



universität  
wien

# MASTER-THESIS

Titel der Master-Thesis / Title of the Master's Thesis

„Bewegung Kognition Sprache – eine untrennbare  
Einheit“

Gründe, Prinzipien, psychomotorische Konzepte und Beispiele für die  
Umsetzung bewegungsorientierter Sprachförderung

verfasst von / submitted by

Sabrina Hafenscher, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree  
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt / A 992 795  
Postgraduate programme code as it  
appears on  
the student record sheet:

Universitätslehrgang lt. Studienblatt / Psychomotorik / Psychomotricity  
Postgraduate programme as it ap-  
pears on  
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor: Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß



## **Abstract**

Diese wissenschaftliche Arbeit beruht auf dem Anliegen, die Sprachförderung in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache durch psychomotorische Konzepte zu fördern. Sowohl Sprache als auch Bewegung stellen bei Kindern wesentliche Mittel von Erkenntnisgewinnung, Ausdruck und Mitteilung dar (Zimmer, 2013, S. 16). Somit bleibt der Zusammenhang zwischen Sprachbeherrschung und Lebenserfolg unumstritten. Sprache bestimmt, als unser wichtigstes Kommunikationsmittel, nicht nur den sozialen Umgang mit Menschen und das Verhältnis zu unseren Mitmenschen, sondern bildet auch die Grundlage unseres Denkens und Handelns. Durch sie können unsere Emotionen durch Worte beschrieben und ausgedrückt werden (Lentes & Thiesen, 2012, S. 7).

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet:

Wie können psychomotorischen Aspekte und Konzepte die Zweit- und Fremdsprachenentwicklung im Kontext Schule bestmöglich unterstützen?

Die Ziele dieser Arbeit sind einerseits die Erklärung der Sinnhaftigkeit einer bewegungsorientierten Sprachförderung und andererseits die Darstellung von möglichen, praxisnahen Umsetzungsmöglichkeiten der Zweit- und Fremdsprachenförderung mittels Bewegung (motorische Spiele, Übungen, Aufgaben, ...).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden ausgewählte literarische Werke und Studien herangezogen, beschrieben und miteinander in Verbindung gebracht, sowie praktische Umsetzungsmöglichkeiten einer bewegungsorientierten Sprachförderung aufgezeigt.

Dadurch, dass sich einerseits die Autorinnen und Autoren einig sind und sie andererseits ihre Annahmen auch durch durchgeführte Studien belegen können, steht außer Frage, dass ein direkter Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung und der motorischen Entwicklung von Kindern besteht. Ebenfalls zeigt sich, dass sich motorische Förderung positiv auf die Sprachentwicklung auswirkt beziehungsweise im besten Fall als integrierter Aspekt in die Zweit- oder Fremdsprachenförderung eingebaut wird.



# Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	1
2	Einleitung .....	2
3	Begriffsklärungen .....	4
3.1	Psychomotorik.....	4
3.2	Sprache.....	6
3.3	Mehrsprachigkeit .....	8
3.4	Bilingualismus .....	8
3.5	Spracherwerb .....	9
4	Vom Spracherwerb, über den Fremdsprachenerwerb zum Bilingualismus .....	10
4.1	Bedingungen und Voraussetzungen für den Spracherwerb .....	10
4.1.1	Physiologische Bedingungen.....	10
4.1.2	Sinneswahrnehmung .....	12
4.1.3	Kognitive Bedingungen.....	14
4.1.4	Kommunikative Bedingungen .....	17
4.1.5	Sozioemotionale und Umweltbedingungen .....	18
4.2	Stufen des Spracherwerbs .....	20
4.3	Bilingualismus allgemein .....	22
4.4	Sprachförderung allgemein.....	24
5	Die motorische Entwicklung.....	28
6	Psychomotorik allgemein.....	30
6.1	Ziele der Psychomotorik .....	30
6.2	Inhalte der Psychomotorik .....	30
6.3	Relevante psychomotorische Ansätze, Aspekte und Konzepte zur sprachlichen Förderung.....	32
7	Lernen in Bewegung.....	36
7.1	Sprache und Bewegung .....	36
7.2	Das <i>Active Learning Konzept</i> .....	39
7.3	Das Konzept der <i>Bewegten Schule</i> .....	41
7.4	Sprachförderung durch Bewegung .....	42
7.5	Bewegungsorientierte Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache .....	47
8	Möglichkeiten der praktischen Umsetzung eines in den Zweit- oder Fremdsprachenunterricht integrierten Bewegungskonzeptes .....	55
8.1	Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen .....	55
8.2	Die Strukturierung der adaptierbaren Praxisbeispiele .....	57
8.2.1	Strukturierung nach den Inhalten des deutschen Sprachaufbaus .....	57
8.2.2	Strukturierung nach Kompetenzbereichen im Deutschunterricht.....	60
8.2.3	Strukturierung nach bestimmten inhaltlichen Themen .....	62
8.2.4	Strukturierung nach motorischen Aspekten .....	62
8.2.5	Das freie kindliche Spiel .....	64
9	Diskussion .....	66
10	Zusammenfassung .....	69
	Literaturverzeichnis .....	73
	Abbildungsverzeichnis .....	76
	Tabellenverzeichnis.....	76



# 1 Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich zuerst bei meiner Familie (besonders bei meiner Mutter fürs Korrekturlesen) und bei meinen Freunden für ihr Verständnis bedanken, das sie während der Erstellung der Arbeit für mich und meine limitierte Zeit gezeigt haben.

Ebenfalls möchte ich Mag. Nina Stuppacher und Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß für ihre Korrekturen an dieser Arbeit danken.

Mein größter Dank gilt an dieser Stelle meiner lieben Freundin und Studienkollegin Lisa Gollubits, die während der gesamten Erstellung dieser Arbeit für Motivation und die notwendige und abwechslungsreiche Ablenkung gesorgt hat.

Zum Schluss danke ich meiner lieben und langjährigen Freundin Monika Geyer, ganz besonders für ihre mentale Unterstützung und ihren Beistand während der finalen Phase der Fertigstellung.

Wien, im Dezember 2015

## 2 Einleitung

„Durch Bewegung gewinnen Kinder Erkenntnisse über die Beschaffenheit der Objekte ihrer Umwelt, sie erfahren, dass Dinge einen Namen haben und dass sie diese durch eigenes Handeln beeinflussen können. Mit zunehmendem Alter kann sich das Lernen mehr und mehr auf die Vorstellungsebene verlagern, zu Beginn benötigt die Sprachentwicklung jedoch konkrete Erfahrungen“ (Mannhard & Braun, 2008, S. 109).

Für eine gelingende Kommunikation mit der Umwelt sind Begriffsbildungen notwendig, denn sonst wären Worte und Begriffe einfach leere Worthülsen ohne Inhalt. Für eine gelingende Begriffsbildung wiederum sind folgende drei wichtige Aspekte essentiell (Mannhard & Braun, 2008):

- die sinnliche Wahrnehmung
- die gedankliche Verarbeitung
- die sprachliche Formulierung

Diese drei Aspekte sind dem Spüren-Fühlen-Denken Modell von Gerber (2004) sehr ähnlich und finden sich auch in mehreren anderen literarischen Werken verschiedener Autorinnen und Autoren (Gerber, 2004; Holler, 1996; Montessori, 1980; Reinelt, 1994) wieder.

Grundsätzlich sind sich die Autorinnen und Autoren einig, dass Wahrnehmung, Bewegung, Kognition und Sprache untrennbar miteinander zusammenhängen und in gegenseitiger Wechselwirkung stehen.

Der Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache bereitet vielen Kindern und Jugendlichen gerade im Kontext Schule große Probleme, da hier oftmals Schulbücher und theoretische Grammatik Hauptbestandteil des Unterrichts sind. Das praktische Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache beschränkt sich meist auf Dialoge zwischen den Kindern oder zwischen Pädagogin beziehungsweise Pädagoge und Schülerin beziehungsweise Schüler. Doch auch eine Sprache wird nicht nur kognitiv erlernt, sondern im bestmöglichen Fall ganzheitlich und mit allen Sinnen – dies beinhaltet natürlich auch die Physiologie beziehungsweise die Motorik des Menschen.

Um Kindern nun den möglichst ganzheitlichen Erwerb der Zweit- oder Fremdsprache Deutsch zu erleichtern, werden im Rahmen dieser Master-Thesis die Gründe und Prinzi-

prien, sowie psychomotorische Konzepte und Beispiele für die Umsetzung bewegungsorientierter Sprachförderung für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache behandelt.

Die genaue bearbeitete Fragestellung lautet:

Wie können psychomotorische Aspekte und Konzepte die Zweit- und Fremdsprachenentwicklung im Kontext Schule bestmöglich unterstützen?

In dieser Arbeit werden vorerst sowohl der Spracherwerb und dessen Stufen, als auch die Mehrsprachigkeit definiert und beschrieben. Danach werden die motorische Entwicklung und die Psychomotorik allgemein genauer behandelt und eine Verbindung zur Sprachentwicklung hergestellt. Es folgen relevante psychomotorische Konzepte für eine bewegungsorientierte Sprachförderung und die allgemeinen Vorteile vom Lernen in Bewegung. Verschiedene bewegungsorientierte Konzepte werden vorgestellt und führen zu einer Strukturierung von praktischen Umsetzungsmöglichkeiten von bewegungsorientierter Sprachförderung. Diese Strukturierungen beinhalten ebenfalls leicht adaptierbare Praxisbeispiele für eine Sprachförderung.

### 3 Begriffsklärungen

Im diesem ersten Kapitel werden grundlegende Begriffe, auf denen diese Arbeit beruht, definiert und erklärt. Aus dem Ziel dieser Arbeit, zwei große Themen miteinander in Verbindung zu bringen, ergibt sich also die Notwendigkeit der Klärung folgender Begrifflichkeiten.

#### 3.1 Psychomotorik

Der Begriff *Motorik* ist eine Bezeichnung für alle Bewegungen des Organismus (Michel & Novak, 1995, S. 256f.). Dieser inkludiert sowohl unwillkürliche Bewegungen, wie Magen- und Darmbewegungen, Ausdrucksbewegungen, wie Mimik und Gestik, als auch die Willkürmotorik beispielsweise der Arme und Beine (Dieterich & Rietz, 1996, S. 297). Die Verknüpfung zwischen psychischen und motorischen Vorgängen wird durch den Begriff Psychomotorik ausgedrückt (Michel & Novak 1995, S. 256f.). Das Wort *Psyche* verweist eindeutig auf das Wahrnehmen, Erleben, Fühlen und Denken bei Bewegungshandlungen und zeigt somit die Notwendigkeit eben diese motorischen Handlungen als ganzheitliche Ausdrucksmöglichkeiten eines Menschen zu sehen (Zimmer, 2012, S. 19). Sieht man die Psychomotorik nun als pädagogisch-therapeutisches Konzept, das die Wechselwirkungsprozesse zwischen Psyche und Motorik nutzt um die Gesamtentwicklung eines Kindes zu fördern, muss von der Ganzheitlichkeit des Menschen ausgegangen werden. Kurz gesagt füllt die Psychomotorik die Überschneidungsbereiche zwischen Therapie und Pädagogik, in denen genau diese Wechselwirkungen zwischen Bewegung, Wahrnehmung, Verhalten und Erleben sichtbar werden. Dies geschieht durch die Ausrichtung der Psychomotorik auf Förderung mit dem Fokus auf Bewegung (Zimmer, 2012, S. 21f.).

Zusammenhänge zwischen psychischen Vorgängen und motorischen Reaktionen werden meist von Psychologinnen und Psychologen gemessen und beurteilt. Psychomotorische Auffälligkeiten äußern sich zum Beispiel durch Stottern, Tics, Zittern, Haltungstörungen, Muskelzuckungen und Ähnliches (Michel & Novak, 1995, S. 257).

Allerdings gibt es nicht nur Renate Zimmer (2012, S. 14f.) zufolge keine eindeutige Definition von Psychomotorik mehr. Sie begründet diesen Umstand durch die vielen unterschiedlichen Vorstellungen der Verbindung zwischen Bewegung mit Pädagogik und Therapie. Der Begriff der Psychomotorik, sowie auch ihre Ausführung beziehungsweise Praktizierung und die unterschiedlichen Vermittlungstechniken haben sich im Laufe der Zeit verändert und erweitert.

Der Begriff existierte bereits um 1900 und hatte damals auch schon verschiedene Bedeutungen. Jeder Körper ist eine Einheit aus körperlichen und geistigen Aspekten die einan-

der bedingen und zwischen denen nicht nur Zusammenhänge, sondern Wechselwirkungen bestehen, da kindliche Bewegung als Gefüge aus Erleben, Denken, Fühlen und Handeln gesehen wird. Jede kindliche Bewegungshandlung beeinflusst also Kognitionen, Emotionen und Motivation, im Gegenzug werden Handlungen kognitiv, emotional und motivational bestimmt (Zimmer, 2012, S. 21f.). Zwei wesentliche Ziele werden laut der Autorin bei psychomotorischer Förderung verfolgt. Einerseits wird auf eine Stabilisierung der Persönlichkeit und stärkeres Vertrauen in die individuellen Fähigkeiten abgezielt, andererseits sollen eventuelle motorische Schwächen, Störungen und Wahrnehmungsdefizite aufgezeigt und gefördert beziehungsweise ausgeglichen werden.

Der Vollständigkeit dieser Arbeit halber, wird nun kurz die Entstehung der Psychomotorik dargestellt.

Mitte des 20. Jahrhunderts ersetzte der damals junge Sportstudent Ernst J. Kiphard in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie das Leistungsprinzip der Therapie durch offene, unmerklich gelenkte Spielsituationen als Bewegungstherapie (Zimmer, 2012, S. 16).

Kiphard (1994, S. 12) beschreibt die Psychomotorik als „eine ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung“ und bevorzugt ein erlebnis- und persönlichkeitsorientiertes, spielerisches Programm zur Entwicklungsförderung anstelle einer Leistungs- und Produktorientiertheit mit einem Fokus auf Störungen und Defiziten der Kinder und Jugendlichen.

Der Begriff *Psychomotorik* entstand aus der Erkenntnis Kiphards (1998, S. 88.), dass sich jegliche Art des psychischen Erlebens bei diesen Kindern und Jugendlichen in ihrem Bewegungsverhalten ausdrückte.

So setzt sich die Psychomotorik laut Schäfer (1998, S. 82), aus mehreren Bereichen zusammen, die als gemeinsames Ziel die leibseelische Harmonisierung über Motorik verfolgen:

- Übungen zur Sinnesschulung
- Körperwahrnehmung
- Raumwahrnehmung
- Behutsamkeit
- Selbstbeherrschung
- Rhythmisch-musikalische Schulung
- Körper-/Bewegungsausdruck
- Spiel

Psychomotorische Fördermaßnahmen werden heutzutage sehr häufig auch als präventive Maßnahmen eingesetzt. In Kindergärten wird die Psychomotorik beispielsweise als Grundlage der frühen Entwicklungsförderung praktiziert, in Grund- und Sonderschulen verändert sie mittlerweile nicht nur den Sportunterricht, sondern wird verschiedenen Autorinnen und Autoren zufolge auch als fächerübergreifendes Arbeitsprinzip verwendet (Fischer, 1996, 2001; Regel & Wieland 1984; Zimmer, 2011b, 20011c; Eggert, 2005; Höhne, 2004; Köckenberger, 2002; Olbrich, 2002; Zimmer & Cicurs, 1999; zit. n. Zimmer, 2012, S. 18).

Der Grund für die verstärkte Verbreitung von Psychomotorik in den letzten Jahren liegt nicht zuletzt in den veränderten Lebensbedingungen von Kindern. Die ständig fortschreitende Technik, nicht nur im Bereich der Medien, sondern beispielsweise auch bei Transport- und Fortbewegungsmitteln, beeinflusst klarerweise ebenfalls die Lebens- und Umwelt heutiger Kinder und deren Gewohnheiten. Diese Veränderungen führen wiederum sehr häufig zu einem Bewegungsmangel in verschiedensten Bereichen des Kinderalltags und somit auch zu diversen motorischen Defiziten, deren Ausgleich die Psychomotorik unter anderem zum Ziel hat (Saft, 2008).

Verschiedene psychomotorische Konzepte werden im Kapitel 6.3 noch genauer erläutert.

Diese Arbeit konzentriert sich vorwiegend auf den Sprachenunterricht an Schulen, was wiederum zur Klärung weiterer Begrifflichkeiten führt, die in den nächsten Unterkapiteln erfolgt.

## **3.2 Sprache**

Der Begriff *Sprache* wird von Vertretern verschiedener Berufsgruppen unterschiedlich definiert, wobei alle ganz unterschiedliche Ansätze haben. Ohne eine detaillierte Auflistung aller dieser Berufsgruppen und Definitionen lässt sich sagen, dass diese Einzelstücke des Ganzen darstellen. Damit ist gemeint, dass die *Sprache* eine Kombination aus all diesen Ansätzen und Definitionen darstellt (Lentes & Thiesen, 2012, S. 9).

### **Die Bedeutung der Sprache für den Menschen**

Laut Linguistik ist die Sprache ein abstraktes System – die Kommunikation ist die dynamische Anwendung eben dieser. Sprache ist demnach von großer Bedeutung, denn sie stellt ein Kommunikationsmittel zwischen Menschen dar und ermöglicht ihnen Sozialkontakte zueinander herzustellen und zu halten. Eine Einschränkung der Sprachfähigkeit würde sich nicht nur negativ auf die Vermittlung von Gefühlen, Bedürfnissen, Informationen und Erfahrungen auswirken, sondern damit auch auf das Zusammenleben und das Selbstbild (Lentes & Thiesen, 2012, S. 9). Wie wichtig Sprachförderung also ist, wird im Kapitel 4.4 beschrieben.

Um den Weg von Fremdsprachenerwerb zum Bilingualismus verständlicher zu machen, werden in den folgenden Unterkapiteln zunächst diverse Erklärungen und Bedingungen dafür aufgezeigt.

### **Erstsprache**

Günther und Günther (2004, S. 32) definieren die Erstsprache einer Person als „die erste Sprache, die ein Mensch erwirbt.“

### **Zweitsprache**

Eine Zweitsprache ist „jede Sprache, die nach der Erstsprache erlernt wird“ (Günther & Günther, 2004, S. 33). Diese Alternativsprache, die häufig auf Grund der existenziellen Notwendigkeit beinahe ebenso gut gesprochen wird wie die Erstsprache, wird meist einfach zum Überleben in einer neuen Gesellschaft und Kultur notwendig. Sie hat in der Gesellschaft eines Menschen den Sinn beziehungsweise die Aufgabe der Kommunikationsbewältigung in Alltagssituationen.

Lewandowski (1990; zit. n. Günther & Günther, 2004, S. 34), beschreibt die Bedeutung der Unterscheidung zwischen systematisch und natürlich erworbenen Sprachen näher. Systematisch erlernte Sprachen sind jene, die beispielsweise in der Schule erworben werden, wohingegen sich natürlich erworbene Sprachen ungesteuert zu Eigen gemacht werden. In der Praxis sind Mischformen idealtypisch. Die Zweitsprache wird oft an Grundschulen, mit einem Aufwand von wenigen Wochenstunden, angeboten. Dadurch, dass Zweitsprachen lebensbedeutsam und existentiell notwendig sind, spielen sie im Leben eines Menschen eine wichtigere Rolle als eine Fremdsprache.

Es wird auch noch in sogenannte starke und schwache Sprachen unterteilt, wobei die dominierende Sprache der starken Sprache entspricht und die weniger ausgeprägte als schwache Sprache gilt. Die Erstsprache ist demnach die dominierende, starke Sprache eines Menschen und hängt von den individuellen Lebensumständen ab, denn sie ist jene Sprache, welche als erste erworben wird. Sprachen, die ein Mensch erwirbt, können unter anderem durch Zuwanderung, Auswanderung oder Umsiedlung in eine andere Gesellschaft und Kultur schlagartig verändert werden (Kielhöfer & Jonekeit, 1983; zit. n. Günther & Günther, 2004, S. 32).

In dieser Arbeit geht es in späteren Kapiteln aufgrund unterschiedlichster Lebenshintergründe und -umstände von Kindern um die theoretischen und praktischen Fördermöglichkeiten für den Unterricht in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache.

## **Fremdsprache**

Fremdsprachen sind eher systematisch erworben und dienen, im Gegensatz zu Zweitsprachen, oftmals nur als eingeschränktes und selten genutztes Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation in Beruf und Karriere (Günther & Günther, 2004, S. 34).

## **3.3 Mehrsprachigkeit**

Günther und Günther (2004, S. 35) definieren Mehrsprachigkeit wie folgt: „Ein Kind ist dann mehrsprachig, wenn es zwei oder mehr Sprachen täglich als Mittel der sprachlichen Kommunikation einsetzt.“ Auch Aguado (2008, Folie 8) beschreibt Mehrsprachigkeit als „die funktionale sprachliche Handlungskompetenz in mehr als zwei Sprachen“.

Der Wechsel von einer Sprache in die andere sollte dabei ohne Probleme möglich sein. Da Kinder in den ersten Lebensjahren ein enormes Entwicklungspotential besitzen, stellen der Erwerb mehrerer beziehungsweise das Aufwachsen mit mehreren Sprachen keinerlei Belastung für körperlich, geistig und seelisch durchschnittlich entwickelte Kinder dar. Es besteht auch ein Zusammenhang zwischen der Mehrsprachigkeit von Kindern und deren kognitiven Entwicklungen. Verantwortlich für die Nutzung der Entwicklungschancen sind neben genetischen Voraussetzungen auch die Qualität und Menge der Anregungen im individuellen Umfeld und die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen in der Kindheit (Schlösser, 2001; zit. n. Günther & Günther, 2004, S. 35).

Mehrsprachig ist also jemand, der regelmäßig mehr als eine Sprache verwendet und die Sprachen dabei, wenn nötig wechseln kann, ohne dabei von äußerlichen Bedingungen beeinflusst zu werden (Aguado, 2008, Folie 8).

Mehrsprachigkeit ist heutzutage fast schon Normalität und kann auch etwas ganz Natürliches sein, das in vielen Ländern bereits zum Alltag gehört (Jackson, 1974; zit. n. Günther & Günther 2004, S. 35f.). Ein Synonym für Mehrsprachigkeit bildet oft der Begriff *Bilingualismus* (Plurilingualismus).

## **3.4 Bilingualismus**

Bilingualismus ist ein Synonym für Zweisprachigkeit beziehungsweise bedeutet es den Gebrauch zweier Sprachen. Das Wort setzt sich zusammen aus *bi*, was *zwei* bedeutet und *lingua*, was für *Sprache* steht (Günther & Günther, 2004, S. 35).

Bilingualismus ist die Fähigkeit, sich in zwei Sprachen verständlich zu machen und diese zu verstehen. Fraglich bleibt jedoch weiterhin, ob nur jemand als zweisprachig gilt, wenn er beide Sprachen gleich gut beherrscht oder auch, wenn diese qualitativ in unterschiedlichem Maße gesprochen werden (Lewandowski, 1990; zit. n. Günther & Günther, 2004, S. 36).

Die Meinungen verschiedener Autorinnen und Autoren gehen auch hier sehr weit auseinander: für Macnamara (1967; zit. n. Günther & Günther, 2004, S. 37) beginnt Bilingualismus beispielsweise bereits, wenn eine minimale Fähigkeit der Bereiche Sprechen, Hören, Lesen oder Schreiben einer zweiten Sprache vorgewiesen werden kann. Für Franceschini (2000; zit. n. Günther & Günther, 2004, S. 37) hingegen beginnt Zweisprachigkeit mit dem schnellen Wechsel der Verwendung zweier oder mehr Sprachen. Die Autoren Günther und Günther (2004, S. 39) definieren eine Person dann als mehrsprachig beziehungsweise bilingual, wenn ein täglicher Gebrauch mehrerer oder zumindest zweier Sprachen zur Kommunikation stattfindet. Fest steht allerdings, dass sich früher Bilingualismus positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirkt. Denn diese weiteren Sprachen können schneller in die bereits aufgebauten Netzwerke, zwischen der ersten und zweiten Sprache, eingebaut, vernetzt, erlernt und genutzt werden (Aguado, 2008, Folie 13).

### **3.5 Spracherwerb**

Mit dem Begriff Spracherwerb ist nicht allein das Erlernen von Wörtern gemeint, sondern vielmehr geht es um Kommunikation und die Fähigkeit sich anderen mitteilen zu können, also um die Fähigkeit Bedeutungsinhalte vermitteln zu können (Zimmer, 2013, S. 54).

Laut Zimmer (2013, S. 14) ist der Spracherwerb eng mit der kognitiven Entwicklung verbunden und ermöglicht somit Denken ohne konkrete körperliche Tätigkeiten, er bietet die Möglichkeit abstrakt zu denken und geistige Operationen unabhängig vom praktischen und realen Handeln durchzuführen. Dies gelingt allerdings erst nach dem tatsächlichen Erwerb von Sprache beziehungsweise eines bestimmten Wortschatzes. Sprache ist zu allererst einmal ein motorischer Vorgang und geht eben von der körperlichen Tätigkeit und vom praktischen Handeln aus.

Bestimmte Vorläuferfähigkeiten für den Spracherwerb, werden im folgenden Kapitel detaillierter aufgezählt und erklärt.

## **4 Vom Spracherwerb, über den Fremdsprachenerwerb zum Bilingualismus**

Anders als bei Tieren, kann die menschliche Sprache nicht einfach vererbt werden, dafür ist sie zu kompliziert. Sie ist nicht einfach eine Produktion von Lauten, sondern ein komplexer Prozess der Kommunikation. Beim Einsatz der Sprache ist der gesamte Mensch, über seine Sprechorgane und Sprachwerkzeuge hinaus involviert. Die genetische Veranlagung eine Sprache zu erlernen ist Kindern gegeben, allerdings müssen sie ebenfalls ausreichend Zugang zu anregenden Sprachangeboten erhalten, um eine Sprache nachahmen und somit erwerben zu können. Zudem müssen einem Kind soziale Interaktionen, also der Kontakt zu seinem sozialen Umfeld ermöglicht werden, um die Voraussetzungen für den Spracherwerb zu schaffen. Auch die motorische Entwicklung von Menschen ist, wie der Spracherwerb, regelgeleitet und durchläuft einzelne Schritte, wie das Stehen, dann die Gleichgewichtsstabilisierung und dann das Laufen. Zu den genetisch gegebenen Voraussetzungen, müssen auch hier bestimmte Umgebungen geschaffen werden, in denen ein Kind die Bewegungspotentiale seiner motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten entfalten und weiterentwickeln kann (Zimmer, 2013, 54f.).

### **4.1 Bedingungen und Voraussetzungen für den Spracherwerb**

Günther und Günther (2004, S. 50ff.) meinen, dass der Spracherwerb an eine Vielzahl von Bedingungen und Fähigkeiten auf mehreren Ebenen geknüpft ist. Neben den physiologischen beziehungsweise körperlichen Voraussetzungen, die Hören, Sprechen und Denken ermöglichen sollten, unterliegt der Erwerb auch Motiven, welche durch die geistigen Einstellungen gesteuert werden. Zudem setzt ein erfolgreicher Spracherwerb auch bestimmte Umweltbedingungen voraus, unter denen das Erlernen besser ermöglicht wird. Eben genannte Bedingungen werden nun detaillierter beschrieben, ihre praktischen Fördermöglichkeiten im Kapitel 8.2.

#### **4.1.1 Physiologische Bedingungen**

Der menschliche Körper hat neben unzählbaren anderen Funktionen auch jene, Sprache aufzufassen, zu verarbeiten und zu produzieren (Günther & Günther, 2004, S. 50ff.).

##### **Sprechwerkzeuge**

Um mit dem menschlichen Körper Töne, Laute und Sprache erzeugen zu können, werden bestimmte Sprechwerkzeuge benötigt. Verschiedene Sprechorgane sind dazu von Nöten (Günther & Günther, 2004, S. 50ff.):

- die Lippen

- das Unterkiefer
- der harte und weiche Gaumen
- die Zunge

Die Funktionen der Sprechwerkzeuge dienen in erster Linie dem Saugen, Kauen und Schlucken und erst in zweiter Linie dem Sprechvorgang, also der Atmung, der Stimmgebung und der Lautbildung (Günther & Günther, 2004, S. 50ff.).

Zusätzlich sind für die Lautbildung bestimmte *motorische Fähigkeiten* notwendig, deren mangelhafte Geschicklichkeit oder organische Defekte, wie zum Beispiel die Kiefer- oder Zahnstellung, zu Problemen eben dieser führen können (Günther & Günther, 2004, S. 51).

### **Atmung**

Eine richtige Nasenatmung spielt bei der Sprachentwicklung eine wesentliche Rolle. Das Ein- und Ausatmen durch den Mund wird allerdings immer häufiger und kann kaum merklich beginnen, aber in großen Sprachentwicklungsproblemen enden (Suhr, 2014, S. 60).

### **Mundmotorik**

Beim Artikulieren müssen bis zu 200 Muskeln zeitgleich koordiniert werden. Hierbei entstehende Defizite bei Sprechvorgängen können durch motivierende Spiele und Übungen beziehungsweise artikulatorisch-mundmotorische Förderungen ausgeglichen werden (Suhr, 2014, S. 16).

### **Hirnreifung**

„Das Gehirn des Menschen ist ein äußerst komplexes und hochgradig strukturiertes Informationsverarbeitungssystem, welches in einer sehr engen Wechselbeziehung zu sprachlichen Funktionen steht“ (Günther & Günther, 2004, S. 51).

Das Gehirn lässt sich den beiden Autoren zufolge nach Regionen und Funktionen in drei grobe Bereiche unterteilen:

- Die Ur- oder Stammhirnregion ist verantwortlich für die menschlichen Instinkte.
- Das Mittel- oder Zwischenhirn verursacht spontane Gefühle.
- Das Großhirn ist unter anderem zuständig für die Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören.

Die Hirnreifung stellt laut Suhr (2014, S. 11ff.) eine Ausnahme der Bereiche dar, die praktisch gefördert werden können, da diese anatomisch bedingt ist. Ganz im Gegensatz dazu, kann die kognitive Entwicklung sehr wohl durch Bewegungsspiele nachhaltig verbessert werden.

## **Grob- und Feinmotorik**

Für ein ganzheitliches Kennenlernen der Welt und ihrer Begrifflichkeiten, braucht es vielfältig gestellte Aufgaben, die das Verinnerlichen möglichst vieler Bewegungsmuster körperlich und sprachlich ermöglichen. Spiele mit vielen Variationen verschiedener Bewegungsformen, sowie Atem-, Mundmotorik- und Artikulationsspiele fördern sowohl Grob- als auch Feinmotorik von Kindern (Suhr, 2014, S. 12f.).

### **4.1.2 Sinneswahrnehmung**

#### **Hörsinn – auditive Wahrnehmung**

Das Hörorgan bildet sich bereits bis zum vierten Schwangerschaftsmonat aus. Die Fähigkeiten der Stimmenwahrnehmung und -unterscheidung erwirbt der Fötus ebenfalls schon vor der Geburt, was das Hören somit zur ersten Sinneserfahrung eines Menschen macht. Der Hörsinn spielt deshalb eine große Rolle bei der Sprachentwicklung, weil Töne, Geräusche und Sprechlaute aufgenommen, verarbeitet und zugeordnet werden müssen. Die verschiedenen Reize müssen unterschieden, lokalisiert und beim Sprachverständnis in einen Bedeutungszusammenhang gebracht werden. Hierbei sind nicht nur die auditiven Wahrnehmungen der Reize, sondern auch das Verstehen und die inhaltliche Zuordnung des Gehörten vorausgesetzt. Laute und Silben müssen herausgehört und in einen Sinnzusammenhang gebracht werden um Sprache zu verstehen. Das selbst Sprechen beziehungsweise Aussprechen ist beim Kind hingegen weniger stark ausgebildet (Zimmer, 2013, S. 80f.).

Hören stellt einen essentiellen Teil der Sprachentwicklung dar, so kann Schwerhörigkeit schon bei Kleinkindern durch Beobachtung der sogenannten Lallphase, erkannt werden, da sie das Hören von Sprache zur Entwicklung eben dieser benötigen (Suhr, 2014, S. 11).

Die Autoren Günther und Günther (2004, S. 50) unterscheiden zwischen *äußerem Hören* beziehungsweise peripherem Hören, welches der Aufnahme und Weiterleitung gehörter Signale dient, und *innerem Hören* beziehungsweise zentralem Hören, welches die Speicherung, Verarbeitung, Identifikation und Interpretation dieser Signale im Gehirn meint, zu machen. Die Funktionen des zentralen Hörens, der *auditiven Wahrnehmung von Sprachlauten*, können wiederum in vier Bereiche unterteilt werden:

- Lautdiskrimination: die Unterscheidung von Lauten
- Lautsequenz: die Reihenfolge der Laute
- Lautanalyse: das Heraushören eines Lautes
- Lautsynthese: das Zusammensetzen von Lauten und Silben zu Wörtern

Zimmer (2013, S. 81) zeigt hier zusätzlich noch weitere Bereiche der auditiven Wahrnehmung auf:

- Auditive Aufmerksamkeit: die Konzentration auf Gehörtes
- Auditive Figur-Grund-Wahrnehmung: das Heraushören akustischer Signale aus verschiedenen Hintergrundgeräuschen
- Auditive Lokalisation: das räumliche Orten der Geräuschquelle
- Auditive Merkfähigkeit: die Speicherung von Gehörtem
- Verstehen des Sinnbezugs

Auch die *phonologische Bewusstheit* (Suhr, 2014, S. 11f.) sei hier kurz erwähnt, da sie ebenfalls positive Auswirkungen auf einen erfolgreichen Schriftspracherwerb hat. Sie definiert einerseits die Fähigkeit Worte in kleinere phonologische Einheiten, sprich Silben und Laute, aufspalten zu können, andererseits auch der Umkehrung davon, also Worte aus Silben und Lauten zusammensetzen zu können. Durch diverse Reim- und Lautspiele, lässt sich auch diese Fähigkeit individuell fördern.

### **Sehsinn – visuelle Wahrnehmung**

Suhr (2014, S. 11f.) beschreibt auch die Notwendigkeit der visuellen Wahrnehmung für eine altersgemäße Sprachenwicklung. Gerade Kinder brauchen für das Erlernen einer Sprache die Fähigkeit Mundbewegungen anderer Personen imitieren zu können. Bei blinden Kindern fehlt diese, was meist auch zu einer Verzögerung der Sprachentwicklung führt. Laut Wendlandt (2006) ist oft ihr Wortschatz eingeschränkt und viele Dinge können weder erfasst, noch durch Sprache beschrieben werden. Meist wird allerdings der fehlende Sehsinn durch die stärkere Ausprägung anderer Sinne mehr oder weniger ausgeglichen (Zimmer, 2013, S. 82).

Auch Zimmer (2013, S. 81f.) betont die Wichtigkeit dieses Sinnes, da Kleinkinder beim Erlernen einer Sprache sowohl die Mundbewegungen, als auch die Stellung der Lippen von Sprechenden imitieren.

### **Tastsinn – taktile Wahrnehmung**

Die Bezeichnung *Begriff* trifft nach Zimmer (2013, S. 82f.) sehr gut zu, da gespürte, greifbare Erfahrungen, wie die Oberflächenbeschaffenheit von Gegenständen mit Sprache in Verbindung gebracht und zu Begriffen werden. Aber nicht nur die aktive Erkundungswahrnehmung ist Teil des Tastsinnes, ebenfalls nimmt das Kind über ihn die emotionale Bedeutung von Berührungen durch andere Personen wahr. Die erste Sprache des Kindes auf der die verbale Sprache aufgebaut werden kann, stellt der Autorin zufolge die taktile Kommunikation dar. Den Mund erklärt sie als hervorragendes Tastorgan, womit gerade in

den ersten Lebensjahren nicht nur Gegenstände erkundet werden, sondern bei der Artikulation beispielsweise das Spüren der Stellung der eigenen Zunge eine essentielle Rolle spielt.

Auch die taktile Sinneswahrnehmung ist eine förderbare Voraussetzung für das *Begreifen durch Greifen* von Sprache (Suhr, 2014, S. 12). Das vielfältige Erfassen und Ertasten von Gegenständen beispielsweise, ermöglicht das Sammeln zahl- und umfangreicher Erfahrungen, sowie auch Körpererfahrungen und somit eine verbesserte Mundmotorik. Durch die sprachliche Begleitung während Bewegungssituationen, zum Beispiel durch Erwachsene, lernen Kinder Begriffe wortwörtlich besser zu begreifen.

### **Spannungs-, Kraft-, Stellungs- und Bewegungssinn – kinästhetische Wahrnehmung**

Jede Sprachhandlung ist genauso eine motorische Handlung, meint Zimmer (2013, S. 83f.). So werden zum Beispiel die Anspannung der Lippenmuskulatur, die Abstimmungen der Mund- und Zungenbewegungen aufeinander sowie die unterschiedliche Formung und Öffnung der Lippen bei der Aussprache verschiedener Laute benötigt. Die eigenen Bewegungen, genau wie die notwendige Kraft- und Spannungsdosierung müssen dabei wahrgenommen werden, um Sprache entwickeln zu können. Nicht zu vergessen seien hier auch die Bewegungswahrnehmungen im weiteren Sinne, da beispielsweise Verben nur durch deren Ausführung praktisch und bewegt über den eigenen Körper erfahren werden können. „Die Bewegungswahrnehmung ist also sowohl im engeren als auch im weiteren Sinne mit der Sprachentwicklung verknüpft“ (Zimmer, 2013, S. 84).

#### **4.1.3 Kognitive Bedingungen**

Zimmer (2013, S. 84f.) zeigt kurz die Tatsache auf, dass es in der Natur eines Kindes liegt, sich seine Umwelt über die eigenen Sinne und Motorik anzueignen. Der Aufbau einer Sprache funktioniert und passiert diesbezüglich in zwei entgegengesetzte Richtungen, vom Konkreten zum Abstrakten und vom Abstrakten zum Konkreten. Dies lässt sich am besten mit dem *Spüren-Fühlen-Denken* Modell nach Gisela Gerber (2004) erklären und beschreiben. Daher wird dieses nun kurz beschrieben und anschließend wird wieder die Verbindung zur Sprache hergestellt.

#### **Spüren-Fühlen-Denken – das Modell**

Im folgenden Abschnitt wird das Modell *Spüren-Fühlen-Denken* näher erklärt (Gerber, 2004; Reinelt, 1994).

Der sogenannte *Weg der Erkenntnis* erfolgt vom Spüren über das Fühlen bis hin zum Denken. Auf diesem *Weg* steigert sich auch das Abstraktionsniveau, so ist das Spüren

noch sehr konkret, das Fühlen eine Art Verbindung aus Konkretem und Abstraktem und das Denken ist sehr abstrakt.

### **Spüren – die konkreten Erfahrungen**

Der Bereich des Spürens betrifft den Körper oder anders gesagt *das Biotische*. Hier geht es um die sinnliche Wahrnehmung der Umwelt durch:

- Nahsinne: Bewegen, Rhythmus, Gleichgewicht, Schmecken, Eigenwahrnehmung, Wärmesinn, ...
- Fernsinne: Riechen, Hören, Sehen
- Sensorische Integration

Beim Spüren werden also zahlreiche Qualitäten oder Merkmale von Objekten gespürt (ertastet, gerochen, gehört, ...) oder anders gesagt sinnlich wahrgenommen. Symbole für diese Merkmale, wie Zeichen, Schriftzeichen oder Worte, stehen hier noch nicht zur Verfügung. Durch die innerliche Organisation dieser vielen unterschiedlichen Wahrnehmungen werden die Informationen mit der Zeit miteinander verbunden und verknüpft.

### **Fühlen – die inneren Bilder**

Das Fühlen betrifft die Seele oder anders gesagt *das Psychische*. Hier geht es um die Entstehung von inneren Bildern, Assoziationen, Vorstellungen und Symbolen.

Mit den über unsere Sinne aufgenommenen Informationen entstehen nach und nach immer mehr Erinnerungen (innere Bilder), die mit bestimmten Gefühlen in Verbindung gebracht werden, so dass unsere sinnlichen Wahrnehmungen dann oft Anlass für Gefühle sind.

Fühlen ist ein kreativer individueller Akt und eine Verdichtung von Realität und Phantasie – es verbinden sich innere Bilder mit Gefühlen. Fühlen kann auf viele Arten ausgedrückt werden: Malen, Gestalten, Singen, Tanzen, Phantasieren, Träumen, ...

### **Denken – die Handlungskompetenzen**

Denken ist eine abstrakte Tätigkeit die in unserem Geist stattfindet. Denkprozesse werden durch die Bilder aufgebaut, die sich wiederum durch die sinnlichen Erfahrungen entwickeln konnten. Erlebte Erfahrungen und Bilder werden also durch Sprach- und Denkstrukturen als Bestandteil der Persönlichkeit in die eigene Identität integriert. So sind bisher unbekannte Begriffe ohne Anschauung leere Worthülsen, die mit keiner sinnlichen Wahrnehmung und mit keinem bisher erlebten Gefühl in Verbindung gebracht werden können. Denken kann sich beispielsweise durch Sprechen, Komponieren oder Dichten äußern.

## **Das Spüren-Fühlen-Denken Modell in Verbindung mit der Sprachentwicklung**

### **Zum Spüren**

Durch die erlebten Erfahrungen, die ein Mensch durch das *Selbst-Tun* erfährt, werden Begriffe für Gegenstände und Handlungen gebildet und ebenfalls differenziert (Zimmer, 2013, S. 84f.). Beispielsweise ist ein Ball nicht gleich ein Ball nur, weil beide eine runde Form haben. Ähnliche Dinge können völlig unterschiedliche Eigenschaften aufweisen, die eben erst durch das Hantieren damit entdeckt und erfahren werden müssen. Damit entstehen auch unweigerlich viele verschiedene Bezeichnungen für eventuell ähnlich aussehende Dinge. Die Entwicklung dieser Begriffe ist somit unmittelbar mit den, durch Spüren von und Handeln mit den Objekten, gewonnenen Erfahrungen verknüpft.

### **Zum Fühlen**

Später schafft es ein Kind, sich von den realen Situationen loszulösen und Handlungen sozusagen nach innen zu verlagern. Sinnlich nicht wahrnehmbare Objekte bleiben beispielsweise in der Vorstellung der Kinder vorhanden und können sich allein durch deren Begrifflichkeiten wieder in Gedanken gerufen werden, ohne noch an das praktische Tun gebunden zu sein. Ein Wort stellt von da an ein Symbol für einen Gegenstand dar, was zugleich ein wichtiger Schritt der kognitiven Entwicklung ist – Sprache ermöglicht also Denken.

### **Zum Denken**

Früher oder später wird das Kind aber auch mit Wörtern und Begriffen konfrontiert, die außerhalb seiner unmittelbaren Reichweite liegen, die es nicht greifen beziehungsweise spüren kann oder die die Beziehungen oder Befindlichkeiten beschreiben. Deren Bedeutungen müssen durch kognitive Leistungen eines Kindes wahrgenommen und gelernt werden, um den Wortschatz erweitern zu können. Dies entspricht einem weiteren wichtigen Schritt der kindlichen Sprachentwicklung (Zimmer, 2013, S. 85).

Die Wichtigkeit des spürenden Erlebens für die kognitive und somit auch die sprachliche Entwicklung, soll die folgende Abbildung abschließend verdeutlichen (Holler, 1996, S. 297). Diese Abbildung veranschaulicht, wie viel Prozent von gelernten Inhalten durch die verschiedenen Aneignungsmethoden behalten werden. Holler (1996) meint, dass wir:

- 10% von dem, was wir lesen,
- 20% von dem, was wir hören,
- 30% von dem, was wir sehen,
- 50% von dem, was wir hören und sehen,

- 70% von dem, was wir selber sagen und
- 90% von dem, was wir selber tun behalten.

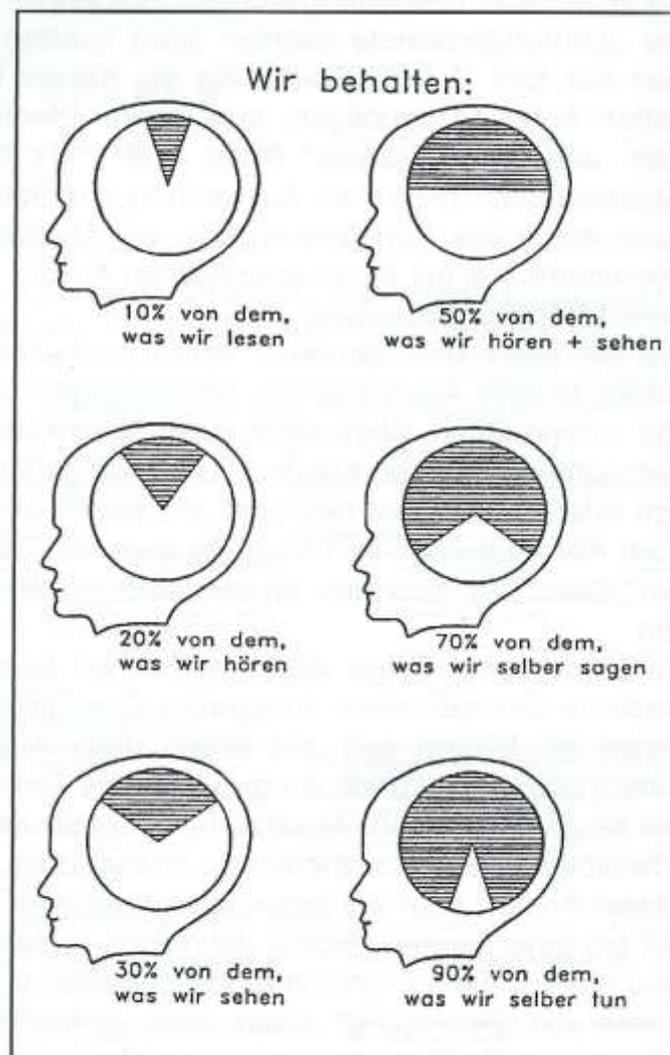


Abb. 1: Neues Lernen (mod. n. Holler, 1996, S. 297).

### Perspektivenwechsel

Auch die Fähigkeit sich in andere Menschen beziehungsweise sich in einen Interaktionspartner hineinversetzen zu können, ist laut Zimmer (2013, S. 86f.) eine wichtige kognitive Fähigkeit, die für den Spracherwerb unabdingbar ist. Kommunikative Fähigkeiten, die für den Erwerb und die Entwicklung von Sprache notwendig sind, werden nun beschrieben.

#### 4.1.4 Kommunikative Bedingungen

„Der Gebrauch der Sprache lässt sich nur durch ihren kommunikativen Einsatz lernen“ (Bruner, 2002, S. 101).

Die dazu notwendigen kommunikativen Bedingungen, die eine rasche Sprachentwicklung möglich machen, sind (Zimmer, 2013, S. 86f.):

- erfolgreiche Sprechversuche,
- positives Feedback von Bezugspersonen und
- die Verwendung von Sprachspielen.

Für den sehr aktiven und schöpferischen Prozess des Spracherwerbs ist unter anderem eine sprechfreudige Umgebung für das Kind erforderlich. Bezugspersonen müssen zuhören, auf Gesagtes der jungen Menschen eingehen und ihnen aktive Rollen zugestehen. Dadurch eignen sie sich die Fähigkeit des Interagierens und der Kommunikation an. Es entsteht eine Art Gesprächskultur. Die Fähigkeiten des Lesens von Mimik und Gestik des Gegenübers, sowie der Herstellung von Blickkontakt und Aufmerksamkeit entwickeln sich bereits in der vorsprachlichen Phase des Kleinkindes. Nur damit gelingt auch der zuvor erwähnte Perspektivenwechsel (Zimmer, 2013, S. 86f.).

Die Autorin beschreibt ebenfalls die kindliche Neugier als wichtige Voraussetzung für den Spracherwerb (Zimmer, 2013, S. 88). Das Streben des Kindes nach Autonomie und Selbstständigkeit sowie die Bemühungen, sich Fähigkeiten und Kenntnisse anzueignen, spiegeln sich in Motorik, Kognition und Sprache wieder. Das Kind „will fremdes und eigenes Verhalten beeinflussen, Aufmerksamkeit lenken, die Dinge verstehen und sie benennen, sich selbstständig fortbewegen, sich vor allem mit anderen verständigen“ (Zimmer, 2013, S. 88). Diese und andere natürliche Gegebenheiten eines Kindes müssen von der sozialen Umwelt des Kindes aufgegriffen und gestaltet werden.

#### **4.1.5 Sozioemotionale und Umweltbedingungen**

Für die Sprachentwicklung Heranwachsender ist die Motivation ausschlaggebend. Kinder müssen eine Sprache erlernen wollen, um dies auch umsetzen zu können. Schon Neugeborene sollten die menschliche Sprache als wohlthuende persönliche Zuwendung durch Erwachsene erfahren, was natürlich ausreichend Zeit und Aufmerksamkeit derer erfordert. Aufgabe der Eltern ist es, die Aufmerksamkeit, Neugierde und das Interesse ihres Nachwuchses durch diese Form der Zuwendung zu wecken. Ebenfalls die Art und Weise, wie im kindlichen Umfeld mit Sprache umgegangen wird, beeinflusst jene Art und Weise, wie Kinder die Sprache erwerben. Im günstigsten Fall gelingt den Erwachsenen ein fantasievoller und kreativer Umgang, welcher den Heranwachsenden einen selbstständigen und spielerischen Spracherwerb ermöglicht. Auf emotionaler Ebene erfahren Kinder rasch die Bedeutung und Notwendigkeit der Sprache. Der sprachliche Umgang mit Kindern, lässt diese sowohl erkennen, ob sie Ablehnung, Unterstützung oder Einsamkeit

erfahren, als auch die Erkenntnis erfahren, dass verbale Kommunikation den Alltag erleichtert. Junge Menschen sollten bei eventuellen Sprachauffälligkeiten nicht zu früh damit konfrontiert werden, da dies zu Hemmungen und Sprechängsten führen kann. Stattdessen muss es ihnen möglich sein, Freude und Spaß beim Spracherwerb zu erfahren und dadurch Lust auf sie zu bekommen (Günther & Günther, 2004, S. 55f.).

Heranwachsende sind nicht ausschließlich allein für ihre Sprachentwicklung verantwortlich. Einen großen Teil tragen ebenfalls deren Familien, Freunde, Bekannte und andere soziale Gemeinschaften dazu bei. So kann angenommen werden, dass mehrere Faktoren die Sprachentwicklung eines Kindes, sowohl positiv als auch negativ prägen können (Günther & Günther, 2004, S. 51):

- Familienhintergrund
- Umgang mit dem Kind
- Schlaf
- Ernährung
- Medienkonsum
- Sozialkontakte

Unter all diesen Umwelteinflüssen, bilden sich seine Individualität und die eigene Sprache aus. Um die möglichen negativen Auswirkungen des unmittelbaren Lebensraumes, des sozialen Kontextes, der Gesellschaft und Kultur der Sprachgemeinschaft eines Kindes verhindern zu können, müssen ihm Sprachräume geboten werden, in denen es sich geborgen, geliebt und verstanden fühlen kann.

Gerade hierbei ist es wichtig und sinnvoll den Kindern in Lerneinrichtungen, wie Kindergarten und Grundschule, bewegte Spiele anzubieten (Suhr, 2014, S. 13). Zusammenhalt, Teamwork, Frustrationstoleranz, Ehrgeiz, Motivation und Regelakzeptanz sind nur einige Bereiche der sozioemotionalen Entwicklung eines Kindes, die durch Bewegung in spielerischer Form bestens förderbar sind.

Kinder können sich, speziell in Bezug auf die Sprachentwicklung, nur dann positiv entfalten, wenn sie sich in ihrer Haut und Situation wohl fühlen (Ferrari, 1998; zit. n. Günther & Günther, 2004, S. 51). Ähnliches schreibt auch Suhr (2014, S. 14), indem sie sagt, dass menschliche Zuneigung, sprich Liebe, Wärme und Akzeptanz einen zentralen Platz in der Entwicklung der Sprache darstellen.

Resümierend bleibt festzuhalten, dass Kinder im Normalfall problemlos Sprechen lernen, sofern deren Umgebung kommunikativ eingestellt ist, diese Spaß am Sprechen erfahren,

sie Körpersprache wahrnehmen können und physiologisch Sprechbewegungen beherrschen (Günther & Günther, 2004, S. 57).

Die folgende Abbildung fasst noch einmal die Einflussfaktoren des Spracherwerbes nach diesen beiden Autoren zusammen und stellt diese anschaulich dar.

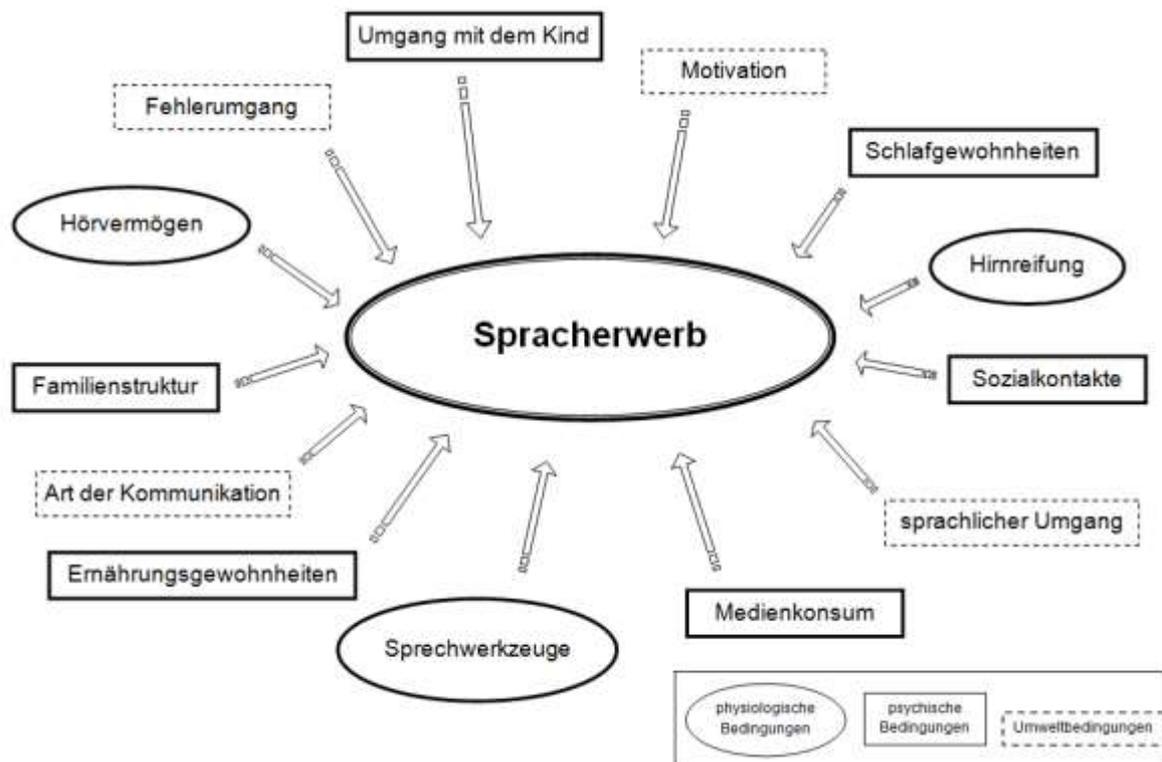


Abb. 2: Bedingungen des Spracherwerbs (mod. n. Günther & Günther, 2004, S. 50ff).

## 4.2 Stufen des Spracherwerbs

Die Sprachentwicklung und die Sprachproduktion unterscheiden sich schon allein dadurch, dass die Sprachentwicklung bereits vor der Geburt durch das Wahrnehmen von Sprachmelodien durch die Gebärmutterwand beginnt, die erste stimmliche Äußerung – der erste Schrei des Neugeborenen – passiert direkt nach der Geburt und die eigentliche Sprachentwicklung beginnt durch zufällige Muskelbewegungen, die erste Laute entstehen lassen. Auch die nonverbale Kommunikation zwischen Eltern und Kind (Mimik, Gestik, Blickkontakt, Lächeln, ...) löst beim Gegenüber Reaktionen aus und trägt wesentlich zur Sprachentwicklung bei. Ab dem sechsten Lebensmonat beginnt die sogenannte Lallphase, die ab dem zwölften Monat von ersten Protowörtern abgelöst wird. Im zweiten Lebensjahr sind sogar schon erste grammatikalische Regeln erkennbar, während sich der Wortschatz parallel dazu etwa um das Zehnfache vergrößert. Somit beläuft sich der Wortschatz eines Kindes mit etwa drei Jahren auf 500 bis 1000 Wörter. Bei der ständigen Erweiterung der grammatikalischen Kenntnisse übernehmen Kinder einfach wiederkehrende Muster in der Sprache der Eltern. Unabhängig von der jeweiligen *Stufe* auf der sich ein

Kind gerade befindet, ist die Freude am Sprechen unentwegt essentiell für seine sprachliche Weiterentwicklung. Grundsätzlich steht fest, dass für die Förderung der Sprachentwicklung nicht nur eine passive Wahrnehmung von Sprache (beispielsweise durch Fernsehsendungen), sondern vor allem der geistige und soziale Austausch und Interaktionen im sozialen Umfeld ausschlaggebend sind (Zimmer, 2013, S. 56ff.).

Ein gewisses Sprachverständnis entwickelt sich bei Kindern sogar lange bevor sie zu sprechen beginnen, sie verstehen beispielsweise ihre Bezugspersonen, wenn sie bekannte Phrasen aussprechen (die das Kind mit einer bestimmten Handlung oder einem Gegenstand in Verbindung bringt) oder einfache kleine Aufgaben, durch ausgesprochene Anweisungen, stellen (Suhr, 2014, S. 15).

Erfahrungen werden erst in Verbindung mit Sprache zu Begriffen (Zimmer, 2013, S. 14) oder anders gesagt, werden Begriffe durch Bewegungshandlungen erfahren. Eingebunden in sinnvolle, bedeutungsvolle Handlungssituationen, in denen verbale und nichtverbale Handlungsteile ineinandergreifen, lernt das Kind, sich seines Körpers und der Sprache als Werkzeuge zu bemächtigen.

Erst nach der Entstehung von Sprechfreude und Sprachverständnis, die durch ausreichend Sprachanregungen stattfinden konnten, kann sich nun die ausgebildete Sprache (also Artikulation, Wortschatz, Grammatik und Kommunikation) entwickeln (Suhr, 2014, S. 15).

Die folgende Abbildung zeigt den sogenannten Sprachentwicklungsbaum nach Wendlandt (2006, S. 11) und stellt die Entwicklung der Sprache in einem Baum dar.

Die angeborene Fähigkeit eines Menschen Sprache zu erlernen ist hier sozusagen der Samen, der erst seine Wurzeln in den Nährboden also die Lebensumwelt, in die Kultur und in die Gesellschaft ausbilden muss. Dann muss er von außen (in Form von Wasser und Sonne) mit ausreichend Sprachanregungen, Wärme, Liebe und Akzeptanz versorgt werden, um seinen Stamm, also Sprechfreude und Sprachverständnis entwickeln zu können, um schließlich seine Äste, die für die ausgebildete Sprache stehen, ausbreiten und wachsen lassen zu können (Suhr, 2014, S. 9).



bung, was das Erlernen und die Weiterentwicklung beider Sprachen für das Kind wesentlich erleichtert (Vogl, 2010).

### Individueller Bilingualismus

Bei der individuellen Zweisprachigkeit spielt das enge soziale Umfeld, die Familie, eine bedeutende Rolle für die Entwicklung der Sprachbeherrschung. Hierbei sollten sowohl persönliche Lebens- als auch Spracherwerbsumstände des Betroffenen berücksichtigt werden. Durch die meist begrenzte Notwendigkeit der Verwendung beider Sprachen, ist die Weiterentwicklung der Sprachkompetenzen für das betroffene Kind meist erschwert (Vogl, 2010).

Diese wissenschaftliche Arbeit bezieht sich vorwiegend auf den individuellen Bilingualismus, der von verschiedenen Autorinnen und Autoren auf unterschiedlichste Art und Weise unterteilt und aufgegliedert wird.

### Formen des individuellen Bilingualismus

Folgende Abbildung soll einen Überblick über die verschiedenen Formen des Bilingualismus nach Lüdi (1997; zit. n. Günther & Günther, 2004, S. 37) verschaffen.



Abb. 4: Zweitspracherwerb (mod. n. Lüdi, 1997; zit. n. Günther & Günther, 2004, S. 37).

Demnach werden vier wichtige Aspekte des individuellen Bilingualismus von diesem Autor unterschieden:

- Zeitpunkt des Zweitsprachenerwerbs – das *Wann*
  - simultaner Zweitsprachenerwerb: gleichzeitiger Erwerb beider Sprachen
  - sukzessiver Zweitsprachenerwerb: zeitlich versetztes Erlangen der zweiten Sprache

- Modalität des Zweitspracherwerbs – das *Wie*
  - ungesteuerter Zweitspracherwerb: durch natürliche Kommunikation erworbene Sprache
  - gesteuerter Zweitspracherwerb: in systematischen Lehrgängen gelernte Sprache
- Grad der Beherrschung der beiden Sprachen - hierbei sollte nach vier Bereichen differenziert werden: Hören (Verstehen), Sprechen, Lesen (Verstehen) und Schreiben – das *Wie gut*
  - symmetrische Sprachkompetenz: Beherrschung beider Sprachen in gleichem Maße
  - asymmetrische Sprachkompetenz: Dominanz einer Sprache
- Kognitive Organisation nach Ervin und Osgood (1954; zit. n. Günther & Günther, S. 37) – das *Wohin*
  - zusammengesetzte Zweisprachigkeit: Wörter beider Sprachen sind einem Konzept zugeordnet
  - koordinierte Zweisprachigkeit: einzelne Wörter jeder Sprache sind unterschiedlichen Repräsentationen im Gehirn zugeordnet

Durch diese Unterteilung ist ersichtlich, dass es mehrere Formen der Zweisprachigkeit gibt. Die Voraussetzungen für die Entwicklung von Bilingualismus soll im folgenden Unterkapitel beantwortet werden.

#### **4.4 Sprachförderung allgemein**

Durch die Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen entsteht eine Art Bewusstheit für Sprache auf einer Metaebene, die den Kindern ermöglicht das gesamte eigene Sprachwissen abzurufen und zu nutzen. Positive Lernerfahrungen bewirken ein gestärktes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und dadurch erhöhte Autonomie (Aguado, 2008, Folie 23).

Die Wichtigkeit beziehungsweise die Bedeutung von Sprachförderung ist also allein schon dadurch gegeben, dass sie dazu beiträgt Kinder kommunikationsfähig zu machen und Inhalte ihres Bewusstseins mit Worten zu füllen. Nicht zuletzt ist eine erfolgreiche Bewältigung des gesamten Lebens von Sprach- und Kommunikationskompetenz abhängig. Sprachförderung sollte dabei allerdings einen integrierten Bestandteil der persönlichen Entwicklung darstellen und nicht konkrete inhaltliche Aspekte der Sprache – beispielsweise Aussprache und Grammatik – im Fokus haben (Lentes & Thiesen, 2012, S. 9).

Sowohl Sprache, als auch Bewegung stellen bei Kindern wesentliche Mittel von Erkenntnisgewinnung, Ausdruck und Mitteilung dar (Zimmer, 2013, S. 16). Somit bleibt der Zusammenhang zwischen Sprachbeherrschung und Lebenserfolg unumstritten. Sprache bestimmt, als unser wichtigstes Kommunikationsmittel, nicht nur den sozialen Umgang mit Menschen und das Verhältnis zu unseren Mitmenschen, sondern bildet auch die Grundlage unseres Denkens und Handelns. Durch sie können unsere Emotionen durch Worte beschrieben und ausgedrückt werden (Lentes & Thiesen, 2012, S. 7).

Auch die Sprachförderung im Elementarbereich sollte umfassend und ganzheitlich geschehen. Kinder lernen spielerisch und mit dem Einsatz all ihrer Sinne. Bei der Sprachentwicklung sind also nicht nur Hören und Sprechen von Bedeutung – alle folgenden aufgezählten Aktivitäten stehen in direkter Verbindung zu Sprache, Wortschatz, Satzbildungsfähigkeit und Kommunikationskompetenz – dazu bilden sie noch unzählige Sprechanlässe (Lentes & Thiesen, 2012, S. 7):

- singen
- bewegen
- basteln und gestalten
- betrachten
- erkunden und experimentieren
- wahrnehmen und beobachten

Ganz allgemein bedeutet Sprachförderung, Sprachprozesse zu unterstützen (Lentes & Thiesen, 2012, S. 13) und gliedert sich in folgende Bereiche:

- Wortschatz
- Satzbildung
- Aussprache
- Sprechgestaltung (Stimmelmelodie, Einsatz von Mimik und Gestik)
- Kommunikationskompetenz

Zusammenfassen lassen sich diese Bereiche in die Komponenten Sprachproduktion und Sprachverständnis, wobei beide Komponenten eng miteinander verbunden sind und sich nicht nur ergänzen, sondern bedingen. Die Sprachproduktion setzt beispielsweise ein gewisses Sprachverständnis voraus, denn ohne dieses wären die gesprochenen Worte lediglich Worthülsen, die nicht kommunikativ sind. Dabei ist ein interaktives Sprachverständnis nicht nur für Kinder von Bedeutung, sondern auch bei Erwachsenen – es müssen also nicht nur im täglichen Leben, sondern auch bei der Förderung die Bedeutungen

von Wörtern und Sinnzusammenhänge vordergründig sein. Inhaltslose und verständnislose Wiederholungen von Wörtern können nicht nur sinnlos sein, sondern auch die Gefahr der rückschreitenden Freude an einer Sprache darstellen (Lentes & Thiesen, 2012, S. 13).

Folgende Abbildung zeigt die Haupteinflussfaktoren auf die kindliche Sprachentwicklung und die Verknüpfungen dieser Bereiche auch miteinander.

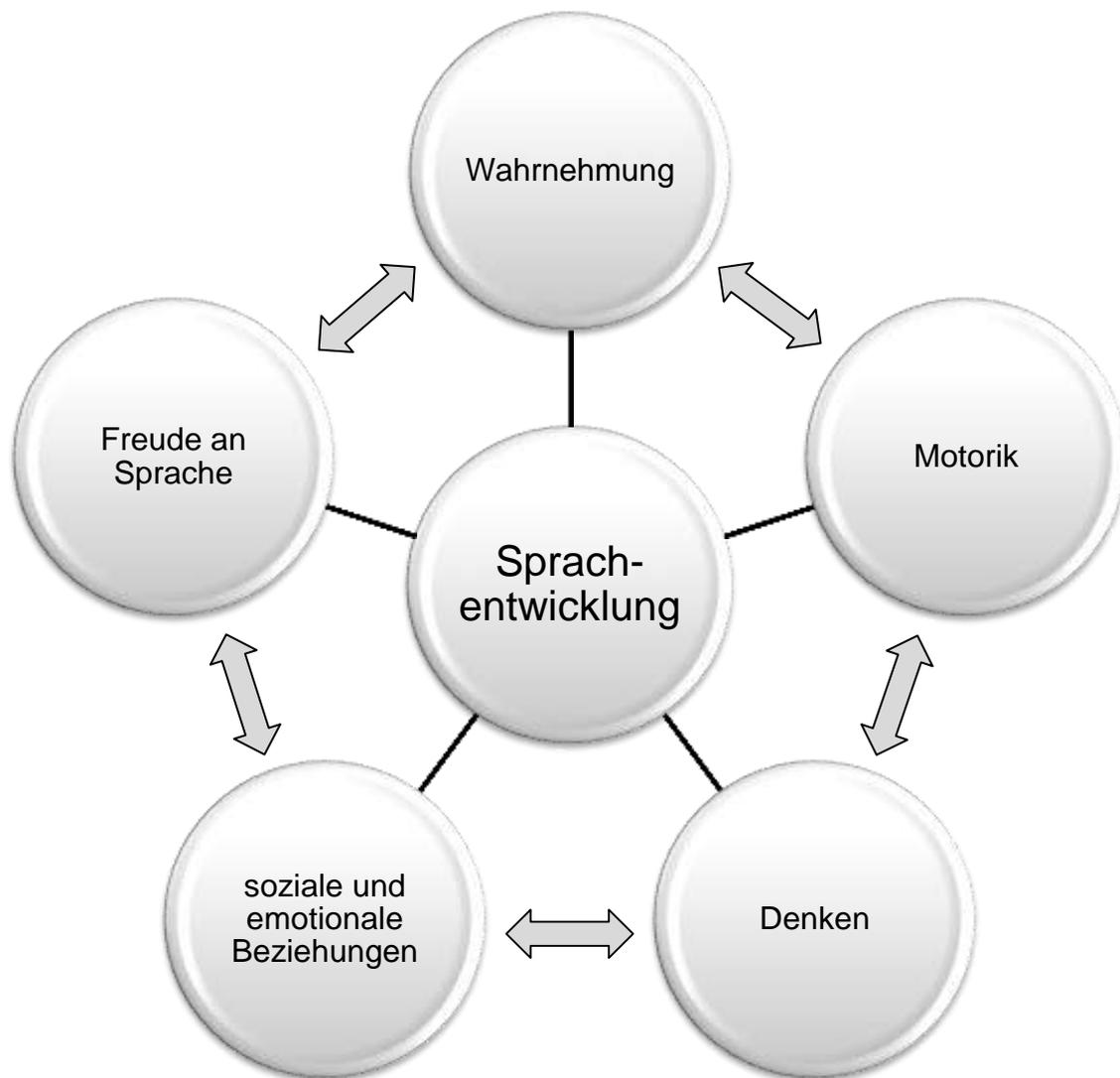


Abb. 5: Haupteinflussfaktoren auf die Sprachentwicklung (mod. n. Lentes & Thiesen, 2012, S. 8).

In Sprachförderungsprozessen wird diese Ganzheitlichkeit eines Kindes oftmals vergessen. Es wird häufig nur auf die Sprachproduktion Wert gelegt und eben auch diese beurteilt. Sie ist allerdings nur das, was an der Oberfläche eines Kindes hörbar ist. Durch die Berücksichtigung des ganzen Kindes beziehungsweise seiner Ganzheitlichkeit, wird versucht dem Kind Sprache auch durch selbstaktives Handeln, Spiel, Bewegung und Wahrnehmung näherzubringen. Bei einer ganzheitlichen Sprachförderung fließen natürlich

auch noch der Gemütszustand des Kindes zum Zeitpunkt der Förderung, sein Temperament und auch die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Kind und Pädagogin oder Pädagogen mit ein. Die Förderung wirkt und die Freude an der Sprache entsteht vor allem durch die spielerische Verwendung eben dieser. Natürliche Sprachanlässe werden durch die Kommunikation erlebter Ereignisse mit Gleichgesinnten ermöglicht. Der Wortschatz wird vergrößert, es wird gelernt neue Wörter richtig auszusprechen und Sätze grammatikalisch richtig zu bilden. Nur durch den täglichen und natürlichen Umgang mit der Sprache und dem Wecken der kindlichen Neugier, wird Lernerfolg überhaupt erst möglich gemacht (Lentes & Thiesen, 2012, S. 8).

Grundsätzlich sollte eine Förderung allerdings nie einen sprachlichen Leistungsanstieg zum Ziel haben, da man diesen auch schwer messen kann. Vielmehr erkennt man Fortschritte dadurch, dass Kinder

- gerne sprechen,
- oft nachfragen,
- ihre Bedürfnisse ausdrücken und
- Wörter umschreiben, die sie nicht kennen (Lentes & Thiesen, 2012, S. 15).

## 5 Die motorische Entwicklung

In den ersten Lebensmonaten und -jahren sind zielgerichtete Handlungen – wie das Greifen –, die aufrechte Haltung und die selbstständige Fortbewegung Meilensteine der motorischen Entwicklung eines Menschen (Zimmer, 2013, S. 61f.).

Neugeborene besitzen bereits die genetischen Voraussetzungen für undifferenzierte Bewegungsmuster – wie Schlag- und Stoßbewegungen oder Ruderbewegungen der Arme – und verfügen über diverse Reflexe. Zielgerichtete Bewegungen treten erstmals nach zwei bis drei Monaten bei der Kopfbewegung des Kindes auf. Der Kopf wird dabei in Richtung von Licht- oder Geräuschquellen gezielt gewendet. Durch dieses wachsende Interesse des Kindes an der Umwelt, wird auch die Bewegungsentwicklung gefordert und es folgen Greifbewegungen und die Entdeckung beziehungsweise Wahrnehmung verschiedenster Gegenstände mit dem Mund. Bereits bei diesen ersten gezielten Greifbewegungen im Alter von etwa vier bis sechs Monaten wird die Auge-Hand-Koordination geübt. Nach der Erlangung der Kontrolle über den eigenen Oberkörper folgt die Entwicklung der Fortbewegung über selbstständiges Aufsetzen, Rollen, Stützen, Robben und Krabbeln. Es folgt das Aufrichten des gesamten Körpers, das Stehen und schließlich das Gehen, das sich mit zunehmender Gleichgewichtsfähigkeit verbessert. Parallel dazu entwickelt sich auch die Feinmotorik des Kindes – Greifbewegungen werden immer gezielter und geschickter ausgeführt. In den folgenden Lebensjahren werden die Bewegungsformen dann immer komplexer, wobei in keinem weiteren Lebensabschnitt der Fortschritt der motorischen Entwicklung größer ist, als in diesen ersten Lebensjahren. Es werden selbstständig Strategien zum Problemlösen eingesetzt und weiterentwickelt (Zimmer, 2013, S. 62ff.). Die motorische Entwicklung hängt jedoch nicht nur von den gegebenen genetischen Voraussetzungen eines Kindes ab, sondern wird maßgeblich von den Einflüssen seiner Umwelt geprägt. „Diese Rahmenbedingungen und die Möglichkeiten des Kindes, sich zu bewegen, beeinflussen die Differenzierung einzelner motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und vor allem auch die Beziehung des Kindes zu seinem eigenen Körper“ (Zimmer, 2013, S. 66).

### **Das Zusammenspiel von Sprach- und Bewegungsentwicklung**

Bewegung und Wahrnehmung stellen die Basis der Gesamtentwicklung eines Kindes dar und bilden die Grundlage für die Kontaktaufnahme mit seiner Umwelt. Die Sinnesorgane nehmen die Eindrücke aus der Umgebung auf und verarbeiten diese, woraufhin motorisch und sprachlich darauf reagiert werden kann. Erst erfolgt die Kommunikation zwischen dem Kind und seiner Umwelt non-verbal, dann verbal. Sprache und Motorik sind auch deshalb eng miteinander verbunden, weil der Sprechakt an sich schon eine komplexe

motorische Leistung des menschlichen Körpers darstellt. Durch die ersten bemerkbaren Erfolge in der Sprach- und Bewegungsentwicklung – das Produzieren des ersten Wortes und der aufrechte Gang – wird die Neugier und Entdeckungslust eines Kindes geweckt. Es will immer mehr Gegenstände benennen und seinen Bewegungsradius ständig vergrößern. Dieses Zusammenspiel und diverse Erfolgserlebnisse in diesen Bereichen fördern das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und den kreativen Umgang mit Sprache und Bewegung. Das Kind lernt in dieser Phase, dass sowohl seine motorischen, als auch seine sprachlichen Handlungen etwas bewirken können (Zimmer, 2013, S. 66ff.).

Nicht nur die ersten Entwicklungsphasen von Sprache und Bewegung sind eng miteinander verbunden, auch in späteren Phasen der Entwicklung – etwa im Kindergarten- und Schulalter – sind beispielsweise Wahrnehmungs- und Bewegungsauffälligkeiten Grund für Sprachauffälligkeiten oder Lese-Rechtschreib-Schwächen (Zimmer, 2013, S. 91).

## **6 Psychomotorik allgemein**

Im folgenden Kapitel werden die ursprünglichen und allgemeinen psychomotorischen Ziele zusammengefasst, die Bereiche und Inhalte der Psychomotorik anschaulich dargestellt, sowie die für diese Arbeit relevanten psychomotorischen Ansätze, Aspekte und Konzepte näher vorgestellt.

### **6.1 Ziele der Psychomotorik**

Ursprünglich waren psychomotorische Ziele auf die Förderung entwicklungs- und bewegungsauffälliger Kinder ausgelegt - es sollten dadurch diverse Defizite ausgeglichen werden. Die Psychomotorik fand dann allerdings den Eingang in die Sport- und Bewegungserziehung von Kindern. Mit ihrer Hilfe sollen vordergründig die Wahrnehmung, das Körpererleben, die Körpererfahrung und das soziale Lernen des Individuums gefördert werden. Kurz gesagt soll die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes durch das Medium Bewegung weiterentwickelt und gestärkt werden. Die Selbstwirksamkeit, Eigentätigkeit und das selbstständige Handeln sind neben der Handlungskompetenz in Gruppen, der Kommunikationsfähigkeit und der Selbstwahrnehmung die wesentlichen Ziele psychomotorischer Förderung. Um die Erreichung dieser Ziele durch ein psychomotorisches Förderkonzept ermöglichen zu können, kommen eine Vielzahl verschiedenster Ressourcen zum Einsatz (Zimmer, 2012, S. 21f.).

### **6.2 Inhalte der Psychomotorik**

Grundsätzlich lassen sich die Inhalte psychomotorischer Förderungen in drei grobe Bereiche unterteilen:

- Körper- und Selbsterfahrungen
- Materialerfahrungen
- Sozialerfahrungen

Folgende Tabelle (Zimmer, 2012, S. 23f.) veranschaulicht die eben genannten Bereiche und Beispiele der Umsetzung.

Tab. 1: Bereiche der Psychomotorik und praktische Beispiele

<b>Körper- und Selbsterfahrungen</b>	<b>Materialerfahrungen</b>	<b>Sozialerfahrungen</b>
Körperwahrnehmung	Auseinandersetzung mit räumlichen Gegebenheiten der Umwelt	mit anderen über Bewegung kommunizieren
Sinneserfahrungen	Auseinandersetzung mit dinglichen Gegebenheiten der Umwelt	Regeln aufstellen und flexibel damit umgehen
Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers	Erfahren physikalischer Gesetzmäßigkeiten (Gleichgewicht, Schwerkraft, Widerstand, Fliehkraft, ...)	Nähe und Distanz erfahren
Akzeptanz der eigenen Person	Eigenschaften von Objekten kennenlernen	Erfahren von Kooperation und Konkurrenz
Körper als Spiegel der Psyche	Anpassung an Eigenschaften von Objekten	
	erkundendes und experimentelles Lernen durch Bewegung	

Quelle: mod. n. Zimmer, 2012, S. 23f.

Selbstwirksam sein, ein positives Selbstkonzept erleben und ein kooperatives Mitglied einer Gruppe darzustellen, werden durch ein erlebnisorientiertes Bewegungsangebot ermöglicht. Diese praktische Vorgehensweise der Psychomotorik ermöglicht den Kindern sich die Welt über Bewegung sinnlich anzueignen, in der sich geförderte Kinder als eigenständige und selbsttätige beziehungsweise selbstbestimmte Wesen erleben (Zimmer, 2012, S. 24).

### **6.3 Relevante psychomotorische Ansätze, Aspekte und Konzepte zur sprachlichen Förderung**

Um psychomotorische Förderung wirksam zu machen, bedarf es unter anderem eines humanistischen Menschenbildes. Dieses wird von Zimmer (2012, S. 26f.) folgendermaßen charakterisiert:

Das Streben nach Autonomie und sozialer wechselseitiger Abhängigkeit, die Orientierung an Ziel und Sinn, sowie die Sicht eines Menschen in seiner Ganzheit sind zentrale Grundgedanken eines humanistischen Menschenbildes. Jeder Mensch strebt mit wachsender Beherrschung seines Körpers immer mehr nach Unabhängigkeit und Selbsttätigkeit – ein aktives Selbst entwickelt sich. Damit geht auch soziale Interdependenz einher, denn jeder Mensch ist ein Teil sozialer Gemeinschaften (wie Familie, Freundeskreis, Gesellschaft, ...). Der Mensch hat elementare Bedürfnisse nach Sicherheit und Liebe und strebt nach einem sinnvollen und erfüllten Dasein. Der Begriff *Ganzheit* inkludiert auch hier Psyche, Kognition, Emotion, soziale und somatische Prozesse. Jede Handlung aktiviert und fordert all diese Bereiche – also den ganzen Menschen. Ein humanistisches Menschenbild beschreibt den Menschen also als ein handelndes, biologisches, psychisches und soziales Wesen (Zimmer, 2012, S. 26f.). Bewegung ist eine ideale Gelegenheit für Kinder selbstaktiv, selbstgesteuert und selbstwirksam tätig zu sein. Die schöpferischen Kräfte eines Kindes, das die Beherrschung und Gestaltung seiner Umwelt als Ziel hat, können sich in Bewegungssituationen bestmöglich entfalten. Freie Tätigkeiten, wie zum Beispiel Bewegung und Spiel, ohne bestimmtes Ziel, ohne bestimmten Zweck oder bestimmte Ergebnisse ermöglichen Kindern sinnvolles Handeln zu erfahren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass jede Bewegungshandlung eine Kombination aus emotionalen, sozialen und kognitiven Aspekten darstellt und die Gesamtbefindlichkeit eines Kindes durch Bewegung ausgedrückt werden kann. „An jeder Bewegungshandlung ist immer der ganze Mensch beteiligt“ (Zimmer, 2012, S. 28).

#### **Das Streben nach aktiver schöpferischer Gestaltung**

Wie eben im vorherigen Kapitel erwähnt, streben Kinder nach Autonomie und Selbstständigkeit – dies ist das wesentliche Motiv kindlicher Entwicklung. Dieses Selbstständigkeitsstreben äußert sich in den Bedürfnissen eines Kindes schöpferisch gestaltend zu sein. Für eben diese schöpferisch, gestaltenden Tätigkeiten muss in der menschlichen Entwicklung Raum und Zeit geschaffen werden, diese aktiven und kreativen Kräfte sollten einen besonderen Stellenwert zugeschrieben bekommen. Die Psychomotorik legt großen Wert darauf, dass Kinder die *Akteure der eigenen Entwicklung* sein sollten, wozu sie natürlich ausreichend Gelegenheiten bekommen müssen. Konkrete Förderungsmaßnahmen erge-

ben sich aus diversen Bewegungs- und oder Verhaltensauffälligkeiten in Verbindung mit individuellen Vergangenheiten, Hintergründen, speziellen Bedürfnissen, Hoffnungen und Ängsten. Ein Kind ernst zu nehmen, seine Entscheidungen zu respektieren und einen geeigneten Rahmen für individuelle Entfaltung zu schaffen, ist für die Befähigung eines Kindes zum selbstständigen Handeln essentiell. In gezielten Förderungen ist die Rolle der Psychomotorik zu unterstützen, zu stärken, Potentiale zu wecken und Ressourcen aufzudecken. Dies wird unter anderem dadurch erreicht, dass das Ziel einer psychomotorischen Förderung (zum Beispiel selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln) nicht erst am Ende der Förderung erreicht wird, sondern bereits während der Förderung laufend methodisch angewandt wird. Die Aufgabe der Psychomotorikerinnen und Psychomotoriker ist es hier einen angemessenen Rahmen zu schaffen und Möglichkeiten zu bieten in denen sich die Kinder entsprechend weiterentwickeln und wohlfühlen können (Zimmer, 2012, S. 29f.).

### **Die Ganzheitlichkeit eines Menschen als übergeordneter Ansatz**

Wie schon im Kapitel 4.4 erwähnt, sollte das Hauptaugenmerk einer holistischen psychomotorischen Förderung auf der gesamten Persönlichkeitsentwicklung liegen. Dabei sollten individuelle Handlungsmöglichkeiten ermöglicht und Lösungen sozialer Aufgaben aufgezeigt werden. Die übergeordneten Lernbereiche einer ganzheitlichen psychomotorischen Förderung sind (Zimmer, 2012, S. 39):

- die Wahrnehmung
- die Bewegung
- die Emotionalität und Sozialität

Diese stellen dabei keine Hierarchie dar, sondern werden praktisch, je nach Notwendigkeit, unterschiedlich betont und eingesetzt. Jede psychomotorische Förderung sollte nicht nur Raum für Selbsttätigkeit, Kreativität und Selbststeuerung schaffen, sondern diese auch als wesentliche Prinzipien sehen. Um eine ganzheitliche psychomotorische Förderung zu ermöglichen, muss den Kindern eine Vielfalt an Anregungen geboten werden (Kiphard, 1980, S. 73f.).

### **Der handlungsorientierte Ansatz**

Mit der Annahme, dass „vielseitige Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster eine wichtige Grundlage menschlicher Handlungsfähigkeit darstellen“ (Zimmer, 2012, S. 40), wonach Wahrnehmung und Bewegung in engem Zusammenhang mit den Umweltbedingungen stehen, ist Bewegungsentwicklung laut Schilling (1978, S. 23) ein Adaptationsprozess des menschlichen Organismus an seine Umweltbedingungen. Der Verlauf dieser Adaptationsprozesse hängt stark von den Anforderungen der Umwelt ab, deren Ziele eine räumli-

che Unabhängigkeit sowie eine optimale Nutzung und Beherrschung der Umweltbedingungen ist, wobei ausreichend differenzierte Bewegungsreize geboten werden müssen, um überhaupt Bewegungsentwicklung zu ermöglichen.

Schilling schrieb also schon 1987, dass ständiges Wiederholen von Bewegungen die Anpassungen an die Umwelt verbessert, was wiederum zur Ausbildung von Fertigkeiten führt und, dass Wahrnehmungs- und Bewegungsentwicklung die Basis für jede Persönlichkeitsentwicklung darstellt.

Diese strukturierten Bewegungsangebote sollen durch den Fokus auf die Stärken und besonderen Interessen der Kinder deren Eigenaktivität anregen. Auch schafft eine Differenzierung dieser Angebote Erfolgserlebnisse für diese Kinder (Zimmer, 2012, 41f.).

Später bezeichnet Seewald (1997, S. 5) „den Ansatz Schillings als ‚lern- und kompetenzorientierten Ansatz‘“, wobei ihm darin subjektive und sinnorientierte Aspekte fehlen.

### **Der sensorische Ansatz**

Die menschliche Handlungsfähigkeit ist eine Voraussetzung für die Gesamtentwicklung des Kindes. Störungen im Bereich der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit sind oft Ursache einer Lernstörung und/oder Verhaltensauffälligkeiten. Hierbei ist auch das Zusammenspiel von Motorik und Sensorik von großer Bedeutung (Zimmer, 2012, S. 42).

Eine der Hauptvertreterinnen der sensorischen Integration ist Jean Ayres. Sie meint, dass eben solche Verhaltensauffälligkeiten, Lernstörungen und Entwicklungsprobleme Folgen von „einer unzulänglichen und unregelmäßigen Verarbeitung von Sinneseindrücken im Gehirn“ sind (Ayres, 2002, S. 102).

Die sensorische Integration ist deshalb in den letzten Jahren auch in der Psychomotorik immer wichtiger geworden (Zimmer, 2012, S. 44), weil sie als Funktionsprinzip sinnliche Wahrnehmungen des Gehirns ordnet, verarbeitet und dadurch das Verhalten für den Menschen sinnvoll und bedeutsam macht (Kesper & Hottinger, 2002, S. 42).

### **Der kindzentrierte Ansatz**

In diesem psychomotorischen Ansatz geht es weniger um die Entwicklung und die Verbesserung der motorischen Funktionen, sondern um eine veränderte und gestärkte Selbstwahrnehmung. Durch die Arbeit an dem Selbstwertgefühl eines Kindes, kann seine Mitarbeit am Ausgleich eigener Schwächen oder sein Umgang mit eben diesen Schwächen ermöglicht werden. Der Ansatz steht auch unter dem Motto *Hilfe zur Selbsthilfe*. Durch Körper- und Bewegungserfahrungen, die Kinder durch Bewegungs- und Spielangebote erfahren, wird sich die Wirklichkeit angeeignet und führt oft zur positiveren Selbst-

einschätzung und dadurch bildet sich die Grundlage der Identitätsentwicklung (Zimmer, 2012, S. 44f.).

### **Der verstehende Ansatz**

Die Bewegungsgeschichte eines Kindes sieht Seewald (2007) als Teil seiner Lebensgeschichte. Auch hierbei wird weniger Wert auf die motorischen und sensorischen Erfahrungen der Kinder gelegt, sondern auf die Fantasietätigkeit, die Kinder durch Spielsituationen mobilisieren. Denn durch eine Analyse dieser Fantasietätigkeiten, lässt sich nicht nur auf verschiedene Erfahrungen schließen, die ein Kind in Spielen und Inszenierungen aufarbeitet oder nachholt, sondern auch Hoffnungen, Wünsche und Ängste können dadurch häufig dargestellt und ersichtlich werden.

Ein Nachteil beziehungsweise die Gefahr dieses Ansatzes besteht in der möglichen Überinterpretation von beobachteten Handlungen und Verhaltensauffälligkeiten in diesen Spiel- und Inszenierungssituationen (Zimmer, 2012, S. 47).

### **Der spielorientierte Ansatz**

Im Spiel verbinden sich Sprache, Wahrnehmung und Bewegung miteinander und sollten demnach Teil jeder sprachlichen Förderung sein. Bestenfalls wird die Förderung auf spielerische Art und Weise durchgeführt (Lentes & Thiesen, 2012, S. 14).

Laut Piaget (1969) benötigen Kinder für ihre sensomotorische und operationale Entwicklung Fähigkeiten, die im Spiel automatisch geübt werden.

Das kindliche Spiel wird im Kapitel 8.2.5 noch genauer behandelt und detaillierter beschrieben.

### **Conclusio**

Die eben beschriebenen Ansätze der psychomotorischen Förderung schließen sich keineswegs aus, vielmehr sind eindeutig Überschneidungen erkennbar und Ergänzungen zwischen den einzelnen Ansätzen möglich. Eine offene Haltung individueller Äußerungen und Handlungen eines Kindes gegenüber bricht einerseits eigene Denk- und Beurteilungsmuster auf, was zum besseren Verständnis eines Kindes führen kann. Andererseits können auch eigene Verhaltensweisen in Richtung individueller kindlicher Bedürfnisse adaptiert werden (Zimmer, 2012, S. 49).

## 7 Lernen in Bewegung

Bewegung ist nicht nur für die körperliche Entwicklung eines Kindes essentiell, sondern auch für die kognitive Entwicklung, die Lernbereitschaft, die Lernfähigkeit und das psychosoziale Wohlbefinden – nur so können Kinder ihre Welt erobern und erweitern, ihre Selbstkontrolle und Selbstachtung erwerben (Kurz, 2003).

Ebenso wichtig für die Sprachentwicklung wie die körperliche Entwicklung, ist die Wahrnehmung. Reize aus der Umwelt werden über die Sinnesorgane und Sinne wahrgenommen, ans Gehirn weitergeleitet und dort verarbeitet und gespeichert. So kann Wahrnehmungsschulung nicht nur zur Verbesserung der Sprachentwicklung und sprachlicher Fähigkeiten beitragen, sondern auch der umgekehrte Fall ist möglich – Wahrnehmungsstörungen führen oft auch unweigerlich zu Sprachentwicklungsstörungen (Lentes & Thiesen, 2012, S. 11).

Auch Piagets (1969) Stufenmodell der Entwicklung setzt komplexen Leistungen (wie das Erlernen einer Sprache) diversen vorangegangenen sensorischen Leistungen voraus. Ayres (1994) zielt mit ihren Therapieansätzen in der sensomotorischen Integration auf eine Verbesserung der Hirnverarbeitungsprozesse und auf eine sinnvolle Ordnung der Empfindungen ab. Diese Art der Förderung beinhaltet Stimulationen des Gleichgewichtssystems, des Tastsinns und der Eigenwahrnehmung und hat damit auch Auswirkungen auf die Sprech- und Sprachentwicklung. Ayres geht nämlich auch davon aus, dass komplexe Vorgänge (wie die Sprachentwicklung) in engem Zusammenhang mit zahlreichen sensomotorischen Funktionen stehen.

### 7.1 Sprache und Bewegung

Mit dem Ausdruck *Bewegung* werden hier in erster Linie spielerische Übungen und Bewegungsspiele gemeint, in denen Bewegungsmuster und Bewegungskombinationen ausprobiert werden. Es geht also nicht vorrangig um die sportliche Aktivität, sondern um eine spielerische Schulung der Körperbewegung. Da besonders die Feinmotorik in engem Zusammenhang mit der Aussprache steht, darf Sprache nicht isoliert gefördert werden (Lentes & Thiesen, 2012, S. 39).

„In einer Umwelt, die zum Handeln auffordert, kann das Kind Körper, Sprache, Stimme und Bewegung gleichsam zur Entfaltung bringen, zumal Sprache immer auf Handeln aufbaut“ (Lentes & Thiesen, 2012, S. 39).

„Sprache baut auf dem Handeln auf“ - so beginnt eines der ersten Kapitel eines Buches von Renate Zimmer (2013, S. 14). Mit dieser Aussage bringt sie die Basis dieser Arbeit auf den Punkt, denn sie meint damit nicht nur, dass sinnliche Erfahrungen den Spracher-

werb unterstützen (2013, S. 8ff.), sondern zeigt auch den untrennbaren Zusammenhang von Sprachentwicklung und Wahrnehmungs- und Bewegungsentwicklung auf. Ihrer Meinung nach, muss Sprachförderung in integrierter und nicht isolierter Form in heterogenen Gruppen von Kindern stattfinden, sowie an der Körperlichkeit und Sinnlichkeit der Kinder ansetzen.

Zuschauen allein genügt nicht, um ausreichend Erfahrungen zu sammeln. Im Kindergarten- und Volksschulalter ist die aktive Tätigkeit eines Kindes unabdingbar für seine Entwicklungsprozesse. Nur durch das Selbermachen werden Erfahrungen gesammelt, wird sich Wissen angeeignet, findet ein interaktiver Dialog mit der Umwelt statt. Das Lernen eines Kindes muss eine handelnde körperliche Komponente einschließen, um eine optimale Bildung von Synapsen in seinem Gehirn zu gewährleisten. Denn nur wenn Kindern die Selbsttätigkeit und die aktive Teilnahme am Geschehen ermöglicht werden, werden bei Lernprozessen beide Gehirnhälften berücksichtigt und Voraussetzungen für die Optimierung seiner Entwicklungsprozesse geschaffen (Singer, 2002).

Längerfristig gesehen ermöglichen aktive Bewegungs- und Sportprogramme in Schulen nicht nur eine erhöhte kognitive Leistungsfähigkeit, sondern auch eine Minimierung eventueller disziplinärer Schwierigkeiten. Durch die körperliche Aktivität werden Kinder im Unterricht ruhiger und konzentrierter. In der Shepard Studie (Shepard, 1997) wurde der Vergleich zwischen einer Versuchsgruppe und einer Kontrollgruppe erstellt. Die Versuchsgruppe erhielt eine Stunde mehr Bewegungszeit pro Tag, die Kontrollgruppe hatte eine Stunde mehr klassischen Unterricht. Diese Erhöhung der täglichen Bewegungszeit in der Versuchsgruppe, die auf Kosten der akademischen Unterrichtszeit ermöglicht werden konnte, wirkte sich bereits im zweiten Jahr der Studie positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe aus. Sie erzielten bessere Leistungen als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe. Die Studie wurde danach in anderen Ländern, wie Frankreich oder Australien wiederholt und die Ergebnisse konnten auch dort bestätigt werden (Shepard, 1997).

Um nicht nur eventuellen Defiziten präventiv vorzubeugen, sondern auch um Herz-Kreislauffunktionen, muskuläre Balance, Unfallprävention und psychische Stabilität zu optimieren, soll regelmäßige Bewegung in den Schulalltag von Kindern eingebaut werden. Folgende Auflistung beschreibt mehrere Vorteile, die sich laut diversen Medizinern und Sportlern (Breithecker, 2000; Bullock, 2010; Kubesch, 2004) durch den Einbau von Bewegung in den Unterricht zeigen:

- Durch Bewegung wird die Durchblutung und damit die Sauerstoffversorgung im Gehirn angeregt und verbessert.

- Durch Bewegung werden Aktivitäten in bestimmten Hirnregionen angeregt und die Synapsen-Bildung und -Verschaltung erhöht.
- Durch Bewegung werden bestimmte Hormone und Stoffwechselprodukte, die wesentlich zur sozialen und kognitiven Entwicklung beitragen, vermehrt ausgeschüttet.
- Durch Bewegung werden Nervosität, Anspannungen und Stress viel schneller abgebaut, beziehungsweise kommen erst gar nicht auf.
- Durch Bewegung werden Schüler meist ruhiger und aufmerksamer.
- Durch Bewegung wird der ganze Körper in die Wissensverarbeitung miteinbezogen, wodurch Lernprozesse unterstützt werden.
- Durch Bewegung wird eventuelle Müdigkeit vertrieben und das allgemeine Wohlbefinden verbessert.

Renate Zimmer (2013, S. 93ff.) beschreibt eine Studie, die über den Zusammenhang von Motorik und Sprache Auskunft gibt. Dabei wurden signifikante Korrelationen zwischen den Leistungen von Kindern in den durchgeführten sprachlichen und motorischen Tests festgestellt. Im Bereich der Feinmotorik lassen sich die meisten Zusammenhänge mit der Sprachentwicklung feststellen. Je besser die Leistungen der Kinder in den Motorik-Tests, desto besser waren auch jene in den verschiedenen Sprach-Tests. Starke Korrelationen zum Sprachverhalten von Kindern zeigen sich stark in folgenden Bereichen:

- Feinmotorik,
- Bewegungsgeschwindigkeit,
- gesamtkörperliche Gewandtheit,
- Koordinationsfähigkeit,
- Gleichgewichtsvermögen,
- Bewegungssteuerung.

## 7.2 Das Active Learning Konzept

Es werden in der Klasse nicht nur isolierte Bewegungsübungen gemacht, sondern Bewegungen mit Lerninhalten in verschiedenen Fächern verknüpft. Die Bewegung findet dabei in der Klasse statt und ersetzt nicht den Sportunterricht, sondern stellt eine Ergänzung dazu dar. Die natürliche Bewegungszeit, die Kinder benötigen, wird ihnen im Klassenzimmer ermöglicht. Das *Active Learning Konzept* (ORF SPORT Plus, 2013) hat viele Vorteile:

- das Lernen passiert automatisch nebenbei
- die Kinder haben Spaß
- Motivation und Konzentration werden gefördert

Es wurde nachgewiesen, dass enge Verbindungen zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung bestehen. Das Kleinhirn steuert nicht nur Bewegungen beziehungsweise motorische Funktionen, sondern hat auch großen Einfluss auf kognitive Prozesse (Diamond, 2000).

Diese genannten Vorteile lassen sich natürlich durch diverse Studien belegen. In den USA wurde beispielsweise eine groß angelegte Studie durchgeführt, an der fast eine Million Schülerinnen und Schüler beteiligt waren. In dieser Studie wird lediglich der Einflussfaktor Bewegung berücksichtigt, welcher eine positive Korrelation zwischen Fitness und schulischen Leistungen beschreibt. Wie unter anderem in Kapitel 4.1 oder 4.4 beschrieben, gibt es jedoch auch andere wichtige Einflussfaktoren auf kognitive Fähigkeiten und die Sprachentwicklung. Folgende Abbildung zeigt einerseits die, von den Schülerinnen und Schülern erreichten Leistungen in den standardisierten Mathematik- und Lesetests. Andererseits stellt die Abbildung auch die sechs Leistungsklassen dar, in welche die Schülerinnen und Schüler nach umfangreicher Testung ihrer Fitness eingeteilt wurden. Es ist eindeutig erkennbar, dass die Werte in den Tests der schulischen Leistungen mit ansteigendem Fitnesslevel ebenfalls steigen, wodurch sich ein klarer Zusammenhang zwischen den akademischen Leistungen und der körperlichen Fitness belegen lässt (Frischenschlager & Gosch, 2014).

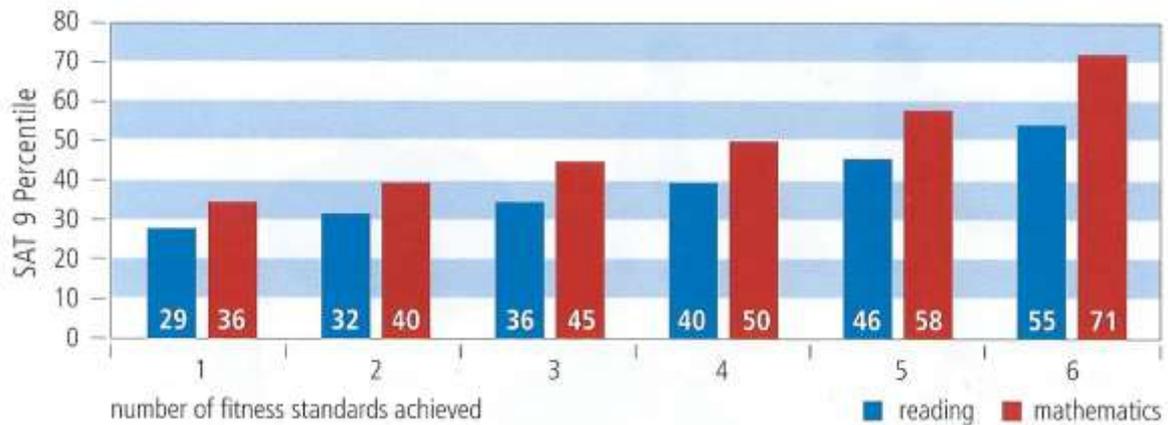


Abb. 6: Zusammenhang von Fitness und Leistungen in Mathematik und beim Lesen (mod. n. Frischenschlager & Gosch, 2014).

Eine weitere Studie belegt den Zusammenhang zwischen Bewegung und Konzentration. Die Konzentrationsfähigkeit der getesteten Kinder konnte über den Vormittag nicht nur aufrechterhalten werden, sondern wurde durch Bewegungspausen und bewegten Unterricht sogar verdoppelt. Folgende Abbildung beschreibt den Konzentrationsleistungswert von Schülerinnen und Schülern aus drei Klassen von der ersten bis hin zur fünften Stunde. Bei den Schülerinnen und Schülern der Klasse mit normalem Unterricht und bewegten Pausen, kann man im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern der Klasse mit normalem Unterricht bereits erhöhte und über den ganzen Vormittag hinweg gleichbleibende Konzentrationsleistungen feststellen. Bei den Schülerinnen und Schülern der Klasse mit bewegtem Unterricht und Bewegungspausen, steigert sich die Konzentrationsleistungsfähigkeit bis zur dritten Unterrichtsstunde und bleibt dann annähern auf gleichem Niveau (Dordel & Breithecker, 2003).

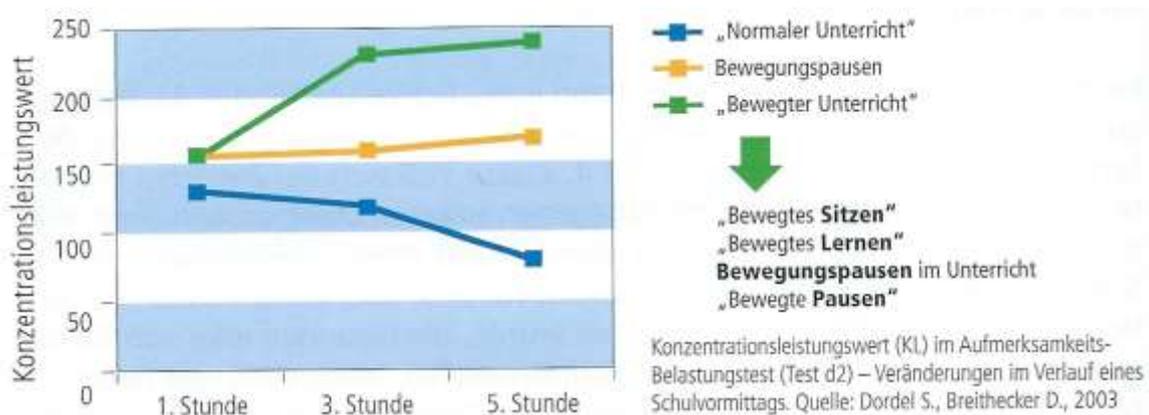


Abb. 7: Konzentrationsleistungen bei normalem Unterricht, bei Unterricht mit Bewegungspausen und bei bewegtem Unterricht (mod. n. Dordel & Breithecker, 2003).

Es wurde auch eine Studie durchgeführt, wobei Schülerinnen und Schüler in fünf Gruppen eingeteilt wurden. Eine Gruppe durfte Lerninhalte lediglich lesen, die zweite hören, die dritte sehen, die vierte Gruppe erfuhr die Inhalte durch lesen, hören und sehen, die fünfte

Gruppe arbeitete mit Active Learning-Techniken an den gleichen Lerninhalten. Nach zwei Wochen wurde getestet wie viel Prozent der Lerninhalte von den Kindern wiedergegeben werden konnten. In der Abbildung ist ersichtlich, dass die erste Gruppe nur etwa 10%, die zweite Gruppe 20%, die dritte Gruppe 30%, die vierte Gruppe 50% und die fünfte Gruppe bis zu 90% der Lerninhalte wiedergeben konnte (Medina, 2009).

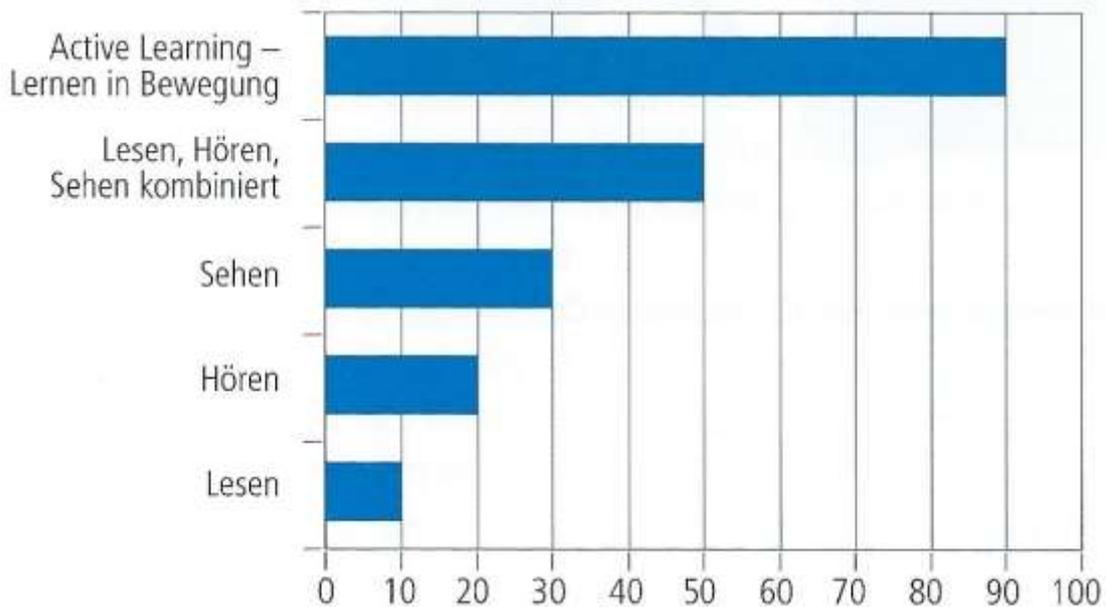


Abb. 8: Wiedergabe gelernter Inhalte in Prozent nach zwei Wochen durch verschiedene Aneignungsarten (mod. n. Medina, 2009).

### 7.3 Das Konzept der *Bewegten Schule*

Um die ganzheitliche Entwicklung von Kindern zu ermöglichen, also die kognitive, soziale, physische und psychische Entwicklung, kommt man um das Thema Bewegung nicht herum. Das Konzept der *Bewegten Schule* wird allerdings oft dahingehend reduziert, dass es als breitgefächertes Bewegungsprogramm mit rein sportiver Ausrichtung gesehen wird. Eigentlich sollte Bewegung aber als transdisziplinäres Werkzeug zur Qualitätsentwicklung in Schulen implementiert werden (Städtler & Wimmer, 2012).

Konkrete Merkmale dieser Qualitätsentwicklung könnten laut Städtler und Wimmer (2012) folgende sein:

- bewegtes Lernen mit Methodenvielfalt
- bewegte Pausengestaltung
- Anregungen zur Bewegung
- Auflösungen der zeitlich begrenzten Unterrichtseinheiten
- Öffnung der Schule nach außen, und damit zu allen am Schulleben Beteiligten

- Bewusstseinsbildung für Pädagoginnen, Pädagogen und das ganze System

Das Konzept basiert auf drei zentralen Handlungsfeldern (Städtler & Wimmer, 2012), die auch als *Räderwerk* des Konzeptes beschrieben werden. Diese drei *Räder* sind:

- Unterrichtsqualität: Lernen soll durch Bewegung und Aktivität motivierender und wirkungsvoller werden.
- Lern- und Lebensraum Schule: Rahmenbedingungen, wie Innen- und Außenraumgestaltungen, sollen dazu beitragen, Bewegung zu ermöglichen, zu fordern und zu fördern.
- Schule steuern und organisieren: Förderliche Bedingungen für die Umsetzung des Konzeptes sollen in die Organisation der Schule eingebunden werden.

Der Begriff *Bewegte Schule* beschreibt eigentlich schon, dass hierbei das ganze System beteiligt sein muss, um ganzheitliches Lernen fördern und somit das Ziel der *Bewegten Schule* erreichen zu können. Das ganze System schließt nicht nur Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, sowie Eltern mit ein, sondern auch die Schulleitung und diverse Erzieherinnen und Erzieher. Nur dann, wenn Bewegung als transdisziplinäre Möglichkeit zur Qualitätsentwicklung in allen Bereichen des Schulalltages gesehen wird, können Unterrichtsinhalte und -methoden, Schulorganisation und der Lern- und Lebensraum Schule verändert werden. Denn nur dann kann aus bewegtem Unterricht bewegtes Lernen werden und die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden (Städtler & Wimmer, 2012).

## 7.4 Sprachförderung durch Bewegung

Kinder nehmen Informationen nicht nur über das Auge oder das Ohr wahr, sondern auch über eigene Bewegungen. Das Lernen wird so erweitert und die Informationen werden im Gehirn besser verankert. Mit Bewegung ist dabei der Einsatz des eigenen Körpers ganz generell gemeint – grobmotorische Aktivitäten sowie feinmotorisches Hantieren mit Gegenständen und Materialien (FHS Nordwestschweiz, 2009, S. 5).

Der Zusammenhang zwischen Sprach- und Motorik-Leistungen lässt sich durch diverse Ergebnisse von Leistungstest beweisen. Zimmer (2013, S. 93ff.) beschreibt die Ergebnisse von Kindern, die in Tests signifikante Korrelationen zwischen Motorik (sprich körperlicher Gewandtheit, Koordinationsfähigkeit, feinmotorische Geschicklichkeit, Gleichgewichtsvermögen, Sprungkraft) und Sprachverständnis (sprich das Verstehen von Sätzen und das Satzgedächtnis) aufweisen.

## **Die Wirksamkeit einer bewegungsorientierten Sprachförderung**

Die Wirksamkeit einer bewegungsorientierten Sprachförderung wurde mittels Studie untersucht, bei der sich der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund der untersuchten Kinder auf 90% beläuft. Die Studie wurde in 10 Kindergärten bei drei- bis fünfjährigen Kindern durchgeführt. Hierbei wurden die 244 Kinder der Versuchsgruppe mit den 135 Kindern der Kontrollgruppe zu Beginn und am Ende des Untersuchungszeitraums (10 Monate) durch den Vergleich ihrer Ergebnisse in motorischen und sprachlichen Leistungserhebungen miteinander verglichen (Zimmer, 2013, S. 97ff.).

Das Sprachscreening (Grimm, 2003) besteht aus folgenden Unterthemen:

- phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter
  - Fähigkeit unbekannte Lautverbindungen in das phonologische Gedächtnis aufzunehmen, zu speichern und wieder abzurufen
  - Voraussetzung für „den Wortschatzerwerb sowie den Erwerb formalstruktureller Regelmäßigkeiten“ (Grimm, 2003, S. 16)
- Morphologische Regelbildung
  - Fähigkeit zur Pluralbildung
  - liefert gute Hinweise auf die Sprachentwicklung
- Satzgedächtnis
  - Fähigkeit grammatikalisch richtige Unsinnsätze nachzusprechen
  - liefert Aussagen über das Verständnis des Regelsystems

Das Verfahren zur Ermittlung der motorischen Fähigkeiten war der MOT 4-8 Screen, ein motodiagnostisches Screeningverfahren. Bei diesem Motoriktest gibt es 8 Testaufgaben, die den motorischen Entwicklungsstand bei vier- bis achtjährigen Kindern erheben sollen (Zimmer, 2008).

Die folgende Abbildung zeigt die Veränderungen des Motorikquotienten bei der Versuchs- und der Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten.

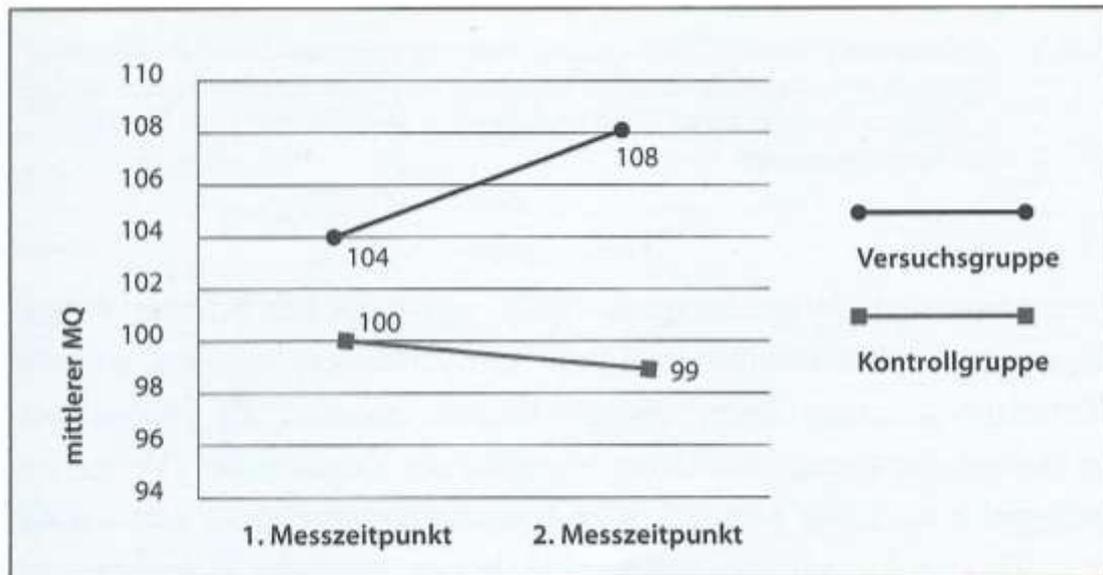


Abb. 9: Veränderung des Motorikquotienten bei der Versuchs- und der Kontrollgruppe zu beiden Messzeitpunkten (mod. n. Zimmer, 2013, S. 99).

In der Versuchsgruppe lässt sich zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 ein signifikanter Anstieg des Motorikquotienten erkennen. Bei der Kontrollgruppe bemerkt man zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 eine Verringerung des Motorikquotienten um 1 Punkt (Zimmer, 2013).

Die nächste Abbildung vergleicht die Ergebnisse der Versuchs- und der Kontrollgruppe im Bereich der Sprachtestwerte im Untertest Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN) zum Messzeitpunkt 1 und 2.

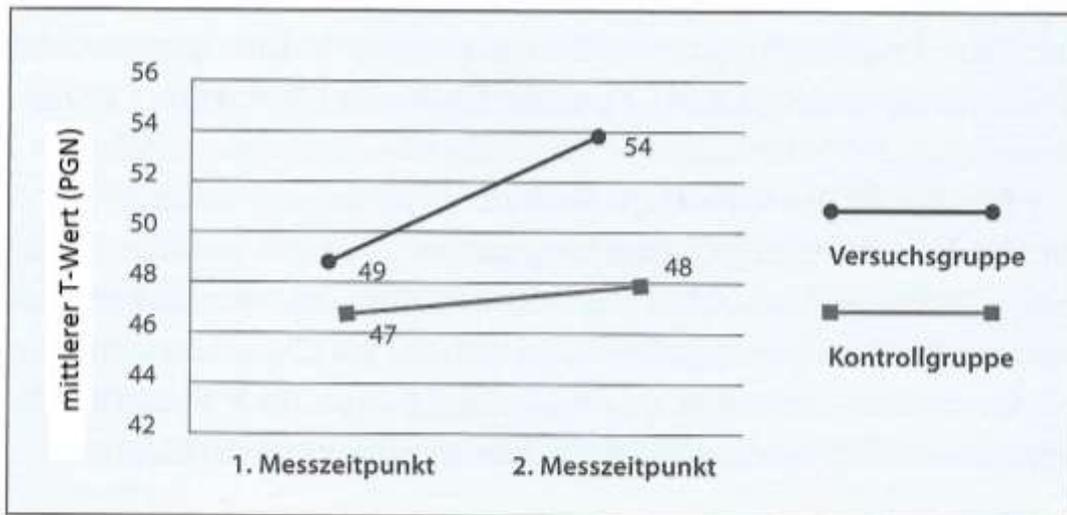


Abb. 10: Veränderung der Sprachtestwerte im Untertest Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter bei der Versuchs- und der Kontrollgruppe zu beiden Messzeitpunkten (mod. n. Zimmer, 2013, S. 100).

Bei der Versuchsgruppe lässt sich zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 eine signifikante Steigerung der Sprachtestwerte im Untertest Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter feststellen. Bei der Kontrollgruppe ist ein geringer, nicht signifikanter Anstieg ersichtlich (Zimmer, 2013).

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Veränderungen der Sprachtestwerte bei der Versuchs- und der Kontrollgruppe zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 im Untertest Satzgedächtnis (SG).

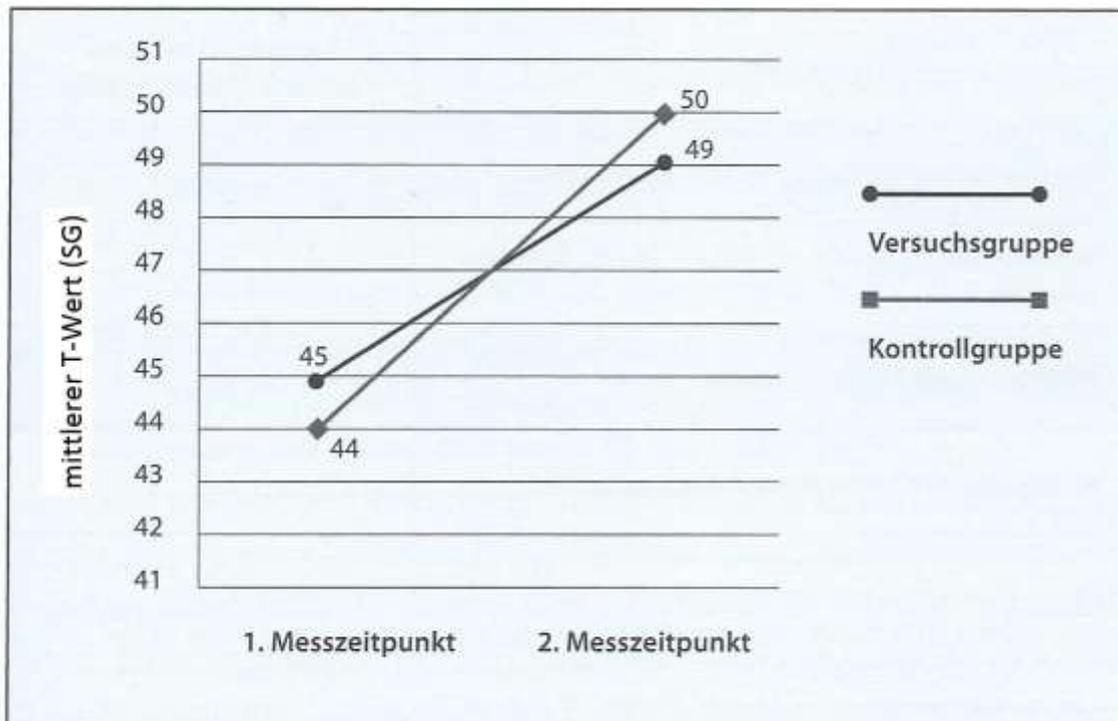


Abb. 11: Veränderung der Sprachtestwerte im Untertest Satzgedächtnis bei der Versuchs- und der Kontrollgruppe zu beiden Messzeitpunkten (mod. n. Zimmer, 2013, S. 101).

Bei der Reproduktion unsinniger Sätze zeigen sich sowohl in der Versuchsgruppe als auch in der Kontrollgruppe signifikante Steigerungen der Sprachtestwerte. Es besteht in diesem Untertest also kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Zimmer, 2013).

Hirnwissenschaftlerinnen und Hirnwissenschaftler sind auf Grund diverser Untersuchungsergebnisse der Meinung, dass optimales und nachhaltiges Lernen für die meisten Kinder nur dann ermöglicht werden kann, wenn kognitive Lerninhalte mit Spaß und Bewegung verbunden werden (Suhr, 2014, S. 7f.). Eine bewegungsorientierte Sprachförderung bietet zahlreiche Vorteile für Kinder, sowie auch für Pädagoginnen und Pädagogen. Folgende Bereiche werden dadurch gestärkt (FHS Nordwestschweiz, 2009):

- Konzentration
- Erinnerung
- Problemlösefähigkeit
- Selbstwahrnehmung
- Selbstständigkeit

- Selbstvertrauen
- Sinneswahrnehmung und Sinnesverarbeitung
- Aufmerksamkeit
- Motivation
- Stressabbau

Erst durch die Sprache können Sinnesleistungen und Bewegungsabläufe kommunikativ miteinander verwoben und kommuniziert werden. Durch diese natürlichen Sprachanlässe steigert sich die Sprachkompetenz automatisch, was wiederum Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten verleiht und somit erneut zu häufigeren Verbalisierungen von Erlebtem, Entdecktem, Gesetzmäßigkeiten, Vergleichen und ähnlichem führt (Lentes & Thiesen, 2012, S. 7).

## **7.5 Bewegungsorientierte Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache**

Beim Spracherwerb, der von Handlung begleitet beziehungsweise mit Handlung kombiniert wird, kann das Wissen vernetzt im Gehirn abgespeichert werden und so die kindliche Sprachentwicklung fördern sowie einen effektiveren Lernprozess ermöglichen. Allein der natürliche kindliche Bewegungsdrang und ihr Bedürfnis nach Sinneserfahrungen, bieten demnach eine ideale Grundlage eines bewegungsorientierten Sprachförderansatzes (Zimmer, 2013, S. 190).

Gerade im Kontext Kindergarten oder Schule treffen Kinder mehr oder weniger zufällig aufeinander. Gruppen- und Klassenkonstellationen ergeben sich in den meisten Fällen zufällig. So treffen Kinder mit Deutsch als Erstsprache auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die wiederum oft ganz unterschiedliche Deutschkenntnisse vorweisen (Zimmer, 2013, S. 190).

Die folgende Abbildung zeigt, wie viel Prozent der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im familiären Umfeld Deutsch sprechen. Die Studie wurde vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführt, die befragten Kinder waren zwischen fünf und elf Jahren alt und lebten in verschiedenen deutschen Großstädten. Aus der Studie geht hervor, dass 38% der befragten Kinder in der familiären Sprachpraxis ausschließlich ihre Erstsprache verwendeten, 50% der Kinder mischten Erst- und Zweitsprache – was im Kreisdiagramm als Sprachenwechsel bezeichnet wird – und nur 12% der Kinder sprach Deutsch mit ihren Familienmitgliedern (DJI, 2000).

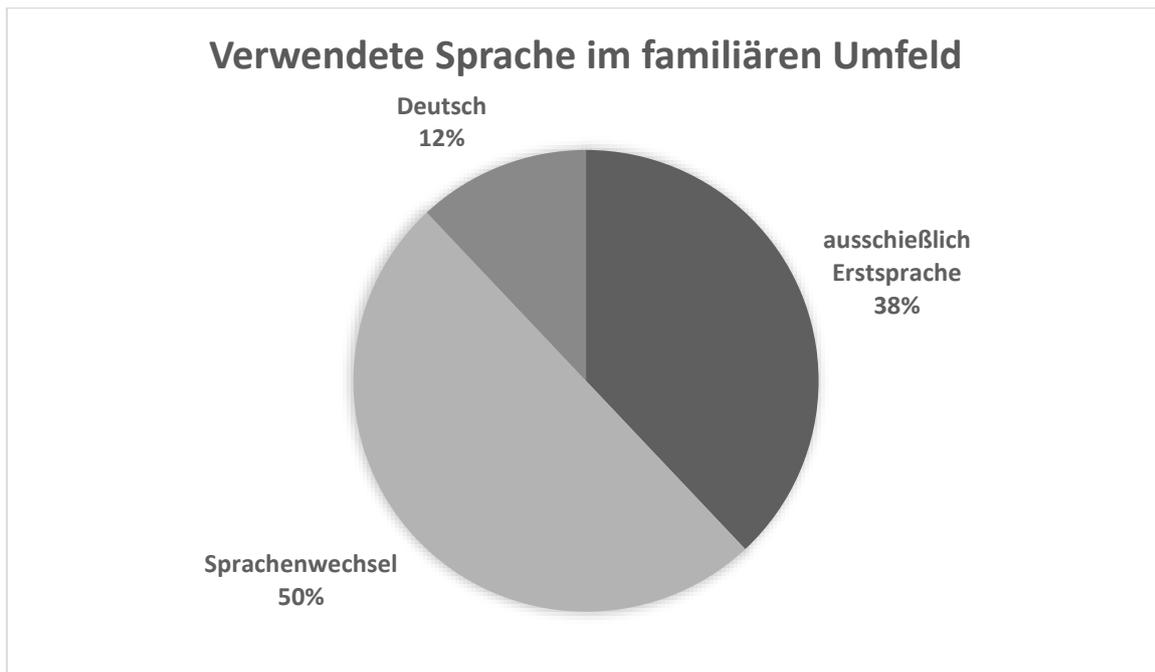


Abb. 12: Verwendete Sprache im familiären Umfeld (mod. n. DJI, 2000, S. 87).

Die Kinder gaben in der Befragung ebenfalls an, dass sie am häufigsten mit ihren Müttern in ihrer Erstsprache sprechen und am seltensten mit ihren Geschwistern. Oft ist es nämlich der Fall, dass die Mütter nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, weshalb in diesen Fällen in der Erstsprache kommuniziert werden muss. Durch diese fehlenden Deutschkenntnisse der Bezugsperson(en) zu Hause, wird die Wichtigkeit der frühkindliche Sprachförderung im Kindergarten und in der Schule deutlich. Logisch ist auch, dass das Erlernen der deutschen Sprache umso schwieriger wird, je weiter die eigene Erstsprache von der Deutschen Sprachfamilie entfernt ist. Sehr oft gibt es zwischen Sprachen (beispielsweise Türkisch, Polnisch oder Chinesisch) große Unterschiede in den Bereichen Grammatik und Syntax zur deutschen Sprache, was wiederum eine intensivierete Förderung in diesen Bereichen nach sich zieht. Häufige Unterschiede beziehungsweise Schwierigkeiten bei dem Erlernen der deutschen Sprache treten in folgenden Bereichen auf (Zimmer, 2013, S. 190f):

- Aussprache
  - Vokale (Anzahl und Aussprache)
  - Umlaute
- Vokalharmonie
  - Position der Vokale im Wort
  - Doppelkonsonanten am Wortanfang

- Betonungsmuster
  - lange und kurze Vokale
- Wortbildung
  - Plural
  - Kasus
  - Personalpronomen
  - Präpositionen
  - Suffixe
- Pluralbildung
  - erfolgt im Deutschen in Artikel, Nomen, Verb und Attribut
- Syntax/Satzbau
  - Wortstellung im Satz
  - unterschiedliche Stellung des Verbs

Diese und andere Schwierigkeiten bei dem Erlernen der deutschen Sprache sollten Erzieherinnen und Erziehern beziehungsweise Pädagoginnen und Pädagogen klar sein, um eine bestmögliche sprachliche Förderung zu ermöglichen. Die Regeln müssen nicht nur gelernt, sondern auch ständig geübt und (am besten spielerisch) praktiziert werden, um in den aktiven Sprachgebrauch der Kinder übernommen werden zu können (Zimmer, 2013, S. 193).

Wie bereits erwähnt, stellt auch – oder vielleicht gerade – hier „der integrative Ansatz einer Verknüpfung von Sprach- und Bewegungsförderung für die Arbeit mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen“ (Zimmer, 2013, S. 194) einen neuen Zugang dar, der auch zunehmend an Bedeutung gewinnen wird. Die Stärke liegt auch hier in der Ganzheitlichkeit des Ansatzes und sollte folgende Annahmen als Grundsätze haben:

- Vertrauen und Wertschätzung zwischen Kindern und Pädagoginnen und Pädagogen
- Raum und Zeit für die individuelle Entwicklung und Entfaltung
- Erwachsene fungieren und prägen als sprachliche Vorbilder
- vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Einrichtungen und Elternhaus

Auch diese organisatorischen Voraussetzungen tragen maßgeblich zu einer gelingenden integrativen Sprach- und Bewegungsförderung bei (Zimmer, 2013, S. 194f.):

- Verwendung und Einsatz von psychomotorischen Materialien, Bewegungsaktivitäten und Wahrnehmungsspielen
- keine zeitliche und räumliche Beschränkung der Sprachförderung, sondern integrativer Einsatz und Verwendung der Sprache in allen Handlungen, Bereichen und Situationen
- Förderung ist nicht Arbeit von Einzelpersonen, sondern eine Querschnittsaufgabe aller Bereiche des Kindergartens beziehungsweise der Schule, bei der alle Pädagoginnen und Pädagogen beteiligt sind

### **Die Artikulation**

Die Sprechorgane ermöglichen einem Menschen das Sprechen, also bestimmte Laute, Töne und Geräusche zu produzieren. Kinder, die in zwei- oder mehrsprachigen Kontexten aufwachsen, eignen sich nicht nur die hochkomplexen Fertigkeiten der normgerechten Artikulation der Erstsprache ungesteuert und schrittweise an, sondern müssen dies auch bei der Zweitsprache schaffen. Gerade hier ist eine verständliche und klare Artikulation der Pädagoginnen und Pädagogen von großer Wichtigkeit, da diese eine Vorbildwirkung für die Kinder haben – besonders bei der Bildung von Lauten. Oft werden Laute, die Kinder in ihrer Erstsprache verwenden für die Bildung von Lauten in die Zweitsprache Deutsch übertragen. Die folgende Auflistung beschreibt Besonderheiten der deutschen Sprache im Bereich der Artikulation:

- Diphthonge
  - Doppel- oder Zwielaute wie au, eu, ei, ie oder äu
- lang und kurz gesprochene Vokale
- Auslautverhärtung
  - stimmlos gesprochene Konsonanten am Wortende (zum Beispiel p, t, k)
  - Rad/Räder oder Rat/Räte
- Konsonantenhäufung
  - stellt eine Besonderheit der deutschen Sprache dar und gibt es in vielen Sprachen nicht
  - Dieses Problem wird von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oft dadurch gelöst, dass zwischen zwei Konsonanten ein zusätzlicher Vokal eingefügt wird, was wiederum zu einer falschen Aussprache führt (Zimmer, 2013, S. 195ff.).

Daraus ergeben sich für die Sprachförderung mehrere Übungsschwerpunkte (Zimmer, 2013, S. 197):

- auditive Wahrnehmung
  - kurz oder lang gesprochen
  - Diphthonge (Doppellaute) und Umlaute
  - Phonem *h*
  - Auslautverhärtung
- Verhinderung einer fälschlichen Hinzufügung von Vokalen zwischen Konsonanten

### **Phonologische Bewusstheit**

Die phonologische Bewusstheit beschreibt die Einsicht in die Aussprache und die unterschiedlichen Betonungsmuster einer Sprache. Bei der deutschen Sprache beispielsweise lautet das Muster bei zweisilbigen Wörtern betont-unbetont. Diese Betonungsmuster müssen bei der Sprachförderung ständig mitgelernt werden, denn besonders bei mehrsilbigen Wörtern ändert sich die Bedeutung derselben Wörter durch unterschiedliche Aussprache beziehungsweise Betonung. So macht es einen Unterschied in der Bedeutung, ob man bei dem Wort *umfahren* das *um* oder das *fahren* betont. In diesen Bereich des Erlernens einer Sprache sind Sprachvorbilder von entscheidender Bedeutung. Das Einhören in die richtige Artikulation und Aussprache von Wörtern und Lauten, sowie deren Betonungsmuster sind, in Verbindung mit bewegter Körpersprache, Mimik und Gestik, für eine gelingende Förderung unerlässlich. Dadurch wird Gesagtes erst sinnlich erfasst, inhaltlich verstanden und nachvollziehbar gemacht. Da Gehörtes in diesem Bereich der Sprachförderung die wichtigste Rolle spielt, bieten Singspiele, Fingerspiele und kreative Rhythmikspiele als Begleitung zu Körperbewegungen eine wichtige stimmliche Unterstützung. Durch diese Kombination von Erfahrung der Sprache durch Bewegung und durch die Sinne, können Bedeutungsinhalte ganzheitlich wahrgenommen und gespeichert werden (Zimmer, 2013, S. 199ff.).

### **Wortschatz**

Da der Wortschatz beziehungsweise die deutschen Sprachkenntnisse bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache meist nicht altersgemäß entwickelt sind, müssen sie auch in diesem Bereich ausreichend Förderung erhalten. Auch hier spielen Bewegungs- und reimspiele, Lieder und Gedichte eine wichtige Rolle und bieten eine gute Basis für handlungsorientierte Erarbeitung und aktive Wiederholung und Variation des Wortschatzes. Aber nicht nur Singspiele, Reime, Lieder und Gedichte eignen sich zur Arbeit am Wortschatz, sondern auch Pantomime und Schattenspiele stellen eine Möglichkeit der Vertiefung dar (Zimmer, 2013, 201ff.).

## **Morphologie**

Da die Morphologie beziehungsweise Wortbildung in anderen Sprachen meist anderen Regeln folgt als in der deutschen Sprache, stellt auch dies eine weitere Hürde für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache dar. Besondere Schwierigkeiten befinden sich in den folgenden Bereichen der deutschen Sprache (Zimmer, 2013, S. 204ff.):

- Kompositabildung

Die deutsche Sprache erweist sich durch ihre zusammengesetzten Nomen (Komposita) als sehr vielseitig. Die Vielfalt der Möglichkeiten dieser Zusammensetzungen müssen im Sprachförderunterricht unbedingt aufgezeigt und im spielerischen Zusammenhang geübt werden. Es bestehen Kombinationsmöglichkeiten zwischen zwei Nomen, zwischen Verb und Nomen, sowie zwischen Adjektiv und Nomen. Ebenfalls gibt es zahlreiche Kombinationen aus mehr als zwei Wortbestandteilen.

- Substantivierung

Auch die Substantivierung von Verben und Adjektiven beziehungsweise deren Großschreibung und Flexionsendungen bedeutet für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine zusätzliche Schwierigkeit.

- Affixe (Präfixe und Suffixe)

Durch die Verwendung von Präfixen (Vorsilben) und Suffixen (Nachsilben) ergeben sich in der deutschen Sprache unzählige Kombinationsmöglichkeiten und dementsprechend auch neue Wörter mit unterschiedlichen Bedeutungen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.

- Bedeutungsveränderung von Verben durch Vorsilben

Auch die Bildung neuer Verben mit Hilfe von Präfixen, bringt neue Wortbedeutungen und demnach Schwierigkeiten beziehungsweise Herausforderungen an die Lernenden, denn nicht jedes Verb kann wahllos mit Präfixen kombiniert werden.

- Pluralbildung

Die Plural- beziehungsweise Mehrzahlbildung folgt im Deutschen nicht nur Regeln, es kommen auch noch unregelmäßige Pluralbildungen hinzu. Auch in diesem Bereich bietet sich eine Einführung der Regeln durch Selbstaktivität und Bewegung an.

## **Syntax**

Die Satzstellung (Syntax) oder anders gesagt die Stellung der Worte in einem Satz, stellt ebenfalls eine Hürde für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache dar, da es im Deutschen die Verbzweitstellung in Aussagesätzen verwendet werden muss (Thoma & Tracy, 2006). Durch eine intensive Förderung in diesem Bereich – vor allem durch Dialoge in denen Alltagssituationen nachgestellt werden oder durch dialogische Rollenspiele werden Lern-

anlässe geschaffen und es wird den Kindern die Möglichkeit geboten, auf annähernd natürliche Weise, die Verbzweitstellung intensiv zu erkennen, zu verwenden und zu festigen (Zimmer, 2013, S. 208).

Um ein lustbetontes und motivierendes Lernklima zu schaffen, sollten laufend bewegungsorientierte – für Kinder attraktive – Lernanlässe angeboten werden, um natürliche Sprachlernprozesse zu ermöglichen. Bei der Auswahl der Aktivitäten und der Inhalte werden idealerweise alle Kinder miteinbezogen und somit bestmöglich angesprochen (Zimmer, 2013, S. 208).

Auch die Einbindung der Erstsprache in den Zweitsprachenunterricht bestärkt Kinder in ihrem Gefühl zur Gruppe zu gehören und fördert somit die Freude an der deutschen Sprache und die Motivation diese besser zu lernen (Mannhard & Braun, 2008, S. 89).

Einige Beispiele, wie die Einbindung der Erstsprache in den Zweitsprachenunterricht gelingen kann, werden hier aufgelistet (Mannhard & Braun, 2008, S. 79ff.):

- Wider der Angst mancher Pädagoginnen und Pädagogen leidet der Zweitspracherwerb nicht daran, Schriftzeichen im und um das Klassenzimmer sichtbar zu machen. Eine gemeinsame Plakatgestaltung mit dem Einfluss der diversen Erstsprachen der Kinder oder die Beschilderung von Dingen oder Räumen, sind hier nur wenige Beispiele von Umsetzungsmöglichkeiten.
- Vor der Klasse könnten beispielsweise Plakate mit Bildern zum aktuellen Thema hängen, worauf sich die deutschen Begriffe dafür befinden und die Kinder oder Eltern haben die Möglichkeit dies ebenfalls in ihrer Sprache zu tun. Solche Aktionen regen auch zu Hause Gespräche an, die für eine persönliche Verbindung zum Thema sorgen können.
- Doch auch das Sammeln und Vergleichen von Wörtern in verschiedenen Sprachen bietet Ausgangspunkte für Gespräche.
- Besonders beliebt bei Kindern sind Reime und Lieder. Sie schulen nicht nur Rhythmik, sondern auch Aussprache und Merkfähigkeit und sichern beziehungsweise stärken die Freude an Sprache. Einfache Reime und Verse lassen sich auch ideal in den (Schul-)Alltag einbauen: Auszählreime, Verknüpfung von Liedern, Reimen, Geschichten mit Bewegungen, ...
- Zwei- oder mehrsprachige Bücher helfen Kindern auch, eine Verbindung zwischen Erst- und Zweitsprache herzustellen und fördern gleichzeitig das Erlernen der deutschen Sprache. Das Anhören des gleichen Inhaltes in Erst- und Zweitsprache ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit den darin vorkommenden Begriffen und dem Inhalt an sich.
- Das Miteinbeziehen der Eltern in den Zweitsprachenunterricht ist ebenfalls eine wichtige und motivierende Möglichkeit Deutsch in die familiäre Umgebung der Kin-

der zu integrieren. Eltern brauchen allerdings konkrete Aufgaben, um ihre Kinder angemessen unterstützen zu können. Diese Aufgaben sollten einfach, leicht umsetzbar sein und die Eltern aktiv miteinbeziehen. Einfache Geschichten können den Kindern von ihren Eltern vorgelesen und thematisiert werden. Darin vorkommende Inhalte (Zahlen, Farben, Wochentage, ...) können dabei gemeinsam gelernt werden.

## **8 Möglichkeiten der praktischen Umsetzung eines in den Zweit- oder Fremdsprachenunterricht integrierten Bewegungskonzeptes**

Im letzten Kapitel werden einerseits die Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen beschrieben, die es braucht um eine bewegungsorientierte Sprachförderung zu ermöglichen und andererseits wird die Strukturierung der adaptierbaren Praxisbeispiele dargestellt, die zugleich mit den Beschreibungen der Beispiele verknüpft und damit greifbarer gemacht werden. Die Strukturierung erfolgt nach verschiedenen Kriterien:

- Inhalte des deutschen Sprachaufbaus
- Kompetenzbereiche im Deutschunterricht
- bestimmte inhaltliche Themen
- motorische Aspekte

Zum Schluss wird noch das freie kindliche Spiel etwas näher und detaillierter beschrieben.

### **8.1 Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen**

Unterstützt wird der Zweitspracherwerb bei Kindern ganz stark durch die Wertschätzung durch die Pädagoginnen und Pädagogen und die Berücksichtigung der Erstsprache dieser Kinder bei der Förderung (Mannhard & Braun, 2008, S. 77). Denn wenn der Erstsprache ebenfalls ein Platz im Sprachförderungsalltag eingeräumt wird, können persönlichere Verbindungen zu den Inhalten hergestellt werden. Die Erstsprache hat nämlich einen ganz besonderen Stellenwert im Leben der Kinder und bleibt auch das ganze Leben lang ein besonderer Teil ihrer Identität. Sie ist die Sprache der ersten sozialen Kommunikation und „sichert den persönlichen Zugang zur Herkunftskultur und kann notwendig sein, sollte das Kind je in sein Herkunftsland zurückkehren“ (Mannhard & Braun, 2008, S. 77). Dieser Respekt, den die Pädagogin oder der Pädagoge einem Kind dadurch zeigt, ist entscheidend oder besser gesagt die Grundlage einer persönlichen Beziehung zwischen dem Kind und der oder dem Erwachsenen. Zeigt die Pädagogin oder der Pädagoge Interesse am Kind, so kann eine intensivere Interaktion zwischen der oder dem Erwachsenen und dem Kind gelingen (Zimmer, 2012, S. 161f.).

Die Pädagogin oder der Pädagoge sollte:

- direkte Interventionen und Einflussnahmen vermeiden,
- sich zurückhalten und sich selbst in den Hintergrund stellen,

- trotzdem ständig präsent sein,
- Spielsituationen arrangieren,
- als Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner für die Kinder fungieren,
- Streit schlichten und bei Konflikten eingreifen sowie
- Anweisungen geben und Hilfe bereitstellen (Zimmer, 2012, S. 162).

Pädagoginnen und Pädagogen müssen sich ihrer Rolle den Kindern gegenüber und deren Wichtigkeit bewusst sein, denn sie können:

- das Verhalten der Kinder stärken und Erfolg bewusst machen,
- Aktivitäten beleben,
- sich ins Geschehen einbringen aber gleichermaßen heraushalten, je nachdem wie es die Situation verlangt,
- unterstützen und begleiten sowie
- Schutz und Hilfe bieten (Zimmer, 2012, S. 162).

### **Die Bewusstheit**

Das menschliche Gehirn beziehungsweise die Synapsenbildung zwischen den Nervenzellen agiert nach dem *use it or lose it* Prinzip – werden sie nicht verwendet und gebraucht, erfolgt deren Abbau. In den ersten Lebensjahren werden je nach Notwendigkeit Nervenzellen gebildet und durch Synapsen miteinander verknüpft, es entstehen diverse Verdrahtungsmuster, die spätere Verhaltens- und Lernleistungen bestimmen (Braun & Bock, 2003). In dieser Zeit entwickeln sich also wichtige Strukturen im Gehirn und Synapsen-Verschaltungen verdichten sich, welche stark von den gemachten Erfahrungen der Kinder abhängig sind. Pädagoginnen und Pädagogen, die mit Kindern in diesem Alter arbeiten, muss klar sein, dass sie dadurch einen enormen Einfluss auf die Gehirnentwicklung der Kinder haben (Frischenschlager & Gosch, 2012).

### **Der sprachliche Umgang mit den Kindern**

Durch sprachliche Kommentare einer Pädagogin oder eines Pädagogen zu bestimmten Bewegungshandlungen eines Kindes beispielsweise, kann seine Aufmerksamkeit noch intensiver auf eben diese Aktivität gelenkt werden (Zimmer, 2013, S. 15).

Bei der praktischen Umsetzung einer Sprachförderung in Deutsch, in der die Erstsprache regelmäßig miteinbezogen wird, ist es (wie sehr oft praktiziert) allerdings nicht immer von Vorteil beziehungsweise ausreichend, ein Kind lediglich zu fragen, wie ein Wort in seiner Erstsprache heißt. Oft kennen die Kinder die Antwort nicht oder scheuen sich einfach davor es zu sagen – hierzu wäre das gemeinsame Herausfinden dieser Wörter eine gute und angenehmere Option für viele Kinder. Natürlich ist auch das Wissen einer Pädagogin

oder eines Pädagogen, welche Erstsprache jedes Kind besitzt, eine Voraussetzung und auch eine Frage des Respekts und der Wertschätzung gegenüber der Kinder. Gleichzeitig sollte selbstverständlich der Name jedes Kindes korrekt ausgesprochen werden (Mannhard & Braun, 2008, S 79ff.).

### **Die akkurate Lernumgebung**

Von einer Pädagogin oder einem Pädagogen ist zu erwarten, eine anregende Umwelt beziehungsweise Lernumgebung zu schaffen, in der Kinder zum selbstaktiven Handeln aufgefordert werden. Ein Kind soll seinen Körper, seine Bewegung, seine Sprache und seine Stimme gleichermaßen einsetzen und verwenden können, um sich nicht nur mit sich selbst, sondern auch mit anderen auseinandersetzen zu können (Zimmer, 2013, S. 16). Dazu sind nicht immer große Turnhallen und typische psychomotorische Geräte von Nöten, der Raum und die verwendeten Materialien oder Geräte sollten aber auf die Gruppengröße und ihre Bedürfnisse abgestimmt sein (Zimmer, 2012, S. 144ff.).

## **8.2 Die Strukturierung der adaptierbaren Praxisbeispiele**

Mittlerweile liefern Bücher, Internet, Magazine und andere Medien eine Unmenge an Aktivitäten, Spielen, Übungen und Ideen zur Verbindung von Bewegung und Sprache.

Da, wie schon aus vorangegangenen Kapiteln hervorgeht, der Körper eine Einheit bildet, in der eigenständige Handlung, kognitive Strukturierung und sprachliche Angebote stark zusammenspielen, sollten auch Sprachförderungen bewegungsorientiert sein (Mannhard & Braun, 2008, S. 110).

In diesem Kapitel wird eine grobe Strukturierung dieser Fülle an Angeboten aus den Medien vorgenommen und es werden einige Praxisbeispiele zu den jeweiligen Bereichen dargestellt, die gut adaptierbar sind.

In den folgenden Unterkapiteln werden zu den jeweiligen Bereichen der Sprachförderung einzelne Praxisbeispiele kurz beschrieben, die möglichst einfach auf individuelle Inhalte adaptierbar sind.

### **8.2.1 Strukturierung nach den Inhalten des deutschen Sprachaufbaus**

- Grammatik

#### **Bienen in der Bäckerei** (Zimmer, 2013, S. 178) – Präpositionen

Die Bienen (Kinder) fliegen durch die Bäckerei (Klassenraum) und summen dabei. Die Bäckersfrau (Pädagogin, Pädagoge oder ein ausgewähltes Kind) versucht die Bienen von ihren Kuchen (Stühlen) zu vertreiben indem sie laut in die Hände klatscht. Nach dem Klatschen der Bäckersfrau fliegen und summen alle Bienen weiter durch den Raum, bis die Bienenkönigin (ausgewähltes Kind) einen Befehl

gibt, wohin sich die Bienen weiter bewegen oder wo sie sich auf den Kuchen niederlassen: auf dem Kuchen, hinter dem Kuchen, fliegen über den Kuchen, ...

- Syntax

**Sätze formen** (Frischenschlager & Gosch, 2014, S. 40)

Alle Kinder bekommen oder machen Kärtchen mit Satzgliedern (Subjekt, Prädikat, Objekt) und gehen mit einem Kärtchen im Raum herum. Auf ein Signal sollen sich immer drei Kinder zusammenfinden und einen Satz formen – die Gruppen sollten sich also so zusammenstellen, dass immer ein Subjekt, ein Prädikat und ein Objekt vorhanden sind. Gemeinsam wird ein Satz gebildet, wobei Subjekt und Objekt richtig dekliniert sowie das Verb entsprechend konjugiert werden müssen. Die Sätze können dann notiert werden.

Vorteile:

- Sätze können auch umgestellt und das entsprechende Satzschlusszeichen hinzugefügt beziehungsweise mit Bewegungen dargestellt werden
  - die verwendeten Kärtchen beziehungsweise Wörter können passend zum aktuellen Thema (auch von den Kindern selbst) gemacht werden
- Aussprache (siehe Mundmotorik oder Mundgeschicklichkeit unter *Strukturierung nach motorischen Aspekten*)
  - Alphabet

**ABC-Figuren** (Frischenschlager & Gosch, 2012, S. 17)

Die Kinder gestalten alle Buchstaben des Alphabets (je nach Buchstabe) entweder allein oder zu zweit. Nachdem dies eingeübt wurde kann die Pädagogin oder der Pädagoge zum Beispiel ein Wort sagen und fragen welcher Buchstabe am Anfang oder am Ende davon steht, die Kinder sollen diesen dann so darstellen, wie sie es vorher geübt hatten.

- Wortschatz

**Wettervorhersagen** (Wilkening, 2013, S. 12.)

Kinder stehen oder sitzen im Kreis, ein Wetterfrosch wird bestimmt, der sich in der Mitte des Kreises befindet. Vorab werden verschiedene Bewegungen zu den verschiedenen Wetterbedingungen festgelegt (zum Beispiel: bei Sonnenschein lehnen sich die Kinder bequem im Stuhl zurück, bei Schneefall formen die Kinder imaginäre Schneebälle und beginnen eine Schneeballschlacht, ...). Die Kinder fragen dann den Wetterfrosch: *Wetterfrosch, wie wird das Wetter heute?* und der Wetterfrosch hat nun verschiedene Antwortmöglichkeiten. Je nach Lust und Laune bestimmt er das Wetter (die Sonne scheint, es regnet, es gibt ein Gewitter, es ist windig, ...) und die Kinder im Kreis müssen die entsprechende Bewegung ausführen.

Vorteile:

- alle Kinder sind beteiligt, müssen die Ansage des Frosches verstehen und ausführen
  - einfache Kontrolle durch die Pädagogin beziehungsweise durch den Pädagogen möglich
  - Wetterfrosch lässt sich beliebig ändern
- Phonologische Bewusstheit

**Körperkonzert** (Mannhard & Braun, 2008, S. 149)

Die Kinder werden vorerst im Plenum mit diversen Möglichkeiten vertraut gemacht, wie und welche Geräusche man mit dem eigenen Körper machen kann (Schenkel klopfen, schnipsen, mit der Zunge schnalzen, schmatzen, ...). Dann werden die Augen zu gemacht und ein Kind wird (eventuell durch Berührung) von der Pädagogin oder dem Pädagogen bestimmt. Dieses Kind produziert dann ein Geräusch mit seinem Körper. Die anderen Kinder müssen raten welches es war.

- Kommunikation

**Rollenspiele** (Lentes & Thiesen, 2012, S. 28)

Bei den unendlichen Möglichkeiten Rollenspiele passend und kreativ in den Sprachunterricht einfließen zu lassen, ist es für Kinder umso interessanter, je mehr Material sie dazu zur Verfügung haben. Die sprachliche Komponente darf man dabei allerdings nicht außer Acht lassen, je nach Alter und Sprachniveau können Rollenspiele vorerst verschriftlicht oder mit Hilfe von Bildern dargestellt und festgehalten werden.

- Prosodie (Sprachrhythmus und Sprechmelodie)

**Polizist – Wer darf fahren?** (Zimmer, 2013, S. 160)

Ein Kind ist die Polizistin beziehungsweise der Polizist und steht am einen Ende des Raumes, alle anderen Kinder sind Fahrzeuge und stehen am anderen Ende. Sie sollen versuchen als ein bestimmtes Fahrzeug den Platz zu überqueren, ohne dabei von der Polizistin oder vom Polizisten erwischt zu werden – welche Fahrzeuge die Kinder imitieren, bestimmt die Polizistin beziehungsweise der Polizist.

Die Gruppe ruft: *Polizistin/Polizist – wer darf fahren?*

Polizistin oder Polizist antwortet zum Beispiel: *Autos* (Motorräder, Fahrräder, Kinderwagen, Traktoren, ...)

Die Kinder imitieren dann das genannte Fahrzeug und versuchen das andere Ende des Raumes zu erreichen ohne dabei gefangen zu werden.

Vorteile:

- ein Frage-Antwort-Ritual mit entsprechender Betonung wird geübt

- die Kategorie (hier Polizist und Fahrzeuge) kann beliebig variiert werden, um beispielsweise den Wortschatz aktueller Themen zu üben (Tiere, Verben, Adjektive)

## 8.2.2 Strukturierung nach Kompetenzbereichen im Deutschunterricht

- Hören, Sprechen und Miteinander-Reden

### **Doppelter Erzählkreis** (Frischenschlager & Gosch, 2012, S. 8)

Die Gruppe von Kindern wird in 2 Gruppen aufgeteilt (Gruppe A und Gruppe B). Gruppe A bildet den Außenkreis und Gruppe B den Innenkreis. Die Kinder stellen sich so auf, dass Kinder der Gruppe A den Kindern der Gruppe B gegenüberstehen und sich ihnen zuwenden. Es wird eine gewisse Zeit vorgegeben (beispielsweise drei Minuten), in der die Kinder der Gruppe B den Kindern der Gruppe A etwas erzählen (Erlebnisse am Wochenende, in den Ferien, ...) und umgekehrt. Dann dreht der Außenkreis 2 Kinder weiter und die eben gehörten Geschichten werden dem neuen Gegenüber erzählt. Dann wird wieder um 2 Kinder weitergedreht und die Geschichten der neuen Gesprächspartner werden wieder weiter erzählt.

Vorteile:

- alle Kinder erhalten die Möglichkeit zu erzählen, was sie erlebt haben
- kein Druck vor einer größeren Gruppe zu sprechen
- Erlebnisse könnten teilweise auch nonverbal nachgespielt werden
- besondere Erlebnisse können anschließend im Plenum präsentiert werden

- Lesen – Umgang mit Texten und Medien

### **Lesegang** (Frischenschlager & Gosch, 2014, S. 17)

Es werden Karten mit Abschnitten einer ganzen Geschichte in und außerhalb der Klasse aufgehängt. Kinder arbeiten individuell und machen eine Art Lesespaziergang. Alle Textteile sollen genau gelesen werden und im Kopf oder mit Hilfe von Notizen in eine Reihenfolge gebracht werden. Kinder sollen die Geschichte dann nacherzählen, entweder im Plenum oder in Kleingruppen beziehungsweise Partnerarbeit.

Vorteile:

- alle Kinder sind gleichzeitig in Bewegung
- als Differenzierung kann man Textteile versteckt nummerieren

- Verfassen von Texten

**Kreativsätze** (Frischenschlager & Gosch, 2012, S. 25)

Jedes Kind bekommt ein Blatt Papier und einen Stift auf seinem Platz. Auf das Blatt wird dann von jedem Kind ein Wort geschrieben (Kinder sollten wissen, dass am Ende ein ganzer Satz entstehen soll). Auf ein Signal gehen die Kinder in der Klasse herum, bei einem weiteren Signal wird gestoppt und das nächste freie Blatt Papier gesucht. Das darauf geschriebene Wort muss gelesen und durch ein weiteres grammatikalisch richtig ergänzt werden. Es werden so viele Runden gespielt, bis Sätze entstehen können. Im Plenum werden die Sätze dann vorgelesen.

Vorteil:

- jedes Kind ist in Bewegung, muss lesen und die Satzteile dann grammatikalisch richtig erweitern

- Rechtschreiben

**Wörter springen** (Frischenschlager & Gosch, 2014, S. 26)

Die Kinder arbeiten paarweise zusammen und haben Buchstaben und eventuell auch Satzzeichen beziehungsweise Symbole einer PC-Tastatur in der richtigen Anordnung auf dem Boden (liegen, kleben, ...). Ein Kind A liest Kind B ein (Lern)Wort beziehungsweise eine kurze Phrase vor. Kind B soll jetzt das Wort oder die Phrase (inklusive Leerzeichen, Hochstelltaste bei Großschreibungen und so weiter) nachhüpfen – Kind A kontrolliert.

Vorteile:

- es können Wörter, Phrasen oder ganze Sätze nachgesprungen werden
- alle Kinder sind ständig aktiv beziehungsweise haben Kontrollaufgaben
- eignet sich auch gut als Station bei der Arbeit an Stationen
- Kinder können die Buchstaben und Symbole selbst herstellen

- Einsicht in Sprache und Sprachbetrachtung

**Bewegte Wortart** (Frischenschlager & Gosch, 2012, S. 39)

Es werden gemeinsam bestimmte Aktionen (aufstehen, springen, hinhockerln, bücken, knien, hinsetzen, ...) vereinbart und den Wortarten (Nomen, Verb, Adjektiv) zugeordnet. Die Lehrperson nennt nur ein beliebiges Wort (eventuell ein Wort mit Bezug auf ein aktuelles Thema) und die Kinder sollen die richtige Aktion dazu durchführen.

Vorteile:

- alle Kinder sind beteiligt und in Bewegung

- schwächere Kinder können bei anderen Hilfe suchen und lernen, indem sie die Bewegung einfach nachmachen (was allerdings beispielsweise durch geschlossene Augen auch verhindert werden kann)

### 8.2.3 Strukturierung nach bestimmten inhaltlichen Themen

Für die folgenden inhaltlichen Themen (Wilkening, 2015a & 2015b) lassen sich viele bereits beschriebene praktische Übungen und Ideen adaptieren (siehe Lentès & Thiesen, 2012, S. 16ff.).

- Schule
- Farben & Zahlen
- Orientierung in Raum und Zeit (Präpositionen, Richtungen, Kalender, Zeit)
- Lebensraum & Länder (zu Hause, Stadt, Herkunftsland, ...)
- Freundschaft & Gefühle
- Ich, Freizeit & Ferien
- Kleidung, Berufe, Lebensmittel, Tiere, Wetter, ...

### 8.2.4 Strukturierung nach motorischen Aspekten

- Atmung

**Federrakete** (Suhr, 2014, S. 67)

Jedes Kind bekommt einen Strohhalm und eine Daunenfeder beziehungsweise einen Luftballon. Die Federn oder Luftballons werden dann hoch in die Luft gepustet und oben gehalten. Es kann auch eine Start- und Ziellinie festgelegt werden und eine Art Wettkampf daraus gemacht werden, wer seine Feder oder seinen Ballon als erster vom Start ins Ziel befördert. Wichtig dabei ist, dass die Feder oder der Ballon lediglich von der ausgeatmeten Luft weiterbefördert werden.

- Mundmotorik

**Geheimsprache** (Lentès & Thiesen, 2012, S. 49)

Ein Kind spricht lautlos ein Wort aus, andere Kinder versuchen durch genaue Beobachtung herauszufinden um welches Wort es sich handelt. Eine genaue beziehungsweise überdeutliche Artikulation ist dafür Voraussetzung.

Vorteile:

- funktioniert sehr gut bei stationärem Unterricht beziehungsweise in Partnerarbeit (das Kind, das ratet, könnte auch Kopfhörer aufhaben)
- sowohl überdeutliche Artikulation, als auch genaues Beobachten werden gleichzeitig trainiert

- Sinneswahrnehmung (akustisch, optisch, taktil)

**Fühlsack** (Zimmer, 2013, S. 176)

In einem Sack befinden sich mehrere kleine Dinge (je nach aktuellem Thema passend). Kinder dürfen nacheinander hineinfühlen, ein Ding greifen und es den anderen Kindern beschreiben, diese sollen herausfinden um welche Gegenstände es sich handelt.

Vorteile:

- Wortschatzerweiterung (Adjektive, Begriffe der Gegenstände, ...)
- Gegensatzpaare von Adjektiven werden trainiert
- durch Fragen der Pädagogin oder des Pädagogen werden Frage- beziehungsweise Antwortmuster eingeübt
- Neugier wird geweckt durch die versteckten Gegenstände im Sack

- Geschicklichkeit (Finger- und Mundgeschicklichkeit)

**Korkensprache** (Lentes & Thiesen, 2012, S. 48)

Die Kinder bekommen einen Korken oder eine angemessene Alternative (zum Beispiel ein Stück Karotte) in den Mund und sollen nun versuchen trotz Korken/Karotte möglichst deutlich zu sprechen, damit andere Kinder verstehen können, was sie sagen.

Vorteile:

- Lippen- und Zungenbeweglichkeit wird verbessert
- genaues Hinhören und Hinsehen wird gefördert

- Rhythmus

**Namen-Hüpfparade** (Suhr, 2014, S. 49)

Alle Kinder stehen nebeneinander an einer Seite des Raumes. Die Namen aller Kinder werden einzeln von der ganzen Gruppe geklatscht, gestampft und nach vorne gehüpft – jedes Klatschen, Stampfen und Hüpfen entspricht einer Silbe. Dann kann man herausfinden welcher Name am längsten, kürzesten, ... ist.

- Entspannung

**Massagegeschichte** (Suhr, 2014, S. 113f.)

Die Kinder stehen oder sitzen hintereinander im Kreis und sollten mit ihren Händen den Rücken des Kindes vor ihm gut erreichen können. Die Lehrperson liest nun eine Massagegeschichte vor oder erzählt eine Massagegeschichte und die Kinder sollen die jeweiligen Bewegungen dazu am Rücken des Kindes vor ihnen machen.

Vorteile:

- alle Kinder sind gleichermaßen beteiligt, involviert und sollen Bewegungen am eigenen Rücken spüren und wahrnehmen sowie gleichzeitig Bewegungen (passend zur Erzählung) durchführen
  - Kinder können auch in einer Reihe stehen - die Lehrperson ist die letzte in der Reihe und macht die jeweiligen Bewegungen am Rücken eines Kindes vor, das eben diese Bewegungen, die es selbst spürt auf den Rücken vor ihm überträgt, wodurch die Bewegung von Kind zu Kind weitergegeben wird.
- Bewegungslandschaften

Bewegungslandschaften können völlig frei, entweder passend zu einem aktuellen Themengebiet oder ohne jeglichen Zusammenhang gestaltet werden. Besondere Motivation wird bei Kindern geweckt, wenn sie ein Mitspracherecht haben und auch an der Gestaltung und dem Aufbau mitwirken dürfen. Sie bieten auch eine ideale Grundlage für freie Spiele und für freies Bauen und Konstruieren.

### **8.2.5 Das freie kindliche Spiel**

Eine der natürlichsten Möglichkeiten, Sprache individuell und durch freie Kommunikation zu fördern, ist das freie Spiel. Kinder fühlen sich dabei losgelöst von den sonst ständig üblichen Bewertungen, die in der Schule stattfinden und verhalten sich freier und ungebundener. Hierbei können Kinder nicht nur während des Spielvorganges Sprache anwenden, sondern auch davor und danach. Vor jedem Spiel sollten Regeln und Rahmenbedingungen geklärt, Vorgehensweisen besprochen und geplant werden – dies kann sowohl mit Pädagoginnen oder Pädagogen erfolgen, als auch mit Spielpartnern. Im Nachhinein bieten sprachliche Reflexionen sinnvolle Sprechansätze. Hier sollte anderen (Kindern, Pädagoginnen oder Pädagogen) das eigene Verhalten während des Spiels erklärt werden, wodurch beim Gegenüber wiederum Gedankenprozesse ausgelöst werden. Es entsteht ein spielerischer Austausch von logischem Denken, Fantasie, Sprechen und Handeln (Lentes & Thiesen, 2012, S. 7).

Das freie Spiel schafft Bewegungs- und Sprechansätze, die dazu beitragen, das sprachliche und körpersprachliche Handlungsrepertoire ebenso zu erweitern wie das Bewegungsrepertoire. Die sprachfördernde Wirkung entfaltet sich zum Teil eher indirekt und beruht insbesondere auf den vielfältigen Sprechansätzen, die sich beim Aushandeln von Rollen und Regeln, im spontanen, spielerischen Umgang mit der eigenen Stimme bei Rollen- und Symbolspielen ergeben. Sie entfaltet sich besonders in dem motivierenden, lustbetonten Kontext, in dem sich Bewegungshandeln zwanglos mit sprachlichem Handeln verbinden lässt (Zimmer, 2013, S. 16).

Das kindliche Spiel bietet durch die Selbstaktivität beim Üben, Ausprobieren, Erforschen und Erkunden nicht nur den Erwerb und die Stärkung sozialer Fähigkeiten, sondern hat auch zahlreiche andere Vorteile (Lentes & Thiesen, 2012, S. 14):

- soziale Fähigkeiten:
  - verlieren
  - gewinnen
  - Fairness
  - Kooperationsbereitschaft
  - Perspektivenwechsel
- Fantasieerweiterung
- Spiel ist Selbstzweck
- frei von Ängsten und Zwängen
- Spaß
- Entspannung
- Konzentrationsförderung
- Gewissenhaftigkeit
- ...

Je nach Art und Durchführung des Spiels werden Wahrnehmung, Bewegung und Sprachen unterschiedlich stark verwendet und dadurch gefördert, alle haben jedoch „einen positiven Einfluss auf kindliche Entwicklungsprozesse“ (Lentes & Thiesen, 2012, S. 14).

## 9 Diskussion

Die Auseinandersetzung mit den verwendeten literarischen Werken zeigt eindeutig eine Übereinstimmung aller Autorinnen und Autoren, die unabhängig voneinander die untrennbare Verbundenheit zwischen Sprache und Bewegung beziehungsweise Sprachentwicklung und motorischer Entwicklung beschreiben.

Um zur Beantwortung folgender Forschungsfrage zu kommen:

Wie können psychomotorischen Aspekte und Konzepte die Zweit- und Fremdsprachenentwicklung im Kontext Schule bestmöglich unterstützen?

geht aus den Recherchen eindeutig hervor, dass jegliche Art von Wahrnehmungs- und Bewegungsaufgaben in Kombination mit sprachförderungsrelevanten Aufgaben den Zweit- und Fremdspracherwerb im Kontext Schule unterstützen und fördern. Der Einsatz von Bewegungsaufgaben und Aktivitäten bietet nicht nur eine Reihe von Vorteilen, wie

- Konzentrationsförderung,
- verbesserte Merkfähigkeit und Problemlösefähigkeit,
- bessere Selbstwahrnehmung, erhöhte Selbstständigkeit, gestärktes Selbstvertrauen,
- erhöhte Sinneswahrnehmung und Sinnesverarbeitung,
- Aufmerksamkeitssteigerung und
- Stressabbau,

sondern trägt auch wesentlich zur Motivation und Freude am Spracherwerb bei.

Die genannten Vorteile werden auch durch zahlreiche durchgeführte Studien belegt, die teilweise im Kapitel 7 dieser Arbeit beschrieben werden.

Der Einfluss, oder eigentlich die Voraussetzung von Bewegung für eine gelingende Sprachförderung ist also einerseits von vielen Autorinnen und Autoren beschrieben, andererseits durch eine Vielzahl an Studien belegt und somit unumstritten.

Gerade das in Kapitel 4.1.3 beschriebene Modell von Spüren-Fühlen-Denken von Gisela Gerber konzentriert noch einmal die Hauptaussagen dieser Arbeit. Abstraktes Denken bedarf einer Grundlage von konkreten Handlungen, die durch Erfahrungen mit Gefühlen verknüpft werden.

Die angeführten praktischen Aufgaben dieser Arbeit stellen nur einen geringen Teil dessen dar, was in der aktuellen Literatur zu finden ist. Für diese Arbeit wurden absichtlich Beispiele angeführt und beschrieben, die auf viele Bereiche adaptiert werden können und mit geringem Aufwand und Materialeinsatz umsetzbar sind. Die

Strukturierung der Praxisbeispiele entspricht auch den Strukturen der verwendeten praxisorientierten Literatur. Der Einsatz der Ideen kann ganz unterschiedlich erfolgen und einfach individuell auf einzelne Kinder oder eine ganze Gruppe beziehungsweise Klasse abgestimmt werden.

Häufige Zielgruppen sind (Wilkening, 2013):

- Schülerinnen und Schüler ohne oder mit wenigen Deutschkenntnissen
- Schülerinnen und Schüler mit guten Deutschkenntnissen
- Nichtleserinnen und Nichtleser
- Erstleserinnen und Erstleser
- Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen

Die Integration der angeführten Ideen zur Sprachförderung kann, je nach Zielgruppe, unterschiedlich erfolgen (Wilkening, 2013):

- im Förderunterricht mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen
- im normalen Klassenunterricht
- als Einstieg in ein Thema
- als Energizer für Zwischendurch
- als Abschlusspiel einer Sequenz
- als einzelne Stunde
- im Plenum
- in der Kleingruppe
- mit einer Partnerin oder einem Partner
- als Einzelarbeit
- als Mini-Einheit
- als Differenzierung
- integriert im Stationenbetrieb
- in der Freiarbeit
- in Vertretungsstunden
- ergänzend zu anderen Lehrwerken

Sehr oft findet man in Büchern nicht nur praktische Spiele, Aufgaben, Ideen oder Übungen, sondern gleich dazu passende Materialien, wie beispielsweise Kopiervorlagen für Kärtchen oder Wörterlisten (Wilkening, 2013). Ebenfalls werden teilweise auch komplette Stundenverläufe angeboten, Tipps zur Verwendung der Beispiele,

methodische, soziale, mediale Vielfalt, lebensnahes Lernen, dem zyklischen Aufbau von Lernsituationen und generelle Hinweise gegeben, wie zum Beispiel der Umgang mit Fehlern.

So viele Vorteile bewegungsorientierte Sprachförderung im Kontext Schule für Schülerinnen und Schüler bringt, stellt sie Pädagoginnen und Pädagogen oft vor diverse Herausforderungen. Die wohl größte Schwierigkeit stellt die meist heterogene Zusammensetzung der Gruppe dar. Eine Schulklasse oder eine Fördergruppe setzt sich oft aus Kindern zusammen, die über verschieden niedrige oder hohe Deutschkenntnisse und Sprachniveaus verfügen, beziehungsweise die unterschiedlichsten kulturellen und familiären Hintergründe aufweisen (Wilkening, 2015a, S. 5). Individuelle Erlebnisse, Vorerfahrungen und Kulturen der Kinder, sowie deren unterschiedlichen Motivationen Deutsch zu lernen variiert oft sehr stark und stellt die Pädagogin beziehungsweise den Pädagogen vor eine große Herausforderung bei der Planung und Durchführung des Unterrichts und der Sprachförderung in der Zweit- oder Fremdsprache Deutsch.

Eine intensive Auseinandersetzung mit jedem Kind und genaue Vorbereitungen sind beim Unterrichten einer Fremdsprache von großer Wichtigkeit. Dabei ist, wie schon mehrmals erwähnt das Kind an sich und seine Umgebung in den Mittelpunkt zu stellen. Themen aus deren Umfeld und Umwelt sind zu wählen, um die Motivation des Sprachenerlernens bestmöglich zu gewährleisten. Zum ganzheitlichen Lernen tragen eben auch der Fokus auf die Handlungsorientierung und die spielerische Gestaltung der Sprachförderung bei (Wilkening, 2015a, S. 5).

In Österreich gibt es bereits zahlreiche Konzepte und Projekte zum allgemein bewegten Unterricht. Am bekanntesten sind beispielsweise das Schulqualitäts-Konzept *Bewegte Schule*, das in Kapitel 7.2 vorgestellte *Active Learning Konzept* oder das Projekt *Bewegtes Lernen*. Hierzu veranstalten Schulen intern sehr oft eigene bewegungsorientierte Projekte und führen Klassen mit dem Schwerpunkt Bewegung.

Interessant wäre es in Zukunft herauszufinden, welche Auswirkungen die für die Sprachförderung zur Verfügung stehenden Ressourcen und die Raumgröße auf die Sprachentwicklung von Schülerinnen und Schülern haben. Ebenso aufschlussreich wäre die Erforschung des tatsächlichen Einflusses der Gruppengröße im Verhältnis zur Anzahl der Lehrpersonen im Zweit- und Fremdsprachenunterricht.

## 10 Zusammenfassung

Angefangen von der Psychomotorik, die bei Förderungen ihren Fokus auf Bewegung hat (Zimmer, 2012, S. 21f.), bis hin zum Bilingualismus, der sich positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirkt (Aguado, 2008, Folie 13) liefern zahlreiche Autorinnen und Autoren eine Vielzahl an praktischen Förderbeispielen, die zur deutschen Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweit- der Fremdsprache beitragen.

Allgemeine Prinzipien der sprachlichen Förderung seien hier kurz zusammengefasst (Mannhard & Braun, 2008, S. 27f.):

- Sprache, die hilft, die Welt zu verstehen und zu entdecken
- Sprache als Instrument, um Anerkennung, Wohlbefinden und Wertschätzung zu erfahren
- Sprache entfalten, um mit anderen zu kommunizieren und zu leben
- Sprache nutzen, um sich auszudrücken

Wie in Kapitel 4.1.3 beschrieben, kann der Spracherwerb in zwei verschiedenen Richtungen gelingen. Das Spüren-Fühlen-Denken Modell von Gisela Gerber zeigt jedoch die Notwendigkeit der sinnlichen Erfahrungen, die Kinder machen müssen, um eine individuelle und persönliche Verbindung zwischen den Objekten in ihrer Umwelt und den eigenen Gefühlen herzustellen. Denn nur durch diese individuellen und persönlichen Gefühle, die durch die sinnlich gemachten Erfahrungen entstehen, kann ein Begriff oder ein Wort für ein Kind Bedeutung haben. Um sogenannte leere Worthülsen, die für Kinder keinerlei Bedeutung haben, zu vermeiden ist also deren sinnliche Wahrnehmung und die damit einhergehende Entstehung eines individuellen Gefühls notwendig (Gerber, 2004; Reinelt, 1994).

Im Kapitel 4.2 werden die Stufen des Spracherwerbs erklärt und die gesamte Sprachentwicklung mit Hilfe des Sprachentwicklungsbaums von Wendlandt (2006, S. 11) dargestellt und visuell unterstützt. Es wird mehrmals betont, wie wichtig die Freude am Sprechen für die sprachliche Entwicklung und Weiterentwicklung eines Kindes ist, die ganz unabhängig von der jeweiligen Entwicklungsstufe ist, auf der sich ein Kind gerade befindet. Ausschlaggebend für die Förderung der Sprachentwicklung sind hauptsächlich der aktive, geistige und soziale Austausch, sowie Interaktionen im sozialen Umfeld und weniger die passiven Wahrnehmungen von Sprache (Zimmer, 2013, S. 56ff.).

In Kapitel 4.4 wird beschrieben, dass sich die Sprachentwicklung grundsätzlich in zwei Hauptkomponenten unterteilen lässt:

- Sprachproduktion
- Sprachverständnis

Beide Komponenten stehen in enger Verbindung miteinander und setzen einander voraus. Dabei kann bei inhaltslosen und verständnislosen Wiederholungen von Wörtern die Gefahr der rückschreitenden Freude an einer Sprache bestehen (Lentes & Thiesen, 2012, S. 13).

Dazu findet man im Kapitel 4.4 *Sprachförderung allgemein*, die Haupteinflussfaktoren auf die Sprachentwicklung (Lentes & Thiesen, 2012, S. 8):

- Wahrnehmung
- Motorik
- Denken
- Freude an Sprache
- soziale und emotionale Beziehungen

Kapitel 5 beschäftigt sich mit der motorischen Entwicklung und dem Zusammenspiel von motorischer und sprachlicher Entwicklung. Diverse Erfolgserlebnisse in beiden Bereichen fördern das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und den kreativen Umgang mit Sprache und Bewegung. Das Kind lernt in dieser Phase, dass sowohl seine motorischen, als auch seine sprachlichen Handlungen etwas bewirken können (Zimmer, 2013, S. 66ff.).

Die allgemeine Psychomotorik, ihre Ziele und Inhalte werden in den Kapiteln 6.1 und 6.2 behandelt. Die Selbstwirksamkeit, Eigentätigkeit und das selbstständige Handeln sind neben der Handlungskompetenz in Gruppen, der Kommunikationsfähigkeit und der Selbstwahrnehmung die wesentlichen Ziele psychomotorischer Förderung (Zimmer, 2012, S. 21f.). Die Inhalte psychomotorischer Förderungen lassen sich in drei grobe Erfahrungsbereiche unterteilen: Körper- und Selbsterfahrungen, Materialerfahrungen und Sozialerfahrungen (Zimmer, 2012, S. 23f.).

In Kapitel 6.3 werden die für diese Arbeit relevanten psychomotorischen Konzepte herausgearbeitet und beschrieben. Im gesamten Kapitel 6 ist vom humanistischen Menschenbild die Rede, welches den Menschen in seiner Ganzheit, also als ein handelndes, biologisches, psychisches und soziales Wesen beschreibt (Zimmer, 2012, S. 26f.). Bewegung ist demnach eine ideale Gelegenheit für Kinder *selbstaktiv, selbstgesteuert und selbstwirksam* tätig zu sein. Bewegungssituationen, wie freie Tätigkeiten und Spiele ohne bestimmtes Ziel, bestimmten Zweck oder bestimmte Ergebnisse, bilden ideale Möglichkei-

ten für ein Kind schöpferisch Tätig zu sein und zu lernen seine Umwelt zu beherrschen und gestalten. In solchen Bewegungssituationen kann sinnvolles Handeln erfahren werden. Jede Bewegungshandlung stellt also eine Kombination aus emotionalen, sozialen und kognitiven Aspekten dar und durch sie kann die Gesamtbefindlichkeit eines Kindes ausgedrückt werden. „An jeder Bewegungshandlung ist immer der ganze Mensch beteiligt“ (Zimmer, 2012, S. 28).

Diverse genauer beschriebene Konzepte und Programme zur bewegungsorientierten Sprachförderung sind im Kapitel 7 zu finden und verdeutlichen zusätzlich die Wichtigkeit von Wahrnehmung und Bewegung für jegliche Formen des Lernens (Frischenschlager & Gosch, 2014; Städtler & Wimmer, 2012; Zimmer, 2013). In diesem Kapitel findet man auch einige Studien, die belegen, wie Bewegung, Kognition und Sprache beziehungsweise deren Entwicklung zusammenhängen. Die Shepard Studie (1997) zeigt beispielsweise, dass Kinder durch die körperliche Aktivität im Unterricht ruhiger und konzentrierter werden, sowie erhöhte kognitive Leistungsfähigkeiten aufweisen.

Renate Zimmer (2013, S. 93ff.) beschreibt eine Studie, die über den Zusammenhang von Motorik und Sprache Auskunft gibt. Dabei wurden signifikante Korrelationen zwischen den Leistungen von Kindern in den durchgeführten sprachlichen und motorischen Tests festgestellt. Im Bereich der Feinmotorik lassen sich die meisten Zusammenhänge mit der Sprachentwicklung feststellen. Je besser die Leistungen der Kinder in den Motorik-Tests, desto besser waren auch jene in den verschiedenen Sprach-Tests.

Im Kapitel 7.2 wird eine groß angelegte Studie beschrieben, an der in den USA fast eine Million Schülerinnen und Schülern beteiligt waren (Frischenschlager & Gosch, 2014). In dieser Studie wird allerdings lediglich der Einflussfaktor *Bewegung* berücksichtigt, welcher eine positive Korrelation zwischen Fitness und schulischen Leistungen beschreibt. Es ist eindeutig erkennbar, dass die Werte in den Tests der schulischen Leistungen mit ansteigendem Fitnesslevel ebenfalls steigen, wodurch sich ein klarer Zusammenhang zwischen den akademischen Leistungen und der körperlichen Fitness belegen lässt (Frischenschlager & Gosch, 2014).

Optimales und nachhaltiges Lernen kann laut Hirnwissenschaftlerinnen und Hirnwissenschaftlern für die meisten Kinder nur dann ermöglicht werden, wenn kognitive Lerninhalte mit Spaß und Bewegung verbunden werden (Suhr, 2014, S. 7f.).

Eine bewegungsorientierte Sprachförderung bietet zahlreiche Vorteile für Kinder, sowie auch für Pädagoginnen und Pädagogen. Folgende Bereiche werden dadurch gestärkt (FHS Nordwestschweiz, 2009): Konzentration, Erinnerung, Problemlösefähigkeit, Selbst-

wahrnehmung, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Sinneswahrnehmung und Sinnesverarbeitung, sowie Aufmerksamkeit, Motivation und Stressabbau.

Erst durch die Sprache können Sinnesleistungen und Bewegungsabläufe kommunikativ miteinander verwoben und kommuniziert werden. Durch natürliche Sprachanlässe steigert sich die Sprachkompetenz automatisch, was wiederum Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten verleiht und somit erneut zu häufigeren Verbalisierungen von Erlebtem, Entdecktem, Gesetzmäßigkeiten, Vergleichen und Ähnlichem führt (Lentes & Thiesen, 2012, S. 7).

Es hängt also nicht nur Sprache eindeutig mit Bewegung zusammen, auch deren Entwicklungen gehen einher. Sprachförderung muss in heterogenen Gruppen also in integrierter und nicht isolierter Form stattfinden, sowie an der Körperlichkeit und Sinnlichkeit der Kinder ansetzen (Zimmer, 2013).

Die abschließende Strukturierung der adaptierbaren Praxisbeispiele im Kapitel 8.2, soll Interessentinnen und Interessenten dieses Themas, den Überblick über die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten und die Handhabung der Sprachförderung erleichtern.

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass Handeln auf Sprache aufbaut (Zimmer, 2013) und, dass Sprache auf Handeln aufbaut (Lentes & Thiesen, 2012). Beide Komponenten bedingen und brauchen einander also für eine gelingende gegenseitige Förderung.

## Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2008, September). *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenerwerb: neurokognitive und psycholinguistische Aspekte*. Vortrag beim Deutschlehrertag in Barcelona. Universität Kassel.
- Ayres, A. J. (1994). *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Heidelberg: Springer.
- Ayres, A. J. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung* (4. Auflage). Berlin: Springer.
- DJI-Projekt „Multikulturelles Kinderleben“ (Hrsg.). (2000). *Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung*. Projektheft 4/2000 [Bericht]. Zugriff am 25.12.2015 unter [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/DJI\\_Multikulti\\_Heft4.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_Multikulti_Heft4.pdf)
- Braun, K. & Bock, J. (2003). Die Narben der Kindheit. *Gehirn und Geist*, 1, 50-53.
- Breithecker, D. (2000). *Bewegte Schüler – Bewegte Köpfe*. Wiesbaden: Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Bullock, S. (Hrsg.), Jones, B., Gilchrist, J. & Marshall, S. (2010). Prevention of physical Training – Related Injuries. *American Journal of Preventive Medicine*, 38, 156-181.
- Diamond, A. (2000). Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and of the Cerebellum and Prefrontal Cortex. *Journal of Child Development*, 71(1), 44-56.
- Dieterich, R. & Rietz, I. (1996). *Psychologisches Grundwissen für Schule und Beruf*. Donauwörth: Auer.
- Dordel, S. & Breithecker, D. (2003). Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. *Haltung und Bewegung*, 23(2), S. 5-15.
- FHS Nordwestschweiz (2009). *Begreifen braucht Bewegung. Bewegung hilft dem Denken und dem Lernen auf die Sprünge* (ergänzte Auflage). Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.
- Frischenschlager, E. & Gosch, J. (2012). *Active Learning – Lernen in Bewegung. Die 160 besten Übungen für bewegtes Lernen in der Klasse! Grundstufe I, 1. und 2. Klasse*. Wien: AUVA.
- Frischenschlager, E. & Gosch, J. (2014). *Active Learning – Lernen in Bewegung. Die 160 besten Übungen für bewegtes Lernen in der Klasse! Grundstufe II, 3. und 4. Klasse*. Wien: AUVA.
- Gerber, G. (2004). Der Körper – unser Leib. Eine phantastische Welt in Raum und Zeit. In S. Kuntz & J. Voglsinger (Hrsg.), *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie. Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard* (S. 35-58). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Grimm, H. (2003). *SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter. Kurzform des SETK 3-5. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Günther, B. & Günther, H. (2004). *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Holler, J. (1996). *Das neue Gehirn*. Paderborn: Junfermann.
- Kesper, G. & Hottinger, C. (2002). *Mototherapie bei sensorischen Integrationsstörungen* (6. Auflage). München: Reinhardt.
- Kiphard, E. J. (1980). *Motopädagogik* (9. Auflage). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Kiphard, E. J. (1994). *Psychomotorik in Praxis und Theorie. Ausgewählte Themen der Motopädagogik und Mototherapie* (2. Auflage). Gütersloh: Flöttmann.
- Kiphard, E. J. (1998). Psychomotorik als „Meisterlehre“. *Motorik*, 21(3), 87-91.
- Kubesch, S. (2004). Das bewegte Gehirn – an der Schnittstelle von Sport und Neurowissenschaft. *Zeitschrift Sportwissenschaft*, 34, 135-144.
- Kurz, D. (2003). Consensus-Erklärung der 3. Konferenz des Club of Cologne. Bielefeld.
- Lentes, S. & Thiesen, P. (Hrsg.). (2012). *Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch mit Sprachspielen für Kindergarten, Vorschule und Hort* (4. überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Mannhard, A. & Braun, W. G. (2008). *Sprache erleben – Sprache fördern. Praxishandbuch für ErzieherInnen*. München: Ernst Reinhardt.
- Medina, J. (2009). *Gehirn und Erfolg*. Heidelberg: Spectrum Verlag.
- Michel, C. & Novak, F. (1995). *Kleines Psychologisches Wörterbuch*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1980). *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg: Herder.
- ORF SPORT Plus. (2013, Februar 14). Schule Bewegt. Zugriff am 21. November 2015 unter <http://www.active-life.at/index.php/active-learning/video>
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett.
- Reinelt, T. (1994). „Spüren-Fühlen-Denken“. Bausteine zur menschlichen Entwicklung. In F. Sedlak (Hrsg.), *Verhaltensauffällig. Was nun?* (S. 63-75). Wien: Ketterl.
- Saft, D. (2008, Oktober 17). Psychomotorik – Was ist das?. Zugriff am 13. Dezember 2015 unter <https://www.heilpaedagogik-info.de/psychomotorik-2/181-was-psychomotorik-heilpaedagogik.html>
- Schäfer, I. (1998). Von der psychomotorischen Idee zu den Gründungsjahren des Aktionskreises Psychomotorik. *Motorik*, 21(3), 82-86.
- Schilling, F. (1978). Motorische Entwicklung als Adaptationsprozess. In H. J. Müller, R. Decker & F. Schilling (Hrsg.), *Motorik im Vorschulalter* (S. 23-26). Schorndorf: Hofmann.
- Seewald, J. (1997). Der „Verstehende Ansatz“ und seine Stellung in der Theorielandschaft der Psychomotorik. *Praxis der Psychomotorik*, 22(1), 4-15.
- Seewald, J. (2007). *Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Reinhardt.
- Shepard, R. (1997). Curricular Physical Activity and Academic Performance. *Pediatric Exercise Science*, 9, 113-126.
- Singer, W. (2002). Was kann ein Mensch wann lernen? In L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 78-99). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Städtler, H. & Wimmer, M. (2012). *Bewegte Schule*. In E. Frischenschlager & J. Gosch (Hrsg.), *Active Learning – Lernen in Bewegung. Die 160 besten Übungen für bewegtes Lernen in der Klasse! Grundstufe I, 1. und 2. Klasse* (S. 14-17). Wien: AU-VA.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006). *Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache?* In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 58-79). Freiburg: Fillibach.
- Suhr, A. (2014). *Sätze rollen – Wörter fliegen. Bewegte Sprachförderung in Kita und Grundschule* (6. Auflage). München: Don Bosco.
- Vogl, V. (2010). *Bilingualismus Deutsch-Spanisch bei Kindern. Eine Fallstudie*. Wien: Universität Wien.
- Wendlandt, W. (2006). *Sprachstörungen im Kindesalter* (5. Auflage). Stuttgart: Thieme.
- Wilkening, N. (2013). *80 schnelle Spiele für die DaZ- und Sprachförderung. Für Plenum, Kleingruppen und Freiarbeit*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Wilkening, N. (2015a). *30 x DaZ für 45 Minuten – Klasse 1/2. Fertige Stunden für Deutsch als Zweitsprache*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Wilkening, N. (2015b). *30 x DaZ für 45 Minuten – Klasse 3/4. Fertige Stunden für Deutsch als Zweitsprache*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Zimmer, R. (2008). *Handbuch der Psychomotorik*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (13. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2013). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung* (6. Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Neues Lernen (mod. n. Holler, 1996, S. 297). .....	17
Abb. 2: Bedingungen des Spracherwerbs (mod. n. Günther & Günther, 2004, S. 50ff)....	20
Abb. 3: Sprachentwicklungsbaum (mod. n. Wendlandt, 2006, S. 11).....	22
Abb. 4: Zweitspracherwerb (mod. n. Lüdi, 1997; zit. n. Günther & Günther, 2004, S. 37).23	
Abb. 5: Haupteinflussfaktoren auf die Sprachentwicklung (mod. n. Lentes & Thiesen, 2012, S. 8).....	26
Abb. 6: Zusammenhang von Fitness und Leistungen in Mathematik und beim Lesen (mod. n. Frischenschlager & Gosch, 2014).....	40
Abb. 7: Konzentrationsleistungen bei normalem Unterricht, bei Unterricht mit Bewegungspausen und bei bewegtem Unterricht (mod. n. Dordel & Breithecker, 2003). 40	
Abb. 8: Wiedergabe gelernter Inhalte in Prozent nach zwei Wochen durch verschiedene Aneignungsarten (mod. n. Medina, 2009).....	41
Abb. 9: Veränderung des Motorikquotienten bei der Versuchs- und der Kontrollgruppe zu beiden Messzeitpunkten (mod. n. Zimmer, 2013, S. 99).....	44
Abb. 10: Veränderung der Sprachtestwerte im Untertest Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter bei der Versuchs- und der Kontrollgruppe zu beiden Messzeitpunkten (mod. n. Zimmer, 2013, S. 100). .....	45
Abb. 11: Veränderung der Sprachtestwerte im Untertest Satzgedächtnis bei der Versuchs- und der Kontrollgruppe zu beiden Messzeitpunkten (mod. n. Zimmer, 2013, S. 101). .....	46
Abb. 12: Verwendete Sprache im familiären Umfeld (mod. n. DJI, 2000, S. 87). .....	48

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Bereiche der Psychomotorik und praktische Beispiele.....	31
--	----