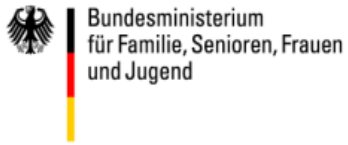


Gefördert von:



Bewegung und Sprache

**Verknüpfung des Entwicklungs- und
Bildungsbereichs Bewegung mit der
sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten**

Renate Zimmer

Sprachliche
Förderung
in der Kita



Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Der Bildungsbereich „Bewegung“	4
2.1	Begründung des Bildungsbereichs Bewegung im Rahmen frühkindlicher Bildungsprozesse	4
2.2	Ziele frühkindlicher Bewegungserziehung	5
2.3	Inhalte der Bewegungserziehung	7
2.4	Vermittlungsmethoden	8
2.5	Konsequenzen für die Gestaltung der Bewegungserziehung	9
2.5.1.1	Dosierung des Neuigkeitsgehalts der Bewegungssituation	9
2.5.1.2	Provokation von Anpassungsprozessen	9
2.5.1.3	Veränderbarkeit der Angebote – Differenzierung der Schwierigkeitsgrade	9
2.5.1.4	Nutzen günstiger Voraussetzungen	9
2.5.1.5	Situative Gelegenheiten – offene Bewegungsangebote und angeleitete Bewegungserziehung	10
2.6	Motorische Entwicklung im vorschulischen Alter – Entwicklung elementarer Bewegungsformen	10
3	Verknüpfung von Bewegung und Sprache – aktuelle Forschungsergebnisse	12
3.1	Verbindung zwischen der sprachlichen und motorischen Entwicklung	12
3.2	Untersuchungen zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung	13
3.3	Eigene Untersuchung zum Zusammenhang der Bewegungs- und Sprachentwicklung vier- bis fünfjähriger Kinder	15
3.3.1	MOT 4-6	16
3.3.2	SETK 3-5	16
3.3.3	Erzieherinnen-Fragebogen	17
3.3.4	Eltern-Fragebogen	17
3.3.5	Ergebnisse	18
3.3.5.1	Korrelation des SETK 3-5 mit den Gesamtleistungen im MOT 4-6 und den motorischen Dimensionen	18
3.3.5.2	Korrelation des Sprachverhaltens den Gesamtleistungen im MOT 4-6 und den motorischen Dimensionen	18
3.3.5.3	Zusammenfassung	19
3.3.6	Auswirkungen eines psychomotorischen Trainings auf die Sprachkompetenz	19

4	Welche Impulse gehen vom Bildungsbereich Bewegung auf vorhandene Sprachlernpotenziale von Kindern aus?	21
4.1	Parallele Bewegungshandeln – Sprachhandeln	22
4.1.1	Körpererfahrung	23
4.1.2	Materiale Erfahrungen	24
4.1.3	Soziale Erfahrungen	25
4.2	Psychomotorisch orientierte Sprachförderung	26
5	Fazit	28
6	Literatur	29

1 Einleitung

Die vorliegende Expertise enthält drei Schwerpunkte: Zunächst wird eine differenzierte Darstellung des Bildungsbereichs Bewegung mit seinen Zielen, Inhalten und Methoden vorgenommen. Im zweiten Schritt erfolgt eine Analyse des aktuellen Forschungsstandes zur Verknüpfung von Bewegung und Sprache bei Kindern im vorschulischen Alter. Der dritte Teil enthält den Entwurf eines Konzeptes zur Verbindung der Bildungsbereiche Bewegung und Sprache. Hier geht es um die Herausarbeitung der im Bereich Bewegung befindlichen Sprachlernpotenziale und ihre Nutzung für die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten von Kindern in der Kindertagesstätte.

2 Der Bildungsbereich „Bewegung“

Bewegung gehört zu den elementaren Ausdrucksformen der Kinder, sie ist Kennzeichen ihrer Lebensfreude und Vitalität: Kinder rennen und springen, steigen und klettern, schaukeln und balancieren, wo auch immer sie dazu Gelegenheit haben. Dies tun sie aus Lust an der Tätigkeit und den damit verbundenen Empfindungen, aber auch aus Interesse an den Dingen, mit denen sie umgehen und deren Funktionsweise sie kennen lernen wollen. Bewegung und Spiel sind die dem Kind angemessenen Formen, sich mit der personalen und materialen Umwelt auseinander zu setzen, auf sie einzuwirken, die Welt zu begreifen. Bewegung ist damit ein wichtiges Medium der Erfahrung und Aneignung der Wirklichkeit und bietet vielfältige Gelegenheiten für eine ganzheitliche Bildung und Erziehung. Körper und Bewegung sind zudem Mittler der Selbständigkeitsentwicklung. Bewegungserziehung ist in diesem Sinne nicht nur eine Erziehung des Körpers und der Bewegung, sie ist auch eine Erziehung und Bildung durch den Körper und die Bewegung (Zimmer 2005 a).

2.1 Begründung des Bildungsbereichs Bewegung im Rahmen frühkindlicher Bildungsprozesse

Bewegungserziehung nimmt im Rahmen frühkindlicher Bildungsprozesse einen besonderen Stellenwert ein; dieser kann aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven begründet werden (vgl. Zimmer 2004a, S. 67ff.):

- Aus anthropologischer Sicht ist der Mensch ein auf Bewegung und Erfahrung angelegtes Wesen, das des Einsatzes aller Sinne bedarf, um sich ein Bild über die Welt und sich selbst in ihr zu machen. Der Körper ist dabei Mittler der Erfahrungen, er ist aber zugleich auch Gegenstand, über den Erfahrungen gemacht werden.

- Aus entwicklungspsychologischer Sicht haben Körpererfahrungen für das Kind eine wichtige identitätsbildende Funktion. Der Körper ist das Mittel der Ich-Entwicklung und Selbständigwerdung. Körperliche Fähigkeiten und Möglichkeiten dienen dem Kind als Mittel und Symbole seines "Größerwerdens". Die Selbständigkeitsentwicklung beginnt mit den ersten Versuchen des Kindes, sich aus eigener Kraft fortzubewegen, also mit dem Krabbeln und Robben. Einen Höhepunkt erreicht sie, wenn das Kind die ersten Schritte macht, wenn es das Laufen lernt und damit seinen Handlungs- und Erfahrungsspielraum zunehmend erweitert. Die Entwicklung von Selbständigkeit und das Streben nach Unabhängigkeit setzen Selbsttätigkeit voraus.
- Aus lernpsychologischer und neurophysiologischer Sicht bilden Wahrnehmung und Bewegung die Grundlage kindlichen Lernens. Die zunehmende Differenziertheit des Gehirns beruht auf den Wachstumsreizen, die von den Sinnesorganen ausgehen. In der frühen Kindheit werden durch Sinnestätigkeit und körperliche Aktivität Reize geschaffen, die die Verknüpfungen der Nervenzellen – die Bildung der so genannten Synapsen – unterstützen. Die Verbindungen zwischen den Nervenzellen werden komplexer, je mehr Reize durch die Sinnesorgane zum Gehirn gelangen. Die Plastizität des Gehirns ist groß, es muss jedoch in der Kindheit durch möglichst vielseitige Sinnestätigkeiten angeregt werden (vgl. Zimmer 2005c, S. 27ff; 2006, S. 40ff.).
- Aus sozialökologischer Sicht sind Bewegungsangebote notwendig, um die durch den gesellschaftlichen Wandel bedingten Defizite der heutigen Lebenssituation auszugleichen. Bewegungsarmut prägt das Alltagsleben unserer Gesellschaft, für Kinder hat dies weit reichende negative Konsequenzen.
- Aus gesundheitspädagogischer Sicht ist es unerlässlich, der Vielzahl der Bewegungsmangelkrankungen, die viele Kinder bereits bei der Einschulung aufweisen, entgegenzuwirken.

2.2 Ziele frühkindlicher Bewegungserziehung

Bewegungsangebote im Kindergarten sollten zunächst einmal zur Erhaltung der Bewegungsfreude von Kindern, ihrer Neugierde und der Bereitschaft zur Aktivität beitragen. Darüber hinaus verfolgt die Bewegungserziehung das Ziel, Kinder zu befähigen, sich über Bewegung

- mit sich selbst,
- mit ihren Mitmenschen,
- mit den räumlichen und materialen Gegebenheiten ihrer Umwelt auseinander zu setzen und dabei sowohl motorische als auch personale, soziale und kognitive Kompetenzen zu erwerben.

Über den Körper und über die Bewegung gewinnen Kinder Erfahrungen über sich selbst, über die eigene Person. Sie lernen sich einzuschätzen und gewinnen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Sie machen Erfahrungen der eigenen Selbstwirksamkeit und gewinnen damit die Voraussetzungen für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes. Ziel frühkindlicher Bewe-

gungserziehung sollte es sein, Situationen bereitzustellen, in denen sie diese Erfahrungsmöglichkeiten erweitern können, um so ihre Kompetenzen auf vielfältigen Ebenen zu erweitern, die eigenen Stärken zu erkennen und zu einer positiven Selbstwahrnehmung beizutragen (Zimmer 2005a, 2005b).

In Bewegung nehmen Kinder Kontakt mit anderen auf, sie spielen miteinander auch gegeneinander, handeln Regeln aus und nehmen unterschiedliche Rollen ein. Bewegungserziehung sollte dazu beitragen, dass Kinder elementare Regeln des sozialen Zusammenlebens erfahren, dass sie lernen, auf andere einzugehen und deren Wünsche zu berücksichtigen. Das gemeinsame Spiel in leistungsheterogenen Gruppen sollte ebenso erlernt werden wie Toleranz im Umgang mit Unterschieden.

Durch Bewegung lernen Kinder ihre räumliche und dingliche Umwelt kennen, begreifen und verstehen. Dazu gehören z.B. physikalische Gesetzmäßigkeiten der Objekte, mit denen sich Kinder bewegen. Bewegungsangebote sollten zur Auseinandersetzung mit der räumlichen und dinglichen Umwelt herausfordern und den Kindern möglichst vielfältige Gelegenheiten zur selbsttätigen, körperlich-sinnlichen Aneignung der Welt geben.

Ziele und Inhalte bedingen sich gegenseitig, so können den groben Inhaltsbereichen der Körper-, Sozial- und Materialerfahrung entsprechende Ziele zugeordnet werden (Zimmer 2005a, S. 157f.).

Körperwahrnehmung und Körpererfahrung

- eine Vorstellung von seinem eigenen Körper entwickeln (Kenntnis der Körperteile, der Lage des Körpers im Raum usw.)
- körperliche Zustände wie Ermüdung oder Erschöpfung erleben
- die eigenen körperlichen Grenzen erfahren (z.B. Kraft, Ausdauer, Geschicklichkeit, Koordination)
- die Wirkung von Anspannung und Entspannung erleben
- vielfältige Gelegenheiten zum Üben und Erproben der körperlich-motorischen Fähigkeiten haben

Selbsterfahrung

- Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gewinnen
- die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen realistisch einschätzen
- ein positives Selbstbild aufbauen
- Selbstwirksamkeit erleben
- sich mit positiver Erwartungshaltung neuen Aufgaben zuwenden

Sinneswahrnehmung

- sich selbst und die Umwelt bewusst und sensibel wahrnehmen
- visuelle und auditive Informationen aufnehmen, deuten, verarbeiten und entsprechend reagieren (körperferne Sinnessysteme)
- taktile, kinästhetische und vestibuläre Informationen aufnehmen, deuten, verarbeiten und entsprechend reagieren (körpernahe Sinnessysteme)

Sozialerfahrung

- über Bewegung mit anderen Kindern Kontakt aufnehmen
- den Sinn und die Bedeutung von Spielregeln kennen

- sich an gemeinsam vereinbarte Regeln halten
- Rücksicht auf andere nehmen und ihre Bedürfnisse im gemeinsamen Spiel beachten

Materialerfahrung

- Materialien und Gegenstände über Bewegung erkunden und ihre spezifischen Eigenschaften kennen lernen
- sich den Geräten, an und mit denen man sich bewegt, anpassen können
- die Spiel- und Bewegungsgeräte aber auch den eigenen Vorstellungen entsprechend „passend“ machen können

2.3 Inhalte der Bewegungserziehung

Eine Systematik der Inhalte ergibt sich einerseits aus den o.a. Erfahrungsbereichen, andererseits aber auch aus einem fachimmanenten Gliederungsprinzip, in dem die Bewegung in so genannte Grundbewegungsformen differenziert wird.

Als Inhalte der Bewegungserziehung gelten im Allgemeinen die sogenannten „Grundtätigkeiten“, d.h. Grundformen der Bewegung, wie z.B. das Gehen, Laufen, Springen, Klettern, Schieben, Rollen, Ziehen, Werfen usw., die es zu fördern und auszudifferenzieren gilt. Diese Tätigkeiten bilden die Basis sowohl der Alltags- als auch der Sportmotorik. Sie entwickeln sich im Laufe der ersten Lebensjahre, und der Grad ihrer Ausformung ist abhängig von den Gelegenheiten des Kindes, sie zu üben und zu verfestigen.

Eine wesentliche Bedeutung in der Bewegungsentwicklung von Kindern nehmen die *koordinativen Fähigkeiten* ein. Als Koordination wird die Fähigkeit zur Steuerung und Anpassung einer Bewegung verstanden (vgl. Willimczik/Roth 1985). Zu den koordinativen Fähigkeiten gehören u.a.:

- die Gleichgewichtsfähigkeit,
- die Reaktionsfähigkeit,
- die räumliche Orientierungsfähigkeit.

Die Verbesserung und Verfeinerung der koordinativen Fähigkeiten steht im Vordergrund der frühkindlichen Bewegungsförderung. Diese erfolgt jedoch nicht in Form spezifischer Übungs- und Trainingsprogramme, sondern das Kind übt seine Koordinationsfähigkeit in der spielerischen Auseinandersetzung mit Geräten, mit Spielpartnern und Spielsituationen. Variationsreiche, vielseitige Bewegungsangebote stellen hier die beste Voraussetzung für die Verbesserung der motorischen Fähigkeiten dar. So führen z.B. Bewegungssituationen, in denen Kinder sich in ihren Grundbewegungsformen üben, auch zu einer Verbesserung ihrer Koordinationsfähigkeit (Beispiele hierzu siehe Zimmer 2004b, S. 104ff.).

Ordnungskriterien zur Differenzierung der Bewegungsgrundformen

Um die Vielzahl der Bewegungsgrundformen und der damit verbundenen Bewegungsmöglichkeiten zu ordnen, kann man sie unterscheiden in: sich

bewegen, Geräte bewegen, sich an Geräten bewegen, sich mit Hilfe von Geräten bewegen.

- Bewegungen, anhand derer eine Ortsveränderung oder eine Lageveränderung des Körpers erreicht wird (*sich bewegen und fortbewegen*). Hierzu gehören das Gehen, Laufen, Springen, Steigen, Kriechen, Krabbeln, Robben, Gleiten, Rollen, Wälzen.
- Bewegungen, mit denen Geräte und Gegenstände befördert oder in Bewegung versetzt werden (*etwas fortbewegen*): Ziehen, Schieben, Tragen, Werfen, Stoßen, Schlagen, Heben, Drücken, Rollen.
- Bewegungen, bei denen sich das Kind meist fest stehenden Geräten anpasst und *sich an ihnen bewegt*; z.B. Hängen, Stützen, Schwingen, Drehen, Schaukeln, Springen, Balancieren.
- Bewegungen, bei denen sich das Kind *mit Hilfe von Geräten bewegt*, z.B. Rad fahren, Roller fahren, Rollschuh laufen (vgl. Zimmer 2005a, S.159f.).

2.4 Vermittlungsmethoden

Bewegungsangebote in der Kindertagesstätte sollten den Kindern ein hohes Maß an Möglichkeiten zur individuellen Umsetzung eigener Vorstellungen und Ideen geben, sie sollten aber auch Anregungen für eine Weiterentwicklung der motorischen Fähigkeiten enthalten. Gerade Bewegungssituationen enthalten oft Problemstellungen, die das Kind zum Auffinden verschiedener Lösungsformen auffordern. Hier sind oft nur wenige Impulse durch die pädagogische Fachkraft erforderlich, um dem Kind z.B. verschiedene Verwendungsmöglichkeiten von Geräten und Spielobjekten aufzuzeigen.

Methoden, die das Erkunden und Erproben fördern, tragen dazu bei, dass die Kinder neben dem Erwerb und der Verbesserung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Erfahrungen über ihre materielle Umwelt gewinnen. Das Wahrnehmen der Dinge, das Erfahren der Gegenstände und Objekte, aber auch die Gestaltung der Beziehung zu den mitspielenden Kindern stehen im Vordergrund, während das Vermitteln von Übungen, das Anweisen und Korrigieren in den Hintergrund treten.

Für Kinder ist es wichtig, dass Bewegung in einem Sinnzusammenhang steht, der ihnen einsichtig ist und der für sie Bedeutung hat. An die Stelle von Übungen, die den Kindern vorgemacht und dann von diesen übernommen werden, treten ganzheitliche Spiel- und Bewegungshandlungen, die meist in ein umfangreicheres, von den Kindern mitgestaltetes Thema eingebettet werden. Wenn die Förderung der Selbsttätigkeit der Kinder als eines der vorrangigen Lernziele gesehen wird, dann müssen die Bewegungsangebote so organisiert sein, dass ein ihren Vorerfahrungen und Voraussetzungen entsprechender Handlungsspielraum besteht, innerhalb dessen Kinder sich tatsächlich frei entscheiden können.

2.5 Konsequenzen für die Gestaltung der Bewegungserziehung

Daraus ergeben sich für die Gestaltung der Bewegungserziehung in der Kindertagesstätte folgende Konsequenzen (vgl. Zimmer 2005a, S. 163ff.).

2.5.1.1 Dosierung des Neuigkeitsgehalts der Bewegungssituation

Die Bewegungsangebote sollten für die Kinder interessant und auffordernd sein, aber dennoch die Einordnung in bisher Erfahrenes ermöglichen. Die Anforderungen müssen so gestellt werden, dass sie „wohl dosiert“ sind, sie sollten Neugierde wecken und zum Erkunden anregen, aber nicht Angst oder Unsicherheit erzeugen. Kinder sollten herausgefordert, aber nicht überfordert werden.

2.5.1.2 Provokation von Anpassungsprozessen

Bewegungsangebote sollten auch Handlungen im Sinne von Anpassungsprozessen in Gang setzen (sich der Situation anpassen als auch sich die Situation passend machen). Hierzu sind manchmal gelenkte Lernsituationen erforderlich, die den Kindern Hilfen zur schrittweisen Erweiterung ihrer Bewegungsfähigkeiten geben, aber auch Möglichkeiten der eigenen Definition der Bewegungssituation beinhalten.

2.5.1.3 Veränderbarkeit der Angebote – Differenzierung der Schwierigkeitsgrade

Da die Handlungsvoraussetzungen nicht für alle Kinder gleich sind, müssen die Bewegungssituationen hinsichtlich des Schwierigkeits- und Anforderungsgrads variabel sein und auch von den Kindern selbst im Verlauf ihrer Erkundungen und Erprobungen verändert werden können.

Ein Entdeckungsspielraum für erkundendes Handeln sollte Kindern das Erlebnis vermitteln, selbst etwas bewirken zu können und die Konsequenzen des eigenen Handelns zu erkennen und zu erfahren. Alltagsmaterialien und Bewegungsgeräte können z.B. immer auch über ihre gewohnte (den Erwachsenen geläufige) Funktion hinaus verwendet werden, um ihre Bedeutung nicht schon sehr früh festzulegen, sondern für eigenständige Erfahrungen offen zu lassen.

2.5.1.4 Nutzen günstiger Voraussetzungen

In kaum einer anderen Altersstufe sind die Voraussetzungen für Bewegungserziehung so günstig wie im Kindergartenalter. Neugierde und Bewe-

gungsfreude, Bewegungsdrang und Spieltrieb, Spontaneität und Anstrengungsbereitschaft sollten daher im Sinne einer kindorientierten Bewegungserziehung genutzt werden (vgl. Zimmer 2005a, S. 163ff.).

2.5.1.5 Situative Gelegenheiten – offene Bewegungsangebote und angeleitete Bewegungserziehung

Der Bildungsbereich Bewegung umfasst in der Kindertagesstätte sowohl situative Gelegenheiten, die sich durch eine bewegungsfreundliche Raumgestaltung und eine permissive Haltung der Fachkräfte ergeben als auch offene Bewegungsangebote, die den Kindern in Form von Bewegungsbaustellen oder frei zugänglichen Bewegungsräumen zur Verfügung stehen und vor allem auch regelmäßige angeleitete Bewegungsangebote, die eine eher intentionale Ausrichtung an pädagogischen Zielvorstellungen aufweisen.

2.6 Motorische Entwicklung im vorschulischen Alter – Entwicklung elementarer Bewegungsformen

Die Bewegungsaktivitäten von Kindern im Kleinkind- und Vorschulalter sind durch die Aneignung und die Vervollkommnung vielfältiger Bewegungsformen und durch den Erwerb erster Bewegungskombinationen gekennzeichnet.

Im Kleinkindalter (2. bis 3. Lebensjahr) erweitert sich der Bewegungsradius insbesondere durch den Erwerb der aufrechten Haltung und das Erlernen des Gehens und Laufens. Das Kind macht vielfältige Erfahrungen mit der eigenen Schwerkraft und fordert diese durch ständiges Erproben des Gleichgewichts heraus. Das Kind wendet sich aktiv der Umwelt zu und setzt sich über Bewegung mit ihr auseinander. In dieser Zeit entwickeln sich die so genannten „Bewegungsgrundformen“, die die Basis für die darauf aufbauenden Bewegungsfertigkeiten bilden:

- Gehen, Laufen, Springen, Kriechen, Rollen, Schieben, Ziehen, Hängen, Balancieren, Steigen, Tragen, Werfen, Fangen.

Kennzeichen dieser Entwicklungsstufe ist die Anstrengungsbereitschaft des Kindes, der ausgeprägte Bewegungsdrang und die Motivation zum Üben und Vervollkommen gerade erworbener Fertigkeiten.

Die im Kleinkindalter erworbenen Bewegungsgrundformen werden in den nächsten Jahren (vorschulisches Alter, 4. bis 6. Lebensjahr) von der Grobform zur Feinform hin ausdifferenziert und verbessert. Darüber hinaus gelingt es dem Kind nun, Bewegungsformen miteinander zu kombinieren (z.B. Laufen und Springen, Werfen und Fangen).

Beispiel Werfen und Fangen

Grobform (2. bis 3. Lebensjahr): beidhändiges Werfen unter Mitbewegung des ganzen Körpers, ohne Gewichtsverlagerung und Ausholbewegungen.

Fangen mit Körpersicherung, mit ausgestreckten Armen in passiver Körperhaltung.

Feinform (4. bis 6. Lebensjahr): Werfen erfolgt zielgerichteter, mit Ausholbewegungen des Armes, später mit Körperrotation und mit Vorstellen eines Fußes. Beim Fangen werden die Arme dem ankommenden Ball entgegengestreckt. Körperfernes Fangen gelingt mit ca. 5 bis 6 Jahren.

Übungsmöglichkeiten

Werfen auf ein Ziel, Entfernung frei wählbar, Gegenstände zum Werfen auswählen (kleine, große Bälle), beim Werfen Effekte erzielen (z.B. Gegenstände abtreffen).

Steigerung: mit weiterem Gerät (z.B. Rückschlagspiele), über Hindernisse, in der Gruppe oder mit Partner.

Zunächst ist die individuelle Auseinandersetzung mit Gerät und Aufgabe notwendig. Die Kinder experimentieren, lernen aber auch an Vorbildern, schauen sich Verhaltensweisen und Techniken von anderen ab (von Kindern, von der Fachkraft). Mit zunehmendem Alter sollte auch die soziale Einbindung der Bewegungsaufgaben betont werden, Bewegungsaufgaben können zu zweit als Partneraufgabe ausgeführt werden. Auf diesen Erfahrungen aufbauend ist dann der Gruppenbezug möglich. Gemeinsame Spiele in der Gruppe (ohne Wettkampfcharakter) unterstützen die Bereitschaft zur Kooperation.

Grundsätzlich kann man zwar von einem altersspezifischen Fortschreiten der motorischen Entwicklung ausgehen, allerdings gibt es in jeder Altersstufe auch eine große Variabilität, die durch die individuelle Disposition, vor allem aber durch Übung und durch Gelegenheiten zum täglichen „Training“ erklärbar ist.

Schwerpunkte für die Bewegungsangebote im Kindergarten

1. Kindergartenjahr (dreijährige Kinder): Erproben der Bewegungsgrundformen in unterschiedlichen Spielsituationen: Experimentieren mit Geräten, individuelle Auseinandersetzung mit situativen Bewegungsanlässen.
2. Kindergartenjahr (vierjährige Kinder): Variationen der Bewegungsgrundformen unter veränderten Bedingungen.
3. Kindergartenjahr (fünfjährige Kinder): Kombination der Bewegungsgrundformen, Regelspiele, Partner- und Gruppenbezug.

Bewegungsangebote sollten nach Möglichkeit altersgruppenübergreifend durchgeführt werden, da Kinder auch aus dem Modellverhalten der anderen lernen. Auch soziale Verhaltensweisen können sich nur entwickeln, wenn es unterschiedliche Leistungs- und Könnensstufen gibt und sich hieraus die Notwendigkeit der gegenseitigen Rücksichtnahme und des gegenseitigen Helfens ergibt. Um den jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden sollten die Angebote ein unterschiedliches Schwierigkeitsniveau haben, aus dem die Kinder auswählen können.

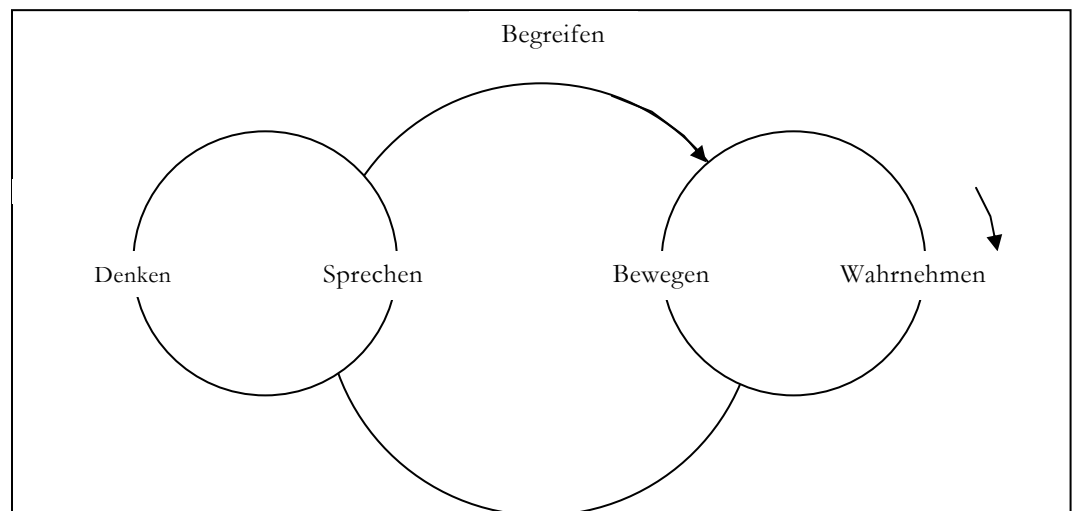
3 Verknüpfung von Bewegung und Sprache – aktuelle Forschungsergebnisse

3.1 Verbindung zwischen der sprachlichen und motorischen Entwicklung

Die sprachliche Kommunikation ist eng verbunden mit Wahrnehmungsprozessen. Sensomotorische Erfahrungen gehören zur Grundvoraussetzung für die Entwicklung der Sprache.

Ein mögliches Denkmodell für einen zumindest mittelbaren Zusammenhang von Sprache und Bewegung sieht Olbrich (1996) in der Gestaltkreistheorie von Weizsäckers (1939). Beide Gestaltkreise stehen nicht in direktem Kontakt, sondern werden vom Subjekt zum Zwecke des Erkenntnisgewinns und der Exploration miteinander koordiniert.

Abbildung 1 „Im begreifenden Ich werden die Gestaltkreise ‚Denken und Sprechen‘ und ‚Bewegen und Wahrnehmen‘ zusammengefasst, sie bedingen und aktivieren sich gegenseitig, beeinflussen sich und treiben sich an“ (Olbrich 1996, S. 254).



Affolter (1975) betont, dass sprachliche Entwicklung vielfältige Vorprozesse sensomotorischer Art voraussetzt. Auf der Stufe der „serialen Wahrnehmung“ bauen *Signalverständnis* und *Nachahmungstätigkeit* auf, die sie als Voraussetzung zum Spracherwerb betrachtet.

Bei einer Untersuchung zur Wahrnehmungsverarbeitung sprachentwicklungsgestörter Kinder wurde festgestellt, dass bei ihnen eine Schwäche in der Wahrnehmung schnell aufeinander folgender Signale vorliegt. Diese Schwäche betrifft aber nicht nur einzelne Sinnessysteme. Es scheint „nicht allein eine perzeptuelle, sondern zentrale Störung in der Informationsverarbeitung“ vorzuliegen (Szagun 1991, S. 297). Affolter konnte bei Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen Schwierigkeiten und Ausfälle auf allen

Ebenen feststellen. Statt nun am Endpunkt des Entwicklungsprozesses – der Sprache – anzusetzen, empfiehlt sie, auf der Ebene der vorsprachlichen Entwicklung einzugreifen und Sprachentwicklung über Bewegung und Wahrnehmung zu initiieren. Auch J. Ayres sieht Sprache und Sprechvermögen als „Endprodukte der vorausgegangenen sensorischen Integration“ an (Ayres 1984, S. 91). Das ungestörte Zusammenwirken aller sensorischen Systeme ist für die Entwicklung von Wortverständnis, Sprache und Sprechen wichtig.

Kindliche Sprachentwicklung ist also kein isolierter Prozess, sondern steht innerhalb der Gesamtpersönlichkeitsentwicklung des Kindes in *Wechselwirkung mit anderen Bereichen*. So sind z.B. Sehen und Hören, Fein- und Grobmotorik eng miteinander verbunden und weisen unmittelbare Beziehungen zur Sprachentwicklung auf. Lenneberg (1977, S. 161ff., zit. nach Olbrich 1989, S. 17ff.) geht von Parallelen der Sprach- und der Bewegungsentwicklung bei Kleinkindern aus, dabei betrachtet er sie allerdings mehr aus einer reifungstheoretischen Sicht und beschreibt sie als unabhängig voneinander.

3.2 Untersuchungen zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung

Empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von Wahrnehmung, Bewegung und Sprache im kindlichen Entwicklungsprozess sind bisher nur unzureichend vorhanden. Wenn überhaupt auf empirische Daten zurückgegriffen werden kann, stammen sie in erster Linie aus Untersuchungen, in denen die motorischen Fähigkeiten von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen überprüft wurden. Bei dieser Zielgruppe wird dann allerdings häufiger über motorische Defizite berichtet. So beschrieben Rentz u.a. (1986) Defizite in der Grob- und Feinmotorik bei „sprachgestörten“ Schulkindern. Nach Nickisch (1988) sind zwei Drittel aller sprachauffälligen Kinder motorisch ungeschickter, als es ihrer Altersstufe entspricht.

Der Spracherwerbsprozess ist kein isolierter Vorgang, sondern muss als Teil der Gesamtentwicklung des Kindes verstanden werden. Dabei beeinflussen sich sensorische, motorische, kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsprozesse gegenseitig (Grohnfeldt 1983). Aufgrund der Überschneidungsgebiete und der resultierenden gegenseitigen Beeinflussungen ziehen Störungen in einem Entwicklungsbereich meist Störungen oder Auffälligkeiten in anderen Entwicklungsbereichen nach sich.

Sprache setzt die Verknüpfung mehrerer Sinnesmodalitäten voraus. Nach Ansätzen der Sensorischen Integration stellen Wahrnehmungsprozesse die Grundlage jeglichen Lernens dar (Affolter 1987). Wahrnehmungsprozesse sind folglich beim Spracherwerb beteiligt, so dass sich Störungen in den einzelnen Wahrnehmungsbereichen negativ auf die Sprachentwicklung auswirken.

So werden z.B. über das kinästhetische Sinnessystem die eigenen Sprechbewegungen wahrgenommen und die kinästhetische Wahrnehmung hat ei-

nen großen Anteil an der Speicherung von Laut-, Wort- und Satz schemata beim Spracherwerb (Wiedenmann 1997). Das kinästhetische Feinempfinden und das Gliederungsvermögen unterstützen damit die auditive Wahrnehmung der Artikulation – es erfolgt gewissermaßen eine „Innenkontrolle der Sprechbewegungen“ (Kraft 1986, S. 16).

Auch das vestibuläre System liefert einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Wortverständnis und Sprache. Nach Ayres (1984) stellt es die wichtigste Ordnungskraft für alle Reizempfindungen in den übrigen von den Sinnesorganen benutzten Kanälen dar. Das Gehör arbeitet sehr eng mit dem Gleichgewichtssystem zusammen: „Das Innenohr, die Hörschnecke, ist mit dem Vestibularapparat und seinen Bogengängen verbunden, die uns Raumlageveränderungen rückmelden. Gleichzeitig sind diese Bogengänge sensible Rezeptoren für Rhythmik und Schwingungen, so dass wohl rhythmische Sprachelemente auch mit Hilfe dieses Vestibularapparates analysiert werden. Bei Menschen mit schwersten Behinderungen sind vestibuläre Anregungen (...) Entwicklungsanstöße dafür, den eigenen Körper in seiner Gesamtheit zu erfahren (...) und ein Anreiz zum Hören und zur Sprachentwicklung“ (Fröhlich 1991, zit. nach Butzkamm & Butzkamm 1999, S. 9).

Der auditiven Wahrnehmung wird bezüglich der Sprachentwicklung eine besondere Bedeutung zugeschrieben, denn die Sprachwahrnehmung wird im Wesentlichen über die auditive Wahrnehmungstätigkeit vorgenommen (vgl. Olbrich 2002). So dient sie zum Beispiel der phonematischen Differenzierung. Aus vielfältigen akustischen Signalen müssen sinntragende Phoneme unterschieden und identifiziert werden können. Dies gilt insbesondere für die Reihenbildung der Phoneme. Schwächen in diesem Bereich können zu Sinnverschiebungen (Phonemverwechslungen) und – im weiteren Verlauf – zu Rechtschreibproblemen führen (Kraft 1986).

Visuelle Erkennung und Differenzierung sind für die sprachliche Entwicklung von Bedeutung, da Sprache auf die visuellen Aspekte von Objekten wie Farbe und Form bezogen ist. So zeigen blinde Kinder auch Verzögerungen in ihrem Worterwerb, da sie Objekte – ohne Zuhilfenahme der visuellen Wahrnehmung – ertasten, vergleichen und erkennen müssen, bevor sie diese versprachlichen können, was ein langwierigerer Prozess ist (Grimm 2003). Da das visuelle System auch für die Wahrnehmungen räumlicher Beziehungen sowie für simultanes und sukzessives Erfassen von Merkmalen benötigt wird, ist dies z.B. auch für das Lesen von Bedeutung (Kraft 1986).

Neben der Wahrnehmung standen und stehen auch häufig motorische Fähigkeiten sprachgestörter Kinder im Mittelpunkt des Interesses, da beide Faktoren für die Sprachentwicklung von Bedeutung sind: „Die lautsprachlichen Voraussetzungen basieren vor allem auf einer einwandfrei funktionierenden Sensomotorik – gepaart mit steuernder Intelligenz, weil Sprechen und Sprachverstehen sich über Bewegungsabläufe, koordiniert mit Sinnestätigkeiten vollziehen“ (Kraft 1986, S. 16).

Sprechen *ist* eine motorische Handlung, die eine sehr komplexe Bewegungsplanung erfordert. Spezifische Bewegungen des Mundes, der Zunge und der Lippen müssen so geordnet werden, dass der dabei entstehende Ton ein Wort bildet. Das Kind muss außerdem entscheiden, welches Wort

dem anderen folgt. Kinder mit Sprach- oder Sprechproblemen weisen oftmals auch eine Dyspraxie auf (Ayres 1984).

Schon die motorischen Handlungen in der frühkindlichen Entwicklung sollen vorbereitend für die Sprache sein. So wird davon ausgegangen, dass Saug-, Schluck- und sonstige Bewegungskoordinationen im Mundraum unter anderem als Vorbereitung für die Koordination der Sprechbewegungen dienen. Durch vielfältige Erfahrungen der Mundexploration erfolgt eine Verfeinerung und Differenzierung des Zusammenspiels von Lippen, Kiefer, Gaumen, Zunge, Hand und Finger. Dabei wird angenommen, dass dieses Zusammenspiel eine wichtige und unerlässliche Voraussetzung zum normalen Sprechen ist (Affolter 1987).

3.3 Eigene Untersuchung zum Zusammenhang der Bewegungs- und Sprachentwicklung vier- bis fünfjähriger Kinder

Mit einer eigenen empirischen Untersuchung verfolgten wir das Ziel, mögliche Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Motorik und der Wahrnehmung sowie der Sprachentwicklung differenzierter zu überprüfen (vgl. Mandler/Zimmer 2006). Zielgruppe waren vier- und fünfjährige Kinder, die einen Kindergarten besuchten.

Die Untersuchungsstichprobe setzte sich aus 126 Kindern aus vier Kindergärten zusammen. Die Kindergärten liegen jeweils in unterschiedlichen Stadtteilen Osnabrücks und unterscheiden sich in ihren Einzugsgebieten bezüglich der Sozialstruktur. Dadurch nahmen sowohl Kinder aus sozial schwachen Familien als auch Kinder aus mittelständischen Familien mit eher gehobener sozialer Schicht teil.

An der Untersuchung nahmen fast genauso viele Jungen (48%, n=60) wie Mädchen (52%, n=66) teil. Auch auf die Altersstufen verteilten sich die Kinder gleichmäßig mit etwa 25% je Altersgruppe (4,0-4,5: n=31; 4,6-4,9: n=31; 5,0-5,5: n=33; 5,6-5,9: n=31).

Etwa ein Viertel aller untersuchten Kinder stammten aus Migrationsfamilien, ihre Muttersprache war nicht Deutsch, sie besaßen jedoch Grundkenntnisse der deutschen Sprache. Die Gruppe bezeichneten wir als „bilinguale Kinder“. Zwar waren hinreichende Deutschkenntnisse der Kinder eine Voraussetzung für die Teilnahme an der Untersuchung, jedoch unterscheiden sich die deutschen und bilingualen Kinder u.a. im „Verstehen von Sätzen“ (Untertest SETK 3-5) signifikant voneinander, so dass nicht auszuschließen ist, dass die bilingualen Kinder angesichts eines schlechteren Verständnisses der Instruktionen nicht ihre tatsächlichen Leistungen zeigen konnten. So schnitten die bilingualen Kinder in dem Motoriktest durchschnittlich schlechter ab, was ebenfalls aus einem schlechteren Aufgabenverständnis resultieren könnte. Die Ergebnisse zum Zusammenhang der Sprach- und Bewegungsentwicklung würden somit – bei Berücksichtigung *aller* Vpn – verfälscht werden, da die konfundierende Variable „Verstehen von Instruktionen“ (bzw. die Bilingualität mit ihrer Variantenvielfalt allge-

mein) einen immensen, nicht kontrollierbaren Einfluss haben könnte. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich daher lediglich auf die Testwerte und Fragebögen der deutschsprachigen Kinder (Mandler/Zimmer 2006).

Bei der Untersuchung fanden folgende Erhebungsinstrumente Anwendung:

- der Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder (MOT 4-6, Zimmer & Volkamer 1987),
- der Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5, Grimm 2001),
- ein Erzieherinnen-Fragebogen,
- ein Elternfragebogen.

3.3.1 MOT 4-6

Der Test dient der Erfassung des motorischen Entwicklungsstandes vier- bis sechsjähriger Kinder. Mit Hilfe des MOT 4-6 wird der Motorikquotient (MQ) bestimmt, der Informationen darüber liefert, wie die motorische Entwicklung des betreffenden Kindes im Vergleich zu anderen Kindern seiner Altersstufe einzuschätzen ist (Zimmer & Volkamer 1987). Die 18 Testaufgaben beinhalten sieben verschiedene Dimensionen der Motorik, anhand derer überprüft werden kann, ob ein Kind in einem besonderen motorischen Bereich Stärken oder Schwächen aufweist. Folgende motorische Dimensionen werden angesprochen:

- Gesamtkörperliche Gewandtheit und Koordinationsfähigkeit. Aufgabenbeispiel: Die Kinder springen beidfüßig seitwärts mehrmals über ein am Boden liegendes Seil.
- Feinmotorische Geschicklichkeit. Aufgabenbeispiel: Beidhändig werden Streichhölzer mit dem Pinzettengriff aufgenommen und in eine Schachtel gelegt.
- Gleichgewichtsvermögen. Aufgabenbeispiel: Die Kinder balancieren über einen 10 cm breiten Teppichbodenstreifen.
- Reaktionsfähigkeit. Aufgabenbeispiel: Ein Stab wird mit der Hand aufgefangen.
- Sprungkraft. Aufgabenbeispiel: Beidbeinig wird ein Seil in unterschiedlicher Höhe übersprungen.
- Bewegungsgeschwindigkeit. Aufgabenbeispiel: Mit einem Stift wird möglichst schnell auf ein Blatt getippt.
- Bewegungssteuerung. Aufgabenbeispiel: Die Kinder versuchen mit einem Ball eine Zielscheibe zu treffen.

Die in jeder Aufgabe ermittelten Rohwerte werden zu einer Gesamtpunktzahl zusammengefasst, die in Halbjahresstufen in einen Motorikquotienten (MO) transformiert werden können.

3.3.2 SETK 3-5

Beim SETK 3-5 handelt es sich um einen Sprachentwicklungstest zur Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistun-

gen. Das Verfahren ermöglicht eine Beschreibung der rezeptiven und produktiven Sprachfähigkeiten drei- bis fünfjähriger Kinder. Der Test besteht aus fünf Aufgaben, die die drei Bereiche Sprachverstehen, Sprachproduktion und Sprachgedächtnis beinhalten. Demnach liegt der Schwerpunkt des Tests bei der Fähigkeit zur Sprachverarbeitung und nicht bei der Qualität der Aussprache (Grimm 2001). In der Testversion für 4- bis 5-jährige Kinder werden folgende Aufgaben durchgeführt.

- *Verstehen von Sätzen (Sprachverstehen)*: Die Kinder erhalten 15 verbale Instruktionen unterschiedlicher grammatischer Komplexität, die sie mit verschiedenen Materialien (z.B. Teddybär, Stifte, Bälle, Knöpfe, Bilderbuch) in Handlungen umsetzen sollen.
- *Satzgedächtnis (Sprachgedächtnis)*: Den Kindern werden Sätze vorgesprochen, die zwischen sechs und zehn Wörter umfassen und die entweder normal (inhaltlich sinnvoll, in Auswertung A) oder anomal (rein syntaktisch-morphologisch korrekt, in Auswertung B) gebildet sind.
- *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (Sprachgedächtnis)*: neue und zuvor noch nicht gehörte Lautmuster (Nichtwörter) unterschiedlicher Länge sowie unterschiedlicher semantischer Nähe zu bereits bekannten Wörtern sollen von den Kindern nachgesprochen werden.
- *Morphologische Regelbildung (Sprachproduktion)*: Kinder sollen Pluralformen von zehn bekannten (in Auswertung A) sowie acht unbekanntem (in Auswertung B) Wörtern bilden.
- *Gedächtnisspanne für Wortfolgen (Sprachgedächtnis)*: Die Kinder sollen Wörter, die im Einsekundentakt vorgegeben werden, unmittelbar nachsprechen. Die Anzahl der Wörter variiert von zwei bis sechs.

Für alle Untertests – mit Ausnahme des Untertests „Gedächtnisspanne für Wortfolgen“ – können T-Werte ermittelt werden.

3.3.3 Erzieherinnen-Fragebogen

Als Grundlage für den Erzieherinnen-Fragebogen dienten die Beobachtungsskalen von Zimmer (2005 b) zu den Bereichen Verhalten bei Spiel- und Bewegungsangeboten, Sozialverhalten und Selbstkonzept-Einschätzung. Auf dem Fragebogen werden Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen aufgeführt, anhand derer die Erzieherinnen die einzelnen Kinder einschätzen sollen. Die Einschätzung erfolgt mittels Ratingskalen.

3.3.4 Eltern-Fragebogen

Der Fragebogen für die Eltern wurde nach inhaltlichen Gesichtspunkten selbst konzipiert. Er umfasst u.a. Informationen zur Entwicklung des Kindes (erste Worte, erste Zweiwortsätze, Zeitpunkt des Laufens, Entwicklungsauffälligkeiten), zur familiären Situation (Anzahl der jüngeren/älteren Geschwister, Alter, Schulbildung und Berufstätigkeit der Eltern, Nationalität) sowie Fragestellungen zur Häufigkeit des Vorlesens und zum Freizeitverhalten des Kindes.

3.3.5 Ergebnisse

3.3.5.1 Korrelation des SETK 3-5 mit den Gesamtleistungen im MOT 4-6 und den motorischen Dimensionen

Sowohl die Gesamtleistung des MOT 4-6 als auch die gesamtkörperliche Gewandtheit und Koordinationsfähigkeit, die feinmotorische Geschicklichkeit, das Gleichgewichtsvermögen sowie die Sprungkraft als motorische Dimensionen weisen signifikante Korrelationen zwischen .22 und .40 mit den Untertests „Verstehen von Sätzen“ und „Satzgedächtnis“ des SETK 3-5 auf. Das heißt, je höher die genannten motorischen Leistungen des Kindes, desto besser war auch die Leistung des Kindes beim „Verstehen von Sätzen“ und beim „Satzgedächtnis“. Beim „Satzgedächtnis“ trifft dies auch für beide Teile zu – sowohl für die inhaltlichen sinnvollen (A) als auch für die inhaltlich nicht sinnvollen (B) Sätze.

Als weitere signifikante Korrelationen sind die Leistungen im Untertest „Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter“ und „Gedächtnisspanne für Wortfolgen“ mit der feinmotorischen Geschicklichkeit auszumachen. Kinder, die bei diesen beiden Untertests des SETK 3-5 schlechter abgeschnitten haben, zeigten auch schlechtere Leistungen bei den Aufgaben des MOT 4-6 zur feinmotorischen Geschicklichkeit. Damit liegen im Bereich der Feinmotorik die meisten signifikanten Korrelationen mit der Sprachentwicklung vor.

3.3.5.2 Korrelation des Sprachverhaltens den Gesamtleistungen im MOT 4-6 und den motorischen Dimensionen

Neben der SETK-Leistung wurden auch die Einschätzungen der Erzieherinnen zum Sprachverhalten des Kindes mit den MOT-Leistungen in Beziehung gesetzt werden. Besonders deutlich sind hier wiederum die Zusammenhänge des Sprachverhaltens mit der feinmotorischen Geschicklichkeit. So zeigten Kinder bessere Leistungen in der motorischen Dimension „feinmotorische Geschicklichkeit“, die nach Einschätzung ihrer Erzieherinnen

- ihren Gesprächspartner häufiger anschauen,
- deutlicher sprechen,
- sich verständlicher ausdrücken,
- häufiger verschiedene Wörter benutzen,
- grammatikalisch häufiger richtig sprechen und
- weniger Auffälligkeiten in der Aussprache zeigen (stottern, s-, sch-, t-, v-Laute).

Des Weiteren sind signifikante Korrelationen des Sprachverhaltens mit dem Gesamtwert des MOT 4-6 und mit der Bewegungsgeschwindigkeit zu verzeichnen. Auch im Bereich der gesamtkörperlichen Gewandtheit und Koordinationsfähigkeit, des Gleichgewichtsvermögens und der Bewegungssteuerung bestehen signifikante Zusammenhänge: Kinder, die niedrigere Leistungen in den aufgeführten motorischen Dimensionen erbracht haben, wurden

von ihren Erzieherinnen auch weniger kompetent in ihrem Sprachverhalten eingeschätzt.

Die Annahme, dass Kinder, die im Sprachentwicklungstest schlechter abschneiden, auch schlechtere Leistungen im vestibulären und kinästhetischen Wahrnehmungsbereich zeigen, konnte nicht für alle Untertests des SETK 3-5 bestätigt werden. Eine mögliche Begründung für die weniger signifikanten Zusammenhänge im Bereich der kinästhetischen Wahrnehmung könnte in der Auswahl der Items begründet liegen. Die motorische Dimension „gesamtkörperliche Gewandtheit und Koordinationsfähigkeit“, mit deren Hilfe der Bereich der kinästhetischen Wahrnehmung am deutlichsten erfasst wird, enthält z.T. sehr komplexe Aufgaben, die nicht nur die kinästhetische Wahrnehmung an sich, sondern umfassendere Fähigkeiten erfassen. So beinhaltet z.B. die Aufgabe 7 des MOT 4-6, die u.a. der „gesamtkörperlichen Gewandtheit und Koordinationsfähigkeit“ zugeordnet wurde, neben der kinästhetischen auch die visuelle und die vestibuläre Wahrnehmung. Die Bewegung muss präzise ausgeführt werden, Orientierungsfähigkeit muss vorhanden sein und die Bewegungsgeschwindigkeit sollte trotz Richtungswechsel aufrechterhalten bleiben (Zimmer & Volkamer 1987).

3.3.5.3 Zusammenfassung

Ziel dieser Untersuchung war es, Zusammenhänge zwischen der motorischen Entwicklung und der Sprachentwicklung bei vier- und fünfjährigen Kindern zu prüfen. Der erwartete positive Zusammenhang dieser beiden Entwicklungsbereiche kann auf Grund der vorliegenden Ergebnisse bestätigt werden: Kinder mit einem höheren MQ zeigen auch bessere Leistungen im SETK 3-5 und fallen ihren Erzieherinnen als kompetentere Gesprächspartner auf als Kinder mit einem niedrigeren MQ.

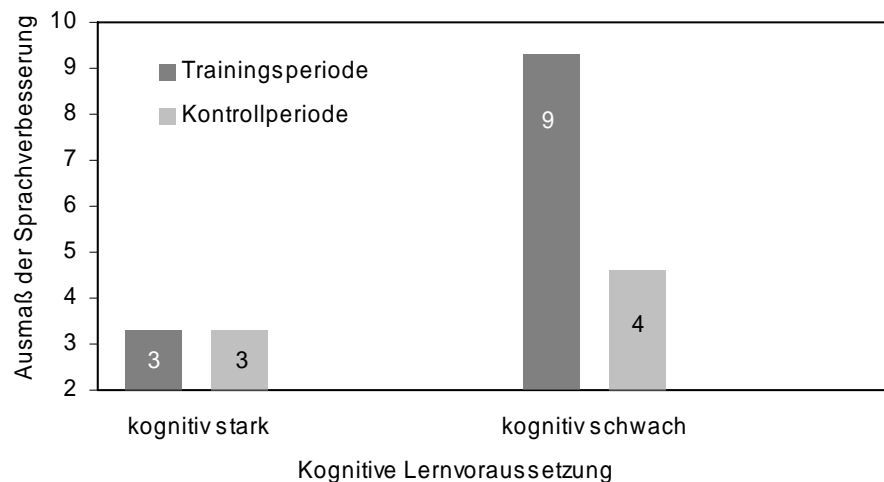
Besonders deutlich wurde dieser Zusammenhang zum einen für den Gesamtwert des MOT 4-6 (MQ) und zum anderen für den Bereich der Feinmotorik. Bezüglich der feinmotorischen Geschicklichkeit ergeben sich mit Korrelationskoeffizienten zwischen .23 und .42 die meisten und deutlichsten Zusammenhänge mit der Sprachentwicklung (SETK 3-5) und dem Sprachverhalten (Einschätzen der Erzieherinnen) des Kindes. Beim Sprachverhalten wird deutlich, dass die feinmotorische Geschicklichkeit mit den Items zur Aussprache des Kindes (stottern, s-, sch-, t- und v-Laute) signifikant korreliert. In diesem Fall liegt eine negative Korrelation vor, d.h. dass Kinder, die schlechtere Leistungen im Bereich der Feinmotorik gezeigt haben, ihren Erzieherinnen häufiger durch Störungen in der Aussprache aufgefallen sind (vgl. Mandler/Zimmer 2006).

3.3.6 Auswirkungen eines psychomotorischen Trainings auf die Sprachkompetenz

Moser/Christiansen (2000) untersuchten in einem Feldexperiment Auswirkungen eines psychomotorischen Trainings, das über den Zeitraum von zehn Wochen täglich (ca. 40 Minuten) bei sieben- und achtjährigen Kindern

(n=40) der 1. und 2. Klasse einer norwegischen Grundschule durchgeführt wurde, auf Veränderungen hinsichtlich der kognitiven und sprachlichen Kompetenzen der Kinder.

Abbildung 2 Verbesserung der Sprachkompetenz (in Testrohwerten) für die kognitiv stärkere und die kognitiv schwächere Gruppe in der Trainings- und Kontrollperiode. Aus: Moser/Christiansen 2000, S. 92.



Alle Kinder der ersten beiden Grundschulklassen (86 Schüler und Schülerinnen) wurden zunächst hinsichtlich ihrer kognitiven Lernvoraussetzungen überprüft. Dafür kamen drei Testverfahren (Progressiver Matrizenstest, Menschenzeichentest, Sprachkompetenztest: Ringeriksmaterial) zum Einsatz. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurden aus jeder Klassenstufe die jeweils zehn besten und zehn schwächsten Schüler und Schülerinnen für das Experiment ausgewählt und einem Test zur Ermittlung des grob- und feinmotorischen Funktionsniveaus unterzogen. Danach wurden die Kinder in zwei Extremgruppen (kognitiv stark/schwach) nach Alter, Geschlecht und kognitiven Testergebnissen homogen zusammengestellt.

Da das Experiment in zwei Perioden durchgeführt wurde, konnten die Kinder, die in der ersten Periode die Versuchsgruppe darstellten, in der zweiten Periode als Kontrollgruppe fungieren und umgekehrt. Jeweils nach Abschluss der Trainingsperiode 1 (Sept.-Dez.) und Trainingsperiode 2 (Jan.-März) durchliefen alle 40 Kinder erneut die fünf Testverfahren.

Ergebnis: Bei den Auswirkungen der psychomotorischen Förderung auf die Sprachkompetenz (siehe Abbildung) ist das Ergebnis des Experimentes in einem Bereich sehr auffällig:

Während sich bei der Versuchsgruppe der als kognitiv stark eingestuften Kinder zwischen den Testwerten nach der Trainings- bzw. Kontrollperiode keine feststellbaren Unterschiede ergaben, waren die Unterschiede in der Versuchsgruppe der kognitiv schwachen Gruppe signifikant. Die Kinder mit

schwächeren kognitiven Lernvoraussetzungen profitierten demnach von dem motorischen Förderangebot in viel stärkerem Maße hinsichtlich der Verbesserung ihrer Sprachkompetenz als die andere Extremgruppe.

Dieses Ergebnis überrascht insbesondere vor dem Hintergrund, dass es in beiden Gruppen keine signifikanten Verbesserungen im motorischen Bereich gab (Messung durch KTK und Pegboard-Test). Allerdings zeigten die kognitiv starken Kinder auch die besten Ergebnisse in den beiden Tests zur Grob- und Feinmotorik.

Moser/Christiansen interpretieren das Ergebnis als Effekte aus den durch das Trainingsprogramm resultierenden Möglichkeiten dieser Kinder „für eine qualitativ hochwertige Interaktion zwischen den Schülern sowie dem Lehrer“ (Moser/Christiansen 2000, S. 94). Ferner ziehen sie das niedrigere Ausgangsniveau der Kinder als Ursache für die großen Fortschritte in Erwägung. Diese Schlussfolgerung deckt sich mit Beobachtungen aus der Sonderpädagogik. Olbrich (1996) berichtet aus ihrer Sprachförderarbeit mit Kindern im Rahmen einer integrativen Sprach- und Bewegungstherapie, dass diese durch das bewegungsorientierte Therapieangebot aktiver und kreativer geworden sind und diagnostisch messbare Fortschritte im Bereich von Wahrnehmungs- und Bewegungsfähigkeiten gemacht haben: „Die Kinder werden sprachlich spontan, äußern sich frei und problem- oder ichbezogen; die vor der Aufnahme in die Therapie beobachtete Symptomatik wie Dyslalie, Dysgrammatismus, Redeflussstörungen bauen sich häufig ohne direkte Beeinflussung der Sprache ab“ (Olbrich 1996, S. 256).

Dies könnte darauf hindeuten, dass es einen viel versprechenden, erfolgreichen und kindgerechten Weg zur Sprachförderung bei Kindern mit nicht pathologisch verfestigten Befunden gibt: Bewegungs- und Wahrnehmungsförderung über Bewegung, Spiel und soziale Interaktion.

4 Welche Impulse gehen vom Bildungsbereich Bewegung auf vorhandene Sprachlernpotenziale von Kindern aus?

Das Kind lernt die Sprache nicht der Sprache wegen, sondern um sich mitteilen und verständigen zu können. Hierfür stehen ihm unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung – die verbale und die non-verbale. Lange bevor es sprechen gelernt hat, teilt es sich bereits über Gesten, Mimik, Gebärden mit – über seinen Körper. Zunehmend übernimmt die verbale Sprache die Form der Mitteilung und des Austauschs, wobei jedoch auch die anderen Kommunikationsebenen bestehen bleiben.

Sprache wird vom Kind jedoch auch verwendet, um eine Absicht zu realisieren. Es will „mit Worten Dinge geschehen machen“ (Bruner 2002, S. 8). Zuvor lässt es jedoch über seinen Körper Dinge geschehen: Der Ball, der mit einem Fußtritt in Bewegung versetzt wird, vermittelt ihm das Gefühl von Selbstwirksamkeit; es sieht sich selbst als Urheber einer Wirkung.

Sprache und Bewegung haben also eine expressive, aber auch eine instrumentelle Funktion – sie sind Medium der Mitteilung und des Ausdrucks und

ebenso Werkzeug des Handelns. Sprache und Bewegung sind demnach zwei wesentliche Dimensionen der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, die zwar in ihrer Entwicklung getrennt voneinander betrachtet werden können, die sich gleichzeitig aber in Abhängigkeit voneinander entfalten und sich gegenseitig beeinflussen. Das Kind gewinnt, bevor es sich sprachlich mitteilen kann, bereits ein Wissen über räumliche Beziehungen. Es hat dieses Wissen aufgrund seiner Erfahrungen durch Wahrnehmung und Bewegung, in denen sich diese 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 2005a, S. 82f.).

Sprache und Bewegung sind also als Ganzheit zu verstehen, die auch in der alltäglichen Erziehungs- und Bildungssituation nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Eine Unterstützung des Spracherwerbs ist gebunden an Handlungen, die dem Kind sinnhaft erscheinen, die es selbst als bedeutsam erachtet.

Grohnfeldt plädiert dafür, die Selbstlernaktivität des Kindes anzuregen durch eine Wechselwirkung sprachlicher Angebote, gegenständlicher Handlungen und kognitiver Strukturierung: Auf dieser Grundlage bildet sich das Sprachverständnis, das wiederum Voraussetzung für einen sinnvollen Sprachgebrauch ist (Grohnfeldt 1993, S. 150).

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

4.1 Parallele Bewegungshandeln – Sprachhandeln

Einen besonderen Stellenwert nehmen hier Spiel- und Bewegungsangebote ein. Sie wecken die Neugierde des Kindes, regen zu explorativen Handlungen an, ermutigen dazu sich sprachlich zu äußern, einzugreifen. Das Kind lernt mit den Dingen, aber auch mit den Worten zu handeln.

Der *Bildungsbereich* „*Bewegung*“ umfasst – wie in Abschnitt 2 beschrieben – den Erwerb und die Verarbeitung von:

- Körpererfahrungen/Sinneswahrnehmungen
- materialen Erfahrungen (Gesetzmäßigkeiten der Dinge, Objekte erkennen)
- sozialen Erfahrungen (interagieren, kooperieren).

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie diese inhaltlichen Lern- und Erfahrungsbereiche zur Kommunikation herausfordern, zum Sprechen anregen, von Sprache begleitet werden und damit die Sprachentwicklung unterstützen. Exemplarisch sollen dabei die den Bewegungshandlungen korrespondierenden Sprachhandlungen aufgezeigt werden.

4.1.1 Körpererfahrung

Sich und seinen Körper wahrzunehmen, eine Vorstellung vom eigenen Körper zu entwickeln, sich in seinem Körper wohlfühlen, ihn anzunehmen – diese elementaren Erfahrungen bilden die Basis für den Aufbau eines Bildes von sich selbst. Die Orientierung im Raum beginnt mit der Orientierung am eigenen Körper.

Tabelle 1 Möglichkeiten einer Begegnung von Bewegungs- und Sprachhandlungen.

Bewegungshandeln	Sprachliches Handeln
eine Vorstellung vom eigenen Körper entwickeln	Körperteile benennen, unterscheiden
Körperwahrnehmung bei Ausdauerspielen, Atemübungen	den eigenen Atemraum erleben, das Atmen bewusst wahrnehmen
Wahrnehmung von Muskelspannung und Entspannung	Begriffe aufgrund von Vorstellungsbildern verstehen
sich im Raum orientieren, Entfernungen einschätzen	Begriffe weit – nah unterscheiden, in ihrer Bedeutung erfahren
pantomimische Spiele	sich im nonverbalen Ausdruck üben
akustische Reize/Informationen wahrnehmen, differenzieren, einordnen, darauf reagieren	auditive Wahrnehmung als Voraussetzung für Sprachentwicklung verfeinern
körpereigene Instrumente erproben: Schnipsen, Summen, Schnalzen, Zischen etc.	die Ausdrucksfähigkeit der eigenen Stimme und des Körpers erleben
Erleben des Körpers in der Zeit: schnelle – langsame Bewegungen durchführen	Begriffe wie schnell und langsam unterscheiden, artikulieren, beschreiben
Rhythmische Spiele, zu rhythmischen Vorgaben Bewegungsformen finden	Sprachrhythmus und Bewegungsrhythmus aufeinander abstimmen, rhythmische Verse zur Bewegung finden, Nachsprechen von Reimen
die Kraft der eigenen Bewegung erfahren und dosieren	Begriffe wie schwer und leicht verstehen und unterscheiden

Voraussetzung für die Wahrnehmung des eigenen Körpers ist die Sensibilisierung der Sinne. Durch eine gut funktionierende Sinneswahrnehmung wird das Kind aufmerksam für das, was in seinem Körper und im Kontakt seines Körpers mit der Umwelt geschieht. Körpererfahrungen sind daher eng gebunden an die Sensibilität der kinästhetischen, visuellen, taktilen, auditiven und vestibulären Sinneswahrnehmungen. Das Erleben der körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die Regulierung körperlicher Anspannung, das Erleben von Erschöpfung und Ermüdung, aber auch das Genießen von Ruhe und Entspannung gehören zu den wichtigen Erfahrungen, die Kinder in Bewegungssituationen machen können. Diese körperlichen Erlebnisse und Erfahrungen stehen nicht immer ausdrücklich im Mittelpunkt der Bewegungshandlungen, oft laufen sie unbewusst ab. Deswegen kann es manchmal sinnvoll sein, sie – sprachlich – zu reflektieren und sich dadurch ihrer überhaupt erst einmal bewusst zu werden.

Einen unmittelbaren Bezug zur Sprachentwicklung haben u.a. auch das Erleben und die Modulation der eigenen Stimme in Rollenspielen, die Regulation des Atmens bei Entspannungsaufgaben oder das Experimentieren mit körpereigenen Instrumenten. So ergeben sich im Kontext der Körpererfahrung die in Tabelle 1 genannten Möglichkeiten einer Begegnung von Bewegungshandlungen und Sprachhandlungen.

4.1.2 Materiale Erfahrungen

Bewegung wird vom Kind nicht nur aus Lust an der Tätigkeit betrieben, sondern ist in der Regel auch von seinem Erkenntnisinteresse gesteuert. Bewegungshandlungen 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 es im eigenen Tun überprüft. Beim Suchen nach Lösungsmöglichkeiten kann es die eigenen Handlungen variieren und dabei die Bewegung als Mittel zum Zweck einsetzen.

Tabelle 2 Möglichkeiten einer Begegnung von Bewegungs- und Sprachhandlungen: Materiale Erfahrungen.

Bewegungshandeln	Sprachliches Handeln
den Raum erkunden, erfahren, klettern, laufen, kriechen, springen	Raubegriffe benennen: unten – oben, hinten – vorne, über – unter
materiale Eigenschaften eines Gerätes erkennen und die eigenen Bewegungshandlungen daran anpassen	materiale Eigenschaften benennen, unterscheiden (der Ball springt, rollt, fliegt, prellt, bleibt liegen)
zeitliche Strukturen der Bewegung erkennen, die eigene Bewegung einem vorgegebenen Rhythmus anpassen, schnell – langsam laufen	Sprachrhythmus und Bewegungsrhythmus aufeinander abstimmen, rhythmische Verse zur Bewegung finden
räumliche Orientierung, Einschätzen von Entfernungen	Begriffe weit – nah in ihrer Bedeutung erfahren
Ursache und Wirkung erfahren und in der Bewegung berücksichtigen, Wenn-Dann-Regeln aufstellen und überprüfen (wenn ich den Ball auf den Boden fallen lasse, springt er wieder hoch)	Wenn-Dann-Regeln sprachlich formulieren
Pläne mit Hilfe von Bewegung verwirklichen	Pläne verbalisieren
physikalische Beschaffenheit erkennen	Beschaffenheit benennen, Begriffe finden/erfinden
motorisches Problemlösehandeln	verbales Problemlösehandeln
in Fantasierollen schlüpfen	Fantasierollen mit der eigenen Stimme inszenieren; Rollen mitteilen, dem Spielpartner erklären

Die pädagogische Fachkraft kann das Bewegungshandeln des Kindes sprachlich kommentieren. Die Aufmerksamkeit des Kindes ist auf die Sache gerichtet, Sprache dient der Vergewisserung, der Bewusstmachung des erlebten Effektes. Verursacher eines Effektes zu sein heißt auch, sich der Regelmäßigkeit des Vorgangs bewusst zu sein, damit generalisierbare Erfahrungen entstehen. Die Materialerkundungen werden sprachlich begleitet, Gegenstände werden beschrieben, ihre Funktion reflektiert, Tätigkeiten und Aktivitäten sind mit Erkenntnissen aber auch mit sprachlichen Äußerungen verbunden. (vgl. Zimmer 2005a, S. 81ff.).

4.1.3 Soziale Erfahrungen

Zu den grundlegenden sozialen Fähigkeiten gehört es, sich in einen anderen hineinzuversetzen, seine Perspektive einzunehmen, verschiedene Rollen zu übernehmen und diese sprachlich wie handelnd in der jeweiligen (Bewegungs-)Situation umzusetzen. Regeln sind für jedes Spiel erforderlich. Sie müssen sprachlich kommuniziert, ausgehandelt, erklärt, abgeändert werden.

Tabelle 3 Möglichkeiten einer Begegnung von Bewegungs- und Sprachhandlungen: Soziale Erfahrungen.

Bewegungshandeln	Sprachliches Handeln
Spiele mit Regeln spielen	Regeln benennen, Sinn verstehen, Regeln vereinbaren, sich abstimmen
dominante/unterlegene Rollen übernehmen (Führen – Folgen)	Rollen aushandeln, absprechen, Wünsche äußern, Bedürfnisse formulieren
gemeinsam eine Aufgabe ausführen, kooperieren	sich über das gemeinsame Ziel einigen, Strategien absprechen
gemeinsam bauen, konstruieren	sich austauschen, absprechen, Konsequenzen abwägen
Pläne gemeinsam verwirklichen	Pläne verbalisieren
miteinander, gegeneinander, füreinander, zueinander	Begriffe erklären, erfassen, unterscheiden, verstehen
die Perspektive des anderen beim Spielen berücksichtigen	die Perspektive des anderen sprachlich berücksichtigen
kooperatives Handeln (miteinander etwas tun)	kooperatives Aushandeln (sich absprechen über das gemeinsame Tun)
in Spielrollen schlüpfen, in Rollen agieren, interagieren	Rollen sprachlich symbolisieren
Imitieren – Bewegungen imitieren, nachahmen	Sprachvorbilder nachahmen
über ein Gerät mit anderen Kontakt aufnehmen	nonverbale Körpersignale erkennen und verstehen
in Spielen agieren und interagieren	Rollen sprachlich symbolisieren

Rituale regen zum sprachlichen Austausch an (z.B. Gesprächskreis, in dem jedes Kind seine Wünsche für die nächste Stunde äußern darf, zu Beginn oder am Ende einer Stunde oder beim Erklären eines Spiels).

In Rollenspielen müssen die Spielpartner ihre Rollen aushandeln. Die Rollen sind komplementär: Wo ein Auto abgeschleppt werden soll, muss es auch einen „Abschlepper“ geben.

Diese Beispiele stellen keine zielgerichtete Sprachförderung dar. Die situativen aber auch die bewusst inszenierten 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.

4.2 Psychomotorisch orientierte Sprachförderung

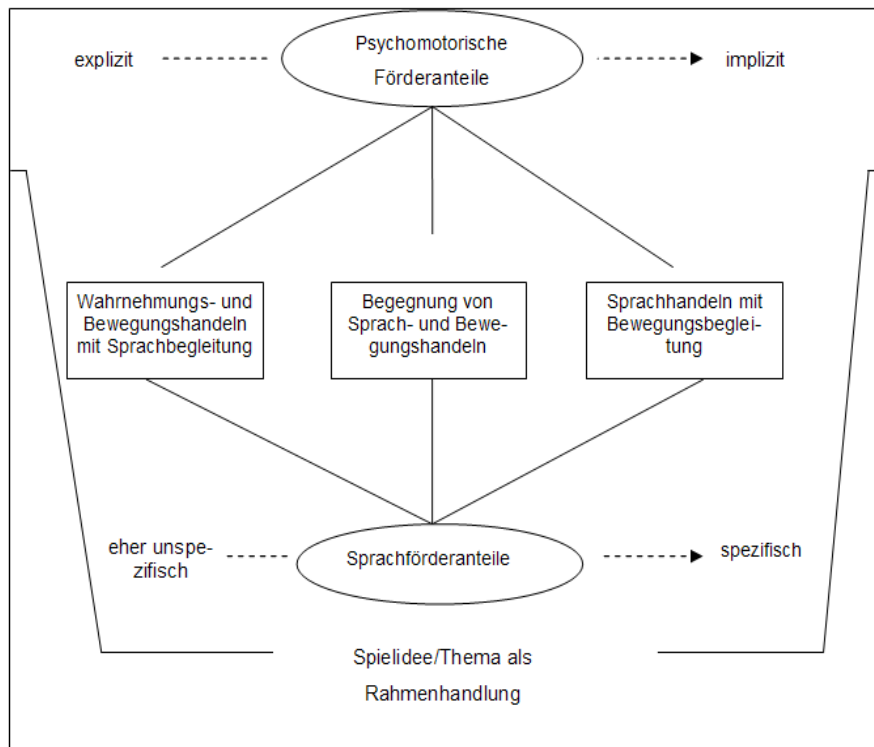
Als ein wirkungsvolles Konzept zur ganzheitlichen Bearbeitung von Sprachauffälligkeiten hat sich die Psychomotorik etabliert (vgl. Bender 2004, Lüthje-Klose 2004, Kleinert-Molitor 1989, Olbrich 2002). Sie betont die Zusammenhänge zwischen Bewegung, Wahrnehmung und Sprache in der kindlichen Entwicklung und wendet sich gegen eine isolierte, defizitorientierte Förderung einzelner Funktionen und Teilaspekte der Sprachentwicklung. Auf der Grundlage bewegungsorientierter Spielhandlungen wird der Rahmen für eine basale Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen geschaffen. Im Kontext sinnvoller Spielsituationen können so behutsam zielgerichtete Möglichkeiten zur Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen angeboten werden. Dazu gehören z.B. die Einnahme verschiedener Rollen bei Rollenspielen, das Aushandeln von Spielregeln, die Erweiterung des Wortschatzes, die Begriffsbildung, grammatikalische Regeln und die Aussprache. Diese Kompetenzen werden jedoch nicht isoliert gefördert, sie sind eingebunden in eine für das Kind bedeutungsvolle, kommunikative Handlungssituation, in der ein echtes Mitteilungs- und Verständnisinteresse besteht (Lüthje-Klose 2004, S. 38).

Kleinert-Molitor beschreibt Grundregeln einer psychomotorisch orientierten Sprachförderung:

Über die Bereitstellung motivierender Spielhandlungen will sie „Sprache näher bringen in ihrer Einheit von Affekt- und Bedürfnisartikulation, von Handlungsstrukturierung und Kommunikation, von Wirklichkeitserschließung und Erfahrungsorganisation“ (Kleinert-Molitor 1996, S. 238). Sie stellt einen Förderplan auf, der aus einem umfangreichen Angebot von Spielsituationen besteht, die entsprechend ihren sprachlichen Anforderungen gruppiert werden können:

- Schwerpunkt A enthält Wahrnehmungs- und Sprachhandeln mit Sprachbegleitung,
- Schwerpunkt B beinhaltet die Begegnung von Sprach- und Bewegungshandeln,
- Schwerpunkt C umfasst Sprachhandeln mit Bewegungsbegleitung.

Abbildung 3 Grundregeln einer psychomotorisch orientierten Sprachförderung. Aus: Kleinert-Molitor 1996, S. 238



Dieser für die Sprachheilpädagogik entwickelte Förderplan erlaubt einen Wechsel in der Gewichtung: Der Anteil der Sprachförderung ist im Schwerpunkt A zunächst eher unspezifisch. Im Schwerpunkt C gibt es spezifische Fördersequenzen. Die psychomotorischen Förderanteile dagegen sind im ersten Teil eher explizit, im letzten dagegen mehr implizit enthalten.

Eine Spielidee gilt als Rahmenhandlung, sie stellt das Erleben in den Vordergrund und weniger das Üben. Die Spielhandlungen und Aufgabenstellungen sollen aus dem Erlebniskreis der Kinder kommen und Fantasie und Erzählfreude wecken, Sprachhandeln in der Situation auslösen und im Miteinandersprechen über die Situation einmünden.

Dieser unter dem Aspekt einer psychomotorischen Sprachförderung entwickelte Rahmenplan macht deutlich, wie die Akzente hinsichtlich der Verbindung von Sprache und Bewegung unterschiedlich gesetzt werden können – je nach der pädagogischen Intention, die bei der Fördersituation im Vordergrund steht.

5 Fazit

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 auseinander zu setzen. 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. Über die Stabilisierung der Persönlichkeit, durch die Vermittlung von Erfolgserlebnissen, über den Aufbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickelt sich nicht nur die Handlungs- sondern auch die Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit des Kindes.

Zusammenfassend kann man also davon ausgehen, dass Bewegung ein entwicklungsförderndes Potenzial besitzt, das sich insbesondere in den ersten sechs Lebensjahren positiv auf die Sprachentwicklung auswirken kann. Die sprachfördernde Wirkung kann zwar nicht als kausale, lineare Beziehung angenommen werden, sie entfaltet sich eher indirekt und beruht insbesondere auf

- einer basalen Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit, auf der Sprachentwicklung (Spracherwerb) aufbaut,
- der Schaffung sozialer Situationen, die das gemeinsame Handeln herausfordern und die Kommunikation der Kinder untereinander ebenso wie zwischen Kindern und Pädagogen unterstützen,
- den Möglichkeiten zur Unterstützung eines positiven Selbstkonzeptes, das sich auf der Basis von Körpererfahrungen bildet und das sich auch auf die Sprache auswirkt,
- der Bereitstellung von Gelegenheiten, in denen Aktivität herausgefordert und Problemlösevermögen geübt wird,
- dem Angebot vielfältiger Sprechanlässe, die die Freude an Lautspielen unterstützen und den spontanen, spielerischen Umgang mit der eigenen Stimme herausfordern,
- der Schaffung eines motivierenden, lustbetonten Kontextes, in dem Bewegungshandeln sich zwanglos mit sprachlichem Handeln verbinden lässt.

6 Literatur

- Affolter, F. (1975): Wahrnehmungsprozesse, deren Störung und Auswirkung auf die Schulleistung, insbesondere Lesen und Schreiben. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie. 1975, 3
- Affolter, F. (1987): Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen
- Ayres, J. (1984): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin
- Bender, S. (2004): Sprache ist mehr als Sprechen. Psychomotorische Kommunikationsförderung als Perspektive für die logopädische Therapie. In: Motorik 27 (2004) 1, S. 24 - 30
- Bruner, J. (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Bern
- Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (1999): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen
- Fröhlich, A. D. (Hrsg.) (1991): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Berlin
- Grimm, H. (2001): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Manual. Göttingen
- Grimm, H. (2003): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen
- Grohnfeldt, M. (1983): Störungen der Sprachentwicklung. Berlin
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (1996): Grundlagen der Sprachtherapie. Berlin
- Kleinert-Molitor, B. (1996): Das Spielgeschehen als Sprachlernort. In: Grohnfeldt, M.(Hrsg.): Grundlagen der Sprachtherapie. Handbuch der Sprachtherapie, Band 1. Berlin, S. 222-251
- Kolzowa, M. M. (1975): Das Kind lernt sprechen. In: Der Kinderarzt, 1975, 6
- Kraft, J. (1986): Koordination in Wahrnehmung, Bewegung und Sprache. Psychomotorische Grundlagen für die Förderung der Kommunikationsfähigkeit des gehörlosen Kindes im Kindergartenalter. Dissertation. Universität Hamburg
- Kuhlenkamp, Stefanie (2004): Gestern – Heute – Morgen. Entwicklungen, Trends und Perspektiven der integrierten Förderung von Bewegung und Sprache. In: Motorik 27, 1, S. 3-7
- Lenneberg, E.J. (1977): Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt
- Lütje-Klose, B. (2004): Szenen psychomotorischer Sprachentwicklungsförderung. In: Motorik 27, 1, S. 31-39
- Mandler, J./Zimmer, R. (2006): Sprach- und Bewegungsentwicklung bei Kindern. In: Motorik 29, 1, im Druck
- Moser, T./Christiansen, K. (2000): Die Effekte psychomotorischen Trainings auf kognitive und motorische Lernvoraussetzungen von Kindern. In: Spectrum1, S. 84-97
- Nienkerke-Springer, A./Beudels, W. (2001): Komm, wir spielen Sprache. Handbuch zur psychomotorischen Förderung von Sprache und Stimme. Dortmund
- Nickisch, A. (1988): Motorische Störungen bei Kindern mit verzögerter Sprachentwicklung. In: Folia Phoniatri Logop 40, S. 147-152
- Olbrich, I. (2002): Auditive Wahrnehmung und Sprache. Dortmund
- Olbrich, I. (1996): Die Integrierte Sprach- und Bewegungstherapie. In: Grohnfeldt, M.(Hrsg.): Grundlagen der Sprachtherapie. Handbuch der Sprachtherapie, Band 1. Berlin, S. 252-266
- Rentz, R./Niebergall, G./Göbel, D.(1986): Feinneurologische Befunde bei sprachgestörten Schulkindern. In: Klin. Pädiatr. 198, S. 107-152
- Szagun, G. (1991): Sprachentwicklung beim Kind. München
- v. Weizsäcker, K. (1939): Der Gestaltkreis. Stuttgart
- Wiedenmann, M. (Hrsg.) (1997): Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen. Weinheim
- Willimczik, K./Roth, K. (1985): Bewegungslehre. Reinbek
- Zimmer, R. (2004a): Lernen durch Wahrnehmung und Bewegung. Grundlagen der Bewegungserziehung. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Freiburg, S. 66-86
- Zimmer, R. (2004b): Bewegungsförderung. München
- Zimmer, R. (2005a): Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg
- Zimmer, R. (2005b): Handbuch der Psychomotorik. Freiburg
- Zimmer, R. (2005c): Toben macht schlau! Bewegung statt Verkopfung. Freiburg
- Zimmer, R. (2006): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Freiburg
- Zimmer, R./Hunger, I.(Hrsg.) (2004): Wahrnehmen – Bewegen – Lernen. Schorndorf
- Zimmer, R./Vahle, F.(2005): Kinder, Körper, Sprache. Psychomotorisch fördern. Freiburg
- Zimmer, R./Volkamer, M. (1987): MOT 4-6. Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder. Weinheim