sinnliche Erkunden einer Sache, 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.



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*. Diese Begriffe ermöglichen dem Kind die innere Abbildung der Welt (Zimmer 2008a, 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 ineinandergreifen, lernt das Kind, sich seines Körpers und der Sprache als Werkzeuge zu bemächtigen.

Der Spracherwerb ist eng mit der kognitiven

Sprache ermöglicht geistige Operationen

Entwicklung verbunden. Sprache ermöglicht Denken, unabhängig von der konkreten Handlung. Sie ermöglicht, sich etwas vorzustellen, 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.

Bewegungshandeln ist gleichzeitig auch Sprachhandeln

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

Bewegung wird vom Kind nicht nur aus Lust an der Tätigkeit betrieben, sondern ist in der Regel auch von seinem Erkenntnisinteresse gesteuert. Erkenntnisinteresse Bewegungsaktivitäten werden daher 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.



Die Pädagogin kann die Bewegungsaktivitäten des Kindes sprachlich kommentieren, damit wird die Aufmerksamkeit des Kindes noch intensiver auf die Sache gerichtet. Sprache dient der Vergewisserung, 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 ...“).

Sprachliche Begleitung von Bewegung

Dies stellt keine zielgerichtete

Spielideen als Anlass für Sprachhandlungen

Förderung einzelner sprachlicher Kompetenzen dar, doch situative und bewusst inszenierte Bewegungsangebote können für die Kinder Anlässe zum Sprechen, zum Erweitern und Differenzieren ihres Sprachvermögens sein. Über Bewegungsspiele können sprachliche Lernprozesse provoziert werden. 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.

Bewegungsanlässe sind auch Sprachanlässe

Sprache und Bewegung – beides sind bei Kindern wesentliche Mittel der Erkenntnisgewinnung, des Ausdrucks und der Mitteilung. Das Grundanliegen einer bewegungsorientierten Sprachförderung von Kindern 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 darf, 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 entfaltet sich dabei z. T. eher indirekt und beruht insbesondere auf den vielfältigen Sprechanschlüssen, 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.

Sprach- und Bewegungsförderung - Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit in Kindergarten 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 ihren 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 kindliche Entwicklung muss Sprachförderung ebenso wie Bewegungserziehung eine Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit im Kindergarten sein.

Durch die bewusste
Inszenierung von

Sprachförderung für *alle* Kinder

bewegungsorientierten Sprachlernprozessen eröffnet sich die Möglichkeit, zwar ohne zeitlich fixierte Förderstunden, aber doch durch didaktisch reflektierte Angebote die Kinder in ihren sprachlichen Kompetenzen zu unterstützen. Damit werden *alle* Kinder erreicht, besonders wichtig ist dies für die Kinder, die aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft und ihrer individuellen Voraussetzungen einer besonderen Unterstützung bedürfen.

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

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

An den Kompetenzen ansetzen!

Je jünger Kinder sind, umso mehr brauchen sie Aktivitäten und Dialoge, in denen die gesprochene Sprache mit weniger rationalen Ausdrucksmitteln und mit Sinneswahrnehmungen, mit Bewegungs- und Handlungserfahrungen verknüpft werden (Sander & Spanier 2003, 15). Eine bewegungsorientierte Sprachförderung 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.

Sprachförderung braucht also Bewegung – im wörtlichen wie im übertragenen Sinne.



2. Bewegung und Sprache im Kontext frühkindlicher Bildungsprozesse

Kindertageseinrichtungen – Krippen und Kindergärten – haben einen eigenständigen Bildungsauftrag. Sie sollen Kindern – in Ergänzung zu der Familie – optimale Entwicklungsbedingungen bieten und ihnen alle Kompetenzen vermitteln, die das Kind 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

Bildung - die Basis für lebenslanges Lernen

herausgegebenen Bildungs-, Orientierungs- 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 in allen Bildungsplänen als wesentliche Bildungsbereiche genannt, sie werden jedoch fast immer nebeneinander behandelt, auf die Verknüpfung beider Bereiche wird nur selten hingewiesen.

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Bedeutung von Sprache und Bewegung im Kontext frühkindlicher Bildungsprozesse.

2.1 Bildung von Anfang an

Die Sichtweise auf die ersten Jahre des menschlichen Lebens hat sich in den letzten Jahrzehnten rapide verändert. Die ersten Lebensjahre gelten heute als die Zeit, in der der Mensch die rasantesten Entwicklungsfortschritte macht. Als Beispiel können dabei der Erwerb der Sprache und Entwicklungsprozesse der Motorik herangezogen werden (vgl. [Kap. 4](#)). Zum Zeitpunkt der Geburt ist das Gehirn unreif, nur die Basisfunktionen sind ausgebildet. Die Sinnesorgane beginnen Signale, wie Berührungen, Sprache, Geräusche, Farben und Formen, aus der Umwelt aufzunehmen – 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

Lernprozesse sind abhängig von Erfahrungen

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, Theorien zu bilden, die es durch das eigene Handeln überprüft, verwirft, bestätigt, modifiziert. Lernprozesse laufen selbst initiiert, selbst organisiert und erfahrungsabhängig ab (vgl. Zimmer 2008, 212).

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, den 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 (vgl. Schuster 2006, 146). Die Bundesländer haben daraufhin die Erarbeitung von Bildungsprogrammen in Auftrag gegeben (siehe [Kap. 2.6](#)).

Die nationale und internationale Forschung kann immer deutlicher belegen, dass frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung die Bildungschancen des einzelnen Kindes verbessert und die Grundlage erfolgreicher Bildungsbiografien ist. In diesem Kontext geraten auch die pädagogische Arbeit und die Rahmenbedingungen in Kindertagesstätten in den Blick: So kann z. B. die Qualität des besuchten Kindergartens einen Unterschied im kindlichen Entwicklungsstand von einem Jahr verursachen (vgl. Tietze, Rossbach & Grenner 2005).

Bildungschancen verbessern

Anforderungen an die frühkindlichen Bildungsinstitutionen ergeben sich aus der zunehmenden kulturellen Verschiedenheit, der sozialen Komplexität und dem immer rasanteren gesellschaftlichen Wandel, der häufig mit tiefgreifenden Veränderungen der Familienstrukturen verbunden ist. Die Notwendigkeit, sich auf diese neuen Anforderungen 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 im Vordergrund, Bildung sei ein individuumszentrierter Prozess, der durch die Eigenaktivität des Kindes ausgelöst und gesteuert werde und einer lernanregenden, die kindliche Entwicklung stimulierenden Umgebung bedürfe, so werden

zunehmend die kontextuellen Rahmenbedingungen der Bildungsprozesse diskutiert (Gisbert 2004, 9 f.).

Die Vorstellung, Bildung sei in erster Linie

Selbstbildung, die vom Kinde

ausgehe und sich dem direkten Einfluss von Pädagogen und familiären Bezugspersonen entziehe, wurde abgelöst durch die Definition von Bildung als sozialer Ko-Konstruktion, d. h. als einem Prozess, der im sozialen und kulturellen Kontext stattfindet und an dem Kinder, Eltern sowie pädagogische Fachkräfte aktiv beteiligt sind (vgl. Fthenakis 2002, Gisbert 2004).

Bildung als Selbstbildung

Bildung als soziale Ko-Konstruktion

Bildung gestaltetet sich als ein sozialer Prozess, an dem die Kinder ebenso wie die Erwachsenen beteiligt sind. Es muss 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, dass ihre Neugier sich entfalten kann und dass sie vielfältige Gelegenheiten haben, ihr Wissen über die Welt selbstständig zu konstruieren.



Bildung in diesem Sinne ist geprägt durch Wilhelm von Humboldt, einen Klassiker der Pädagogik, der Bildung als „Aneignung der Welt“ verstand.

Sich bilden heißt, sich ein Bild von der Welt 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 und Selbsttätigkeit

Verfolgt man die aktuelle Diskussion um die frühkindliche Bildung, dann fällt auf, dass bei der Frage nach den Kompetenzen, die Kinder in den ersten Lebensjahren erwerben sollen, vor allem sprachliche, kognitive oder lernmethodische Kompetenzen im Vordergrund stehen. So wird in der Dokumentation des Modellversuchs „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ der Bereich Bewegung überhaupt nicht erwähnt (Laewen & Andres 2002). Eine Erhebung der Förderbarkeit und Bedeutung kindlicher Kompetenzen beschränkt sich auf sprachliche, mathematische, kognitive Fähigkeiten und bezieht dann ergänzend die Aspekte Sozialverhalten, Interessen und Lernbereitschaft von Kindern ein (vgl. Rossbach & Weinert 2008).

Obwohl immer wieder betont wird, dass Bildung abhängig sei von der Eigenaktivität des Kindes und von Gelegenheiten, die es zum Selberentdecken motivieren, wird dabei die entscheidende Rolle der Bewegung beim Gewinn von Erfahrungen und Erkenntnissen nur vereinzelt angesprochen.

Selbstbildungspotenzial unterstützen

Die Auffassung von Bildung als aktiver 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, indem sie möglichst viel selbstständig handeln, entdecken, experimentieren, sich mit allen Sinnen beteiligen können.

Gerd E. Schäfer (2003, 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.“

2.4 Sinnliche Erfahrungen als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse

Frühkindliche Bildung geht aus von der sinnlichen

Differenzierung der Wahrnehmung

Erfahrung. Kinder lernen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit auszudifferenzieren. Diese ist Ausgangspunkt für forschendes Lernen. Aus den Erfahrungen formen Kinder Erwartungen, Theorien, Hypothesen. Sie machen sich Vorstellungen über mögliche Zusammenhänge und überprüfen diese, indem sie die Dinge genauer untersuchen (vgl. Schäfer 2003, Zimmer 2008c).



Das Kind ergreift 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 also, mit seiner dinglichen und räumlichen Umwelt zu experimentieren und so Erfahrungen über sie zu sammeln. Im Umgang mit Materialien und Spielobjekten gewinnt es Erkenntnisse, die das Verstehen ihrer Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten zur Folge haben; Körper- und Bewegungserfahrungen sind somit immer auch verbunden mit der *Erfahrung der Dinge und Gegenstände*, mit denen und an denen Kinder sich bewegen. Indem sie sie im Spiel handhaben, mit ihnen umgehen und sie erproben, lernen sie ihre spezifischen Eigenschaften kennen.



Nach Piaget (1975) 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