



# Sprachförderung in Bewegung

Bewegungsangebote für Klein- und Vorschulkinder



Universität Hamburg  
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



|    |  |    |
|----|--|----|
| 1. | <b>EINLEITUNG</b>  | 3  |
| 2. | <b>THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b>                                       | 4  |
|    | <b>2.1 Bewegung und Entwicklung</b>                                  | 4  |
|    | 2.1.1 Bewegungsentwicklung   | 4  |
|    | 2.1.2 Bewegung als Medium der Entwicklung                            | 6  |
|    | <b>2.2 Spracherwerb</b>  | 8  |
|    | 2.2.1 Erstspracherwerb   | 9  |
|    | 2.2.2 Zweitspracherwerb  | 14 |
| 3. | <b>SPRACH- UND BEWEGUNGSFÖRDERUNG -<br/>PRINZIPIEN UND BEISPIELE</b> | 16 |
|    | <b>3.1 Bewegung als Voraussetzung für den Spracherwerb</b>           | 16 |
|    | 3.1.1 Zum selbständigen Erkunden anregen                             | 16 |
|    | 3.1.2 Gemeinsame Bewegungsaktivitäten provozieren                    | 18 |
|    | 3.1.3 Sprechmotorik und Wahrnehmung schulen                          | 19 |
|    | <b>3.2 Bewegung als Sprachanlass</b>                                 | 22 |
|    | 3.2.1 Sprachvorbildfunktion wahrnehmen                               | 23 |
|    | 3.2.2 Sprachliche Begleitung von Bewegung                            | 23 |
|    | 3.2.3 Interaktionsanlässe zwischen den Kindern herstellen            | 24 |
|    | 3.2.4 Über Bewegung sprechen   | 26 |
|    | 3.2.5 Zum Sprechen anregen   | 27 |
|    | 3.2.6 Bewegung für Sprachlernspiele nutzen                           | 28 |
|    | <b>3.3 Sprache als Medium der Bewegungsförderung</b>                 | 31 |
|    | 3.3.1 Bewegungsbeziehungen sprachlich regeln                         | 30 |
|    | 3.3.2 Bewegungen sprachlich vermitteln                               | 32 |
|    | 3.3.3 Bewegungshemmungen sprachlich begegnen                         | 32 |
| 4. | <b>SCHLUSSBEMERKUNG</b>  | 33 |
| 5. | <b>LITERATUR</b>   | 34 |
| 6. | <b>IMPRESSUM</b>   | 35 |

# 1. Einleitung

Schulleistungsvergleichsstudien (PISA, IGLU und DESI) haben bei Kindern und Jugendlichen, die aus Familien mit einem Migrationshintergrund oder einem niedrigen sozio-ökonomischen Status kommen, einen erhöhten Förderbedarf im Bereich Sprache und Lesen festgestellt (vgl. Klieme et al., 2010; Bos et al., 2010; Klieme et al., 2006). Vor diesem Hintergrund werden in der öffentlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion verstärkt Maßnahmen der Sprachförderung gefordert.

Diese Maßnahmen sollen bereits früh einsetzen, um den Kindern einen möglichst positiven weiteren Bildungsgang zu ermöglichen. Das verlangt allerdings nach kindgerechten Maßnahmen der Sprachförderung. An dieser Stelle besitzt Bewegung ein großes Potential: Sprachliche Kompetenzen können im Medium der Bewegung gefördert werden und Kinder bewegen sich i.d.R. gerne und ausdauernd – die Kinderwelt ist zunächst eine Bewegungswelt (vgl. Ehni et al., 1982).

Das sprachförderliche Potential von Bewegung ist im therapeutischen und im sonderpädagogischen Bereich schon früh erkannt worden (vgl. Kuhlenkamp, 2004) und beginnt sich inzwischen auch im Bereich der Elementarpädagogik zu etablieren (vgl. insb. Zimmer, 2010). Die vorliegende Handreichung stellt einen Versuch dar, auf der Grundlage bereits bestehender Konzepte sowie videographischer Begleituntersuchungen im Kontext des Sprach- und Bewegungszentrums Wilhelmsburg, Möglichkeiten einer „Sprachförderung in Bewegung“ praxisnah aufzubereiten und weiterzuentwickeln.

Im Folgenden werden zunächst die zentralen Phänomene der Bewegung und der Sprache in den Blick genommen. Vor diesem Hintergrund werden dann Beziehungen zwischen Sprache und Bewegung herausgearbeitet, Prinzipien der Sprach- und Bewegungsförderung abgeleitet und mit Hilfe von Beispielen illustriert.

## 2. Theoretische Grundlagen

### 2.1 Bewegung und Entwicklung

Im Zusammenhang mit Bewegung und Entwicklung können zwei Zugänge unterschieden werden. Zum einen kann Bewegung als eine eigenständige Entwicklungsdimension betrachtet werden, die in bestimmten Abfolgen verläuft. Zum anderen stellt Bewegung jedoch bereits zu einem sehr frühen Stadium der Entwicklung ein Medium dar, in dem auch andere Dimensionen der Entwicklung gefördert werden können. Beide Zugänge werden im Folgenden erläutert.

#### 2.1.1 Bewegungsentwicklung

Die Bewegungsentwicklung des Kindes weist gewisse Regelmäßigkeiten auf (Tab. 1). Allerdings handelt es sich nicht nur um einen „spontanen Reifungsprozess“. Die vollen Potentiale des Kindes bilden sich erst in Auseinandersetzung mit den jeweiligen sozialen und materialen Gegebenheiten aus. Die Potentiale eines Kindes können daher unterschiedlich ausgeschöpft werden (Scheid, 2009, S. 281).

Nachdem die Kinder zunächst nur „Reflexbewegungen“ und „ungerichtete Massenbewegungen“ zeigen, beginnen sie im späten Säuglingsalter mit der Aneignung fundamentaler und elementarer Bewegungsformen. Die fundamentalen und die elementaren Bewegungsformen sollen im Folgenden näher betrachtet werden (Tab. 2 und 3).

| Lebensphase           | Alterspanne (Lebensjahre) | Motorische Kennzeichnung   |
|-----------------------|---------------------------|--|
| Pränatale Phase       | Konzeption bis Geburt     | vielfältige Reflexbewegungen   |
| Frühes Säuglingsalter | Geburt bis 3 Monate       | ungerichtete Massenbewegungen  |
| Spätes Säuglingsalter | 4 Monate bis 1 Jahr       | Aneignung erster koordinierter Bewegungen (fundamentale Bewegungsformen)   |
| Kleinkindalter        | 1 Jahr bis 3 Jahre        | Aneignung vielfältiger Bewegungsformen (elementare Bewegungsformen)  |
| Vorschulalter         | 3 Jahre bis 6/7 Jahre     | Vervollkommnung vielfältiger Bewegungsformen und Aneignung elementarer Bewegungskombinationen (elementare Bewegungsformen) |

**Tabelle 1: Entwicklungsabschnitte (nach Winter & Hartmann, 2007, S. 248).**

| <b>Fundamentale Bewegungsformen</b> | <b>Erläuterung</b>   |
|-------------------------------------|--|
| Greifen                             | <p>Typische Entwicklungsfolge</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berühren des Gegenstandes mit den Fingern</li> <li>• Greifen mit ganzer Handfläche und gestrecktem Daumen (planares Greifen),</li> <li>• Greifen mit gestrecktem Zeigefinger und opponiertem Daumen („Pinzettengriff“)</li> <li>• Greifen mit gebeugtem Zeigefinger und opponiertem Daumen („Zangengriff“)</li> </ul> <p>Mit etwa 5 Monaten gelingt erste Auge-Hand-Koordination.</p> |
| Aufrechte Haltung                   | <p>Typische Entwicklungsfolge</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bauchlage</li> <li>• Anheben des Kopfes und Stützen des Oberkörpers</li> <li>• Anziehen der Knie unter den Bauch (Kriechstellung)</li> <li>• Hochziehen an Gegenständen: Kriechen, Kniestellung, Stehen</li> </ul> <p>Mit etwa 6/ 7 Monaten stehen die Kinder mit Unterstützung, mit 10-12 Monaten stehen die Kinder frei mit Festhalten und mit 12-15 Monaten ohne Festhalten.</p>   |
| Fortbewegung                        | <p>Typische Entwicklungsfolge</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robben (etwa 8./ 9. Monat)</li> <li>• Krabbeln (etwa 9.-12. Monat)</li> <li>• Freies Gehen (etwa 11.-15. Monat)</li> </ul>  |

**Table 2: Fundamentale Bewegungsformen (nach Scheid, 2009).**

Aus diesen fundamentalen Bewegungsformen entwickeln sich nachfolgend die elementaren Bewegungsformen (Tab. 3).

| <b>Fundamentale Bewegungsformen</b> | <b>Elementare Bewegungsformen</b>  |
|-------------------------------------|--|
| Fortbewegung                        | <p>Gehen, Laufen und Springen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung von Varianten des aufrechten Gehens (etwa ab 18 Monaten): seitwärts, auf den Zehenspitzen, Tempovariation, Treppensteigen</li> <li>• Laufbewegungen (etwa zwischen 12.-24. Monat): laufen, anhalten, starten, Kurven laufen, Geschwindigkeit variieren</li> <li>• Springen (etwa zwischen 12.-24. Monat): Niederspringen, Schlussweitsprung, Überspringen von Hindernissen</li> </ul>   |
|                                     | <p>Klettern und Steigen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klettern: Aufwärts- und Abwärtsklettern über geringe Höhen in der Krabbelposition (Ende des ersten Lebensjahres), Aufwärts- und Abwärtsklettern über hüfthohe Hindernisse (etwa 12.-24. Monat)</li> <li>• Steigen: Steigen mit Festhalten im Nachstellschritt, freies Steigen im Nachstellschritt, freies Aufwärtssteigen im Wechselschritt</li> </ul>  |
| Greifen                             | <p>Werfen und Fangen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Werfen: einfache Rück-Vor-Bewegung von Körper und Armen, Wurfbewegungen mit Körperrotation (zunächst ohne, dann mit vorgestelltem Fuß), Koordination von Aushol- und Wurfbewegung, Bewegungsübertragung von der Aushol- in die Wurfbewegung</li> <li>• Fangen: passive Fanghaltung mit ausgestreckten Armen, Koordination von Ballbewegung und Fangversuchen, Arme werden dem Ball entgegengeführt, Antizipation der Flugphase des Balles</li> </ul> |

**Table 3: Elementare Bewegungsformen (nach Scheid, 2009).**

Die elementaren Bewegungsformen werden zunächst in der beschriebenen Abfolge angeeignet. In der Folge werden sie weiterentwickelt:

- Die Bewegungsausführung verbessert sich deutlich;
- Bewegungen werden kraftvoller und raumgreifender;
- Die Bewegungsstruktur (Rhythmus, Kopplung, Elastizität) verbessert sich deutlich.

Bald sind die Bewegungsformen variabel verfügbar und können miteinander kombiniert werden. Dabei eignen sich die Kinder auch erste sportliche Bewegungsformen an (z.B. Purzelbaum, Radschlagen, Schießen von Bällen). Diese Entwicklungen gehen mit einer starken Verbesserung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten einher (Tab. 4).<sup>1</sup>

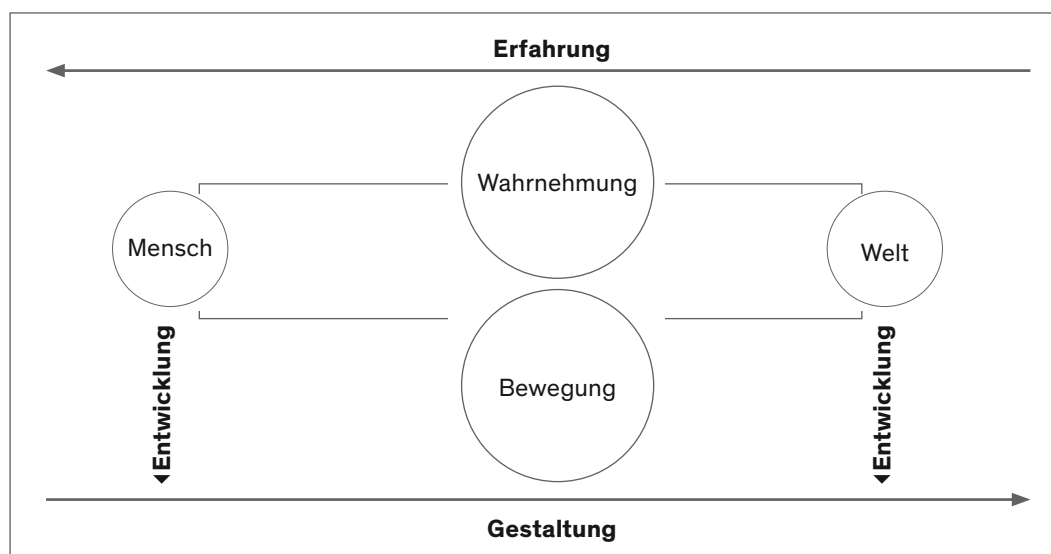
Die fundamentalen und elementaren Bewegungsformen stellen Meilensteine in der kindlichen Entwicklung dar, da sich die Kinder über sie neue bzw. erweiterte Lebens- und Erfahrungsräume erschließen können. Hier deutet sich bereits an, dass Bewegung nicht nur als Entwicklungsdimension betrachtet werden kann, sondern eine hohe Bedeutung für die gesamte Entwicklung von Kindern besitzt.

### 2.1.2 Bewegung als Medium der Entwicklung

Im Medium der Bewegung tritt das Kind mit seiner Umwelt in Kontakt. Dabei erschließt es sich neue Lebensräume und macht Erfahrungen, die für seine Entwicklung von hoher Bedeutung sind. Im Wechselspiel von Wahrnehmung und Bewegung macht es Erfahrungen mit sich selbst und der Welt und kann gestaltend auf seine Umwelt einwirken (Abb. 1).

| Fähigkeitsdimension                                 | Fähigkeiten   |
|---|---|
| Energetisch determinierte konditionelle Fähigkeiten | Kraft, Ausdauer, (Schnelligkeit)  |
| Informationsorientierte koordinative Fähigkeiten    | Koordination <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeit zur genauen Kontrolle von Bewegungen</li> <li>• Fähigkeit zur Koordination unter Zeitdruck</li> </ul> |

**Tabelle 4: Motorische Fähigkeiten (vgl. Bös, 1987).**



**Abbildung 1: Bewegung als Medium der Entwicklung (nach Dietrich, 2008).**

<sup>1</sup> Im Kontext des in der Sportwissenschaft verbreiteten fähigkeitsorientierten Ansatzes wird i.d.R. zwischen den energetisch determinierten konditionellen Fähigkeiten, wie Kraft oder Ausdauer, und informationsorientierten koordinativen Fähigkeiten, wie „koordinative Fähigkeiten zur genauen Kontrolle von Bewegungen“ oder „koordinative Fähigkeiten unter Zeitdruck“, unterschieden. Im Grad ihrer Ausprägung wird das Maß für die motorische Entwicklung gesehen. Jedoch orientieren sich diese Fähigkeiten eng an den Anforderungen des Sports, weshalb häufig auch einschränkend von einer sportmotorischen Entwicklung oder gar von motorischer Leistungsfähigkeit gesprochen wird.

Über ihre Bewegung erkunden die Kinder die materialen Eigenschaften und die kulturellen Bedeutungen von Dingen und Gegenständen und erlernen bzw. verfeinern den Umgang mit ihnen. Sie treten mit erwachsenen Bezugspersonen und mit anderen Kindern in Kontakt. Dabei erlernen sie gemeinsam Aktivitäten nachzugehen und mit anderen Personen umzugehen (vgl. Dietrich, 2008; Zimmer, 2010).

## Materiale Erfahrung

Die Kinder lernen Gegenstände und andere Objekte durch eine motorische Auseinandersetzung kennen. Ihre verschiedenen Eigenschaften und ihr „Gebrauchswert“ werden erkundet (siehe Abb. 2).



Abbildung 2: Materiale Erfahrung (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).

Hier erkundet der Junge z.B. verschiedene Holzelemente, auf die man hinauf- und in die man hineinkrabbeln kann und in die man hinein- und aus denen man hinausgucken kann. Dabei erkennen die Kinder, durch Beobachtung und Nachahmung auch die kulturelle Bedeutung der Objekte (als Wohnung, Höhle, Sitzgelegenheit etc.). Dies bildet eine wichtige Voraussetzung für die spätere Benennung (Wortschatz!) und den Einbau in einfache Sätze. In der weiteren Auseinandersetzung mit den Objekten können die Kinder den Umgang mit den Objekten erlernen und sie ggf. zum Gegenstand eines Spiels machen. Die Fähigkeit zur selbständigen Fortbewegung ermöglicht ihnen die Erkundung neuer Räume mit neuen Objekten.

Abbildung 4: Selbst-Erfahrung (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).

## Soziale Erfahrung

Im Kontext der Erkundung und des Spiels mit Objekten begegnet das Kind anderen Personen. Zunächst erwachsenen Bezugspersonen, aber auch anderen Kindern (siehe Abb. 3).



Abbildung 3: Soziale Erfahrung (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).

Nachdem zunächst nur erste Blicke ausgetauscht werden, richten sich die Aufmerksamkeit und das Interesse bald auch auf eine gemeinsame Sache. Es kann zu einer gemeinsamen bzw. koordinierten Tätigkeit kommen. Dies geschieht zunächst nonverbal, bei komplexeren Bewegungsaktivitäten häufig durch eine verbale Verständigung. Dabei erkennen die Kinder die eigenen und die Interessen Anderer und müssen lernen sie miteinander abzustimmen (pragmatische Fähigkeiten!). Die Bewegungsaktivitäten bieten vielfältige Gelegenheiten für soziale Erfahrungen (im Mit- und Gegeneinander, im Streiten und Vertragen, im Nachgeben und Durchsetzen etc.).

## Selbst-Erfahrung

In der motorischen Auseinandersetzung mit Objekten und anderen Personen macht das Kind Erfahrungen mit seinem Körper und mit sich selbst als Person (siehe Abb. 4).

Bewegung und körperbezogene Kompetenzen stellen daher bereits sehr früh Gelegenheiten bereit, um Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen, was zu einer positiven Veränderung des Selbstkonzeptes beiträgt.



## 2.2 Spracherwerb

Der Spracherwerb kann für die Altersgruppe der Klein- und Vorschulkinder in einen Erstspracherwerb und einen Zweitspracherwerb differenziert werden. Vor der näheren Beschreibung beider Formen, werden zunächst für das Verständnis zentrale Ebenen des Spracherwerbs erläutert (vgl. Tracy, 2008, S. 25-32; Zimmer, 2010, S. 30-53).

| Ebene des Spracherwerbs               | Erläuterung   |
|---------------------------------------|---|
| Pragmatik                             | Die Pragmatik (Sprachhandeln) bildet eine zentrale Ebene des Spracherwerbs. Sie befasst sich mit dem kommunikativen Aspekt der Sprache. Für eine erfolgreiche Kommunikation müssen demnach bestimmte pragmatische Fähigkeiten erworben werden, wie z.B. Blickkontakt, Rollenwechsel, inhaltliche Bezugnahme und verschiedene Sprechhandlungen (vgl. Zimmer, 2010, S. 50).   |
| Phonologie und Prosodie               | Die Phonologie befasst sich mit den Lauten bzw. der Lautstruktur der Sprache. So besteht jede Sprache aus einer Summe an spezifischen Lauten, die miteinander kombiniert werden können. Eine Unterscheidung der Laute ist wichtig, um Wörter voneinander differenzieren zu können (im Hören und Sprechen). Zudem müssen die Kinder lernen, die entsprechenden Laute zu produzieren. Die Prosodie beschäftigt sich hingegen mit den melodischen und rhythmischen Eigenschaften der Sprache (z.B. Betonung von Wörtern oder in Sätzen).   |
| Semantik                              | Die Semantik beschäftigt sich mit der Bedeutung einzelner Wörter und von Sätzen. So ist es nicht ausreichend, wenn die Kinder Wörter und Sätze in ihrer Lautstruktur hören können, sie müssen zudem ihre Bedeutung kennen. Zunächst auf der Ebene des einzelnen Wortes, dann auch auf der Ebene eines Satzes (kombinierte Einzelwörter müssen gemeinsam „Sinn ergeben“, etc.). Die Summe der den Kindern bekannten Wörter bezeichnet man als Wortschatz oder Lexikon, wobei zwischen einem aktiven (benutzen können) und passiven Wortschatz (verstehen können) unterschieden wird. |
| Grammatik<br>(Syntax und Morphologie) | Im Rahmen der Grammatik wird zwischen der Syntax und der Morphologie unterschieden. Mit der Syntax wird der Satzbau bezeichnet, der bestimmten Regeln folgt (z.B. Verbzweitstellung im Deutschen). Die Morphologie befasst sich mit der Wortbildung und Flexion (z.B. Kongruenz, Geschlecht, Pluralbildung).  |

**Tabelle 5: Ausgewählte Ebenen des Spracherwerbs**



### 2.2.1 Erstspracherwerb

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Ebenen wird deutlich, dass die Kinder vielfältige Erwerbsaufgaben zu bewältigen haben. Dabei verfügen sie über ein angeborenes Talent zum Spracherwerb, z.B. in Form von Prinzipien der Selbstorganisation. Dieses angeborene Talent zum Spracherwerb ist übrigens weitgehend unabhängig von der Intelligenz. Damit diese Fähigkeiten zum Tragen kommen können, sind die

Kinder allerdings auf eine anregende Umwelt angewiesen (vgl. Tracy, 2008). Nur auf der Grundlage vielfältiger Interaktionsanlässe können die Kinder pragmatische Kompetenzen erwerben und nur auf der Grundlage eines reichhaltigen Sprachangebots können die Kinder die Laute, Melodie und Grammatik einer Sprache rekonstruieren. Der Erwerbsverlauf der Sprache erfolgt systematisch und wird im Folgenden für die verschiedenen Ebenen des Spracherwerbs skizziert.

| Alter               | Kompetenzen  |
|---------------------|--|
| Bis<br>6 Monate     | Die Kinder besitzen noch wenige Möglichkeiten, kommunikativ initiativ zu werden: <ul style="list-style-type: none"> <li>• unspezifisches Schreien bzw. „Alarm schlagen“,</li> <li>• Fixieren, Lächeln, Schreien mit Pausen,</li> <li>• Motorisches Tun, Lautieren etc.,</li> <li>• Gemeinsame Aufmerksamkeit mit Bezugsperson auf etwas.</li> </ul>  |
| Ab etwa<br>9 Monate | Die Kinder eignen sich zentrale Voraussetzungen des weiteren Spracherwerbs an: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Fähigkeit die Aufmerksamkeit zugleich auf eine andere Person und auf ein Objekt (Triangulation) entsteht ein gemeinsamer Wahrnehmungsraum</li> <li>• Durch die Aneignung der Objektpermanenz wird die Voraussetzung zur Benennung von Gegenständen geschaffen</li> <li>• Kinder verstehen erste Handlungsmuster der Aufforderung in Hörerposition und können diese auch in der Sprecherposition einsetzen (Gesten und Lautieren)</li> <li>• Kinder verstehen Frage-Antwort-Muster in Hörerposition und sind in der Lage durch Gesten zu antworten</li> </ul> |
| Ab etwa 17 Monaten  | Die Kinder sind in der Lage „Einwortäußerungen“ als Aufforderung und in Frage-Antwort-Situationen zu tätigen.  |
| Ab etwa<br>2 Jahren | Die Kinder beherrschen komplexere, aber noch immer an die aktuelle Handlung gebundene Muster der Kommunikation: <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Zweiwortäußerungen“ als Aufforderungen oder Behauptungen/Mitteilungen in das Handeln verflochtenes Sprechen</li> <li>• Beginn des „gemeinsamen“ Spiels mit anderen Kindern</li> <li>• (zunächst paralleles Spielen und lediglich egozentrisches Sprechen)</li> </ul>   |
| Ab etwa<br>3 Jahren | Die Kinder beherrschen zunehmend abstraktere Muster der Kommunikation: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprechen auch losgelöst vom Handeln</li> <li>• Beginn der Perspektivenübernahme</li> <li>• Interaktion mit kindlichen Kommunikationspartnern: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gemeinsames Spiel mit anderen Kindern (Rollenspiel, Requisitenspiel),</li> <li>- Kinder sind zunächst sprecherzentriert</li> <li>- Gezielte Nachfragen, die sich auf das Tun oder auf Spielmaterial beziehen</li> </ul> </li> </ul>   |
| Ab etwa<br>5 Jahren | Die Kinder beherrschen komplexe Muster der Kommunikation: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachhandlungen wie Ankündigen und gemeinsames Planen (Ausführungsvorgreifendes Handeln wird möglich)</li> <li>• Bei der Interaktion mit kindlichen Kommunikationspartnern gelingt die verbale Handlungsanleitung</li> <li>• In der Interaktion mit dem pädagogischen Personal gelingt die Instruktion in der Hörerposition, das Frage-Antwort-Muster, das Stellen und Lösen einer Aufgabe, das Darstellen von persönlich Erlebtem und das Wiedergeben von Erzähltem, das Äußern und Begründen von Meinungen</li> </ul>  |

**Tabelle 6: Entwicklung pragmatischer Kompetenzen (nach Trautmann & Reich, 2008).**

## Phonologie und Prosodie

Die ersten Ausdifferenzierungen des Gehörs setzen bereits im Mutterleib ein. In den wesentlichen Aspekten haben die Kinder die Aneignung i.d.R. mit drei Jahren abgeschlossen. Zunächst beginnen die Kinder Laute und Wörter wahrzunehmen, bevor sie anfangen sie selbst zu produzieren. Die Entwicklung der Wahrnehmung weist eine spezifische Ablaufstruktur auf (Tab. 7).

| Alter                             | Kompetenzen  |
|-----------------------------------|--|
| Zweite Hälfte des 1. Lebensjahres | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kind kann die Erwerbssprache sicher identifizieren</li> <li>• es erkennt seinen Namen</li> <li>• es reagiert auf die Vertauschung von Lauten oder Wörtern in Silben oder Phrasen</li> </ul>   |
| Ab 11 Monaten                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilität für phonotaktische Regularitäten wächst (z.B. Allophone und ihre Umgebungen)</li> <li>• Kind kann trochäische (Folge von betonter und unbetonter Silbe) und jambische (Folge von unbetonter und betonter Silbe) Betonungsmuster in flüssiger Rede erkennen</li> <li>• es nimmt unbetonte Silben (Funktionswörter) wahr</li> <li>• es erkennt die prosodische Struktur von Sätzen wieder, identifiziert Satz- und Phrasengrenzen anhand von Pausen</li> <li>• Sprecherwechsel beeinträchtigt nicht mehr das (Wieder-) Erkennen von Wörtern</li> </ul> |
| Etwa 18 Monate                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• der unbetonte Artikel dient zur Vorhersage der Kategorie Nomen</li> <li>• Kind unterscheidet gut zwischen Minimalpaaren</li> </ul>  |

**Tabelle 7: Entwicklung der Wahrnehmung von Lauten und Wörtern (nach Falk, Bredel & Reich, 2008).**

Auch die Entwicklung der Produktion von Lauten und Wörtern weist Regelmäßigkeiten auf (Tab. 8).

| Alter                             | Kompetenzen   |
|-----------------------------------|---|
| Zweite Hälfte des 1. Lebensjahres | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erste silbenähnliche Strukturen und wiederholte Intonationsmuster</li> <li>• Kind vokalisiert nicht mehr gleichzeitig mit Eltern und übernimmt manchmal die Initiative im „Gespräch“</li> </ul>  |
| Ab 11 Monaten                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kind übt verschiedene Artikulationsarten und -orte ein (vermehrt Plosive, Nasale)</li> <li>• es produziert kanonische Silben (teilweise redupliziert) und erste geschlossene Silben</li> <li>• Vokale ähneln der Zielsprache</li> <li>• Intonationsmuster haben starke Ähnlichkeit mit der Zielsprache</li> <li>• erste Fragekonturen treten auf</li> </ul>  |
| Etwa 18 Monate                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kind äußert vermehrt Frikative und Affrikate</li> <li>• am Silbenende treten vermehrt Konsonantencluster auf</li> <li>• trochäische Zweisilber treten verstärkt auf</li> </ul>   |
| 18-24 Monate                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konsonantencluster am Silbenende und -beginn</li> <li>• überwiegend geschlossene Silben</li> <li>• beginnende Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen</li> <li>• Kind artikuliert mehrsilbige Wörter und Jamben</li> <li>• erste Komposita treten auf</li> <li>• erste Mehrwortäußerungen mit Pausen</li> </ul>   |
| Zweite Hälfte des 3. Lebensjahres | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kind produziert stabil Lang- und Kurzvokale</li> <li>• Frikativverbindungen am Silbenanfang erscheinen</li> <li>• mehrgliedrige Konsonantencluster im Silbenende und -anfang treten auf</li> <li>• Komposita werden richtig betont ebenso Jamben und Mehrsilber</li> <li>• flüssigere Sprache, kürzere Pausen, phrasenfinale Silbendehnung</li> <li>• Satzakzente zur Fokus- und Kontrastmarkierung</li> <li>• differenzierte Fragekonturen</li> </ul> |

**Tabelle 8: Entwicklung der Produktion von Lauten und Wörtern (nach Falk, Bredel & Reich, 2008).**

Für das Deutsche ist vor allem eine Folge von betonter und unbetonter Silbe („Trochäus“) charakteristisch. Die Kinder produzieren zunächst Einsilber und Zweisilber. Wörter mit mehr als zwei Silben werden häufig reduziert (Schokolade wird zu lade). Eine neue Herausforderung stellt sich, wenn die Kinder beginnen die Lautstruktur von längeren Äußerungen bzw. Sätzen wahrzunehmen und zu produzieren (Pausen, Intonation, etc.).

Beim Erwerb der Lautstruktur spielen sprachliche Vorbilder eine wichtige Rolle. Erwachsene können die Kinder auch durch eine kindgerechte Sprache unterstützen (langsameres Tempo, große Tonhöhenbewegungen, etc.).

## Semantik und Wortschatz

Bevor Kinder Wörter benutzen können (aktiver Wortschatz), sind sie bereits in der Lage, Wörter zu verstehen (passiver Wortschatz). Der passive Wortschatz hat auch in späteren Erwerbsphasen stets einen Vorsprung vor dem aktiven Wortschatz (Komor & Reich, 2008). Beginnen die Kinder erst einmal damit, die ersten Wörter zu sprechen, so steigt der (aktive) Wortschatz der Kinder stetig an. Ab dem Alter von etwa zwei Jahren setzt dabei ein „Vokabelspurt“ ein, d.h. der Wortschatz der Kinder nimmt schnell zu (Tab. 9).

Die Wortklassen werden in einer unterschiedlichen Reihenfolge erworben. So werden einige Wortklassen bereits früh erworben (Tab. 10). Die ersten Wörter beziehen sich auf den unmittelbaren Wahrnehmungsraum des Kindes (Komor & Reich, 2008).

| Alter                        | Wortschatz           |
|------------------------------|----------------------|
| Ende des ersten Lebensjahres | Erste Wörter         |
| Etwa 18 Monate               | Mindestens 50 Wörter |
| Etwa 24 Monate               | Ca. 200 Wörter       |
| 6 Jahre                      | Ca. 6000 Wörter      |

**Tabelle 9: Entwicklung des Wortschatzes (Tracy, 2008, S. 69).**

| Wortklasse   | Beispiele                       |
|--|---------------------------------|
| Mit Handlungen und Ereignissen verknüpfte „soziale Wörter“ | hallo, tschüss, oh-oh, guck, da |
| Eigennamen und konkrete Substantive                        | Hund, Ball, Haus                |
| Verbpartikeln  | auf, zu, ab                     |
| Adjektive  | groß, heiß                      |
| Verben   | machen, malen, essen            |
| Partikeln  | mehr, nochmal, alle, nein       |

**Tabelle 10: Früh erworbene Wortklassen (vgl. Tracy, 2008).**

Wörter anderer Wortklassen werden von den Kindern tendenziell erst später erworben (Tab. 11).

Der Wortschatz der Kinder wird nicht nur durch das Lernen neuer Wörter, sondern auch durch verschiedene Verfahren der Wortzusammensetzung („Komposition“) und der Ableitung („Derivation“) erweitert (Komor & Reich, 2008).

| Wortklasse    | Beispiele      |
|---------------|----------------|
| Artikel       | der, die, das  |
| Präpositionen | neben, in, auf |
| Konjunktionen | dass, wenn     |
| Modalverben   | sollen, müssen |

**Tabelle 11: Später erworbene Wortklassen (vgl. Tracy, 2008).**

## Grammatik

Haben die Kinder erst einmal einzelne Wörter gelernt, stehen sie vor der Aufgabe, das komplexe Regelsystem der Grammatik zu entschlüsseln. So müssen sie sich zum Beispiel die Regeln der Pluralbildung (Morphologie) und des korrekten Satzbaus (Syntax) aneignen.

In der deutschen Sprache zeichnet sich der Satzbau durch einen typischen Aufbau aus (Tab. 12).

|    | Vorfeld         | V2 finit | Mittelfeld                | VE       |
|----|-----------------|----------|---------------------------|----------|
| a. | Der Frosch      | saß      | unter einem Seerosenblatt |          |
| b. | Seit Tagen      | hatte    | er keine einzige Fliege   | gefangen |
| c. | Was             | sollte   | er nur                    | machen?  |
| d. | Ich             | gebe     | die Hoffnung nicht        | auf      |
| e. |                 | dachte   | er schließlich            |          |
| f. | Eine Prinzessin | küsse    | ich nur im Notfall        |          |
| g. |                 | wenn     | es keine Alternative mehr | gibt     |

**Tabelle 12:**  
**Topologisches Modell**  
**deutscher Sätze**  
(Tracy, 2008).

Charakteristisch für die deutsche Sprache ist die Verbzweitstellung im Hauptsatz (nicht-finite Verbbestandteile können zusätzlich am Ende des Hauptsatzes stehen). Im Nebensatz rückt hingegen eine Konjunktion oder ein Relativpronomen an die zweite Stelle und das (finite) Verb an das Satzende.

Der Erwerb einer korrekten Syntax verläuft in hohem Maße regelmäßig, wobei vier „Meilensteine“ der Entwicklung unterschieden werden können (Tab. 13).

Die Kinder entschlüsseln die grammatische Struktur der Sprache selbständig. Allerdings sind sie dabei auf ein reichhaltiges Sprachangebot angewiesen, aus dem sie Regeln entnehmen und falsche Annahmen korrigieren können.

**Tabelle 13: Meilensteine in der**  
**Entwicklung einer korrekten**  
**Syntax (Tracy, 2008, S. 77-85).**

| Meilenstein                        | Erläuterung  | Beispiel  |
|------------------------------------|--|---|
| Erster Meilenstein: 10-18 Monate   | Die Kinder produzieren Einwortäußerungen.  | „essen“   |
| Zweiter Meilenstein: 18-24 Monate  | Die Kinder bilden die ersten Wortkombinationen („Telegrammstil“).                | „Julia Kette“   |
| Dritter Meilenstein: 24-36 Monate  | Die Kinder bilden einfache Sätze mit finiten Verben in der zweiten Satzposition. | „Ich bau ein Turm mit ein Uhr“                                    |
| Vierter Meilenstein: Ab 30 Monaten | Die Kinder beginnen komplexe Sätze zu formulieren (z.B. mit Nebensätzen).        | „Wenn die Julia Futter reintut, dann fressen die Vögel alles auf“ |

### 2.2.2 Zweitspracherwerb

Unter Zweitsprache wird in der Spracherwerbsforschung die Sprache verstanden, die Kinder zusätzlich zu ihrer Muttersprache (ab dem 3. Lebensjahr, denn vorher ist ein doppelter Erstspracherwerb möglich) erwerben. Der Zweitspracherwerb erfolgt, im Gegensatz zum Fremdsprachenlernen, weitgehend ungesteuert. Im Verlauf des Zweitspracherwerbs bilden die Kinder vielfältige Zwischensprachen (so genannte Interlanguages) heraus. Im Folgenden werden einige Besonderheiten des Zweitspracherwerbs gegenüber dem Erstspracherwerb herausgestellt.

#### Phonologie und Prosodie

Für den Erwerb der Lautstruktur ist der Beginn des Zweitspracherwerbs von hoher Bedeutung. Kommen die Kinder schon in der frühen Kindheit in ausreichendem Maße mit der deutschen Sprache in Kontakt, können sie sich das Lautsystem – ähnlich Kindern, die Deutsch als Erstsprache erlernen – bis zum Ende des dritten Lebensjahres aneignen. Kinder mit nur geringem Kontakt zur deutschen Sprache eignen sich das Lautsystem langsamer an, was jedoch durch einen anschließenden regelmäßigen Kindergartenbesuch gut kompensiert werden kann (Falk, Bredel & Reich, 2008).

Aufgrund der Besonderheiten der deutschen Sprache treten bei den Kindern typische Schwierigkeiten auf (Tab. 14).

Beim Erwerb des Lautsystems der deutschen Sprache kommt dem Sprachvorbild, das pädagogische Fachpersonal, eine besondere Bedeutung zu (Engin, 2010).

#### Pragmatik

Die Voraussetzungen für die pragmatischen Fähigkeiten, die im Zusammenhang mit der Erstsprache erworben worden sind, stehen auch im Kontext der Zweitsprache zur Verfügung. Allerdings verfügen die Kinder häufig noch nicht über die sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache, um diese Voraussetzungen sprachlich umsetzen zu können (Trautmann & Reich, 2008).

#### Semantik und Wortschatz

Die Kenntnis von Wörtern und deren Bedeutung in der Erstsprache stellt einen Vorteil beim Erwerb eines Wortschatzes in der Zweitsprache dar. Schließlich wissen die Kinder, aufgrund ihres fortgeschrittenen Erstspracherwerbs, bereits um die Existenz der zu benennenden Dinge. Deshalb kann der Wortschatz in der Zweitsprache, bei einem regelmäßi-

| Stolperstein           | Erläuterung  |
|------------------------|--|
| Aussprache             | Die Kinder übertragen zum Teil Laute ihrer Erstsprache fälschlicherweise ins Deutsche und müssen im Deutschen Laute erlernen, die in ihrer Erstsprache nicht vorkommen.  |
| Kurze und lange Vokale | In der deutschen Sprache gibt es kurz und offen gesprochene und lang und geschlossen gesprochene Vokale (Vokalphoneme), die Wörtern unterschiedliche Bedeutungen verleihen können. In anderen Sprachen (z.B. Türkisch und Russisch) handelt es sich nur um unterschiedliche Aussprachen desselben. |
| Auslautverhärtung      | Für den Deutschen Silbenauslaut sind stimmlose Konsonanten typisch.  |
| Konsonantenhäufung     | Im Deutschen treten häufig mehrere Konsonanten hintereinander auf. In vielen Sprachen (z.B. Türkisch und Italienisch) wechseln sich Konsonanten und Vokale ab, so dass Kinder mit diesen Erstsprachen aus ihrem Sprachgefühl heraus einen „Sprossvokal“ einfügen.                                  |
| Wortbetonungsmuster    | Im Deutschen dominiert die Betonungsfolge betont-unbetont. (Trochäus). In anderen Sprachen (z.B. Türkisch) herrscht die Betonungsfolge unbetont-betont (Jambus) vor, was zu Problemen in der Aussprache führen kann.   |

**Tabelle 14: Stolpersteine für DaZ-Lerner bei Phonologie und Prosodie (nach Engin, 2010).**

gen sprachlichen Input, in deutlich kürzerer Zeit angeeignet werden als in der Erstsprache. Der Verlauf der Aneignung ist dem der Erstsprache sehr ähnlich. Allerdings bekommen Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, das notwendige Sprachvorbild in variationsreichen Situationen häufig erst im Kindergarten geboten (Komor & Reich, 2008).

#### Grammatik

Das Lernen des korrekten Satzbaus (Syntax) und der korrekten Wortbildung (Morphologie) stellt Kinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) lernen vor eine große Herausforderung. Die Regeln der Wortbildung müssen von den Kindern entschlüsselt werden. Dafür ist wiederum ein reichhaltiges Sprachangebot notwendig. Bestimmte Regeln sind für die DaZ-Lerner von besonderer Bedeutung, wobei spezifische Schwierigkeiten auftreten (Tab. 15).

| Bereich                               | Erläuterung   |
|---------------------------------------|---|
| Kompositabildung                      | <p>Komposita sind zusammengesetzte Nomen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nomen + Nomen: Sandburg</li> <li>• Verb + Nomen: Spielplatz</li> <li>• Adjektiv + Nomen: Buntstift</li> </ul> <p>Insbesondere bei mehr als zwei Wortbestandteilen wird häufig ein „Fugen-s“ eingefügt. Da andere Sprachen (z.B. Türkisch) nur sehr wenige Komposita aufweisen, haben einige Kinder mit der Bildung von Komposita Probleme.</p> |
| Substantivierung                      | In der deutschen Sprache können Verben und Adjektive durch so genannte Flexionsendungen substantiviert werden (z.B. schön – das Schöne), womit viele DaZ-Lerner Probleme haben.   |
| Wortbildung durch Vor- und Nachsilben | Durch Vorsilben (z.B. Ge-schrei) und Nachsilben (z.B. Geheim-nis) können in der deutschen Sprache neue Wörter gebildet werden.  |
| Pluralbildung                         | Im Deutschen treten häufig mehrere Konsonanten hintereinander auf. In vielen Sprachen (z.B. Türkisch und Italienisch) wechseln sich Konsonanten und Vokale ab, so dass Kinder mit diesen Erstsprachen aus ihrem Sprachgefühl heraus einen „Sprossvokal“ einfügen.   |
| Wortbetonungsmuster                   | <p>Das Deutsche zeichnet sich durch eine Reihe von Regeln der Pluralbildung aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artikel</li> <li>• Endung</li> <li>• Umlaut</li> <li>• Umlaut + Endung</li> <li>• Verdopplung des Buchstabens + Endung</li> </ul>   |

**Tabelle 15: Wichtige Wortbildungsregeln (vgl. Engin, 2010).**

DaZ-Lerner haben zudem i.d.R. Probleme, Wörtern das richtige Geschlecht zuzuweisen (vgl. Colombo-Scheffold, 2008). Im Deutschen gibt es drei Genera: Maskulinum, Femininum, Neutrum. Die Genusunterscheidung gibt es nur im Singular, im Plural gibt es hingegen keine Genusmarkierung.

Das Genus wird sichtbar bei:

- Substantiven (Bäcker, Bäckerin),
- Artikeln (der, einer),
- Adjektiven (schöne),
- Partizipien im attributiven Gebrauch (ein gemachtes Bett),
- Personalpronomen (er, sie, es ...).
- Possessivpronomen (seiner, seine, seines ...)
- Demonstrativpronomen (dieser, diese, dieses ...)

Auch der **Satzbau** stellt Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, vor Probleme. Wie auch im Erstspracherwerb stellt die korrekte Verbstellung eine zentrale Lernaufgabe dar.

Ein zentrales Merkmal des Deutschen ist die Verbstellung. Es gibt drei Grundregeln:

- Im deutschen Hauptsatz steht das finite (gebeugte) Verb immer an zweiter Stelle. Die Sonne scheint den ganzen Tag.

- Bei Entscheidungsfragen und im Imperativ steht das finite (gebeugte) Verb an Spitzenstellung. Bist du zu Hause? Komm her!
- Im deutschen Nebensatz steht das finite Verb an letzter Stelle. Ich bin müde, weil ich wenig geschlafen habe.

Darüber hinaus gibt es im Deutschen die Verbklammer, d.h. die Verbteile kommen nicht direkt hintereinander im Satz vor.

Weinrich (2007) unterscheidet terminologisch insgesamt drei Gruppen, und zwar

- Lexikalklammern (bei komplexen Verben, die getrennt werden: Max trägt das Gedicht vor.),
- Grammatikklammern (bei Modalverben und analytischen Tempora: Dennis will morgen mitkommen; Claus ist heute abgefahren.),
- Kopulaklammern (Claudia ist eine gute Schülerin.),

wobei es auch Kombinationen dieser Klammertypen gibt (werde ... mitkommen, wird ... angekommen sein, hätte ... antworten müssen) (vgl. Weinrich 2007, S. 41ff).

## 3. Sprach- und Bewegungsförderung - Prinzipien und Beispiele

**„Bewegung und Sprache gehen ineinander über – sie beeinflussen sich gegenseitig. Bewegung begleitet das sprachliche Handeln, Sprache begleitet das Bewegungshandeln“ (Zimmer, 2010, S. 109).**

Sprache und Bewegung bzw. Sprachentwicklung und Bewegungsentwicklung stehen in einem komplexen Verhältnis zueinander und weisen vielfältige Berührungspunkte auf, die es erlauben Sprache durch Bewegung und Bewegung durch Sprache zu fördern. Die sich daraus ergebenden Potentiale werden im Folgenden anhand von Prinzipien und Beispielen der praktischen Umsetzung illustriert.

### 3.1 Bewegung als Voraussetzung für den Spracherwerb

Bewegung bildet auf unterschiedlichen Ebenen eine **Voraussetzung für den Spracherwerb**. Zum einen müssen Dinge, Personen und Handlungen zunächst im Medium der Bewegung in Erfahrung gebracht werden, bevor sie versprachlicht werden können. Zum anderen stellt die Sprache selbst einen motorischen Vorgang dar, der erlernt werden muss. Aus diesen Überlegungen lassen sich Prinzipien der Sprachförderung ableiten (Tab. 16).

#### 3.1.1 Zum selbständigen Erkunden anregen

Bewegung bildet eine Voraussetzung für den Spracherwerb, da dem Kind mit der Entwicklung seiner Bewegungsfähigkeit die Möglichkeit eröffnet wird, seine Umwelt differenzierter wahrzunehmen, sie zu erkunden und mit ihr zu kommunizieren (Zimmer, 2010, S. 67). Bewegung als Medium der Erfahrung ermöglicht den Kindern bereits Erfahrungen mit der Welt, wenn der sprachliche Zugang noch nicht ausgebildet ist.

Kinder besitzen i.d.R. eine natürliche Neugierde, die unbekanntes Gegebenheiten ihrer Umwelt in Erfahrung zu bringen. Sie werden ausgekundschaftet und auf ihre Eigenschaften hin untersucht (siehe Abb. 5).

Abbildung 5: Erkundung von Objekten (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).



| Beziehung                                       | Prinzip                                     | Möglichkeiten der Umsetzung  |
|---|---|--|
| Bewegung als Voraussetzung für den Spracherwerb | Zum selbständigen Erkunden anregen          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereitstellung anregender Bewegungsumwelten,</li> <li>• Gewährung von Freiräumen,</li> <li>• Emotionale Unterstützung durch Bindungspersonen,</li> <li>• Anerkennung gewähren.</li> </ul>                         |
|   | Gemeinsame Bewegungsaktivitäten provozieren | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereitstellung anregender Bewegungsumwelten,</li> <li>• Bewegungsangebote machen,</li> <li>• Bewegungsaktivitäten zwischen den Kindern durch Materialien anregen,</li> <li>• Gewährung von Freiräumen.</li> </ul> |
|   | Sprechmotorik und Wahrnehmung schulen       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spiele zur Schulung der Atmung</li> <li>• Spiele zur Schulung der Mundmotorik</li> <li>• Spiele zur Schulung des Gehörs</li> <li>• Spiele zur Schulung der Lautbildung</li> </ul>                                 |

**Tabelle 16: Bewegung als Voraussetzung für den Spracherwerb - Prinzipien und Beispiele.**



Dabei gilt die einfache Formel „Kinder müssen die Dinge kennen, bevor sie sie benennen!“. Gegenstand der Erkundungen sind allerdings nicht nur Objekte, sondern auch andere Personen (siehe Abb. 6) und Tätigkeiten von anderen Personen (siehe Abb. 7).

Abbildung 6: Erkundung von Personen (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).



Abbildung 7: Erkundung von Tätigkeiten (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).



Durch die Ausprägung der fundamentalen und elementaren Bewegungsformen, ist das Kind in der Lage, sich neue bzw. erweiterte Lebensräume zu erschließen. Damit erhöht sich auch die Anzahl der bekannten Objekte, Personen und Tätigkeiten, die im nächsten Schritt benannt und in der Folge zum Gegenstand weitergehender (sprachlicher) Kommunikation gemacht werden können.

Die Bezugspersonen können diesen Prozess unterstützen, indem sie eine vielfältige und **erfahrungsreiche Umgebung** zur Verfügung stellen. Eine Möglichkeit Kinder zu Erkundungen anzuregen stellt die „Bewegungsbaustelle“ dar. Im Rahmen der „Bewegungsbaustelle“ (vgl. bereits Landau & Miedzinski, 1984) werden den Kindern vielfältige Materialien zur Erkundung angeboten, wie z.B. Bretter, Balken, Holzklötze, Styroporwürfel, Leitern, Autoreifen, LKW-Schläuche, Walzen, Teppichreste, Röhren, Drainageschläuche und Plastikwannen. Die Materialien können von den Kindern frei erkundet werden. Da Kinder aufgrund einer starken Ängstlichkeit z.T. vor der Erkundung von Unbekanntem zurückschrecken, kommt der **emotionalen Unterstützung** und **Anerkennung** durch die Bezugsperson eine hohe Bedeutung zu. Dabei reagieren die Kinder sehr sensibel auf Äußerungen, Gestik und Mimik von Personen in ihrem Umfeld und passen ihr Verhalten entsprechend an, indem sie entweder bestärkt in eine Phase der Exploration gehen oder aber diese abbrechen und wieder Nähe zu ihrer Bezugsperson herstellen. Abgesehen vom Angebot emotionaler Unterstützung (Blicke, Lächeln, aufmunternde Worte, Anbieten von Körpernähe, wenn das Kind dies aktiv wünscht), bleibt die **Betreuungsperson weitgehend im Hintergrund** und greift in das explorative Bewegungshandeln des Kindes lediglich ein, um die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten und mögliche **Konflikte** zu schlichten.

### 3.1.2 Gemeinsame Bewegungsaktivitäten provozieren

Im Kontext von Bewegungsaktivitäten können Situationen auftreten, in denen die Kinder untereinander oder mit erwachsenen Personen kommunizieren (müssen). Auch wenn der sprachliche Zugang zur Welt noch nicht oder nur sehr gering ausgeprägt ist, sind in diesen Situationen pragmatische Kompetenzen gefordert, die eine wichtige Grundlage für eine spätere sprachliche Verständigung bilden. An dieser Stelle bietet sich die Gelegenheit, die Ausbildung der pragmatischen Kompetenzen zu fördern, indem gezielt Bewegungsaktivitäten provoziert werden, die eine Verständigung bzw. eine Bezugnahme erfordern.

So können erwachsene Bezugspersonen den Kindern Bewegungsangebote machen und damit eine Interaktion provozieren (siehe Abb. 8).



Abbildung 8: Interaktionen mit den Kindern provozieren (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).

Dabei werden den Kindern verschiedene pragmatische Fähigkeiten abverlangt: Die Kinder müssen die Bewegungsangebote erkennen, verstehen und auf sie eingehen. Die Bewegungsaktivitäten können sich allerdings auch auf ein gemeinsames Objekt beziehen. Auf diese Weise kann der für den Spracherwerb so wichtige „Trianguläre Blick“, d.h. die zugleich auf eine Bezugsperson und ein Objekt gerichtete Aufmerksamkeit, eingeübt werden (siehe Abb. 9).

Abbildung 9: Den „Triangulären Blick“ einüben (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).



Während sich die gemeinsamen Bewegungsaktivitäten zu Beginn i.d.R. nur zwischen dem Kind und der erwachsenen Bezugsperson abspielen, können zu einem späteren Zeitpunkt auch gemeinsame Bewegungsaktivitäten zwischen den Kindern arrangiert werden, indem ihnen z.B. attraktive Materialien angereicht werden. Auf diese Weise können zunächst Parallelspele, dann aber bald auch Spiele mit gemeinsamer Aufmerksamkeit provoziert werden (siehe Abb. 10).

Abbildung 10: Interaktionen zwischen den Kindern provozieren (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).



**Anregungsreiche Bewegungsumwelten**, wie z.B. die Bewegungsbaustelle, bieten für erwachsene Bezugspersonen vielfältige Gelegenheiten, um Bewegungsaktivitäten mit den Kindern und zwischen den Kindern zu provozieren. Betreuungspersonen können zunächst gezielte **Bewegungs- bzw. Interaktionsangebote** machen und diese später auch **zwischen den Kindern anregen**. Dabei können bereits im vor-sprachlichen Bereich pragmatische Fähigkeiten gefördert werden, die für den Spracherwerb von hoher Bedeutung sind.

### 3.1.3 Sprechmotorik und Wahrnehmung schulen

Die Kinder müssen beim Sprechen spezifische Laute hervorbringen und dafür über eine entsprechend ausgebildete Mundmotorik verfügen. Die Sprache stellt also auch einen motorischen Vorgang dar. Bevor sie diese Laute allerdings hervorbringen, müssen sie diese zunächst einmal „kennen“, d.h. sie müssen die sprachrelevanten Laute aus ihrer Umgebung herausfiltern. Die Bezugspersonen können die Kinder dabei durch vielfältige Spiele unterstützen. Spielesammlungen finden sich u.a. bei Zimmer (2010), Tietz (2008) und Suhr (2008).

#### Spiele zur Schulung der Atmung

Um sprachliche Laute zu produzieren, müssen die Kinder einen ausreichenden Luftstrom produzieren und ihre Atmung regulieren. Durch „Puste-Spiele“ können sie dabei unterstützt werden (siehe Abb. 11).



Abbildung 11: Wattekugeln-Pusten (private Aufnahme).

Besonders bekannt ist das Spiel „Wattekugeln-Pusten“, bei dem Kinder versuchen eine Wattekugel durch Pusten zu bewegen. Dabei kann sowohl geübt werden einen ausreichenden Luftstrom zu produzieren, als auch den Luftstrom so zu regulieren, dass die Wattekugel gezielt auf einem festgelegten Bereich bewegt wird (vgl. Zimmer, 2010). Das Spiel kann auf vielfältige Weise variiert werden.

#### Spiele zur Schulung der Mundmotorik

Die Produktion sprachlicher Laute stellt eine hohe Anforderung an die Mundmotorik. Durch Spiele kann die Mundmotorik gezielt gestärkt und die Kontrolle über die Mundmotorik verbessert werden. So kann mit Spielen z.B. eine Saugbewegung provoziert werden (siehe Abb. 12).



Abbildung 12: Strohhalm-Spiele (private Aufnahme).

Auf diese Weise kann die Mund- und Rachenmuskulatur gestärkt werden. Zudem können die Kinder üben den Muskeltonus zu regulieren. Besonders beliebt sind Spiele mit Strohhalm, durch die verschiedene Gegenstände angesaugt werden können.

Für die Artikulation von Lauten sind auch die Zunge und die Lippen von besonderer Bedeutung. Ihre Bewegungen müssen genau koordiniert werden, was spielerisch geübt werden kann. So können verschiedene Zungen- und Lippenbewegungen in Spiele, Lieder oder Geschichten eingebaut werden.

Als Beispiel können die nachfolgenden Auszüge aus einer Geschichte von Tietz (2008) dienen, die vorgelesen und von den Kindern mit Zungenbewegungen begleitet werden soll.

Es ist Morgen. Die Zunge liegt noch im Bett.

**Die Zunge liegt breit im Mund.**

Die Türen sind zu.

**Die Lippen fest zusammenpressen.**

Es rasselt der Wecker.

**„Rrrrrr“ machen.**

Die Zunge springt aus dem Bett und schaut hinaus.

**Die Zunge schnell aus dem Mund strecken.**

Sie schaut auf die Straße,

**Die Zunge zeigt nach unten zum Kinn.**

Sie schaut nach rechts und nach links,

**Die Zunge zeigt in den entsprechenden Mundwinkel.**

Sie schaut zum Himmel.

**Die Zunge in Richtung Nase strecken.**

Sie holt ein Fernrohr.

**Die Zunge als „Röhrchen“ herausstrecken,  
Lippen sind gespitzt.**

Der Wind bläst ihr ins Gesicht.

**Kräftig blasen und pusten.**

Die Zunge geht ins Bad

**Mit der Zunge schnalzende Geräusche produzieren.**

Sie wäscht sich.

**Die Lippen oben und unten ablecken.**

Sie putzt die Zähne.

**Die Zunge streicht innen und außen,  
oben und unten über die Zähne.**

[...]

**Quelle:** Tietz, K. (2008). Hier bewegt sich was. Eltern-Kind-Turnen und Kinderturnen in Kindergarten, Schule und Verein (S. 16-18). Aachen: Meyer & Meyer.

### Spiele zur Schulung des Gehörs

Bevor die Kinder selbst Laute artikulieren können, müssen sie diese über ihr Gehör wahrgenommen haben. Da sich Laute zum Teil in Nuancen unterscheiden, stellt das genaue Hören für die Kinder eine Herausforderung dar. Die Wahrnehmung von Lauten kann jedoch spielerisch geübt werden. Dafür bieten sich z.B. Musik, Klänge, Gedichte oder Hör-Spiele an.

Als Beispiel für die Schulung des Gehörs mit Hilfe eines Gedichtes kann das „Gedicht ‚O‘“ von Spohn (1985) dienen. Das Gedicht wird gemeinsam mit den Kindern gesprochen, wobei die unterschiedlichen Laute (kurz-offen – lang-geschlossen) deutlich ausgesprochen werden sollen.

Das O  
Ist rund  
Und deshalb  
Rollt es aus dem Mund  
[...]

**Quelle:** Spohn, J. (1985). Das Schnepfenköfferchen. München: Goldmann.

### Spiele zur Schulung der Lautbildung

Die Lautbildung stellt eine wichtige Lernaufgabe für die Kinder dar. Dabei sind einige Laute für die Kinder besonders schwer zu erlernen, wie zum Beispiel die „Zisch-Laute“. Auch an dieser Stelle können die Kinder durch verschiedene Lernspiele unterstützt werden.

Ein geeignetes Beispiel für ein solches Spiel liefert Suhr (2011, S. 70f) mit der „Motz-Zisch-Summ-Puste-Schnarch-Insel“, bei dem vier Ecken des Raumes nach und nach in bestimmte Inseln verwandelt werden. Dazu treffen sich alle Kinder zunächst in jeder Ecke, und die Spielleiterin gibt vor, was in der betreffenden Ecke gemacht werden soll (siehe Abb. 13).

- Auf der Motz-Insel dürfen z.B. alle Kinder nach Herzenslust leise oder laut „motz, motz, motz!“ sagen,
- auf der Zisch-Insel zischen alle ein „sss“ oder „zzz“,
- die Summ-Insel erlaubt dagegen nur ein leises Summen,
- auf der Puste-Insel versucht jeder, eine kleine Feder pustend in der Luft zu halten,
- in der Raummitte befindet sich die Schnarch-Insel. Dort legen sich alle auf den Boden und schnarchen lauthals.

Sobald die Kinder die verschiedenen Inseln kennengelernt haben, laufen sie kreuz und quer durch den Raum. Immer, wenn die Spielleitung nun den Namen einer der fünf Inseln ruft, versuchen alle, möglichst schnell dorthin zu kommen und den entsprechenden Laut von sich zu geben. Die zu bildenden Laute können variiert und den Fähigkeiten der Kinder angepasst werden.

Abbildung 13: Schwierige Laute spielerisch einüben und festigen.



### 3.2 Bewegung als Sprachanlass

Um eine Sprache zu erwerben, müssen die Kinder ein reichhaltiges Sprachangebot erhalten und die Gelegenheit bekommen selbst zu sprechen. In diesem Sinne bildet Bewegung nicht nur eine Voraussetzung für die Sprachentwicklung, sondern stellt zugleich einen wichtigen Sprachanlass dar. So bieten sich im Kontext von Bewegungsaktivitäten vielfältige

Möglichkeiten, um die Kinder in sprachliche Situationen zu verwickeln und/oder ihnen ein Sprachvorbild zu sein. Die folgenden Prinzipien und Beispiele sollen eine Hilfe darstellen, geeignete Situationen in der eigenen Praxis wahrzunehmen und/oder zu inszenieren (Tab. 17).

| Beziehung                 | Prinzip   | Möglichkeiten der Umsetzung   |
|---------------------------|---|---|
| Bewegung als Sprachanlass | Sprachvorbildfunktion wahrnehmen                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• korrekte und vollständige Sätze formulieren</li> <li>• Laute deutlich artikulieren</li> <li>• Betonung von Wörtern und von Sätzen deutlich machen, variationsreich sprechen,</li> <li>• vielfältigen Wortschatz benutzen</li> <li>• korrektives Feedback geben.<sup>2</sup></li> </ul> |
|                           | Sprachliche Begleitung von Bewegung                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objekte, Personen und Tätigkeiten benennen</li> <li>• Komplexere Bewegungen sprachlich mitvollziehen</li> </ul>  |
|                           | Interaktionsanlässe zwischen den Kindern herstellen | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeit zur Entwicklung gemeinsamer Bewegungsaktivitäten geben</li> <li>• anregende und gestaltbare Räume zur Verfügung stellen</li> <li>• Freiraum bei der Gestaltung von Bewegungsaktivitäten einräumen</li> <li>• Kinder zum miteinander spielen anregen</li> </ul>                    |
|                           | Über Bewegung sprechen                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegungen benennen</li> <li>• Bewegungen planen</li> <li>• Bewegungen reflektieren</li> <li>• Konflikte besprechen</li> </ul>   |
|                           | Zum Sprechen anregen                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öffnende Fragen stellen und zu Erzählungen anregen</li> <li>• Kindern interessiert zuhören</li> <li>• gezielte Nachfragen stellen,</li> <li>• Zeit zum Nachdenken und Formulieren geben</li> </ul>   |
|                           | Bewegung für Sprachlernspiele nutzen                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammatische Kompetenzen fördern</li> <li>• Pragmatische Kompetenzen fördern</li> <li>• Wortschatz erweitern</li> </ul>  |

**Tabelle 17: Bewegung als Sprachanlass - Prinzipien und Beispiele.**

<sup>2</sup> Im Rahmen des korrektiven Feedbacks werden fehlerhafte Äußerungen „beiläufig“ korrekt wiederholt, ohne die Kinder zu maßregeln.

### 3.2.1 Sprachvorbildfunktion wahrnehmen

Sprachfähige Betreuungspersonen nehmen gegenüber Kindern eine wichtige Sprachvorbildfunktion ein. Sie sollten sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sein und den Kindern ausreichend sprachlichen Input bieten. Darüber hinaus werden sie ihrer Sprachvorbildfunktion in besonderem Maße gerecht, wenn sie...

- korrekte und vollständige Sätze formulieren,
- Laute deutlich artikulieren,
- die Betonung von Wörtern und von Sätzen deutlich machen,
- variationsreich sprechen und einen vielfältigen Wortschatz benutzen
- sowie ein korrekatives Feedback geben, d.h. fehlerhafte Äußerungen „beiläufig“ korrekt wiederholen ohne zu maßregeln.

Dieses Prinzip gilt übergreifend für alle weiteren Prinzipien und sollte von allen erwachsenen Personen, die mit Kindern umgehen, berücksichtigt werden.

### 3.2.2 Sprachliche Begleitung von Bewegung

Während sich die Kinder bewegen, kommen sie mit verschiedenen Gegenständen und mit anderen Personen in Kontakt. Zunächst haben sie für die Objekte, Personen und die verschiedenen Tätigkeiten noch keine Begriffe. Diese müssen erst im Verlauf des Spracherwerbs angeeignet werden. Dafür benötigen die Kinder ein Sprachvorbild, welches die Objekte, Personen und Tätigkeiten für sie benennt.

Da die Kinder aber die zunächst unbekanntesten Laute der Bezugsperson mit den gemeinten „Dingen“ in Verbindung bringen müssen, kommt der Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus – dem „Triangulären Blick“ – eine zentrale Bedeutung zu. Ist dieser Trianguläre Blick erst einmal hergestellt, dann bieten sich sprachfähigen Personen vielfältige Gelegenheiten, die Objekte, mit denen die Kinder hantieren, die Personen, die sich in ihrem Sichtfeld befinden sowie die Tätigkeiten, die sie selbst oder andere Personen unternehmen, zu benennen (siehe Abb. 14).



Abbildung 14: Sprachliche Begleitung einfacher Bewegungen (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).

Auf diese Weise kann zunächst die Ausbildung des Wortschatzes der Kinder gefördert werden. Aber auch im Hinblick auf die grammatischen Strukturen der Sprache bieten die Bezugspersonen ein wichtiges Sprachvorbild.

Auch in einem fortgeschrittenen Stadium des Spracherwerbs kann die sprachliche Begleitung von Bewegung den Kindern helfen, ihren Wortschatz zu erweitern sowie die grammatische Struktur der deutschen Sprache zu entschlüsseln und zu verinnerlichen, indem ihre Bewegungen klar und deutlich sowie in grammatikalisch korrekten Sätzen benannt werden (siehe Abb. 15).

Abbildung 15: Sprachliche Begleitung komplexerer Bewegungen (Haus der Jugend Wilhelmsburg).



Durch die sprachliche Begleitung von Bewegung bieten sich vielfältige Gelegenheiten, den Erwerb des (passiven) Wortschatzes, aber auch andere Ebenen des Spracherwerbs zu fördern. Die Kinder können die benannten Objekte, Personen oder Bewegungen direkt mit ihren eigenen Bewegungsaktivitäten in Verbindung bringen, was sich positiv auf ihre Lernleistung auswirken kann (vgl. u.a. Spitzer, 2009a).

### 3.2.3 Interaktionsanlässe zwischen den Kindern herstellen

Wenn Kinder nicht mit erwachsenen Bezugspersonen, sondern mit anderen Kindern interagieren, stellt die Einigung auf eine gemeinsame Aktivität und die Abstimmung von Bedürfnissen und Ideen eine besondere Herausforderung dar. Im Medium der Bewegung können Handlungssituationen hergestellt werden, in denen „ein echtes Mitteilungs- und Verständnisinteresse besteht“ (Lütje-Klose, 2004, S. 38). Diese Ebene der Beziehung zwischen Sprache und Bewegung haben Dietrich und Landau (1990) anhand des Kinderspiels illustriert:

*„Wie sich Sprache und Handlung gegenseitig hervorbringen können, lässt sich am Kinderspiel zeigen, etwa wenn Kinder geplante Spielhandlungen sprachlich vorwegnehmen (,ich fang dich'), sich gegenseitig Rollen zuweisen (,du wärst jetzt ein Polizist'), Abweichungen von der Normalerwartung aufgreifen (,das gilt nicht') oder das eigene Handeln bloß kommentieren (,meine Puppe schläft jetzt')“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 237).*

In solchen Spiel- und Bewegungssituationen müssen die Kinder lernen sich gegenseitig zu informieren, zu erzählen, zu erklären, zuzuhören, zu verstehen, zu fragen und zu antworten, damit die Aktivität initiiert und aufrecht erhalten werden kann (vgl. Lütje-Klose, 2004, S. 36). Den Kindern werden an dieser Stelle verschiedene sprachliche Fähigkeiten abverlangt. Durch die Herstellung bzw. Anbahnung entsprechender Situationen können die Kinder in ihrem Spracherwerb gefördert werden. Dabei kann zwischen verschiedenen Bewegungsaktivitäten unterschieden werden.

### Konstruktionsspiele

Im Rahmen von Konstruktionsspielen verfolgen die Kinder das Ziel etwas zu bauen. Machen sie dies nicht alleine, sondern zu zweit oder in der Gruppe, so müssen sie ihre Tätigkeiten koordinieren. Dies kann sowohl in verbaler, wie auch in nonverbaler Form geschehen. Als Beispiel kann ein Konstruktionsspiel dienen, in dessen Rahmen zwei Jungen eine „Burg“ bauen wollen (siehe Abb. 16).



Abbildung 16: Konstruktionsspiel (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).

Um gemeinsam eine Burg bauen zu können, müssen sich die Jungen untereinander verständigen. Dies geschieht verstärkt im Medium der Sprache:

Einer der Jungen versucht den größeren Gummiring auf den Kleineren zu hieven. Dabei **ruft** er den anderen Jungen, der ein Rohr unter dem Arm trägt, und **bittet** ihn mit ihm zusammen zu spielen: „Steve, komm´ doch hier her!“ Steve kommt der **Aufforderung** nach und versucht sofort, sich in die Aktion mit einzubringen. Er versucht ein mitgebrachtes Rohr in den kleineren Ring zu legen. Es kommt zu einer Konfliktsituation, da der größere Ring nun nicht mehr auf den Kleineren gelegt werden kann. Der Junge mit dem Ring **verbalisiert** daraufhin **seinen Unmut** („Nein, Steve!“) und unterstreicht seine Aussage mit einer **motorischen Geste**. Er läuft um die Ringe herum und nimmt das Rohr aus den Ringen. Später versucht er Steve zu **erklären**, warum das Rohr jetzt noch nicht in den Aufbau gehört.



## Rollenspiele

Rollenspiele sind auf die Gestaltung eines gemeinsamen Spielrahmens angewiesen, der von den Kindern (ko-)konstruiert werden muss. Dabei orientieren sie sich häufig an Situationen aus dem Alltag („Einkaufen beim Bäcker“, „Haare schneiden beim Friseur“, „Baby ins Bett bringen“ etc.). Diese Spiele bieten vielfältige Anlässe für verbale und nonverbale Kommunikation. Als Beispiel kann ein Rollenspiel zwischen zwei Mädchen in einer Kindertagesstätte dienen (siehe Abb. 17).



Abbildung 17: Rollenspiel (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).

Die beiden Mädchen inszenieren ein Spiel mit den Rollen „Arzt“ und „Patient“. Die Rollen werden neben typischen Bewegungen in hohem Maße durch sprachliche Handlungen ausgefüllt:

Eines der Mädchen liegt auf einem Brett, welches eine Behandlungsliege darstellen soll, und wird von dem anderen Mädchen untersucht. Dabei ist ein typisches **Frage-Antwort-Spiel** zwischen „Arzt“ und „Patient“ zu beobachten. Nachdem die „Behandlung“ abgeschlossen ist, treten beide den Nachhauseweg an. Allerdings bleiben die beiden Mädchen auch in der Folge in der Rolle als „Arzt“ und „Patient“, wobei der „Arzt“ den verantwortlichen und tonangebenden Part übernimmt. Das Mädchen, welches die Rolle der „Ärztin“ inne hatte, **legt die nachfolgende Aktivität fest** (Springen) und **erklärt** dem anderen Mädchen ganz genau, wie es nachfolgend auf die Weichbodenmatte springen muss. Um

die Vorgabe deutlich zu machen, macht sie die „korrekte“ Art und Weise des Springens mehrfach vor und **weist** ihre Freundin **darauf hin**, dass sie sich wie beim Tauchen bewegen soll. Sie unterstreicht ihren Hinweis mit charakteristischen Tauchbewegungen.

## Regelspiele

Im Vorschulalter beginnen die Kinder damit erste Regelspiele zu spielen. Die Kinder müssen sich dabei auf einen Spielgegenstand und ein Spielziel einigen sowie die dafür notwendigen Spielrollen einnehmen (siehe Abb. 18).



Abbildung 18: Sackhüpfen (Haus der Jugend Wilhelmsburg).

Oft bleiben die Regeln bei diesen Spielen jedoch zunächst implizit. Erst im Spielverlauf zeigt sich, zumeist in Form von Konflikten, dass ein Regelungsbedarf besteht. In diesen Fällen wird das Spiel zum Gegenstand eines Aushandlungsprozesses. Nonverbale Formen der Kommunikation stoßen an dieser Stelle an ihre Grenzen. Die Sprache bildet allerdings ein geeignetes Medium, um den Konflikten durch die Einführung von expliziten Regelungen zu begegnen („das gilt“ oder „das gilt nicht“). Die Notwendigkeit zu sprechen ergibt sich also aus dem Spiel heraus. Die Kinder können dabei zentrale pragmatische Fähigkeiten und Fähigkeiten aus weiteren Ebenen des Spracherwerbs einüben.

Im Rahmen der vorgestellten Konstruktions-, Rollen- und Regelspiele können die Kinder lernen sich gegenseitig zu informieren, Absprachen zu treffen und das Spielgeschehen auszugestalten. Auf diese Weise können über das Medium der Bewegung pragmatische und diskursive Fähigkeiten gefördert werden. Der Herstellung von Interaktionsanlässen zwischen den Kindern kommt daher für den Spracherwerb eine hohe Bedeutung zu.

Solche Situationen können natürlich nicht erzwungen, mit Hilfe geeigneter Bedingungen aber durchaus provoziert werden:

- Den Kindern muss ausreichend Zeit gegeben werden, in der sie gemeinsame Bewegungsaktivitäten entwickeln können.
- Den Kindern müssen anregende Räume und gestaltbare Materialien zur Verfügung gestellt werden.
- Den Kindern muss ausreichend Freiraum bei der Gestaltung ihrer Bewegungsaktivitäten eingeräumt werden, d.h. die Rolle der Bezugspersonen ist eher zurückhaltend und beschränkt sich auf ein emotional bedeutsames „Dabeisein“.
- In Ausnahmefällen können Kinder auch aktiv zum miteinander spielen angeregt werden, z.B. indem die Bezugsperson zunächst selbst eine Rolle im Spiel annimmt, sich dann aber aus dem Spiel wieder zurückzieht, sobald die Eigendynamik des Spiels dies zulässt.

Sind diese Bedingungen erfüllt, so können vielfältige Bewegungsaktivitäten angeregt werden, in deren Kontext die Kinder miteinander interagieren. In diesem Kontext kommt wiederum der „Bewegungsbaustelle“ eine hohe Bedeutung zu. Die Materialien fordern die Kinder zur Schaffung eigener Bewegungsanlässe heraus, die ihrer aktuellen Entwicklungsstufe entsprechen und häufig eine Kommunikation zwischen den Kindern erfordern.

### 3.2.4 Über Bewegung sprechen

Bewegungsaktivitäten können gemeinsam sprachlich geplant und reflektiert werden. Daher ergeben sich im Vorfeld und im Anschluss an Bewegungsaktivitäten Gelegenheiten, über Bewegungen zu sprechen.

So können die Kinder zum Beispiel aufgefordert werden ihren Bewegungen bestimmte Bezeichnungen zu geben (z.B. „Fallschirmsprung“) oder bestimmte Bewegungsfiguren auszuführen (z.B. „Schraube“). Bereits bei der Verständigung über dieses Vorgehen stellt die Betreuungsperson ein wichtiges Sprachvorbild dar. Sie kann zudem die Kinder dazu auffordern ihre Bewegungen in ganzen Sätzen zu kommentieren, z.B.: „Ich bin Batman!“ oder „Ich springe jetzt eine Schraube!“ (siehe Abb. 19).



Abbildung 19: Bewegungen bezeichnen (Haus der Jugend Wilhelmsburg).

Die sprachliche Vorwegnahme von komplexeren Bewegungen stellt jedoch einen hohen Anspruch dar und kann von Kindern im Klein- und Vorschulalter i.d.R. noch nicht selbst unternommen werden. Deshalb wird dies zunächst von erwachsenen Betreuungspersonen übernommen und häufig durch eine Bewegungs demonstration unterstützt. Dabei bieten sie den Kindern ein wichtiges Sprachvorbild (siehe Abb. 20).

Abbildung 20: Bewegungen sprachlich begleiten (Haus der Jugend Wilhelmsburg).



Im Kontext von Bewegungsaktivitäten ergeben sich Situationen, die eine nachträgliche sprachliche Verständigung möglich machen bzw. erfordern. Diese Situationen können z.B. durch Nachfragen, welche Station oder Aktivität besonders viel Spaß gemacht hat oder besonders schwierig gewesen ist, inszeniert werden (siehe Abb. 21).

Abbildung 21: Bewegungen sprachlich reflektieren (Haus der Jugend Wilhelmsburg).



Allerdings können im Rahmen von Bewegungsaktivitäten auch Konflikte oder andere Probleme auftreten, die einer Reflexion und Klärung im Medium der Sprache bedürfen (siehe Abb. 22).



Abbildung 22: Aufgetretene Konflikte besprechen (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).

An dieser Stelle bietet sich die Möglichkeit, die diskursiven Fähigkeiten der Kinder zu schulen, indem ihnen Gelegenheit gegeben wird, ihre Perspektive darzulegen und die Perspektive des Gegenübers wahrzunehmen. Der Betreuungsperson kommt dabei eine wichtige Rolle als Vorbild und ModeratorIn zu.

Wie gezeigt werden konnte, bieten sich im Kontext von Bewegungsangeboten vielfältige Anlässe über Bewegung zu sprechen. Diese Anlässe müssen allerdings von den Betreuungspersonen erkannt und genutzt werden.

### 3.2.5 Zum Sprechen anregen

Im Kontext von Bewegungsaktivitäten ergeben sich vielfältige Gelegenheiten, die Kinder zum Sprechen anzuregen. So berichten die Kinder gerne über ihre Vorhaben, ihre Spielgeschichte oder über spannende Erlebnisse. Die Bezugspersonen können dies befördern, indem sie **öffnende Fragen** stellen (siehe Abb. 23).



Abbildung 23: Kinder zum Sprechen anregen (Haus der Jugend Wilhelmsburg).

Die Kinder können auf diese Weise zu Erzählungen angeregt werden, was sie allerdings zunächst vor eine große Herausforderung stellt: Sie müssen ihre Erzählung inhaltlich strukturieren, die richtigen Worte finden und nach Möglichkeit grammatikalisch vollständige bzw. korrekte Sätze formulieren. Die Betreuungspersonen können sie dabei unterstützen, indem sie ihnen **interessiert zuhören**, gezielte **Nachfragen stellen** sowie **Zeit** zum Nachdenken und Formulieren **geben**. Bei Fehlern bietet sich die Gelegenheit, den Kindern ein korrekatives Feedback zu geben, wobei darauf geachtet werden sollte, dass dadurch ihr Erzählfluss nicht unterbrochen und ihre Erzählfreude nicht getrübt wird.

### 3.2.6 Bewegung für Sprachlernspiele nutzen

Bewegung bietet ein besonderes Potential für Sprachlernspiele. Im Rahmen von „bewegten“ Sprachlernspielen mit Bewegung können Situationen inszeniert werden, in denen Interaktionen unter den Kindern oder zwischen Kindern und einer Bezugsperson stattfinden und Kommunikation nötig ist. Die Verbindung von Lernen und Bewegung führt zu besseren Gedächtnisleistungen, ist motivierend und führt durch die damit häufig verbundene positive emotionale Konnotation zu besseren Lernleistungen (vgl. insb. Spitzer, 2009b). Auf diese Weise können wichtige sprachliche Kompetenzen gefördert werden (Grammatik, Pragmatik, Semantik). In der Literatur findet sich eine Vielzahl entsprechender Lernspiele, aus denen im Folgenden eine exemplarische Auswahl vorgestellt wird.

#### Grammatikalische und pragmatische Kompetenzen fördern

Zur Förderung von grammatikalischen und pragmatischen Kompetenzen im Rahmen von Sprachlernspielen bieten insbesondere Rollenspiele ein geeignetes Mittel. In Spielrollen müssen die Kinder typische Sätze häufig wiederholen, wobei sich die Möglichkeit ergibt eine korrekte grammatikalische Satzstruktur einzuüben. Zudem müssen die Kinder Sprecherwechsel vollziehen und sich sprachlich aufeinander beziehen. Zunächst ist es dabei sinnvoll, dass die Betreuungsperson als Sprachvorbild an dem Spiel teilnimmt und die Kinder bei ihren Sprachbemühungen unterstützt.

Zur Illustration sollen im Folgenden zwei Beispiele dienen, die sich ÜbungsleiterInnen eines Sportvereins im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung ausgedacht haben. So wurden u.a. eine „Park and Ride“-Station sowie eine „Waschstraße“ aufgebaut, welche die Kinder jeweils mit ihren Rollbrettern anfahren müssen (siehe Abb. 24).

Bei der „Park and Ride“-Station übernimmt die Betreuungsperson zunächst die Rollen des „Parkwartes“ und des „Schaffners“. Die Kinder bekommen zunächst vom Parkwart einen Parkplatz zugewiesen und müssen nachfolgend eine Fahrkarte beim Schaffner lösen. Danach dürfen sie den Bahnsteig besteigen (Kletterwand) und in die Innenstadt fahren (Bank herunter rutschen). Im weiteren Spielverlauf können dann die Rollen des Parkwartes und des Schaffners an die Kinder abgegeben werden.

Auch die „Waschstraße“ wird von den Kindern mit dem Rollbrett angefahren. Die Betreuungsperson übernimmt zunächst die Rollen des „Kassierers“ sowie der „Waschautomatik“. Die Kinder müssen zunächst eine „Autowäsche“ ordern und diese dann bezahlen. Danach fahren sie in die Waschanlage und erhalten eine „Grundwäsche“. Danach werden sie gefragt, ob weiter Waschgänge durchgeführt werden sollen (Schaumwäsche, Felgen reinigen etc.). Am Ende wird das Auto „trockengepustet“ und die Kinder können ihre Fahrt fortsetzen. Auch hier können die Rollen sukzessive an die Kinder abgegeben werden.

In der einschlägigen Literatur finden sich zahlreiche Spielideen (vgl. insbesondere Zimmer, 2010). Mit ein wenig Phantasie können Rollenspiele allerdings auch selbst, ggf. sogar gemeinsam mit den Kindern, konzipiert werden.

Abbildung 24: Sprachlernspiele - grammatikalische und pragmatische Kompetenzen (Werkstatt für TrainerInnen und ÜbungsleiterInnen).



### Den Wortschatz erweitern

Mit Sprache bezeichnete Phänomene haben zum Teil eine Entsprechung im Medium der Bewegung und können daher mit Hilfe von Bewegung verdeutlicht werden. Insbesondere Bewegungsverbren (gehen, laufen, rennen, springen etc.) und Präpositionen (über, unter, neben etc.) können daher zum Gegenstand bewegter Sprachlernspiele gemacht werden.

In einer Sporthalle oder in einem Bewegungsraum können Bewegungsverbren eingeübt werden, indem die Kinder die verschiedenen Bewegungen auf ein Kommando hin vollziehen sollen (siehe Abb. 25).

Abbildung 25: Bewegungsverbren spielerisch einüben.



Die unterschiedlichen Bewegungen können dabei akustisch, z.B. mit Hilfe unterschiedlicher Rhythmen auf dem Tamburin, untermalt werden. Ist das Spiel erst einmal eingeführt worden, kann die Rolle des „Ansagers“ an fortgeschrittene Kinder abgegeben werden.

In vergleichbarer Weise können auch die Präpositionen gefestigt werden. Auf ein Kommando können die Kinder aufgefordert werden sich „auf die Matte“, „neben den Kasten“, „unter die Bank“ etc. zu begeben (siehe Abb. 26).

Auch bei diesem Spiel kann die Rolle des „Ansagers“ nach Einführung des Spiels an die Kinder abgegeben werden.



Abbildung 26: Präpositionen spielerisch einüben.

### 3.3 Sprache als Medium der Bewegungsförderung

Während sich die fundamentalen und elementaren Bewegungsformen bei der Bereitstellung einer entsprechenden Umgebung i.d.R. von alleine ausbilden, sind komplexere Bewegungen mit einem Übungsprozess und ggf. mit Überwindung bzw. Ängsten verbunden. In diesem Zusammenhang kann Sprache eine wichtige Funktion erfüllen und als Medium der Bewegungsförderung verstanden werden (siehe Tab. 18).

| Beziehung                                 | Prinzip                                | Möglichkeiten der Umsetzung  |
|---|--|--|
| Sprache als Medium der Bewegungsförderung | Bewegungsbeziehungen sprachlich regeln | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereitstellung anregender Bewegungsumwelten</li> <li>• Freiraum gewähren</li> <li>• als Vorbild fungieren</li> <li>• bei der selbständigen Regelung unterstützen</li> </ul> |
|   | Bewegungen sprachlich vermitteln       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metaphorische Bewegungshinweise geben</li> <li>• Sprachliche Bewegungsanweisungen geben</li> <li>• Sprachliche Bewegungskorrekturen vornehmen</li> </ul>                    |
|   | Bewegungshemmungen sprachlich begegnen | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Über die Probleme sprechen</li> <li>• Hilfestellung anbieten</li> <li>• gut zureden</li> </ul>  |

**Tabelle 18: Sprache als Medium der Bewegungsförderung - Prinzipien und Beispiele.**



Abbildung 27: Bewegungsbeziehungen sprachlich regeln (Kindertagesheim „zu den 12 Aposteln“).

### 3.3.1 Bewegungsbeziehungen sprachlich regeln

Insbesondere bei der Organisation und Aufrechterhaltung komplexerer Bewegungsbeziehungen ist häufig eine intersubjektive Verständigung nötig. Die Sprache bildet hier ein wichtiges Medium der Kommunikation (siehe Abb. 27).

So muss über gemeinsame Aktivitäten, Spielrollen und Spielregeln ein Einverständnis erzielt werden. Dies stellt für die Kinder zunächst eine große Herausforderung dar. In kleinen Gruppen kann eine Betreuungsperson den Kindern zunächst als Vorbild dienen und sie in der Folge bei der selbständigen Organisation bzw. Regelung unterstützen. Ziel sollte es allerdings sein, die Verantwortung für ihre Bewegungsaktivitäten in die Hände der Kinder zu übergeben.

Um komplexere Bewegungsbeziehungen zwischen den Kindern zu provozieren, sollte ihnen **ausreichend Freiraum** gewährt und eine **anregende Bewegungsumwelt** bereitgestellt werden.

### 3.3.2 Bewegungen sprachlich vermitteln

Wenn Kinder komplexere Bewegungen (Fertigkeiten) erlernen wollen, sind sie häufig auf die Unterstützung kompetenter Personen angewiesen. Die verbale Bewegungserklärung, Bewegungsbeschreibung und Bewegungskorrektur bilden, neben der Bewegungsdemonstration und physischer Hilfestellung, zentrale Unterstützungsmaßnahmen.

Eine Möglichkeit, Kinder bei der Lösung eines „Bewegungsproblems“ zu unterstützen, bildet die metaphorische Sprache (siehe Abb. 28).



Abbildung 28: Kinder durch metaphorische Hinweise unterstützen (Haus der Jugend Wilhelmsburg).

In diesem Fall hat die Betreuungsperson dem Kind den Hinweis gegeben bei der Überquerung der „Hühnerleiter“ einen Katzenbuckel zu machen. Der Vorteil solcher verbaler Hilfestellungen besteht auch darin, dass den Kindern die Lösung des „Bewegungsproblems“ nicht völlig abgenommen wird und sie sich nicht physisch bedrängt fühlen.

Allerdings können über das Medium der Sprache auch stärker gelenkte Ausführungshinweise gegeben werden. Insbesondere bei komplexeren Fertigkeiten oder bei der Entwicklung der Fein- bzw. Feinstform können über die Sprache sehr gezielte Ausführungshinweise oder Bewegungskorrekturen gegeben werden.

Abbildung 30: Emotionale Unterstützung durch Sprache (Haus der Jugend Wilhelmsburg).

### 3.3.3 Bewegungshemmungen sprachlich begegnen

Schwierigere Bewegungsaufgaben stellen für die Kinder nicht nur eine motorische Herausforderung dar, sondern auch ein Wagnis. Einige Kinder trauen sich diese Bewegungen nicht zu, sind gehemmt oder sogar ängstlich (siehe Abb. 29).



Abbildung 29: Bewegung als Wagnis (Haus der Jugend Wilhelmsburg).

In diesen Fällen benötigen die Kinder nicht nur Unterstützung bei der Bewegungsausführung, sondern auch emotionale Unterstützung. Ein gewisses Maß an emotionaler Unterstützung ist i.d.R. alleine durch die physische Anwesenheit der Betreuungsperson gegeben. Dies lässt sich aber durch verbale Unterstützungsmaßnahmen, wie z.B. über die Probleme sprechen, Hilfestellung anbieten oder gutes Zureden deutlich steigern (siehe Abb. 30).

Der Vorteil der verbalen gegenüber der physischen Unterstützung liegt darin, dass die Kinder weiterhin „Herr der Lage“ bleiben, sich i.d.R. weniger bedrängt fühlen und ihnen die Chance gegeben wird „sich selbst zu trauen“. Dabei sollte den Kindern allerdings jederzeit die Möglichkeit gegeben werden die Bewegungsaufgabe in gesichtswahrender Form abzuberechnen. Weder die Bewegungsaufgabe selbst noch der mögliche Abbruch sollten dabei durch die Betreuungsperson dramatisiert werden.





## 4. Schlussbemerkung

Die Autorin und der Autor hoffen mit der vorliegenden Handreichung insbesondere all jenen eine Hilfestellung zu bieten, die sich in der Praxis tagtäglich mit Klein- und Vorschulkindern beschäftigen. Wir sind uns bewusst, dass es eine hohe Anforderung an die Praktikerinnen und Praktikern stellt, die hier präsentierten Prinzipien und Ideen in die eigene Praxis zu übersetzen. Die Handreichung bildet eine idealisierte Realität ab, die den Erzieherinnen und Erziehern bzw. den Übungsleiterinnen und Übungsleitern in der Praxis so nicht begegnet. Dies war allerdings notwendig, um die Beziehungen zwischen Sprache und Bewegung sowie die Prinzipien und Beispiele einer Sprach- und Bewegungsförderung idealtypisch darlegen zu können. Wir hoffen dennoch den Praktikerinnen und Praktikern zu helfen, im Kontext der eigenen Institution bzw. des eigenen Angebots Ansatzpunkte zu sehen, wie Sprache mit Bewegung und Bewegung mit Sprache gefördert werden kann.

---

## 5. Literatur

- B**ös, K. (1987). Handbuch sportmotorischer Tests. Göttingen: Hogrefe.
- C**olombo-Scheffold, S.; Fenn, P.; Jeuk, S.; Schäfer, J. (Hrsg.). (2008). Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg: Fillibach.
- D**ietrich, K. & Landau, G. (1990). Sport-Pädagogik. Grundlagen, Positionen, Tendenzen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dietrich, K. (2008). Bewegungsförderung in gestaltbaren Umwelten. In J. Funke-Wieneke & G. Klein (Hrsg.), Bewegungsraum und Stadtkultur. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven (S. 99-126). Bielefeld: Transcript.
- E**hni, H., Kretschmer, J., Nimtsch, B., Scherler, K. & Weichert, W. (1982). Kinderwelt: Bewegungswelt. Seelze: Friedrich.
- Engin, H. (2010). Sprachförderung bei Kindern mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In R. Zimmer (Hrsg.), Handbuch Sprachförderung durch Bewegung (S. 188-209). Freiburg: Herder.
- F**alk, S., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). Phonische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (S. 35-40). Berlin: BMBF.
- K**lieme E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H. (2006). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt a.M.: DIPF.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- Komor, A. & Reich, H. H. (2008). Semantische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (S. 49-61). Berlin: BMBF.
- Kuhlenkamp, S. (2004). Gestern – Heute – Morgen. Entwicklungen, Trends und Perspektiven der integrierten Förderung von Bewegung und Sprache. Motorik, 17, 3-7.
- L**andau, G. & Miedzinski, K. (1984). „Bewegungsbaustelle“. In D. Kuhlmann & D. Kurz (Hrsg.), Schüler im Sport - Sport für Schüler (S. 336-338). Schorndorf: Hofmann.
- Lütje-Klose, B. (2004). Szenen psychomotorischer Sprachentwicklungsförderung – analysiert aus sprachganzeitlicher Perspektive. Motorik, 27 (1), 31-39.
- S**cheid, V. (2009). Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), Handbuch motorische Entwicklung (2. überarb. Aufl., S. 281-300). Schorndorf: Hofmann.
- Spitzer, M. (2009a). Geist in Bewegung. In M. Krüger, N. Neuber, M. Brach & K. Reinhart (Hrsg.), Bildungspotenziale im Sport (S. 27). Hamburg: Czwalina.
- Spohn, J. (1985). Das Schnepfen Köfferchen. Stuttgart: Thienemanns.
- Suhr, A. (2011). Sätze rollen – Wörter fliegen. Bewegte Sprachförderung in Kita und Grundschule. München: Don Bosco.
- T**ietz, K. (2008). Hier bewegt sich was. Eltern-Kind-Turnen und Kinderturnen in Kindergarten, Schule und Verein. Aachen: Meyer & Meyer.
- Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können (2., überarb. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Trautmann, C. & Reich, H. H. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (S. 41-48). Berlin: BMBF.
- W**einrich, H. (2007). Textgrammatik der deutschen Sprache (4. revid. Aufl.). Hildesheim: Olms.
- Winter, R. & Hartmann, C. (2007). Die motorische Entwicklung (Ontogenese) des Menschen (Überblick). In K. Meinel & G. Schnabel (Hrsg.), Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt (11. Aufl., S. 243-373). Aachen: Meyer & Meyer.
- Z**immer, R. (2010). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung (4. Aufl.). Freiburg: Herder.

---

## 6. Impressum

Herausgeber: Universität Hamburg in Kooperation mit der Internationalen Bauausstellung IBA Hamburg und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Autoren: Christina Arzberger und Jan Erhorn unter Mitarbeit von Julia Sültz

V.i.s.d.P.: Christina Arzberger und Jan Erhorn

Fachbereich Erziehungswissenschaft 4: Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft Universität Hamburg | Von-Melle-Park 8 | 20146 Hamburg

Datum: Mai 2013

Konzeption & Gestaltung: Gutgestalten GbR - Büro für Grafik und Design | Veringstraße 30 | 21107 Hamburg

Druck: Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, Hamburg

ISBN: 978-3-9815997-0-1

Abbildungsnachweis: Fotos von Christina Arzberger & Jan Erhorn

Haftungsausschuss: Die in dieser Broschüre enthaltenen Informationen sind für die Allgemeinheit bestimmt; sie erheben weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Fehlerfreiheit.

