



universität
wien

MASTER THESIS

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

„Die Begleitung der Sprachentwicklung von drei- bis
sechsjährigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache
durch den psychomotorischen Ansatz“

verfasst von / submitted by

Anna Mirjam Humpelstetter

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 992 795

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Psychomotorik / Psychomotricity

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	5
2	Einleitung	7
3	Sprache	11
3.1	Sprachwissenschaftliche Grundlagen.....	11
3.2	Sprachentwicklung	12
3.2.1	Erste Schritte in der Sprachentwicklung	13
3.2.2	Die Produktion erster Laute.....	14
3.2.3	Erste Protowörter	14
3.2.4	Das Fragealter	15
3.3	Zusammensetzung der Sprache	16
3.3.1	Phonologie	17
3.3.2	Prosodie.....	17
3.3.3	Grammatik (Syntax und Morphologie)	18
3.3.4	Pragmatik.....	19
3.3.5	Semantik und Lexikon.....	19
4	Spracherwerb Deutsch als Zweitsprache	22
4.1	Grundlegende Erläuterungen	22
4.2	Der frühe Zweitspracherwerb	23
4.3	Die Relevanz der Erstsprache.....	26
4.4	Code Switching	27
4.5	Bedeutung eines Migrationshintergrundes	27
4.5.1	Die Herausforderungen für Familien mit Migrationshintergrund.....	28
4.5.2	Die Schwierigkeiten des Deutschlernens für türkische Kinder	29
4.6	Interkultureller Ansatz	30
4.6.1	Kultur und Interkulturalität	30
4.6.2	Interkulturalität im Kindergarten.....	31
4.6.3	Interkulturelles Lernen.....	32
4.7	Kooperation mit Bildungspartnerinnen und Bildungspartnern	33
5	Psychomotorik	36
5.1	Die Geschichte der Psychomotorik	37
5.2	Das Kind als Akteur seiner Entwicklung	39
5.3	Das Modell Spüren-Fühlen-Denken	40
5.3.1	Spüren	40
5.3.2	Fühlen.....	44
5.3.3	Denken	45
5.4	Mit dem Körper Sprachen lernen.....	45
5.5	Die Psychomotorik als Erziehungsprinzip.....	49
6	Begleitung der Sprachentwicklung durch Psychomotorik	50
6.1	Die Entwicklungsbedingungen der heutigen Kindheit	51
6.1.1	Kindheit zwischen Überangebot und Unterversorgung	51
6.1.2	Spiel und Beschäftigungsmaterial heute	52
6.2	Auftrag an Bildungsstätten	53
6.3	Sprachlernen im Alltag	54
6.3.1	Das freie Spiel im psychomotorischen Setting.....	55
6.3.2	Bewegung in der Natur.....	57
6.3.3	Aufbau eines positiven Selbstkonzepts	58
6.3.4	Themenarbeit im Kindergarten.....	61
6.3.5	Vorbildfunktion	61
7	Konkrete Methoden	66
7.1	Bilderbuchbetrachtung	67
7.2	Geschichten erzählen	69
7.3	Bewegungs- und Reimspiele.....	70

7.3.1	Fingerverse.....	71
7.3.2	Handspiel-Geschichten.....	73
7.4	Symbol- und Rollenspiel	74
7.5	Theaterspiel.....	76
7.6	Rhythmisch- musikalische Aktivitäten	76
7.6.1	Lieder	77
7.6.2	Klatsch- und Patschverse	77
7.6.3	Marschverse	78
7.7	Integration der Bildungsangebote im Kindergartenalltag	79
8	Diskussion	81
9	Zusammenfassung	86
	Literaturverzeichnis	92
	Abstract.....	96

1 Vorwort

Als Elementarpädagogin stehe ich täglich vor der Herausforderung, Kinder auf ihrem Bildungsweg kompetent zu begleiten. In meinen Dienstjahren im Kindergarten habe ich bis jetzt überwiegend Kinder mit Migrationshintergrund betreut und sie beim Deutschlernen unterstützt. Auf diese Weise bekam ich Einblick in verschiedene Kulturen und Lebensweisen. Ich habe mich von Anfang an dafür interessiert, in welchem familiären Umfeld die mir anvertrauten Kinder aufwachsen und wie sie kulturell erzogen werden. So vielfältig die Lebensweisen, so individuell gestaltet sich auch der Verlauf ihrer Entwicklung während der Kindergartenzeit. Das macht meine Tätigkeit als Elementarpädagogin zu einer besonders spannenden und ebenso fordernden Aufgabe, der ich mich täglich gerne stelle.

Bei meiner Arbeit ist es für mich am wichtigsten, dass die Kinder sich bei mir wohl und angenommen fühlen und den Kindergarten gerne besuchen. Wenn sie einmal erwachsen sind, sollen sie mit Freude an den Kindergarten zurückdenken und viele positive Erinnerungen mit dieser Zeit verbinden. Der wertschätzende, respektvolle Umgang mit den Kindern zählt für mich zu den Grundvoraussetzungen, um ihr Wohlbefinden sichern zu können. Sie sollen spüren, dass ihre Bedürfnisse, Ideen und Gedanken willkommen sind.

Mein Ziel ist es, das Kind in seiner Neugier für die Umwelt zu bestärken. Ich möchte ihm vermitteln, dass Lernen eine große Freude bereiten kann und es dazu ermuntern, Herausforderungen gerne anzunehmen.

Kindern mit Migrationshintergrund möchte ich einen positiven Zugang zur Sprache Deutsch vermitteln. Sie sollen die neue Sprache mit schönen Erfahrungen verknüpfen und sich als gleichwertig mit allen anderen Kindern erleben. Im Kindergarten muss jedes Kind Chancengleichheit erfahren, damit es seine Entwicklungsmöglichkeiten voll ausschöpfen kann. Da ich auch in früheren Dienstjahren bereits sehr bemüht war, die Neugierde der Kinder aufzugreifen und auf dieser aufbauend mit ihnen zu arbeiten, hat mich damals die folgende Aussage eines Kindes doch ein wenig überrascht, als ich es zu einem pädagogischen Angebot einlud:

„Anna, ich kann nicht, ich türkisch!“

An diesen Satz erinnere ich mich bis heute. Er stammt von Hamza, einem damals vierjährigen Buben aus einer türkischsprachigen Familie, den ich in meiner damaligen Kindertengruppe betreute. Seine Mutter war bereits in Österreich geboren und sprach zwei Sprachen: Türkisch und Deutsch – und das fließend. Im Kindergarten kam Hamza zum ersten Mal intensiv mit Deutsch in Kontakt. Das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten nahm bei ihm seinen natürlichen Lauf. Auch in seiner Gesamtentwicklung

machte er große Fortschritte. Doch immer wieder, wenn er vor eine Herausforderung gestellt war der er sich lieber entziehen wollte, kam dieser Satz: „Anna, ich kann nicht, ich türkisch!“ Er gab mir damit zu verstehen, dass er aufgrund seiner türkischen Abstammung nicht dazu in der Lage sei, sich der Aufgabe anzunehmen. Ob seine Aussage, die er meist mit einem verschmitzten Lächeln unterlegte, ein geschickter Versuch war, sein Desinteresse in der jeweiligen Situation zu überspielen oder ob er sich tatsächlich weniger zutraute als ich ihm, sei dahingestellt. Seine Erklärung veranlasste mich jedenfalls dazu, darüber nachzudenken, mit welchen Schwierigkeiten Kinder konfrontiert sind, die Deutsch als Zweitsprache lernen, und wie ich sie als Pädagogin dabei unterstützen kann. In meinem Studium habe ich mich intensiv mit dem psychomotorischen Ansatz auseinandergesetzt und bin davon überzeugt, dass dieser mir als Pädagogin die besten Möglichkeiten bietet, Kinder in ihrer Entwicklung adäquat zu begleiten. Das psychomotorische Konzept überzeugt mich durch seinen holistischen Ansatz, durch welchen Kinder ihre Kompetenzen in natürlichen Situationen ganzheitlich und spielerisch auf Basis ihrer eigenen Interessen und Stärken erwerben können. Es war mir deshalb ein großes Anliegen, mich damit zu beschäftigen, wie ich Kinder in ihrer Sprachentwicklung durch den psychomotorischen Ansatz optimal unterstützen kann. Da ich überwiegend Kinder mit Deutsch als Zweitsprache betreue, habe ich mich in dieser Masterarbeit damit befasst, wie Kinder eine zweite Sprache lernen, welche Schwierigkeiten dabei auftreten können und wie ich ihnen beim Spracherwerb als bestmögliche Begleitung beiseite stehen kann.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, Felicitas und Karl Humpelstetter. Sie haben mich von Kindesbeinen an mit all ihren Möglichkeiten liebevoll unterstützt und mir es immer ermöglicht, meinen vielfältigen Interessen nachzugehen. Sie haben mir außerdem stets das Gefühl vermittelt, dass sie stolz auf mich sind.

Des Weiteren möchte ich mich bei Carina Baumgartner, Stefan Angel, Christoph Prohaska und Felicitas Humpelstetter für wertvolle Ratschläge, die seelische Unterstützung während des Schreibprozesses sowie für das Korrekturlesen dieser Arbeit bedanken. Mein Dank gilt auch Isabella Schubert, die mich in meiner Arbeit als Elementarpädagogin stark geprägt und mir viel Selbstvertrauen geschenkt hat.

2 Einleitung

Jedes Kind entfaltet seine individuellen Fähigkeiten auf einzigartige Weise und wird dabei von den Möglichkeiten, die ihm seine Umwelt bietet, stark beeinflusst (Schäfer, 2008, S. 12f). Der Kindergarten ist ein wichtiger Ort, in welchem Kinder zahlreiche Gelegenheiten vorfinden, in denen sie ihre Kompetenzen aufbauen und erweitern können. Viele Kinder, die einen Kindergarten in Wien besuchen, stammen aus Familien mit Migrationshintergrund. Diese Kinder kommen im Kindergarten oft zum ersten Mal mit der Sprache Deutsch in Kontakt. Zudem sind frühkindliche Bildungseinrichtungen meist die einzigen Orte, an denen sie ihre Zweitsprache erwerben können (Haider, 2005, S. 228; Oberhumer, 2001, S. 10; S. 14). Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen wollen jedem Kind die bestmöglichen Voraussetzungen dafür bieten, sich optimal zu entwickeln. Aufgrund der großen Anzahl an Familien, die in Österreich eine neue Heimat gefunden haben, stellt die Begleitung von deutschlernenden Kindern einen zentralen Schwerpunkt der täglichen pädagogischen Arbeit dar. Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen wollen das Kind dabei unterstützen, seine Kompetenzen, insbesondere den Erwerb der Sprache Deutsch, zu entwickeln. Aus diesem Grund befasst sich diese Arbeit mit dem Zweitspracherwerb von drei- bis sechsjährigen Kindern im Kindergarten. Das Ziel ist es, der Leserin oder dem Leser einen Einblick in das große Gebiet des Sprachlernens zu ermöglichen, indem besonders auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eingegangen wird. Es soll geklärt werden, unter welchen Voraussetzungen Kinder eine Zweitsprache lernen und inwiefern Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen durch den psychomotorischen Ansatz dazu beitragen können.

Um mit dem Thema Zweitsprache vertraut zu werden ist es von Bedeutung, sich zuerst grundlegende Kenntnisse über Sprache anzueignen. Im ersten Kapitel dieser Arbeit werden deshalb die Sprache als abstraktes Medium beschrieben sowie sprachwissenschaftliche und spracherwerbstheoretische Grundlagen erläutert (Tracy, 2008, S. 5). Die an Personen gerichtete Sprache setzt sich aus zahlreichen Informationen zusammen. Die Botschaft einer Aussage umfasst die linguistischen Bereiche Prosodie, Phonologie, Semantik und Lexikon, Syntax und Morphologie sowie die Pragmatik. All diese Komponenten der Sprache müssen von einer Gesprächspartnerin oder einem Gesprächspartner entschlüsselt werden, um sein Gegenüber gänzlich verstehen zu können (Zimmer, 2013, S. 35). In diesem Kapitel werden die Inhalte dieses Sprachpakets näher erklärt und durch Beispiele ergänzt.

Das zweite Kapitel widmet sich dem Erwerb der Zweitsprache. Dabei wird zuerst die Begrifflichkeit *Zweitspracherwerb* definiert und der Unterschied zu bilingualen Kindern ge-

klärt. Des Weiteren werden grundsätzliche Überlegungen bezüglich des Zweitspracherwerbs dargelegt und damit auch erläutert, was unter einem *natürlichen Spracherwerb* verstanden wird. Warum sich der frühe Kontakt zur neuen Sprache begünstigend auf den Zweitspracherwerb von Kindern auswirkt und welche Rolle die Erstsprache dabei spielt, beantwortet dieses Kapitel ebenfalls. Kurz wird zudem auf das *Code Switching* eingegangen, welches bei zweisprachigen Kindern häufig auftritt und eine hohe sprachliche Kompetenz kennzeichnet (Tracy, 2008, S. 58f). Damit Menschen ohne Migrationshintergrund besser nachvollziehen können, welche Schwierigkeiten eine Eingliederung in eine neue Gesellschaft und Kultur mit sich bringt, sind in diesem Kapitel Belastungsfaktoren beschrieben, mit denen immigrierte Familien in ihrer neuen Umgebung konfrontiert sind. In Kontakt mit fremden Personen entstehen häufig Unsicherheiten, die zu Vorurteilen führen können (Dieckhoff, 2002, S. 43ff). Aus diesem Grund geht diese Arbeit näher auf Voreingenommenheit ein und beantwortet, warum diese auftreten kann sowie welche Funktion sie in der Gesellschaft besitzt. Um zu erläutern, warum es eine große Herausforderung für Kinder mit Migrationshintergrund darstellt, die Sprache Deutsch zu erlernen, widmet sich ein Unterkapitel den Problemen türkischsprachiger Kinder um anhand dieser die Schwierigkeiten einer Sprachgruppe exemplarisch zu schildern.

Der Kindergarten kann aufgrund der zahlreichen Herkunftsländer, aus denen die betreuten Kinder stammen, als ein multikulturelles Umfeld beschrieben werden (Dieckhoff, 2002, S. 9f). Aus diesem Grund befasst sich ein Unterkapitel dieser Masterarbeit mit dem interkulturellen Ansatz. In diesem werden zunächst die Begriffe Kultur und interkulturelle Erziehung erklärt (Dieckhoff, 2002, S. 9f). Die Identität eines jeden Menschen ist stark mit seiner Kultur verknüpft und kann sich durch einschlägige Ereignisse immer wieder neu formen. Eine gelungene interkulturelle Arbeit kann den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts unterstützen. Es werden deshalb Faktoren verdeutlicht, die eine positive Persönlichkeitsbildung begünstigen, um sich als Leserin oder Leser ein Bild einer gelungenen Begleitung von Kindern aus allen Kulturen machen zu können (Dieckhoff, 2002, S. 51). Die Vorteile einer Kooperation mit Eltern, Bezugspersonen des Kindes sowie mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Kindergartens werden in diesem Kapitel ebenfalls geklärt. Denn um Kindern bestmögliche Entwicklungschancen zu bieten, ist eine gelungene Zusammenarbeit mit den Bildungspartnerinnen und Bildungspartnern des Kindes essentiell (Engin, 2013, S. 194).

Das nächste Kapitel widmet sich der Psychomotorik. Nachdem die Geschichte der Psychomotorik erläutert wurde, wird das Kind als Akteur seiner Entwicklung bestimmt. Mit dem Einsatz seiner Sinne möchte der Mensch die Umwelt ganzheitlich wahrnehmen. Das eigengesteuerte Lernen ist dabei die kindgemäße und nachhaltigste Form der Kompe-

tenzerweiterung (Zimmer, 2013, S. 27-30). Den Zusammenhang von Wahrnehmen, Handeln, Fühlen und Denken streicht das Konzept Spüren-Fühlen-Denken von Gerber deutlich hervor. Aus diesem Grund behandelt das Kapitel *Psychomotorik* die Elemente Spüren, Fühlen und Denken genau und erklärt die enge Verbundenheit dieser zueinander (Gerber, 2004, S. 35; Zimmer, 2013, S. 12f). Im Elementarbereich möchten Pädagoginnen und Pädagogen dem Kind eine kindgemäße Form des Lernens ermöglichen (Zimmer, 2006, S. 187). In einem Unterkapitel wird aus diesem Grund die Psychomotorik als Erziehungsprinzip erläutert. Wie demnach Sprachlernen durch Bewegung im Kindergarten stattfinden kann, beschreibt das Kapitel Psychomotorik ebenfalls.

Möchten Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen Kinder im Kindergarten bei der Sprachentwicklung unterstützen, sollten sie sich zunächst das aktuelle Erscheinungsbild der Gesellschaft vor Augen führen (Liebertz, 2012, S. 12). Während Kinder in einer Umgebung aufwachsen, in der der persönliche Kontakt unter den Menschen abnimmt und von Kommunikation über neue Medien abgelöst wird, müssen sie mit den Anforderungen der Medienwelt und der technisierten Spielzeuge zurechtkommen. Trotz dieser hohen Ansprüche sind Kinder dennoch zusätzlich gefordert, eine hohe soziale und emotionale Intelligenz zu entwickeln, um im Berufsleben erfolgreich zu sein (Liebertz, 2012, S. 16-19). Aus diesem Grund beschreibt das vierte Kapitel zunächst die momentanen Erwerbsbedingungen, stellt einen Bildungsauftrag an die Kindergärten und trifft Möglichkeiten diesen umzusetzen. Im vorigen Abschnitt dieser Arbeit wurde festgestellt, dass Kinder durch das selbstbestimmte Lernen sowie durch die Eigentätigkeit Sprachen am besten erwerben können. Aus diesem Grund wird das spielerische Sprachlernen als kindgemäße Form des Sprachlernens in diesem Kapitel beschrieben (Ulich, 2005, S. 226). Der Erwerb einer neuen Sprache kann dabei durch verschiedene spielerische Möglichkeiten unterstützt werden. In verschiedenen psychomotorischen Settings, wie zum Beispiel einer Bewegungsbaustelle oder dem freien Spiel in der Natur, kann die Entwicklung der Sprache positiv begünstigt werden (Liebertz, 2006, S. 184; Zimmer, 2006, S. 80f). Zu den Grundvoraussetzungen eines Spracherwerbs zählen jedoch ebenfalls eine positive Einstellung zur eigenen Persönlichkeit sowie gute Sprachvorbilder, an denen das Kind am Modell lernen kann (Tracy, 2008, S. 178; Zimmer, 2006, S. 51f). Des Weiteren kann die Sprachentwicklung besonders durch Themenarbeit im Kindergarten begünstigt werden, wenn Kinder in diesen verschiedene Inhalte mit allen Sinnen, also ganzheitlich erfahren dürfen (Tracy, 2008, S. 194ff).

Das letzte Kapitel rundet die Arbeit mit der Aufzählung verschiedener Angebote, die die Sprache fördern können, ab. Zu diesen Aktivitäten zählen Bücher, Geschichten, Bewegungs- und Reimspiele, Rollen- und Theaterspiele, sowie rhythmisch-musikalische Ange-

bote. Dieser Abschnitt der Arbeit beinhaltet zudem eine Erklärung von Fingerversen, Hand-Spielgeschichten, Reimen, Klatsch- und Patsch- sowie Marschversen, die durch praktische Beispiele ergänzt werden. Zuletzt wird erläutert, wie diese Aktivitäten in den Kindergartenalltag integriert werden können.

In der abschließenden Diskussion werden die wichtigsten Aussagen dieser Arbeit zusammengetragen, die entwicklungshemmende Wirkung von übermäßigem, digitalem Medienkonsum verdeutlicht sowie weitere Problemfelder in der Zweitsprachentwicklung erörtert.

3 Sprache

Die Kenntnis über sprachwissenschaftliche sowie spracherwerbstheoretische Grundlagen stellt eine Voraussetzung dar, den Vorgang der Sprachentwicklung bei Kindern zu verstehen. Damit Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen Kinder in ihrer Sprachentwicklung optimal begleiten können, sollten sie sich zuerst mit der Frage auseinandersetzen, was *Sprache* ist und wie sich Kinder diese aneignen (Tracy, 2008, S. 5).

3.1 Sprachwissenschaftliche Grundlagen

Bei Sprache handelt es sich um nichts Gegenständliches, nichts Konkretes. Sie ermöglicht es dem Menschen, sich abstrakte Handlungen vorzustellen (Tracy, 2008, S. 19; Zimmer, 2013, S. 14). Daher kann Sprache lediglich auf einer konzeptuellen Ebene als gedachtes Objekt existieren. Sprache ist ein Überbegriff, der unterschiedliche, unbewusste Kompetenzen und Regelsysteme beinhaltet (Tracy, 2008, S. 20). Sie dient dem Menschen als Symbolsystem, um Gegenstände zu bezeichnen, über Vergangenes zu berichten oder Zukünftiges zu planen. Sprache befähigt Menschen, über nicht Gegenwärtiges zu sprechen. Dabei können Menschen, losgelöst von der Wirklichkeit, Szenarien auf geistiger Ebene existieren lassen, wodurch neue Begriffe und Weltanschauungen entstehen und besprochen werden können (Szagun, 2006, S. 18; Zimmer, 2013, S. 25).

Sprache ist ein hochkomplexes System, bei dem viele Areale des menschlichen Gehirns beansprucht werden. Die Sprache ist das Produkt aus Grundfertigkeiten wie Wahrnehmen, Bewegen, Denken und Emotion und kann sich nicht losgelöst von diesen entfalten (Lettner, 2005, S. 192). Sprache impliziert nicht nur das Erlernen von Worten, sondern auch die Fähigkeit zur Kommunikation, sich mitzuteilen und Bedeutungsinhalte zu vermitteln (Zimmer, 2013, S. 54). Zimmer (2013, S. 49) stellt fest: „Sprache wird nicht der Sprache wegen gelernt, sondern aus einer kommunikativen Absicht heraus.“ Sie dient als Hilfsmittel um Gedanken, Wünsche und Bedürfnisse zu formulieren oder Dinge zu erfragen. Zudem ist Sprache auch ein wichtiges Instrument um soziale Kontakte zu knüpfen und Beziehungen zu anderen Personen herzustellen. Bereits vor der Sprachbeherrschung gelingt es dem Kind, sich durch seinen Körper mit Mimik und Gestik, durch Laute und Gebärden sowie durch die Körperhaltung und Körperbewegungen mitzuteilen. Babys drücken ihr Wohlergehen durch beispielsweise das Strampeln und Bewegen von Armen und Beinen aus oder signalisieren Ablehnung durch das körperliche Abwenden von einer Störquelle. Sprache umfasst demnach unterschiedlichste Methoden zur Kommunikation. Mit fortschreitendem Alter bleiben zwar all diese Ebenen der Kommunikation weiterhin

bestehen, jedoch verwenden Erwachsene hauptsächlich die verbale Sprache um sich miteinander auszutauschen (Dieckhoff, 2002, S. 56; Zimmer, 2013, S. 13).

Jede Sprache beinhaltet ein Regelsystem, auf dem sie basiert. Die Anordnung von Lauten und die Regeln der Grammatik sind von diesem System abhängig. Die grammatikalische Struktur einer Sprache entscheidet über die Kombination von Wortteilen sowie über die Verknüpfung von Worten zu Sätzen. Haben Personen diese Regelstruktur einmal verinnerlicht, können sie immer wieder neue Kombinationen von Lauten, Wortteilen und Sätzen entwickeln. Durch ihre Flexibilität dient die Sprache dem Menschen als sehr anpassungsfähiges und wandelbares Werkzeug der Kommunikation (Szagun, 2006, S. 18). Kinder entwickeln durch immer wiederkehrende Muster von Sprachvorbildern ein Sprachgefühl, eine gewisse Intuition über die Kombination und Flexion von Satzgliedern zu korrekten Sätzen, ohne dabei die eigentlichen grammatikalischen Regeln in der Theorie zu kennen (Tracy, 2008, S. 27; Zimmer, 2013, S. 45).

Sprache und Kultur gehen eng miteinander einher. Die Begriffsbildung und die Bedeutung von Worten sind stark vom kulturellen Milieu abhängig. Jede Kultur prägt dabei, abhängig von den umweltbedingten Umständen, in der die Menschen leben, eine eigene Sprache für ihre spezifischen Lebensbedingungen aus. So haben beispielsweise die Inuit mehrere Wörter für Schnee, weil dieser in ihrem Alltag von großer Bedeutung ist. Sprache ist also nicht angeboren, sondern wird dem Kind durch sein kulturelles Umfeld vermittelt (Dieckhoff, 2002, S. 57; Szagun, 2006, S.18).

3.2 Sprachentwicklung

Säuglinge werden mit erstaunlichen Kompetenzen geboren. Dazu zählt auch die Fertigkeit, sich Sprache anzueignen (Tracy, 2008, S. 6; S. 67). Diese ist eine kongenitale Fähigkeit, was bedeutet, dass das Kind bereits die nötige Ausstattung für seine Sprachentwicklung in seinen Genen trägt. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass das Kind bereits von Geburt an zur Sprache fähig ist, sondern, dass es mit den nötigen Voraussetzungen dafür geboren wird, eine oder mehrere Sprachen erlernen zu können (Tracy, 2008, S. 156; Zimmer, 2013, S. 55). Doch die in den Erbanlagen enthaltene Begabung zum Sprachlernen kann sich nur dann entwickeln, wenn die nötigen Entwicklungsvoraussetzungen dazu gegeben sind. Diese Voraussetzungen beziehen sich dabei auf die Fähigkeit des Sehens und Hörens sowie auf feinmotorische Fertigkeiten der Mundmuskulatur, der Zunge und der Lippen. Die Sprachentwicklung wird außerdem maßgeblich von der Intensität der Zuwendung sowie durch sprachliche Anregungen von Bezugspersonen beeinflusst (Ulich, 2001a, S. 20).

3.2.1 Erste Schritte in der Sprachentwicklung

Die Sprachentwicklung des Menschen beginnt bereits intrauterin. Ungefähr im fünften Schwangerschaftsmonat, ist das auditive Wahrnehmungsorgan des Kindes soweit ausgebildet, dass es die Stimme der Mutter durch die Gebärmutterwand hören kann. Das Kind wird dadurch bereits mit den prosodischen Merkmalen der Mutter vertraut, was bedeutet, dass es die lautlichen, melodischen sowie rhythmischen Eigenschaften der Sprache der Mutter kennenlernt (Tracy, 2008, S. 67f; Zimmer, 2013, S. 31). Das ungeborene Kind ist zwar noch nicht selbst fähig zu sprechen, dennoch findet bereits eine Kommunikation von Mutter und Kind statt. Mütter nehmen Bewegungen des Kindes im Bauch oft als Gesprächsbeitrag des Kindes an, interpretieren diesen und reagieren darauf. So sprechen viele Mütter wie selbstverständlich mit dem heranwachsenden Fötus, oder reagieren beispielsweise mit einem „Guten Morgen“, wenn sie die erste Kindsbewegung des Tages in ihrem Bauch spüren (Lettner, 2005, S. 192).

Bei der Geburt verfügt der Säugling über 100 Milliarden Nervenzellen, die darauf warten, durch Einflüsse aus der Umwelt aktiviert und verschaltet zu werden (Zimmer, 2013, S. 19). In den ersten Monaten ist es für das Kind deshalb besonders entscheidend, Dialogpartner zu haben, die mit ihm in Kommunikation treten, indem sie mit ihm sprechen und auf dessen erste Äußerungen einfühlsam eingehen (Lettner, 2005, S. 192; Weidemann, 2010, S. 24). Unter diesen Voraussetzungen durchläuft das Kind in den ersten Lebensjahren scheinbar mit Leichtigkeit und in beeindruckender Schnelligkeit zahlreiche Entwicklungsschritte in der Ausbildung seiner Sprache (Zimmer, 2013, S. 19; S. 55).

Das Schreien zählt zu den ersten stimmlichen Äußerungen des Kindes. Zunächst dient es eher als Signal, welches vom Kind noch nicht bewusst eingesetzt werden kann (Papoušek, 2001, S. 77). Wenn auch noch unbewusst angewendet, fungiert das Schreien als Kommunikationsmittel und drückt den Wunsch nach Nähe zu einer Bezugsperson aus (Szagun, 2006, S. 35). Diese reflexhaften, stimmlichen Äußerungen werden von einzelnen Lauten abgelöst, die vom Kind produziert werden und seinen Gemütszustand kundgeben (Zimmer, 2013, S. 57). Das erste soziale Lächeln des Kindes ist dabei ein eindeutiges Zeichen für sein großes Interesse an seinen Mitmenschen und führt zur Verlängerung einer kommunikativen Situation (Szagun, 2006, S. 35). Die Interaktion mit Bezugspersonen ist für die kindliche Sprachentwicklung von großer Bedeutung. Dabei passen erwachsene Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen die Art ihrer Kommunikation intuitiv an. So setzen diese ihre Mimik bewusst ein, sprechen in einem höheren Tonfall und verwenden eher kurze Sätze sowie einfache Begriffe. Auf diese vereinfachte Sprache reagiert das Baby mit erhöhter Aufmerksamkeit, da es seiner Wahrnehmungsfähigkeit und damit seiner Entwicklung entspricht. Es reagiert auf seine Dialogpartner mit Schreien,

Lächeln, durch die Mimik und seinem Blickkontakt. Die Kommunikation von Säuglingen findet also besonders stark auf der körpersprachlichen Ebene statt und kann noch nicht zielgerichtet eingesetzt werden (Lettner, 2005, S. 192; Zimmer, 2013, S. 57).

Babys können bereits nach der Geburt verschiedene Laute voneinander unterscheiden. Sie erkennen aus einer Vielzahl von Gehörtem sprachliche Laute heraus und interessieren sich für diese mehr, als für nichtsprachliche Laute. Ungefähr ab dem siebten Lebensmonat beginnt das Kind die Eigenheiten seiner Erstsprache von anderen zu differenzieren. Es erkennt diese in seinem phonotaktischen System sowie durch charakteristische Betonungsmuster (Szagun, 2006, S. 35).

3.2.2 Die Produktion erster Laute

Die ersten Laute, die vom Kind erzeugt werden, geschehen durch willkürliche Muskelbewegungen im Gesichtsbereich. Ist das Baby sechs bis acht Wochen alt, sind die ersten vom Kind produzierten Gurrlaute zu hören. Diese werden zunehmend von lautlichen Äußerungen abgelöst. Ungefähr ab dem sechsten Lebensmonat befindet sich das Kind in der Lallphase (Lettner, 2005, S. 192). In der Lallphase findet eine besonders lustbetonte, experimentelle Verwendung der eigenen Sprache statt. Kinder beginnen in dieser Zeit lange Ketten oder Verknüpfungen aus Lauten zu bilden und trainieren dabei spielerisch ihre Sprechwerkzeuge. In diesem Entwicklungsabschnitt reiht das Kind zunehmend Silbenketten aus Vokalen und Konsonanten, wie „babababa“ oder „dadada“, aneinander. Dabei sind bereits prosodische Merkmale der Erstsprache erkennbar. In weiterer Folge lernt das Kind Doppelsilben, wie „mama“ auszusprechen und beginnt, willkürlich gebildete Lautketten von sinnvollen Wörtern zu unterscheiden. Bei der Produktion solcher Sprachexperimente erfährt das Kind durch seine Bezugspersonen oft Bestätigung, indem Erwachsene versuchen, ähnliche Laute des Kindes wiederzugeben. So kommt es zur Lallkommunikation, in der das Kind Interesse für sich und seine Sprachproduktion erfährt (Zimmer, 2013, S. 58). Das Kind kann bereits eigene von anderen sprachlichen Äußerungen unterscheiden und erlebt große Freude daran, mit anderen Personen in Kontakt zu treten. Es kann mit der Zeit bestimmte Worte und Satzteile aus einem Sprachangebot herausfiltern und beginnt, einzelne dieser Teile nachzuahmen (Lettner, 2005, S. 192).

3.2.3 Erste Protowörter

Ungefähr ab dem neunten bis zum zwölften Lebensmonat beginnt das Kind seine Aufmerksamkeit auf Objekte zu richten. Kinder gewinnen zunehmend Interesse an Gegenständen, richten ihren Blickkontakt auf Objekte oder greifen danach. Sie interessieren sich dafür, wie der Gegenstand bezeichnet wird und mit welchen Worten die Bezugsperson

auf das Objekt reagiert. So begleiten Bezugspersonen fortan nicht nur kindliche Handlungen sprachlich, sondern beginnen im Gespräch mit dem Kind bestimmte Gegenstände mit einzubinden. Durch diese Erfahrungen fängt der junge Mensch damit an, Gegenständen bestimmte Worte zuzuordnen. Daraufhin kommt er zu der Erkenntnis, dass jedes Ding einen Namen hat oder mit Worten bezeichnet werden kann (Zollinger, 2004, S. 25).

Um den ersten Geburtstag beginnt das Kind einzelne *Protowörter* wie „Wau Wau“ oder „Da Da“ zu verwenden. Das Kind bildet nun zunehmend Einwortsätze. Mit der Erkenntnis, dass Gegenstände mit Worten bezeichnet werden können, beginnt sich der Wortschatz des Kindes in den nächsten Lebensjahren in rascher Geschwindigkeit zu vergrößern. Mit dem Sprachschatzerwerb sind Kinder zunehmend in der Lage, Worte in ihrer Bedeutung näher zu erfassen und sie in Kategorien wie zum Beispiel *Fahrzeuge*, *Essen* oder *Tiere* einzuordnen. Der Erwerb eines umfangreichen Wortschatzes bildet die Grundlage dafür, sich grammatikalische Strukturen anzueignen. Die Entwicklung des Sprachverständnisses ist dabei stets weiter voran entwickelt als die eigene Sprachproduktion (Zimmer, 2013, S. 45f; S. 59).

3.2.4 Das Fragealter

Ab dem Alter von ungefähr eineinhalb Jahren sind Kinder mit dem Auf- und Ausbau ihres Wortschatzes beschäftigt. Außerdem besteht in dieser Zeit auch ein großes Interesse für Wort- und Satzbedeutungen. Am Ende des zweiten Lebensjahres beginnt das Kind Zweiwortsätze zu produzieren. Zudem startet das *Fragealter*, in dem sich Kinder mit „Is das?“ oder ähnlichen Zweiwortsätzen über seine Umwelt erkundigen wollen. Mit zweieinhalb bis drei Jahren, erweitern Kinder ihren Wortschatz von ungefähr 50 bis 100 Wörtern zu einem Vokabular von etwa 500 bis 1.000 Wörtern. Mit dieser *Wortschatzexplosion* beginnen Kinder außerdem, mit einzelnen Wortteilen kreative Wortkombinationen zu erfinden (Zimmer, 2013, S. 59).

Ab dem Alter von ungefähr zwei Jahren verbindet das Kind zwei oder drei Worte miteinander zu einfachen Sätzen. Dabei kombinieren sie bereits unterschiedliche Wortarten, wie Nomen und Verben (Zimmer, 2013, S. 46). Das Kind verständigt sich in dieser Zeit in einer Art *Telegrammstil*, in der lediglich die wichtigsten Worte für einen zwar unvollständigen, aber dennoch verständlichen Satz verwendet werden (Zimmer, 2013, S. 59). Die Verben werden allerdings noch ungebeugt ausgesprochen und stehen am Satzende. In dieser Phase kommen ähnliche Aussagen wie „Papa arbeiten“, oder „Sophia spielen“ häufig vor. Anschließend beginnt das *zweite Fragealter*, wobei nun nicht mehr die Bezeichnung des Objekts im Vordergrund steht, sondern dessen Funktion. So beginnt das Kind seinen Bezugspersonen Fragen wie „warum?“ oder „wie?“ zu stellen. Langsam er-

kennt es außerdem grammatikalische Muster und übernimmt diese vermehrt in seinem Satzbau. Das Kind beginnt nun zunehmend einzelne Verben zu konjugieren, wodurch es zu Aussagen wie „Papa arbeitet“ oder „Sophia spielt“ fähig ist. Im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung bildet das Kind erste vollständige und syntaktisch richtige Sätze, in der finite Verben an zweiter Position und infinite Verben am Ende des Satzes stehen. Kinder beschäftigen sich nun auch mit der Vergangenheitsform, wobei die richtige Flexion der Verben anfangs eine große Schwierigkeit darstellt. Das Kind verinnerlicht bei der Bildung der Vergangenheitsform zunächst einzelne Regeln, die es zuerst auf alle möglichen Fälle überträgt. In diesem Entwicklungsstadium sind Aussagen wie „Mama, ich hab‘ den Ball geschossen!“ häufig. Es handelt sich dabei nicht um eine fehlerhafte Sprachentwicklung, sondern um eine Übergangsform, die für die Entwicklung der Grammatik bedeutsam ist (Zimmer, 2013, S. 45ff). Bis zum Alter von ungefähr vier Jahren haben Kinder die grammatikalischen Strukturen der Erstsprache beinahe vollständig und mühelos verinnerlicht (Szagun, 2006, S. 59). Kinder in diesem Alter sind außerdem bereits dazu fähig, zu paraphrasieren. Das bedeutet, dass es ihnen gelingt, verschiedene Sätze mit gleichem Inhalt zu erkennen. Kinder sind dadurch bereits im frühen Stadium des Spracherwerbs imstande, den gleichen Inhalt auf verschiedene Art auszudrücken (Tracy, 2008, S. 24f).

Ungefähr im vierten bis fünften Lebensjahr beginnen Kinder zunehmend Satzgefüge aus Haupt- und Nebensatz zu bilden und entwickeln ein Verständnis für passive und aktive Sätze. Zur Sprachverwendung kommen nun auch Funktionswörter, Präpositionen und mehr Fragewörter hinzu (Zimmer, 2013, S. 46). Im Alter von fünf bis sechs Jahren beginnen die Kinder zu reimen und sind in der Lage, Worte in Silben zu trennen. Diese Kompetenz ist für das spätere Lernen von Schreiben und Lesen bedeutsam. Vor dem Schuleintritt haben Kinder im Durchschnitt 4.000 bis 5.000 Worte erworben (Zimmer, 2013, S. 60f). Außerdem sind sie nun nicht mehr so stark wie früher an aktuelle Situationen gebunden, sondern schaffen es bereits zunehmend, auf einem höheren Abstraktionsniveau zu denken (Zimmer, 2013, S. 25).

3.3 Zusammensetzung der Sprache

Nimmt der Mensch einen Satz seines Gegenübers auf, so sind einige Informationen oder Bausteine darin enthalten, die zu entschlüsseln sind (Tracy, 2008, S. 24). Ein gesendeter Satz liefert an den Empfänger ein an Informationen reichhaltiges, vielschichtiges Sprachpaket. Damit ist nicht nur der Inhalt des Satzes gemeint, sondern werden gleichzeitig wichtige Signale durch die Art und Weise der Botschaft an den Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin vermittelt (Tracy, 2008, S. 33). Um ein solches Sprachpaket dekodie-

ren zu können, ist die Aneignung von linguistischen Fähigkeiten fundamental. Die linguistischen Kompetenzen beinhalten Prosodie und Phonologie, Semantik und Lexikon, Syntax und Morphologie sowie die Pragmatik (Zimmer, 2013, S. 35).

3.3.1 Phonologie

Die Phonologie befasst sich mit den Lauten, aus denen Wörter bestehen (Zimmer, 2013, S. 37ff). Unter einem Phonem wird dabei die kleinste lautliche Einheit verstanden, die durch Schall- und Druckwellen vom Sprachorgan produzieren werden kann. Diese wird vom Menschen als Laut wahrgenommen. Jede Sprache beinhaltet ungefähr 40 bis 70 Laute und charakterisiert die jeweilige Sprache. Ein kleiner phonemischer Unterschied kann dabei bereits das gesamte Wort, beziehungsweise die Wortbedeutung verändern (Szagun, 2006, S. 23). Zum Beispiel bestehen im Deutschen die Worte *Nase* und *Hase*, bis auf den ersten Buchstaben aus denselben Lauten, doch aufgrund dieser minimalen Veränderung bekommt der Begriff eine gänzlich andere Bedeutung. Ein weiteres Beispiel wäre das Wort *Schlaf*, bei dem der Vokal *A* lang ausgesprochen wird. Hingegen wird bei dem Vokabel *schlaff* das *A* kurz gesprochen. Beide Worte wollen trotz ihrer Ähnlichkeit Verschiedenes ausdrücken. Besonders für das Schulalter ist es für das Kind signifikant, dass es Wörter, Silben und Laute differenzieren kann. Diese Fähigkeit bildet den Grundstein um Ausdrücke in ihrer Bedeutung verstehen zu können sowie um das Lesen und Schreiben zu erlernen (Zimmer, 2013, S. 37ff).

In der frühen Kindheit haben Kinder Schwierigkeiten, alle Laute korrekt zu bilden. Im Alter von drei bis sechs Jahren gelingt es Kindern langsam, auch schwierigere Laute auszusprechen. Vor dem Schuleintritt können die meisten Kinder bereits alle Sprachlaute korrekt produzieren und verstehen (Kany & Schöler, 2007, S. 42). Kinder im Kindergarten finden Sprachspiele besonders reizvoll. Sie haben Freude daran zu reimen und beispielsweise Wortsilben zu klatschen oder zu hüpfen. Diese Spiele können dem Kind dabei helfen, die richtige Lautstruktur zu entwickeln (Zimmer, 2013, S. 39f).

3.3.2 Prosodie

Mit den prosodischen Merkmalen der Sprache sind der Sprechrhythmus sowie die Sprachmelodie gemeint. Außerdem zählen zur Prosodie Sprechpausen, Betonungen von einzelnen Worten und die Intonation, also die Regulation der Tonhöhe. Beispielsweise weist ein Fragesatz am Ende ein ansteigendes Muster der Tonfrequenz auf, während ein Aussagesatz mit einer abfallenden Betonung gekennzeichnet wird. Bei langen Sätzen werden häufig Sprechpausen eingesetzt, um Haupt und Nebensatz voneinander akustisch zu trennen, wodurch diese für die ZuhörerIn oder den Zuhörer leichter aufzufassen

sind. Prosodische Merkmale können sich je nach Sprache spezifisch ausprägen (Szagun, 2006, S. 25; Zimmer, 2013, S. 32).

3.3.3 Grammatik (Syntax und Morphologie)

Die Grammatik bestimmt die korrekte Kombination von Worten zu Sätzen. Tracy (2008, S. 38) beschreibt die Grammatik als „eine Art Maschine im Kopf“, die die Aspekte Morphologie und Syntax berücksichtigt. Im morphologischen Bereich wird die interne Struktur von Worten bestimmt, während sich die Syntax mit der Wortstellung zu korrekten Sätzen befasst (Szagun, 2006, S. 25). Das Beherrschen dieses komplexen grammatikalischen Systems stellt eine große Herausforderung für den Spracherwerb dar. Doch nur unter Berücksichtigung dieser kann im Deutschen über Vergangenes und Zukünftiges berichtet werden (Zimmer, 2013, S. 45).

Worte erhalten erst dann einen Sinn, wenn sie nach einem bestimmten Muster miteinander kombiniert werden (Zimmer, 2013, S. 45). Jedes Substantiv kann im Deutschen in eine Geschlechtskategorie, in männlich, weiblich und sächlich eingeteilt werden. Doch nicht nur das Geschlecht, sondern auch die Pluralbildung entscheidet über die Zusammensetzung des Wortes (Tracy, 2008, S. 28). Um die Mehrzahl eines Wortes zu bilden gibt es verschiedene Möglichkeiten. Entweder, das Wort endet mit einem der Buchstaben E, S, R oder N, oder es ist mit dem Wort der Einzahl ident. In manchen Fällen verändern sich bei der Pluralbildung auch die Vokale zu Umlauten (Zimmer, 2013, S. 47). Einige Beispiele für unterschiedliche Mehrzahlbildungen wären Worte wie *Tisch/ Tische, Auto/ Autos, Vater/ Väter, Katze/ Katzen, Apfel/ Äpfel* oder *Kalender/ Kalender* (Tracy, 2008, S. 28). In der Sprachproduktion des Kindes ist oftmals eine fehlerhafte Mehrzahlbildung zu beobachten. Dies stellt jedoch keineswegs ein Grund zur Sorge dar. Ähnlich wie bei der Entwicklung der korrekten Konjugation von Verben, verinnerlicht das Kind zunächst einzelne Regeln für die Pluralbildung, die anfangs bei jedem Wort gleich angewendet werden. Es ist ein Zeichen dafür, dass dem Kind bereits einzelne Möglichkeiten der Mehrzahlbildung bewusst sind. Es hat bereits einen Teil des Regelsystems für die Pluralbildung verstanden und überträgt diesen zunächst auf alle Worte. Ein Beispiel dafür wäre die Pluralbildung *Messers* für das Wort *Messer*. Auch Verben verändern sich je nach ihrem Gebrauch. Sie werden entsprechend des grammatikalischen Regelsystems flektiert. Diese sind einerseits abhängig von der grammatikalischen Person und andererseits davon, ob das Wort in der Einzahl oder Mehrzahl steht (Zimmer, 2013, S. 46f).

3.3.4 Pragmatik

Unter Pragmatik wird die Kontextangemessenheit von Worten verstanden. Menschen besitzen die Fähigkeit einer angemessenen Sprachverwendung (Tracy, 2008, S. 31). Um miteinander kommunizieren zu können, Wünsche und Mitteilungen zu äußern, zu verhandeln und etwas zu erreichen, benötigt es ein gemeinsames Kommunikationssystem (Zimmer, 2013, S. 49). Damit ist ein Sprachhandeln gemeint, das ein intuitives Gefühl von Gebrauchsbedingungen von Worten beinhaltet. Ein treffendes Beispiel wären hierfür die Anredeformen, mit denen Personen mit anderen in Kontakt treten können. Anhand des jeweiligen Gesprächspartners treffen die Personen unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren, wie Bekanntheitsgrad oder Alter, die Entscheidung, ob sie ihr Gegenüber siezen oder duzen. So ist die Pragmatik für die Höflichkeitsform der Konversation, für direkte und indirekte Formulierungen sowie für die Auswahl der Gesprächsthemen verantwortlich (Tracy, 2008, S. 31). Kommunikative Fähigkeiten sind entscheidend für den Aufbau und die Gestaltung von sozialen Beziehungen. Dazu gehört das Aufnehmen und Halten des Blickkontakts und der Rollenwechsel mit dem Gesprächspartner, die Bezugnahme auf Gesagtes sowie die Fähigkeit, Sprechhandlungen wie Äußerungen, Bitten und Fragen auszuführen (Zimmer, 2013, S. 50). Außerdem beschäftigt sich die Pragmatik damit, welche Sprechhandlungen in der jeweiligen Situation adäquat erscheinen. So unterscheiden sich beispielsweise die Sprechakte bei einer Hochzeit stark von einer Konferenz mit dem oder der Vorgesetzten (Tracy, 2008, S. 32).

In der Sprachentwicklung stehen Syntax, Semantik und Pragmatik als untrennbare Einheiten nebeneinander und können nicht isoliert voneinander erschlossen werden (Zimmer, 2013, S. 31).

3.3.5 Semantik und Lexikon

Die Semantik beschäftigt sich mit der Bedeutung von Worten und wie sie in einem Satz zueinander passen. Durch die Semantik sind Menschen dazu in der Lage, Widersprüche zu erkennen und die Bedeutung von Sätzen zu interpretieren (Tracy, 2008, S. 26f). Der Begriff Lexikon bezeichnet den Wortschatz, welcher in *aktiven* und *passiven* unterschieden werden kann (Zimmer, 2013, S. 40).

Der Umfang des menschlichen Wortschatzes beträgt im Erwachsenenalter zwischen 50.000 und 150.000 Wörtern. Die Anreicherung von Wörtern im Gehirn kann dabei wie ein riesiges Netzwerk verstanden werden, in dem diese gespeichert und sich auf unzählige Art und Weise miteinander verknüpfen (Tracy, 2008, S. 33; S. 36).

Der aktive Wortschatz beinhaltet Worte, die die Person tatsächlich verwendet. Der passive Wortschatz umfasst im Gegensatz zum aktiven Wortschatz zehntausende Wörter mehr. Zu diesem zählen jene Worte, die von der Person verstanden, sich jedoch nicht in deren üblichem Sprachgebrauch befinden (Tracy, 2008, S. 33). Lange bevor das Kind zu sprechen beginnt, hat es einen passiven Wortschatz ausgebildet und ist dazu in der Lage, Worte zu verstehen und sie beispielsweise Gegenständen zuzuordnen. Die Aneignung eines Wortschatzes stellt eine große Herausforderung für die kindliche Entwicklung dar. Die Anreicherung des aktiven und passiven Wortschatzes ist dabei nie fertig gestellt und steigert sich mit dem Lebensalter. Selbst im Erwachsenenalter begegnet der Mensch immer noch unbekannten Worten, welche er zum aktuellen Wortbestand hinzugewinnen kann (Zimmer, 2013, S. 40f). Im Gegenzug zu den phonologischen, morphologischen und syntaktischen Ebenen ist der Umfang des *mental*en Lexikons vom Bildungsniveau, den Bildungsmöglichkeiten und der individuellen Lebenssituation abhängig. Die Wortbedeutung ist an Erfahrungen und Interessen sowie an das wachsende Weltwissen des Kindes gebunden (Tracy, 2008, S. 33; Zimmer, 2013, S. 41).

Im anfänglichen Sprachgebrauch verwenden Kinder hauptsächlich Substantive. Dabei bildet sich der Wortschatz zuerst in den Bereichen aus, die sie in ihrer Umwelt sinnlich erfahren können. Von Kindern angeeignete Nomen werden später nicht nur in ihrer Grundbedeutung erkannt, sondern verknüpfen sich immer mehr mit einer individuellen Sammlung von Alltagswissen und Erfahrungen. Dadurch schwingen mit den Worten auch persönlich interpretierte Assoziationen mit (Zimmer, 2013, S. 42). Nicht gegenständliche Substantive sind für Kinder noch schwer begreifbar. Worte wie *Alter*, *Friede*, *Glaube*, oder *Sprache* sind abstrakt, weshalb Kinder die Bedeutung dieser erst im höheren Alter erfassen können (Tracy, 2008, S. 34).

Zum Wortgebrauch des Kindes fügen sich nach den Nomen die ersten Verben hinzu. Dabei benutzen Kinder zuerst *Handlungs- und Bewegungs*verben, da diese für die Kinder über die eigene körperliche Tätigkeit erlebbar sind. Dazu zählen Worte wie beispielsweise *haben*, *gehen*, *machen* oder *essen* (Zimmer, 2013, S. 42). Eine besonders komplexe Aufgabe stellt die Konjugation von Verben dar. Es kann dieselbe Szene beschrieben und lediglich ein Perspektivenwechsel stattgefunden haben, und die Person ist bereits gefordert, das Verb zu verändern. Als Beispiel eignet sich hierbei eine Einkaufssituation zwischen einem Bäcker und Simon: Der Bäcker *verkauft* Simon das Brot. Simon *kauft* das Brot vom Bäcker. In beiden Fällen wird dieselbe Situation beschrieben, lediglich die Perspektive – und somit auch das Verb – verändern sich (Tracy, 2008, S. 35).

Die ersten Adjektive, die Kinder benutzen, bezeichnen zuerst für sie sichtbare Zustände von Gegenständen wie zum Beispiel *groß* oder *klein*. Dazu gesellen sich durch zahlrei-

che, sinnliche Erfahrungen Worte wie *heiß*, *kalt*, *spitz* oder Ähnliches. Zunehmend beginnt das Kind Verben und Adjektive zu verwenden, die mit Gefühlen zusammenhängen, wie zum Beispiel *weinen* oder *freuen* (Zimmer, 2013, S. 42). Eigenschaftsworte können einerseits absolute Gegensätze bezeichnen, wie beispielsweise die Worte *aus/an* oder *schwarz/weiß*. Andererseits gibt es Adjektive wie *winzig*, *klein*, *groß* oder *riesig*, die Bedeutungsrelationen beinhalten und graduelle Unterschiede zulassen (Tracy, 2008, S. 34).

Funktionswörter mischen sich ebenfalls nach und nach zu den verbalen Äußerungen des Kindes hinzu. Dazu zählen Artikel, wie *der* oder *ein*, Pronomen, wie *mein* oder *sie*, Präpositionen, wie zum Beispiel *auf* oder *in* und Konjunktionen wie *weil* oder *wenn* (Zimmer, 2013, S. 42). Pronomen sind in ihrem Bezug zur Realität ständig flexibel. In einer Menschengruppe kann beispielsweise jede Person, die das Wort ergreift, *ich* sein. Funktionsworte, wie *ja*, *nein*, *aber*, *selbst* sind weder anhand eines Objekts noch an einer Handlung darzustellen. Sie beziehen sich auf vorher Erwähntes, auf Texte oder Meinungen (Tracy, 2008, S. 34).

4 Spracherwerb Deutsch als Zweitsprache

Wenn von einem *Zweitspracherwerb* gesprochen wird, ist es wichtig, diesen vom Begriff Bilingualität zu unterscheiden. Während bilinguale Kinder beide Sprachen gleichzeitig von Geburt an lernen, werden Kinder dann als zweisprachig bezeichnet, wenn sie die zweite Sprache erst ab dem dritten Lebensjahr oder später erwerben. Der Spracherwerb der beiden Sprachen findet dabei nacheinander statt (Ulich, 2001a, S. 19).

Über die Hälfte der Weltbevölkerung wuchsen oder wachsen zwei- oder mehrsprachig auf. In vielen Teilen Europas leben mehrsprachige Menschen. Das Aufwachsen mit einer Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird im Kindergarten jedoch oft nicht als Normalfall gesehen, sondern als Risikofaktor gewertet, der gerne als Begründung für jede Schwierigkeit in der Entwicklung des Kindes gewählt wird. Die Angst, dass sich ein Zweitspracherwerb negativ auf die Erstsprache auswirken könnte, ist weit verbreitet und verunsichert viele Eltern. Dabei sind Kinder Sprachtalente, die ohne große Mühe, zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig erlernen können. Der frühe Kontakt mit einer Zweitsprache wirkt sich deshalb sogar positiv auf die kognitiven Fähigkeiten des Kindes aus. Es entwickelt dadurch ein besonderes Bewusstsein für Sprachen und gewinnt an metasprachlicher Kompetenz. Diese kann dem Kind später besonders für Aufgaben im schulischen Bereich nützlich sein (Ulich, 2005, S. 224ff).

4.1 Grundlegende Erläuterungen

Viele Kinder, die in österreichischen Kindergärten betreut werden, wachsen in einer mehrsprachigen Lebenssituation auf. Zuhause mit der Familie spricht das Kind seine Erstsprache, während es außerhalb der Familiensituation eine zunächst noch völlig fremde Sprache kennen lernt (Haider, 2005, S. 228).

Kinder erlernen ihre Erstsprache durch einen *natürlichen Spracherwerb*. Dieser ist deutlich zu unterscheiden von einem gesteuerten Fremdsprachunterricht in der Schule. Einen natürlichen Spracherwerb erlebt das Kind dann, wenn dieser in der alltäglichen Kommunikation im Austausch mit Erwachsenen und anderen Kindern nebenbei und spielerisch geschieht. Die besten Resultate erzielt das Kind beim Erwerb einer Zweitsprache ebenfalls in natürlichen Situationen. Der Fokus in der Begleitung der Sprachentwicklung sollte im Kindergarten aufgrund dieser Erkenntnis auf einem *natürlichen Spracherwerb* liegen (Ulich, 2001a, S. 19f). Im Idealfall erlebt das zweisprachige Kind den Kindergarten als einen Ort, in dem die Sprache Deutsch fest in den Alltag eingebettet ist. Kindergartenkinder finden beim ersten Besuch der Institution eine ihnen noch unbekannte Lebenswelt

vor, in der sie sich ganzheitlich mit neuen Ereignissen, Gegenständen und Themen auseinandersetzen können. Sie sind dabei von einer großen Eigenmotivation gesteuert, wenn ihre Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden (Engin, 2013, S. 194; Tracy, 2008, S. 161f).

Wenn Kinder den Kindergarten erstmalig besuchen, kommen sie oft das erste Mal mit der Sprache Deutsch in Kontakt. Besonders, wenn das Kind noch keine Deutschkenntnisse erworben hat, kann es die Eingewöhnung in den Kindergarten als große Belastung empfinden. Die Eingewöhnung bedeutet für das Kind, sich in neuen Räumlichkeiten zurecht finden zu müssen sowie neue Bezugspersonen und Strukturen kennen zu lernen. Diese Faktoren alleine stellen bereits eine große Herausforderung für das Kind dar. Doch bei einem Kind mit einer anderen Erstsprache kommt die fremde Sprache zusätzlich noch als Erschwernisfaktor hinzu, da es sich mit der Pädagogin oder dem Pädagogen nicht verständigen kann. Versuchen anderssprachige Erwachsene ihre Gestik und Mimik verstärkt einzusetzen, wenn sie sich mit nicht deutschsprachigen Kindern unterhalten, kann das dem Kind helfen sich leichter zu orientieren (Ulich, 2001b, S. 29).

Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen benötigen kein neues Fördermaterial um das Kind in seiner sprachlichen Entwicklung zu unterstützen, vielmehr ist es bedeutsam, jede Tätigkeit und jede Handlung des Kindes im Kindergartenalltag für das Sprachlernen zu nutzen (Engin, 2013, S. 194). Das grundsätzliche Ziel in der Arbeit mit Kindergartenkindern mit Deutsch als Zweitsprache ist es, eine positive Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zu begünstigen, damit es sich in seinen Interessen, Begabungen und seinem individuellen Wesen frei entfalten kann. Im Kindergarten lernt das Kind eine fremde Gesellschaft auf spielerische Weise kennen. Dabei ist es von großem Belangen, dass es einen positiven Zugang zur neuen Kultur sowie zur deutschen Sprache erlebt und es Interesse für diese entwickelt. Darüber hinaus sollte die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge das Kind in weiterer Folge ermutigen, die neue Sprache selbst anzuwenden und ihm Möglichkeiten vermitteln, wie es in eine selbständige Kommunikation mit anderen Kindern treten kann (Haider, 2005, S. 228).

4.2 Der frühe Zweitspracherwerb

Kinder mit einer anderen Erstsprache erleben den Kindergarten als einen Ort voller Reize und Informationen, wovon sie zunächst eine Vielzahl noch nicht entschlüsseln können (Ulich, 2001a, S. 24). Doch bereits beim ersten Kontakt zur deutschen Sprache verfügen sie über ein grundlegendes Sprachwissen, welches ihnen hilft, sich in einer neuen Sprache zurecht zu finden. Denn sie haben bereits durch ihre Erstsprache erkannt, dass Men-

schen die Sprache benutzen, um Informationen auszutauschen und Gefühle zu äußern. Außerdem haben sie bereits festgestellt, dass Sprache nach formalen Ordnungsprinzipien strukturiert ist. Dazu zählt beispielweise die Erkenntnis, dass Sprache in Sätzen arrangiert ist. Durch die Beobachtung eines Gesprächs können Kinder, die die Sprache Deutsch noch nicht verstehen, anhand von Mimik, Gestik, Körperhaltung und Lautstärke oft trotzdem erkennen, worüber gerade gesprochen wird. Um eine neue Sprache zu lernen müssen Kinder also nicht gänzlich von vorne anfangen, sondern nutzen sie für ihren Zweitspracherwerb bereits erworbenen Fähigkeiten, die sie intuitiv einsetzen (Tracy, 2008, S. 170ff; Ulich, 2001a, S. 23).

Trotz der sprachlichen Vorerfahrungen, die das Kind durch seine Erstsprache erworben hat, stellt das Erlernen einer Zweitsprache eine schwierige Aufgabe dar. Zweisprachige Kinder, die in Österreich in den Kindergarten kommen, sind gefordert, einen deutschen Wortschatz aufzubauen, den deutschen Satzbau zu verstehen und sich neue Laute anzueignen (Engin, 2013, S. 195). Auch die große Formenvielfalt, die sich aus Fall, Geschlecht und Einzahl oder Mehrzahl ergibt, gilt es zu verinnerlichen (Tracy, 2008, S. 147).

Je früher der Kontakt zu einer Zweitsprache besteht, desto leichter fällt es dem Menschen, diese zu erwerben. Bei Kindern zeichnen sich deutlich weniger Schwierigkeiten ab als bei älteren Personen, die eine neue Sprache erlernen wollen. Besonders in den Lernfeldern Satzbau und Bildung eines übereinstimmenden Verbs mit dem Subjekt haben erwachsene Sprachlernende erheblich größere Schwierigkeiten. Der Erwerb der Zweitsprache kann für ein Kind jedoch nur dann leichtgängig geschehen, wenn dieser möglichst früh beginnt. Befindet sich das Kind bereits im Schulalter, verläuft die Sprachentwicklung bereits ähnlich wie bei Erwachsenen (Tracy, 2008, S. 6; S. 154).

Kinder, die mit dem Erwerb der Zweitsprache noch im Kindergartenalter beginnen, erlernen die Grammatik in einem sehr ähnlichen Verlauf wie in der Erstsprache. Doch der frühe Zweitspracherwerb im Kindergarten ist nicht nur wegen dem frühzeitigen Kontakt zur neuen Sprache von Vorteil. Kinder, die bereits in jungen Jahren eine elementare Einrichtung besuchen, haben auch länger Zeit, ihre Deutschkenntnisse zu forcieren, womit Sprachprobleme in der Schule maßgeblich verhindert werden können (Tracy, 2008, S. 162). Zudem sind junge Sprachlernerinnen und Sprachlerner gegenüber älteren meist unbeschwerter und begegnen der neuen Sprache mit mehr Aufgeschlossenheit und Neugier. Sie haben weniger Angst, Fehler einzubauen und sind deshalb mutiger in der Sprachverwendung (Ulich, 2005, S. 224).

Die Entwicklung der Zweitsprache verläuft bei Kindern, genauso wie beim Erwerb der Erstsprache, in zwei Abschnitten. In der ersten Entwicklungsphase erwirbt das Kind ein-

zelne Worte und es kommt zur Produktion von Einwortsätzen. Zunehmend fügen sich immer wieder neue Worte hinzu, die das Kind durch die Interaktion mit seiner Umwelt kennen lernt (Zimmer, 2013, S. 40ff). Neben dem Erwerb von ersten Worten eignen sich Kinder am Anfang meist einen einfachen Satzbautyp an, welchen sie dann wiederholt in verschiedenen Situationen verwenden. Dabei greifen sie oft auf einfache Redewendungen wie „machst du?“ zurück und verwenden diese bei jeder Gelegenheit, die ihnen passend erscheint. Im zweiten Teil des Spracherwerbs beginnt das Kind, mehrere Worte zu einem Satz zu verbinden und später auch komplizierte Satzgebilde zu produzieren (Dieckhoff, 2002, S. 60; Ulich, 2001a, S. 23f).

Ein früher Zweitspracherwerb begünstigt besonders die Entwicklung des phonologischen Bereichs, also die richtige Artikulation und korrekte Lautbildung. Laute entstehen durch das Anheben des Kehlkopfs sowie durch die Bewegung von Lippen und Zunge. Diese hochkomplexe Fähigkeit beinhaltet also einen engen Zusammenhang mit den Bewegungsfunktionen des Körpers. Diese motorischen Vorgänge bildet das Kind schrittweise aus. In der Erzeugung von Lauten sind Menschen in der frühen Kindheit noch flexibler, wodurch fremde Laute, beziehungsweise die Akzentuierung einer neuen Sprache, im jungen Alter leichter erlernt werden können (Engin, 2013, S. 195; Ulich, 2005, S. 224). Laute bilden die Grundlage dafür, sich in einer Sprache verständigen zu können. Jede Sprache umfasst jedoch spezifische Laute. Wollen Menschen eine Sprache lernen, müssen sie sich die charakteristischen Laute jener Sprache aneignen. Der Erwerb von spezifischen Lauten einer Zweitsprache geschieht, wie im Erwerb der Erstsprache, in einem schrittweisen Prozess. Gute Sprachvorbilder mit klarer Artikulation sind in frühkindlichen Bildungsinstitutionen besonders wichtig, damit Kinder die korrekte Lautbildung am Modell erlernen können. Im prosodischen Bereich sind sie gefordert, die spezifischen Regeln der Akzentuierung einer Zweitsprache zu verinnerlichen, sowie sich die Betonung von Worten und den entsprechenden Sprechrhythmus der neuen Sprache anzueignen (Engin, 2013, S. 195; S. 199).

Doch die richtige Artikulation, Akzentuierung oder ein richtiger Gebrauch des Vokabulars ist zunächst nicht das vorrangige Ziel des Zweitspracherwerbs. Die primäre Intention im Kindergarten ist es, dass das Kind prinzipiell Mut gewinnt, zu sprechen und Freude bei verbalen Äußerungen erlebt. Durch Lob und Anerkennung kann es auf wertschätzende Art und Weise auf Erfolgserlebnisse in seiner Sprachentwicklung hingewiesen werden, woraus das Kind neue Motivation für sein Sprachlernen schöpfen kann (Haider, 2005, S. 229).

4.3 Die Relevanz der Erstsprache

Eine fundierte Sprachkompetenz in der Erstsprache ist eine wichtige Voraussetzung dafür, eine weitere Sprache erlernen zu können. Ausgeprägte Kenntnisse in der Erstsprache sind in erster Linie deshalb bedeutend, da Menschen mindestens eine Sprache beherrschen sollten, damit sie sich verständigen und in der vorherrschenden Schriftkultur zu-rechtfinden können. Nur dann sind sie dazu fähig, ihren Alltag selbständig bewältigen und ihre soziale sowie kulturelle Persönlichkeit entwickeln zu können (Dieckhoff, 2002, S. 11). Die Erstsprache ist außerdem von großer Bedeutung, da das Kind durch diese die Beziehung zu seiner Familie festigt und die Fähigkeit erlangt, Sprache mit Mimik und Gestik sowie mit Körperbewegungen zu untermalen. Des Weiteren lernt es durch sie prosodische Merkmale, wie Intonation und Sprechrhythmus kennen. Das Kind erwirbt durch seine Erstsprache ein prinzipielles Gefühl für Sprache und erkennt, dass diese einem Regelsystem unterliegt. Durch die Verwendung der Erstsprache im Kreise seiner Familie eignet sich das Kind die Fähigkeit zur Kommunikation an, was eine grundlegende Voraussetzung dafür ist, um eine weitere Sprache zu erlernen (Haider, 2005, S. 228).

Der wichtigste Ausgangspunkt, eine neue Sprache zu erlernen, ist wohl die Freude am Sprechen. Doch Sprache zu produzieren bedeutet für das Kind auch den Mut aufzubringen, mit anderen Personen in Kontakt zu treten (Haider, 2005, S. 228). Nach und nach beginnt das Kind, sich im Kindergarten zu orientieren und die ersten sozialen Kontakte zu anderen Kindern der Gruppe zu knüpfen. Es lernt dabei Kinder anderer Kulturen sowie meist auch Kinder mit gleicher Erstsprache kennen. Die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge kann in einer Gruppe, in der sich die Kinder noch nicht kennen, eine vermittelnde Rolle übernehmen, um das Kontaktanbahnen zu unterstützen (Engin, 2013, S. 195). Ergibt es sich, dass gleichsprachige Kinder in einer Spielsituation miteinander ihre Erstsprache sprechen, sollte dies von der Elementarpädagogin oder dem Elementarpädagogen akzeptiert werden. Es dem Kind zu verbieten, seine Erstsprache mit einem anderen Kind zu sprechen, würde bedeuten, einen Teil des Kindes zu verleugnen. Dem Kind würde damit eine Abneigung gegenüber seiner Familiensprache, seinem kulturellen Hintergrund und damit auch seiner eigenen Persönlichkeit vermittelt werden. Eine Störung des Selbstwertgefühls, sowie Beeinträchtigungen in der Entwicklung des Kindes können die Folge sein. Zeigt die Pädagogin oder der Pädagoge jedoch Interesse an der Erstsprache und der Kultur des Kindes, wird ihm dadurch vermittelt, dass diese willkommen ist und den gleich hohen Stellenwert besitzt, wie die Sprache Deutsch oder andere Sprachen. Durch diese positive Einstellung gegenüber der Familiensprache gewinnt das Kind an Sicherheit und kann ein positives Selbstkonzept aufbauen, was sich letztendlich auch auf

den Spracherwerb der Zweitsprache begünstigend auswirken wird (Günther & Günther, 2007, S. 153; Haider, 2005, S. 228).

Das Entwickeln eines Wortschatzes ist beim Spracherwerb unumgänglich. Um den Wortschatz in der Zweitsprache ausbauen zu können, ist es entscheidend, ob dieser in der Erstsprache ausreichend ausgeprägt ist (Engin, 2013, S. 202; Tracy, 2008, S. 147).

4.4 Code Switching

Bei Menschen, die zwei Sprachen sprechen, ist oftmals ein *Code Switching*, also ein Mischen beider Sprachen beobachtbar. Code Switching bezeichnet die Fähigkeit, innerhalb eines Satzes zwischen den Sprachen wechseln zu können. Der Auslöser dafür ist meist, dass der Person ein bestimmtes Wort im Moment in der einen Sprache nicht zur Verfügung steht, oder ein anderer Ausdruck dem Sinn der Aussage mehr entspricht (Dieckhoff, 2002, S. 61). Obwohl die Fähigkeit des Sprachwechsels innerhalb eines Satzes eine hohe, sprachliche Kompetenz aufweist, ist es von einsprachigen Personen oft unerwünscht, wenn ihre zweisprachigen Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner beide Sprachen miteinander mischen, um sich auszudrücken. Zwei- oder mehrsprachige Personen werden häufig mit der Erwartungshaltung konfrontiert, eine Sprache isoliert von der anderen zu sprechen. Sie müssten sich in der erworbenen Sprache so unterhalten, als könnten sie ausschließlich nur diese eine sprechen. Es wird also von einer mehrsprachigen Person mehr oder weniger erwartet, dass sie im Gespräch mit anderen nur einen Teil ihrer Kompetenz preisgibt und sich damit nicht dem umfangreichen Vokabular bedient, das sie tatsächlich beherrscht (Tracy, 2008, S. 52). Eine Multilingualität jedoch erweitert das Spektrum an Möglichkeiten, sich auszudrücken und erleichtert den Erhalt des Redeflusses. Es wäre aus diesem Grund angemessen, das Code Switching als eine besonders komplexe Form der Unterhaltung zu betrachten, die sich auf einem hohen Sprachniveau befindet (Tracy, 2008, S. 58f).

4.5 Bedeutung eines Migrationshintergrundes

Eine besondere Bedeutung hinsichtlich des Spracherwerbs von Deutsch als Zweitsprache hat auch der Migrationshintergrund von Familien. Durch diesen ergeben sich spezielle Herausforderungen. Konkret soll dies am Beispiel von türkischsprachigen Kindern aufgezeigt werden, indem die Unterschiede zwischen den Sprachen Deutsch und Türkisch erläutert werden.

4.5.1 Die Herausforderungen für Familien mit Migrationshintergrund

Familien mit Migrationshintergrund sind bei uns mit einer industrialisierten Welt und einer ihnen meist völlig fremden Kultur konfrontiert. Zu diesen gesellen sich große Existenzängste, da sie aufgrund anderer Staatsangehörigkeit oft mit der großen Sorge leben, eine Arbeitgeberin oder einen Arbeitgeber finden, beziehungsweise behalten zu können. Auch die zu spürende Fremdenfeindlichkeit und schlechte Wohnverhältnisse können große Belastungsfaktoren sein. Eltern haben oft die Angst, dass sich ihre Kinder durch den Einfluss der neuen Lebenswelt von der Familienkultur entfremden und dadurch an Wertschätzung in ihrem kulturellen Umkreis verlieren. All diese Faktoren können zu Überforderungsreaktionen führen, die psychische oder körperliche Symptome auslösen (Dieckhoff, 2002, S. 24f).

Die Zugehörigkeit von Minderheiten ist oft mit Vorurteilen behaftet. Vorurteile entwickeln sich aus Stereotypen, inneren Vorstellungen von Eigenschaften oder Merkmalen, die bestimmten Menschengruppen zugeordnet werden. Sie dienen dazu, Personen in verschiedene Kategorien einzuordnen. Diese Pauschalisierung bietet dem Menschen eine Art Schutzvorrichtung vor Unvertrautem. Sie werden in Situationen großer Unsicherheit gebraucht, in denen Personen versuchen, sich selbst nicht verstandene Inhalte zu erklären, wodurch sie an Sicherheit und Orientierung gewinnen. Deshalb stehen Familien, die aus anderen Ländern bei uns in Österreich Schutz suchen, besonders im Fokus von Vorurteilen. Doch gleichzeitig führt diese Voreingenommenheit nicht nur zur Ausgrenzung anderer Personen, sondern auch zur Diskriminierung von sich selbst (Dieckhoff, 2002, S. 43ff). Zum interkulturellen Lernen gehört es auch, sich seiner Vorurteile bewusst zu werden und andere Lebensweisen nicht als weniger hochwertig zu betrachten, sondern zu akzeptieren, dass andere Vorstellungen genauso ihre Berechtigung haben, wie die eigene (Dieckhoff, 2002, S. 48). Vorurteile sind bei allen Menschengruppen vertreten. Deshalb haben genauso Menschen aus anderen Ländern Vorurteile gegenüber Österreicherinnen und Österreichern. Diese sollten in der pädagogischen Arbeit genauso mitbedacht werden (Dieckhoff, 2002, S. 76).

Für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund ist es oft besonders schwer, ihre Persönlichkeit zu festigen, da sie in zwei unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten aufwachsen. Dem Kind werden auf der einen Seite von der Familie Normen und Werte vermittelt, bei denen die Eltern erwarten, dass ihr Kind diese auch in Kindergarten oder Schule auslebt. Auf der anderen Seite stößt das Kind in der Institution, die es besucht, damit meist auf Ablehnung. Es versucht deshalb in jedem dieser Settings eine passende Rolle für sich selbst zu finden. So ist das Kind gefordert, regelmäßig zwischen zwei Lebenswelten zu wechseln. Meist sprechen die Kinder besser Deutsch als ihre Eltern,

wodurch sie in verschiedenen Situationen gebeten werden, zu dolmetschen. In der Funktion des Übersetzens fühlen sich die Kinder ihren Eltern überlegen. Gleichzeitig wird allerdings von diesen Kindern erwartet, dass sie ihre Eltern als Autorität wahrnehmen und deren Wertvorstellungen teilen. Bitten Eltern ihre Kinder für sie zu übersetzen, werden sie außerdem oft in Handlungsumfelder mit einbezogen, die sie eigentlich psychisch überfordern, da die beinhalteten Themen noch zu komplex und nicht greifbar für sie sind (Dieckhoff, 2002, S. 38). Zudem kommt noch, dass sie in ihrer Institution von anderen Personen oft einer vorurteilsbehafteten Menschengruppe zugeordnet werden, anstatt als Individuum gesehen zu werden. Diese Umstände führen bei einem Kind meist zu einer großen Unsicherheit, was die Identitätsfindung maßgeblich erschwert (Dieckhoff, 2002, S. 52f).

Ziel ist es, dass das Kind sowohl die Lebenswelt der Familie, als auch die der öffentlichen Institution als gleichwertig erlebt und in Kindergarten oder Schule eine gelebte und erwünschte Multikulturalität erfährt. Denn dies kann dem Kind nachhaltig zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts verhelfen (Dieckhoff, 2002, S. 55).

4.5.2 Die Schwierigkeiten des Deutschlernens für türkische Kinder

Die Wiener Kindergärten betreuen eine Vielzahl an Kindern mit unterschiedlichen Herkunftsländern. Ein Großteil von Familien mit Migrationshintergrund ist türkischer Abstammung. Warum es für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache eine große Herausforderung darstellt, Deutsch zu lernen, möchte dieses Kapitel anhand von türkischsprachigen Kindern exemplarisch erläutern.

Im Erwerb von Deutsch als Zweitsprache treten bei türkischsprachigen Kindern viele Schwierigkeiten auf, da sich die beiden Sprachen in vielen Bereichen stark voneinander unterscheiden (Engin, 2013, S. 192f). Die Sprachen Türkisch und Deutsch weisen beispielsweise im Bereich der *Phonologie* große Unterschiede in den Silbenbetonungen der Worte auf (Tracy, 2008, S. 37). Im Türkischen gibt es nur kurz ausgesprochene Vokale, während in der deutschen Sprache Lang- und Kurzvokale verwendet werden. Zum Beispiel wird in der Aussprache des Wortes *Beet* ein langgezogener Vokal benutzt, während der Vokal in *Bett* kurz ausgesprochen wird. Die Unterscheidung dieser stellt für Deutschlernende eine wichtige Voraussetzung dar, um viele deutsche Worte richtig verstehen und aussprechen zu können sowie um Missverständnissen in der Kommunikation vorzubeugen (Engin, 2013, S. 192; Szagun, 2006, S. 23). In der türkischen Sprache existieren grundsätzlich weniger Vokale als im Deutschen. Menschen mit türkischer Erstsprache sind deshalb beim Deutschlernen gefordert, ihr *Phoneminventar* entsprechend der deutschen Sprache zu vergrößern. Auch die Ausdifferenzierung des Hörvermögens sowie die

Erweiterung der Sprechmotorik gehören zu Fertigkeiten, die ausgeprägt werden müssen, um deutsche Vokale korrekt aussprechen zu können (Engin, 2013, S. 191f).

Die Wortbildung im Türkischen unterscheidet sich stark von der Deutschen. So wird anhand der Nachsilbe des türkischen Wortes Plural, Kasus, Personalpronomen, Präpositionen und Funktionswörter gekennzeichnet. Zum Beispiel bedeutet ‚ev-de‘ ‚zu Hause‘, während ‚ev-im‘ ‚mein Haus‘ bedeutet. Im Türkischen ist die Pluralbildung einigermaßen einfach, da lediglich Nachsilben wie ‚ler‘ oder ‚lar‘ an Nomen oder Verben angehängt werden. Die einzige zu beachtende grammatikalische Regel diesbezüglich ist, dass „die Pluralendung des Verbs entfallen kann, wenn bereits das Subjekt des Satzes den Plural aufweist.“ (Engin, 2013, S. 192) Hingegen wird in einem deutschen Satz die Bildung des Artikels, des Nomens, des Verbs sowie des Attributs vom Plural beeinflusst (Engin, 2013, S. 192).

Die Syntax in einem türkischen Satz ist ebenfalls divergent zu Sätzen in Deutsch. Während türkische Sätze normalerweise immer dieselbe Wortstellung aufweisen, sind im deutschen Satz viele Variationen im Satzbau möglich. Besonders die Verbstellung in deutschen Aussage- und Fragesätzen bereitet türkischsprachigen Kindern Komplikationen. Ein deutscher Aussagesatz kann beispielsweise lauten „Emilia nimmt den Ball“, worauf der Fragesatz „Nimmt Emilia den Ball?“ lauten würde. In türkischen Entscheidungsfragen hingegen, bleibt die Wortstellung unverändert zum Aussagesatz, es wird lediglich ein Wort angehängt um die Fragestellung zu bezeichnen (Engin, 2013, S. 193).

4.6 Interkultureller Ansatz

Ein wesentlicher Teil der Persönlichkeit des Kindes hat sich unter dem Einfluss der Erstsprache entwickelt. Die Familiensprache des Kindes ist deshalb eng mit seiner Identität verknüpft. Zeigt die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge Interesse an der Erstsprache und Kultur des Kindes, gewinnt es an Sicherheit und kann ein positives Selbstwertgefühl aufbauen. Der interkulturelle Ansatz im Kindergarten kann deshalb als Voraussetzung für eine positive Entwicklungsbegleitung der Zweitsprache gesehen werden (Günther & Günther, 2007, S. 153).

4.6.1 Kultur und Interkulturalität

Um sich mit der interkulturellen Erziehung auseinander zu setzen ist die Kenntnis darüber, was das Wort Kultur sowie die Bezeichnung interkulturelle Pädagogik bedeutet, signifikant. Das Wort Kultur umfasst drei kontextuelle Ebenen. Um diese zu beschreiben werden sie in sichtbare Kulturprodukte, beobachtbare Handlungsmuster und unsichtbare Wertorientierungen unterschieden. Unter sichtbare Kulturprodukte fallen alle Kulturmerk-

male, die äußerlich erkennbar sind. Dazu zählen beispielsweise Schriftzeichen, Kleidung, Tänze oder Spiele. Beobachtbare Handlungsmuster sind beispielsweise Sprache, Rituale, Erziehungspraxis oder kulturspezifische Verhaltensweisen. Die Ebene der unsichtbaren Wertorientierungen umfasst die inneren Bilder, die für das Handeln des Menschen verantwortlich ist. Es zählen dazu beispielsweise Erziehungsvorstellungen oder Rollenbilder. Letztere Ebene ist oft für Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen unterschiedlichen Kulturträgern oder Kulturträgerinnen verantwortlich (Oberhuemer, 2001, S. 14f).

Der Wortteil ‚*inter*‘ bedeutet auf Latein ‚*zwischen*‘. Das vorrangigste Ziel der interkulturellen Pädagogik ist es also, Möglichkeiten zu finden, wie ein gewinnbringender Austausch zwischen Kulturen stattfinden kann (Oberhuemer, 2001, S. 14f).

Jede Kultur beinhaltet Rituale, Sitten und traditionelle Verpflichtungen. Diese werden von den Menschen, abhängig von deren Interpretation, in den unterschiedlichsten Formen und Normen umgesetzt. In allen Lebensbereichen, in der Religion, im Verhalten, in der Mentalität, im Familienleben, in der Arbeit, im politischen Denken sowie im Sprachgebrauch, spiegelt sich die Kultur des Menschen wider. Kulturelle Lebensweisen verändern sich dabei immer wieder unter Beeinflussung von anderen Kulturen und neuen gesellschaftlichen Strömungen. Auch innerhalb eines Landes, zum Beispiel in Interessensgemeinschaften wie eines Sportvereins, können sich eigene Kulturen ausprägen. Kulturen sind also nicht auf Nationen beschränkt, sondern können sich über Landes- und Sprachgrenzen hinaus entwickeln und bestehen. Kulturelle Hintergründe bieten Sicherheit und tragen zur Identitätsbildung einer jeden Person bei. Sie beeinflussen den Menschen im alltäglichen Leben und sind nicht starr strukturiert, sondern veränderbar. Bereits bei der Geburt befindet sich das Kind in einer Kultur eingebettet, welche den heranwachsenden Menschen maßgeblich in seiner Ausprägung von Werten und kulturellen Mustern beeinflusst (Dieckhoff, 2002, S. 10-20).

4.6.2 Interkulturalität im Kindergarten

Die Betreuungseinrichtungen in Österreich werden von immer mehr Kindern anderer Staatsangehörigkeit besucht. Der Kindergarten hat sich dadurch zu einem multikulturellen Umfeld entwickelt, in dem Kinder lernen, spielen und handeln. Damit haben sich die Anforderungen an die frühkindlichen Bildungseinrichtungen erheblich verändert. Die interkulturelle Erziehung im Kindergarten ist die bestmögliche Form, jungen Menschen eine optimale Entwicklungsmöglichkeit zu bieten, in der sie einen positiven Zugang zu eigenen Persönlichkeit gewinnen sowie ihre Kompetenzen entfalten können (Dieckhoff, 2002, S. 9f).

Kinder nehmen ihre eigene Persönlichkeit innerhalb eines multikulturellen Umfelds besonders bewusst wahr und können diese dadurch stärken. Sie sind stark geprägt von der Kultur, in der sie aufwachsen, und können als Träger und Trägerinnen ihrer Familienkultur bezeichnet werden. Kinder bringen ihre von Zuhause erlebte Kultur auf ihre einzigartige Art und Weise in das Kindergartengeschehen ein (Oberhuemer, 2001, S. 13ff). Dabei ist jedoch zu beachten, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund andere Erfahrungen machen als ihre Eltern, und deshalb nicht von den gleichen Erlebnissen wie diese geprägt sind. Die Eltern sind meist emotional stärker an ihre Heimat gebunden als ihre Töchter und Söhne, weil sie dort geboren und aufgewachsen sind, während die Kinder oft von Geburt an mit der österreichischen Gesellschaft vertraut sind. Die Kultur dieser Kinder entwickelt sich deshalb eher zu einer Mischform, die aus einer Kombination von kulturellem Hintergrund ihrer Eltern und den täglichen Erlebnissen in ihrer nahen Umgebung, wie zum Beispiel im Kindergarten, entsteht (Dieckhoff, 2002, S. 21). Der Fokus der pädagogischen Arbeit mit Kindern sollte aus diesem Grund nicht isoliert auf die Kultur, sondern auf die individuelle Persönlichkeit ausgerichtet sein. Das Augenmerk sollte dabei in der Einzigartigkeit des Menschen liegen, der durch seinen lebensgeschichtlichen Hintergrund, seiner Kultur und seiner spezifischen Lebenssituation geprägt ist (Oberhuemer, 2001, S. 13).

4.6.3 Interkulturelles Lernen

Das Ziel des interkulturellen Lernens besteht darin, die Multikulturalität einer Gruppe als große Chance zu sehen, vielfältige Lebensweisen kennen zu lernen und an bikultureller Kompetenz zu gewinnen. In der interkulturellen Pädagogik begegnen sich unterschiedliche Kulturen aufgeschlossen und treten als gleichwertig gegenüber, sodass sich jeder frei entfalten kann (Oberhuemer, 2001, S. 16). Mit dieser pädagogischen Grundhaltung können sich die jungen Menschen im Kindergarten zu selbständigen, selbstdenkenden und selbsthandelnden Personen entwickeln (Dieckhoff, 2002, S. 62). Zudem erlangen Kinder Sicherheit und verspüren Wertschätzung gegenüber ihrer Kultur, Sprache und Religion (Dieckhoff, 2002, S. 12). Durch die interkulturelle Erziehung in der Kindergartengruppe erfährt jedes einzelne Kind, dass es mit seinen individuellen Bedürfnissen und Wünschen sowie seinem kulturellen Hintergrund willkommen ist. Jedes Kind stellt dabei einen wichtigen Teil der Gesamtgruppe dar. Indem alle Beteiligten ihre Rolle entsprechend der Gruppe umorganisieren, kann ein gemeinsames Miteinander funktionieren (Dieckhoff, 2002, S. 76).

„Überall im menschlichen Zusammenleben gibt es Veränderungen und Bewegung. Es bleibt nichts wie es ist. Und kein Mensch ist genau wie

ein anderer. Er trägt das Erbe seiner Großeltern mit sich spazieren und kann den Einflüssen seiner Umgebung nicht entgehen. Das macht es spannend, einander zu entdecken.“ (Dieckhoff, 2002, S. 77)

Doch auch die Fähigkeit mit Unklarheiten, Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten fertig zu werden, sowie die Akzeptanz von anderen Sichtweisen und Wertvorstellungen gehören zum interkulturellen Lernen dazu. Alle Beteiligten sind zu einer sensiblen Sichtweise für unterschiedliche Lebensweisen gefordert. Der Kindergarten stellt aufgrund seiner multikulturellen Besucher und Besucherinnen dazu ein breites Übungsfeld für Kinder und Erwachsene dar. Besonders für Kinder ohne Migrationshintergrund besteht das Lernziel darin, dass sie den Umgang mit verschiedenen Sprachen und Kulturen als selbstverständlich in ihrem Kindergartenalltag erleben und diesen aufgeschlossen gegenüber treten (Oberhuemer, 2001, S. 13ff).

Eine wichtige Aufgabe für Pädagoginnen und Pädagogen in einem multikulturellen Arbeitsfeld stellt es dar, eigene Einstellungen und Überzeugungen zu reflektieren und gegebenenfalls zu überdenken. Sie sind gefordert, für sich Selbstverständliches aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten, auf die verschiedenen Sprachen der Gruppe einzugehen sowie die engste Familie des Kindes in die pädagogische Arbeit mit einzubeziehen (Oberhuemer, 2001, S. 16).

4.7 Kooperation mit Bildungspartnerinnen und Bildungspartnern

Erwachsene spielen bei der Begleitung der Sprachkompetenz des Kindes eine entscheidende Rolle, da sie für dieses ein wichtiges Sprachvorbild verkörpern (Engin, 2013, S. 194). Die Unterstützung des Spracherwerbs von Kindergartenkindern liegt deshalb nicht allein in der Verantwortung von einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen, sondern an allen Personen, die an der Entwicklungsbegleitung des Kindes beteiligt sind. Neben dem Team des Kindergartens sind besonders die engsten Bezugspersonen, zum Beispiel die Eltern, wichtige Bildungspartnerinnen und Bildungspartner für das Kind (Tracy, 2008, S. 158). Für den Spracherwerb des Kindes ist es deshalb sehr wertvoll, wenn sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter um eine gute Zusammenarbeit mit Eltern bemühen, auch wenn dies mit sprachlichen Barrieren verbunden ist (Engin, 2013, S. 194). Ziel einer gelungenen Kooperation von Kindergartenteam und Bezugspersonen des Kindes ist es, durch einen gegenseitigen Informationsaustausch adäquate Erwerbsbedingungen für den Zweitspracherwerb des Kindes zu schaffen (Tracy, 2008, S. 158).

Im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit dem Team des Kindergartens ist es elementar, dass sich alle Personen, die in einer frühkindlichen Bildungseinrichtung arbeiten, ihres Sprachvorbildes bewusst sind. Jede Person, mit der das Kind im Kindergarten in Kontakt kommt, stellt ein Modell dar, an dem das Kind lernt (Engin, 2013, S. 194f).

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist für den Erwerb der Zweitsprache aus vielerlei Hinsicht gewinnbringend (Tracy, 2008, S. 159). Dabei ist jedoch zu bedenken, dass Eltern mit Migrationshintergrund oft selbst Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben. Meist verbinden sie mit dieser negative Erlebnisse, wie Beschimpfungen oder unangenehme Amtswegen und wirken innerhalb des Kindergartens deshalb eher zurückhaltend, unsicher oder gar abwehrend (Dieckhoff, 2002, S. 59). Ein freundliches und aufgeschlossenes Auftreten gegenüber Eltern ist dabei wirkungsvoll, um mit diesen eine positive Beziehung aufzubauen. Die Pädagogin oder der Pädagoge sollte sich außerdem um den Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zu den Eltern bemühen. Sind in Gesprächen zwischen pädagogischem Personal und Eltern Vertrauen und Wertschätzung spürbar, ist eine konstruktive Zusammenarbeit möglich (Baumschlager-Wieser, 2006, S. 58).

Regelmäßige Gespräche dienen dem gegenseitigen Informationsaustausch (Tracy, 2008, S. 159). Die Eltern haben so die Möglichkeit zu erfahren, wie die Entwicklung ihres Kindes im Kindergarten unterstützt wird und welche Beobachtungen die Pädagoginnen und Pädagogen beim Kind machen. Die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge kann durch Gespräche mit Eltern außerdem erfahren, unter welchen Umständen das Kind zuhause lebt und wie die Eltern das Kind dort erleben (Baumschlager-Wieser, 2006, S. 59f).

Oft haben Eltern die Sorge, die Erstsprache würde beim Erwerb der Zweitsprache verloren gehen. Die Eltern sollten über diesen Irrglauben aufgeklärt werden um diese Befürchtung zu entkräften (Tracy, 2008, S. 160). Besonders signifikant ist es, den Eltern die bedeutende Rolle der Erstsprache für die Entwicklung des Kindes bewusst zu machen, und sie damit zu bestärken, diese zuhause zu sprechen (Haider, 2005, S. 228). Die Erstsprache spielt in der Entwicklung des kognitiven sowie des sozial-emotionalen Kompetenzbereichs eine wichtige Rolle. Sie sollte den Eltern deshalb als grundlegend für die Entwicklung des Kindes vermittelt werden. Oft vermuten Eltern, sie würden das Kind in ihrer Zweitsprachentwicklung unterstützen, wenn sie zuhause Deutsch sprächen. Beherrschen die Eltern die Sprache Deutsch jedoch selbst nicht perfekt, ist davon dringend abzuraten, da ihre Kinder an einem falschen Sprachmodell lernen würden. Dies hätte zur Folge, dass die Kinder die Fehler der Eltern im Deutschsprechen übernehmen würden und die neue Sprache falsch einlernen würden. Zweisprachige Eltern sollten deshalb ermutigt werden, mit dem Kind zuhause ihre Erstsprache zu sprechen, damit diese gefestigt wird. Wächst das Kind mit Eltern auf, die jeweils eine andere Familiensprache haben, ist es wichtig,

dass diese jeweils ihre Sprache mit dem Kind sprechen und Sprachvermischungen möglichst vermeiden. Spricht die Mutter beispielsweise Deutsch und der Vater Türkisch, sollte die Mutter mit ihrem Kind nur Deutsch und der Vater mit ihm lediglich Türkisch sprechen, damit sich das Kind beide Sprachen vollkommen aneignen kann (Haider, 2005, S. 228).

Ein regelmäßiger Besuch des Kindergartens ist für den Erwerb der Zweitsprache ausschlaggebend (Tracy, 2008, S. 158). In Anbetracht des Wortschatzerwerbs in der Zweitsprache sollten die Eltern über die Notwendigkeit eines regelmäßigen Kindergartenbesuchs informiert werden. Außerdem ist es von Vorteil, die Eltern laufend über die Bildungsinhalte, Themen und Projekte, die im Kindergarten bearbeitet werden, in Kenntnis zu setzen (Engin, 2013, S. 202; Tracy, 2008, S. 158).

Ein vielseitiger Wortschatz in der Erstsprache ist die Grundlage für den Aufbau eines differenzierten Sprachschatzes in der Zweitsprache. Ein besonders effektives Sprachlernen wird dann ermöglicht, wenn Eltern mit ihren Kindern die gleichen Themen in der Familiensprache aufgreifen, die gerade im Kindergarten erarbeitet werden. Auf diese Weise wird das Kind in der Ausprägung des Vokabulars in der Zweitsprache optimal unterstützt (Engin, 2013, S. 202).

Eltern prägen ihre Kinder vor allem auch in ihrer Einstellung zum Kindergarten sowie zur deutschen Sprache. Werden Themen des Kindergartens zuhause aufgegriffen und zeigen Eltern ein Interesse für die neue Sprache, erleben Kinder einen positiven Zugang zur Sprache Deutsch am Vorbild seiner Bezugspersonen und fühlen sich damit im Zweitspracherwerb unterstützt (Tracy, 2008, S. 160).

5 Psychomotorik

Der Begriff *Psychomotorik* existierte bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Er ist international gebräuchlich und drückt die enge Verbundenheit von *Psyche* und *Motorik* aus. Die Bereiche Wahrnehmen, Erleben, Fühlen, Denken und Bewegen werden im psychomotorischen Konzept als untrennbare Einheit beschrieben, die sich wechselseitig bedingen und beeinflussen. Der psychomotorische Ansatz ermöglicht es dem Kind, sich mit sich selbst und seiner Umwelt aktiv auseinander zu setzen und mit allen Sinnen zu erleben. Durch ein erlebnisorientiertes Lernen können Kinder Erkenntnisse sammeln, vertiefen und miteinander verknüpfen. Die Psychomotorik unterstreicht die Bewegung als zentrales Medium durch das es dem Menschen gelingt, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen, differenzierte, motorische Fertigkeiten aufzubauen sowie eine positive Einstellung zur eigenen Persönlichkeit zu entwickeln. Die Möglichkeiten dafür liegen in der Psychomotorik in Körper-, Material- und Sozialerfahrungen, durch die sich das Kind in allen Kompetenzbereichen entwickeln und erproben kann (Zimmer, 2006, S. 22ff).

Zum Lernfeld Körpererfahrung zählen das sinnliche Empfinden, das Körperbewusstsein sowie das Erleben von körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Zahlreiche Körpererfahrungen ermöglichen die Entwicklung eines positiven Selbstbildes. Des Weiteren stellt das Vertraut-Machen mit dem eigenen Körper die Grundlage zur Orientierung im Raum dar. Der Körper als Zentrum der eigenen Persönlichkeit ist der Spiegel des seelischen Befindens, über ihn werden Gefühle vernommen und ausgedrückt. In Bewegungshandlungen setzt sich der Mensch aktiv mit der Umwelt auseinander, wodurch er zahlreiche Erkenntnisse über seinen Körper gewinnt. Doch der Mensch lernt durch die Körpererfahrung nicht nur seinen Körper kennen, sondern versteht zunehmend, wie er diesen einsetzen und damit auf die Umwelt einwirken kann (Fischer, 2009, S. 24; Zimmer, 2013, S. 114f).

Mit der Materialerfahrung ist das Kennenlernen der eigenen Umwelt gemeint, das räumliche wie dingliche Gegebenheiten umfasst. Durch das Anfassen und Explorieren von und mit Gegenständen entwickelt der Mensch Sach- und Handlungskompetenz. Für die Materialerfahrung sind Objekte bevorzugt, die die Kreativität und die Selbständigkeit des Kindes unterstützen. Alltagsmaterialien sind dabei besonders empfehlenswert, da sie für die Kinder einen lebensnahen Bezug darstellen. Durch das experimentelle Spiel mit unterschiedlichen, vielfältig einsetzbaren Gegenständen, erlangen Kinder nicht nur einen Erkenntnisgewinn über äußerliche Eigenschaften, wie Oberflächenbeschaffenheit, Farbe und Größe. Sondern werden darüber hinaus physikalische Gesetzmäßigkeiten wie Gleichgewicht, Widerstand, Fliehkraft und Schwerkraft für das Kind erfahrbar. Aus den Erfahrungen über die Beschaffenheit eines Gegenstands versucht der Mensch nun, seine

Bewegungen an den Gegenstand anzupassen oder diesen selbst zu verändern, um ihn für sich passend zu machen. Er verknüpft dabei seine Körpererfahrung mit der Materialerfahrung (Fischer, 2009, S. 24; Zimmer, 2013, S. 116).

Um die für die kindliche Entwicklung notwendigen Sozialerfahrungen zu erleben, benötigt es ein soziales Gefüge, in dem sich das Kind erproben kann. Damit eine Gemeinschaft in verschiedenen sozialen Settings funktionieren kann, sind die Kinder innerhalb einer Gruppe gefordert, miteinander zu kooperieren, auf sich gegenseitig Rücksicht zu nehmen und füreinander Verantwortung zu übernehmen. Die Kommunikation stellt dabei ein unumgängliches Mittel dar, um sich miteinander auszutauschen und zwischen einander zu vermitteln. Mit anderen Kindern gemeinsame Wagnisse zu überwinden, kann dabei das eigene Selbstwertgefühl steigern und den Gruppenzusammenhalt stärken. Auch die Erfahrung von Nähe und Distanz sowie Zusammenarbeit und Rivalität gehören zu notwendigen Sozialerfahrungen, durch die der Mensch seine emotionale und soziale Kompetenz entwickelt (Fischer, 2009, S. 24; Zimmer, 2013, S. 118).

5.1 Die Geschichte der Psychomotorik

Das Konzept der Psychomotorik ist Produkt eines langen Prozesses, der sich aus einem Wechselspiel von Ideen, Annahmen und Erfahrungen entwickelte. Ernst J. Kiphard, der sich mit einem bewegungszentrierten Konzept zuerst in Gütersloh und ab dem Jahr 1965 in der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Hamm, Norddeutschland, mit Patientinnen und Patienten beschäftigte, gilt als Gründer der Psychomotorik. Der junge Sportstudent arbeitete dort mit behinderten, verhaltensauffälligen und entwicklungsgestörten Menschen zusammen. Er beobachtete bei ihnen Einschränkungen in der Wahrnehmungs- und Bewegungsfähigkeit, worauf er nach einer geeigneten Methode für sie suchte, um wichtige Entwicklungsprozesse nachzuholen. Er schloss sich dazu mit dem Kinderpsychiater Hünnekens zusammen. Gemeinsam entwickelten sie ein Konzept, das sich einerseits aus den Beobachtungen ihrer praktischen Arbeit und andererseits durch bereits vorhandene Erkenntnisse von Itard, Seguin und Montessori sowie unter verschiedenen Einflüssen anderer Personen, die sich mit der Entwicklung des Menschen beschäftigten, formte (Fischer, 2009, S.13-17; Zimmer, 2006, S. 21).

Jean Itard entwickelte aus seinen Erkenntnissen mit den Erziehungsversuchen eines ‚wilden‘ Jungens, der ohne Kontakt zu Menschen in den Wäldern Südfrankreichs aufwuchs, eine damals revolutionäre Theorie. Er versuchte, durch Übungen die Sinnesfunktionen des Kindes zu verbessern und erkannte, dass sich dadurch ebenfalls seine intellektuellen und affektiven Fähigkeiten zum Besseren entwickelten. Seine Erfahrungen zeigten, dass

durch eine isolierte Stimulation einzelner Sinne die Entwicklung des Jungen besonders begünstigt wurde. Seguin entwickelte dieses Anwendungskonzept von Itard weiter und stellte die Theorie auf, dass die kognitiven Fähigkeiten auf die der Wahrnehmung aufbauen. Er entwarf verschiedene Übungen, die die Nerven, Muskeln und Sinne des Menschen anregen sollten um den Aufbau von intellektuellen Fähigkeiten zu begünstigen. Maria Montessori band die Erkenntnisse von Itard und Seguin in ihr von Selbstständigkeit und Selbstlernen geprägtes Erziehungskonzept ein und schuf vielfältige Sinnesmaterialien (Fischer, 2009, S. 14).

Durch ihre praktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erkannten Kiphart und Hünnekens ebenfalls, dass die Motorik stark mit der Psyche, also mit Gefühlen und Affekten, verbunden ist. Ausgehend von dieser Erkenntnis, wählten Kiphart und Hünnekens für ihre Arbeit den Begriff *psychomotorische Übungsbehandlung*, da das Wort *Psychomotorik* die enge Verbundenheit zwischen Körper und Seele gut widerspiegelte. Der Begriff war jedoch nicht von Kiphart und Hünnekens erfunden, sondern existiert bereits seit dem letzten Jahrhundert und wurde in der Bewegungslehre sowie in der Motorikforschung verwendet (Zimmer, 2006, S. 15-21).

1960 veröffentlichten die beiden ihr erstes Buch mit dem Titel „Bewegung heilt. Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern“. Gemeinsam mit Kiphart arbeitete auch Ingrid Schäfer. Sie beschreibt die Psychomotorik als Methode, um die Gesamtpersönlichkeit des Kindes zu stärken. Durch ihre Übungen sollten Kinder in den Bereichen Sinnesschulung, Körper- und Raumwahrnehmung, Behutsamkeit, Selbstbeherrschung, Musikalität sowie Körperausdruck bessere Erfolge erzielen (Schäfer, 1998, S. 82). Die psychomotorische Arbeit von Kiphart und Hünnekens war ebenfalls vom Orff-Schulwerk sowie von Charlotte Pfeffer und Mimi Scheiblaue beeinflusst, die sich auf die rhythmisch-musikalische Erziehung spezialisierten (Zimmer, 2006, S. 16). Weitere Einflussfaktoren auf das psychomotorische Konzept hatten die Lehrerin für Leibeserziehung Liselott Diem sowie die Lehrer für Leibeserziehung Ludwig Mester und Konrad Paschen, die ganzheitliche Ansätze für das Schulsystem forderten (Fischer, 2009, S. 16).

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft gab im Jahre 1965/66 in Auftrag, die Wirksamkeit der psychomotorischen Arbeit zu untersuchen. Dieser Anlass brachte durch die Zusammenarbeit von Ingrid Schäfer, Georg Kesselmann, Friedhelm Schilling, Helmut Hünnekens und Ernst J. Kiphart effektive, diagnostische Verfahren hervor. Es entstand der Trampolin-Koordinationstest (TKT), der Körperkoordinationstest für Kinder (KTK) sowie das sensomotorische Entwicklungsgitter. Die Psychomotorik gewann durch diese Arbeit an großen Stellenwert für die klinisch-heilpädagogische Praxis (Schäfer, 1998, S. 82; Zimmer, 2006, S. 16f).

Durch Publikationen, Vorträge und Tagungen konnte der psychomotorische Ansatz zunehmend in Umlauf gebracht werden und an Beachtung gewinnen. Es schlossen sich Fachleute, wie Pädagoginnen und Pädagogen, Ärztinnen und Ärzte, Therapeutinnen und Therapeuten dem *Aktionskreis Psychomotorik* an, die von der psychomotorischen Idee begeistert waren. Der Verein *Aktionskreis Psychomotorik* wurde mit dem Ziel gegründet, Menschen die Psychomotorik näher zu bringen, zu informieren und beraten. Er bietet außerdem Veranstaltungen und Fortbildungen an und setzt sich für die Etablierung von Ausbildungen im Bereich der Psychomotorik ein (Zimmer, 2006, S. 17).

5.2 Das Kind als Akteur seiner Entwicklung

Im psychomotorischen Ansatz steht das Kind als Individuum mit seinen spezifischen Bedürfnissen und seiner persönlichen Lebensgeschichte im Mittelpunkt. Durch die aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ist der Mensch als Ganzes, also mit emotionalen, kognitiven sowie sozialen Komponenten beteiligt. Über motorische Erfahrungen gewinnt das Kind zunehmend an Kompetenz und lernt, sich in seiner Umwelt zurecht zu finden. Der Wunsch des Kindes nach Autonomie ist dabei die treibende Kraft seiner Entwicklung. In der Auseinandersetzung mit seiner Umgebung strebt das Kind danach, Dinge selbst zu bewältigen sowie eigenverantwortlich und selbstständig handeln zu können, ohne dabei von Erwachsenen abhängig zu sein. Es möchte sich selbst verwirklichen, indem das Kind versucht, seine Umwelt zu beeinflussen um diese nach eigener Vorstellung aktiv und kreativ mitzugestalten. Dieser Grundgedanke des psychomotorischen Konzepts schlussfolgert, dass Körper- und Bewegungserfahrungen der Ausgangspunkt für die menschliche Entwicklung sind. Durch Bewegungshandlungen erlebt das Kind ein zweckfreies Spiel, in dem es nicht vorrangig um das Hervorbringen von möglichen Resultaten geht, sondern vielmehr um den Prozess des selbstgesteuerten Spielens. Um das Kind in seiner Entwicklung optimal zu begleiten, werden Maßnahmen und Anregungen gesetzt, die die Voraussetzungen für das Kind schaffen, selbstständig tätig zu sein, sich Fähigkeiten autonom anzueignen sowie eigenständig Erfahrungen sammeln zu können. Des Weiteren wird dem Kind ermöglicht, Verantwortung zu übernehmen und bei Entscheidungsprozessen mit eingebunden zu werden. Das Kind erlebt den bewegungs- und handlungszentrierten Ansatz des psychomotorischen Arbeitens dabei nicht als Fördermaßnahme, sondern als selbstgesteuertes, lustvolles Spiel (Zimmer, 2013, S. 27-30).

5.3 Das Modell Spüren-Fühlen-Denken

Das Entwicklungsmodell *Spüren-Fühlen-Denken* streicht die Bedeutung der Eigenaktivität des Kindes sowie den Zusammenhang der Kompetenzen Wahrnehmen, Handeln, Fühlen und Denken deutlich hervor. Es wurde von Gisela Gerber und Toni Reinelt Ende der siebziger Jahre im Rahmen ihrer theoretischen und praktischen Arbeit an der Univ.-Klinik für Neuropsychiatrie in Wien entwickelt. Es erklärt die enge Verbundenheit der Bereiche Körper, Geist und Seele. Das Konzept versteht sich als metatheoretisches Modell, welches die Prozesse *Spüren*, *Fühlen* und *Denken* nicht als separate Ebenen darstellt, sondern als ineinander übergreifende und einander beeinflussende Faktoren der menschlichen Entwicklung (Gerber, 2004, S. 35; Zimmer, 2013, S. 12f).

5.3.1 Spüren

Mit dem Wort *spüren* ist die sinnliche Wahrnehmung gemeint, bei der der Körper Informationen durch seine Nah- und Fernsinne aufnimmt und verarbeitet (Gerber, 2004, S. 36). Unter dem Begriff *Wahrnehmung* wird die Aufnahme von Reizen über die verschiedenen Sinne verstanden (Zimmer, 2005, S. 112). Bei der Wahrnehmung handelt es sich um eine Übersetzungstätigkeit des Körpers und somit um eine Interpretation der Wirklichkeit. So erregen beispielsweise elektromagnetische Wellen die Sinneszellen der Retina, wodurch der Mensch dazu fähig ist, eine bestimmte Farbe wahrzunehmen. Die wahrgenommene Farbe ist die Kreation der eigenen Wahrnehmungsaktivität. Reinelt spricht beim Prozess der Wahrnehmung von einer einhergehenden *biopsychischen Repräsentanz*. Er bringt damit zum Ausdruck, dass sowohl physische als auch psychische Faktoren an der Wahrnehmung von Objekten beteiligt sind (Reinelt, 1994, S. 66f).

Sinne können als sensible Schlüssel beschrieben werden, durch die die Umwelt erfahren werden kann. Sie haben für den Menschen eine überlebenswichtige Funktion. Denn nur durch sinnliche Informationen kann sich der Mensch entwickeln. Durch Sinneswahrnehmungen wie das Schmecken, Hören oder Ertasten sammelt das Kind Eindrücke von seiner Umgebung. Bevor das Kind noch sprechen kann, hat es bereits zahlreiche Sinneserfahrungen in seinem Gehirn gespeichert. Wie ein Schwamm, der Flüssigkeit aufnimmt, kann die Einverleibung der Sinne verstanden werden. Der Informationstransport kann dabei als Datenautobahn bezeichnet werden, durch die unzählige Reize in das Gehirn gelangen und sich dort miteinander verknüpfen. Je mehr sinnliche Erfahrungen dabei eintreffen, desto nachhaltiger können diese im Gedächtnis gespeichert werden (Liebertz, 2006, S. 182f).

Die sieben Sinne des Wahrnehmungssystems können in Nah- und Fernsinne untergliedert werden. Zu den Nahsinnen gehören Tastsinn (taktile Wahrnehmung), Gleichge-

wichtssinn (vestibuläre Wahrnehmung), Bewegungsempfindung (kinästhetische Wahrnehmung), Geruchssinn (olfaktorische Wahrnehmung) und der Geschmackssinn (gustatorische Wahrnehmung), während zu den Fernsinnen der Sehsinn (visuelle Wahrnehmung) und der Gehörsinn (auditive Wahrnehmung) zugeordnet werden (Zimmer, 2005, S. 113).

Die Grundlage der Wahrnehmungsentwicklung bilden die taktile, die kinästhetische und die vestibuläre Wahrnehmung. Es entwickeln sich also zuerst die Sinne, die uns Informationen über unseren eigenen Körper und seine Beziehung zur Anziehungskraft der Erde geben. Erst danach folgt die Differenzierung des Seh- und Gehörsinns, jener Sinnesorgane, die uns körperferne Informationen liefern (Zimmer, 2005, S. 113).

Die taktile Wahrnehmung ist das erste sensorische System, welches bereits im Mutterleib vollständig ausgeprägt ist. Die Reize dafür werden über die Haut aufgenommen, weshalb diese als größtes Wahrnehmungsorgan aufgefasst werden kann (Zimmer, 2005, S. 113).

Unter kinästhetischer Wahrnehmung wird die Lage- und Bewegungsempfindung verstanden, die nicht durch das Sehen vermittelt wird. Sie umfasst die Empfindung von den Bewegungen des eigenen Körpers, die Stellung der Gelenke zueinander und die Anspannung der Muskulatur und ist somit für die Eigenbewegungen verantwortlich. Zu den Aufgaben der kinästhetischen Wahrnehmung zählen außerdem die Ausbildung von Bewegungsvorstellungen und des Bewegungsgedächtnisses (Zimmer, 2005, S. 113).

Die vestibuläre Wahrnehmung ist für die Regulation des Gleichgewichts verantwortlich. Die wichtigsten Rezeptoren für diese Funktion befinden sich im Innenohr. Die Gleichgewichtsregulation ist jedoch ein sehr komplexer Vorgang, an dem mehrere Sinne, zum Beispiel auch der Sehsinn, Anteil haben (Zimmer, 2005, S. 114).

Störungen des Wahrnehmungssystems

Ein gut funktionierendes Wahrnehmungssystem ist die Voraussetzung dafür, sich mit der Umwelt auseinandersetzen zu können. Störungen des Wahrnehmungssystems können das Kind in seiner Entwicklung hemmen. Sie können unter verschiedenen Voraussetzungen auftreten (Zimmer, 2005, S. 112). Eine Beeinträchtigung des Wahrnehmungsbereichs kann einerseits durch organische Störungen, aber auch durch umweltbedingte Einflüsse verursacht werden (Liebertz, 2006, S. 182).

Organische Störungen der Wahrnehmung können in einer Komplikation während der Schwangerschaft oder während der Geburt, aber auch durch postnatale Vorfälle begründet sein. Während der Schwangerschaft könnte beispielsweise eine Infektion oder die Einnahme von Toxinen durch die Mutter zu einer Hirnfunktionsstörung des Kindes führen. Auch ein Sauerstoffmangel des Säuglings während der Geburt oder eine schwere Erkan-

kung in der frühen Kindheit können Ursachen sein. Bei diesen organischen Störungen im Wahrnehmungssystem können Ärzte und Ärztinnen sowie erfahrene Therapeuten und Therapeutinnen helfen (Liebertz, 2006, S. 182).

Durch den Mangel an Entwicklungsreizen – wie zum Beispiel zu wenig sinnliche Erfahrungen, zu wenig Körperkontakt oder Bewegungsfreiraum – können umweltbedingte Störungen im Zentralnervensystem hervorgerufen werden. Während Seh- und Gehörsinn im heutigen Zeitalter durch zu hohen Medienkonsum stark überreizt werden, bleiben andere Körpersinne unterentwickelt. Das Gehirn bekommt daher unzureichende Informationen, wodurch kombinierte Ausfälle des Sinnessystems auftreten können. Das Kind kann in Folge dessen wichtige von unwichtigen Reizen nicht unterscheiden, Informationen nicht richtig einordnen und diese auch nicht mit Erfahrungen verbinden. Es kann räumliche und zeitliche Abfolgen von Reizen nicht einschätzen und dementsprechend nicht adäquat darauf reagieren. Die Entwicklung des Kindes wird dadurch negativ beeinflusst. Auch der Verlauf der Sprachentwicklung kann durch eine Beeinträchtigung der Wahrnehmungsfähigkeit behindert werden. Kinder mit auditiven Wahrnehmungsstörungen nehmen Reize, wie beispielsweise einen Laut, korrekt auf, erkennen allerdings seine Bedeutung nicht und haben dadurch erhebliche Schwierigkeiten, aus einem Einzellaute ein Wort zu bilden. Zu diesen und anderen Wahrnehmungsstörungen gesellen sich meist Entwicklungs- und Lernstörungen wie Konzentrationsschwäche oder schlechte Gedächtnisleistung. All diese Probleme rufen einen starken psychischen Stress im Kind hervor, weil es ihm nur unter großen Anstrengungen gelingt, sich situationsgerecht und angemessen in seine Umgebung einzufügen und die Angst, der Situation nicht gerecht zu werden, permanent präsent ist (Liebertz, 2006, S. 182f).

Die sinnliche Erschließung der Welt

Ein gesunder Säugling kommt mit der Grundfähigkeit zur Wahrnehmung auf die Welt (Zimmer, 2005, S. 112). Das Neugeborene ist gänzlich damit beschäftigt, die Welt die es umgibt, intensiv wahrzunehmen und diese sinnlich zu erfassen (Schäfer, 2008, S. 13).

Das Kind erlebt die meisten seiner ersten Welterfahrungen zunächst mit dem Mund. (Schäfer, 2008, S. 15). Durch das ertasten mit dem Mund lernt das Neugeborene durch die dort befindlichen Sinneszellen Objekte und dessen Eigenschaften und Unterschiede genau kennen. Es ertastet mit der Zunge verschiedene Materialqualitäten wie zum Beispiel Härte und Glätte, oder nimmt Dinge wahr, die sich im Mund auflösen und mit einem Geschmack verbunden sind (Reinelt, 1994, S. 63). Es erlebt dadurch grundlegende Wahrnehmungserfahrungen, die für seine weitere Entwicklung eine wesentliche Rolle spielen (Zimmer, 2005, S. 112).

Kinder lernen durch die orale Erschließung der Welt außerdem, dass es Dinge gibt, die keinen Platz im Mund haben und lernen Objekte kennen, von denen eine Art *empfindendes Echo* ausgeht. Lutscht ein Kind beispielsweise an seinem Daumen, kann es einerseits die Beschaffenheit seines eigenen Körperteils erfahren, andererseits auch die Wahrnehmung des Druckwechsels am Daumen durch das Saugen sowie die Mundhöhle durch den Daumen erkunden. Das Kind spürt den Unterschied zwischen jenen Objekten, die gespürt werden können, aber keine Empfindungssignale zurücksenden und solchen, von denen Empfindungssignale wahrgenommen werden können, weil sie zum eigenen Körper gehören. Empfindungen sind unter anderem abhängig von Druckveränderungen an der Körperoberfläche, von Temperatur- und Feuchtigkeitsunterschieden, vom Wechsel körperlicher Spannungszustände während des Atmens, von Schmerz oder körperlichem Wohlbefinden. Dadurch erlebt das Kind seinen Körper nicht punktuell und flach, sondern als ausgedehnt und räumlich (Reinelt, 1994, S. 64f).

Aus der Fülle an sinnlichen Wahrnehmungen, die der Säugling aufnimmt, können anfangs einzelne Qualitäten nur begrenzt heraus gespürt werden, vielmehr erlebt er eine Gesamtempfindung (Reinelt, 1994, S. 65). Das Erlernen der Fähigkeit, einzelne Sinnesreize zu erkennen und zu differenzieren, zu interpretieren, diese zuzuordnen und zu behalten, stellt eine große Herausforderung für das Kind dar. Aus der Gesamtheit seiner Spürempfindung ist das Kind gefordert, wichtige Reize herauszufiltern und von unwichtigen zu unterscheiden, um sich orientieren zu können. Diese Fähigkeit erlangt das Kind im Austausch mit seiner Umwelt, mit der es durch den Einsatz seines Körpers spielerisch und aktiv in Kontakt tritt (Zimmer, 2005, S. 112). Die einzelnen Sinneswahrnehmungen werden mit neuen Wahrnehmungen wie beispielsweise Tönen, Klängen, Geräuschen oder Variationen von Farben verknüpft (Reinelt, 1994, S. 65). Aus verzweigten Bedeutungszusammenhängen von visuellen, akustischen, körperlichen, atmosphärischen oder gefühlsmäßigen Informationen filtert das Kind jene Informationen heraus, die es benötigt, um seine bereits gespeicherten Erfahrungen zu ergänzen und Informationslücken zu schließen (Schäfer, 2008, S. 14). All diese vielfältigen Empfindungen und Informationen dienen dem Gehirn als *sensorische Nahrung*, die im zentralen Nervensystem integriert und koordiniert wird (Zimmer, 2005, S. 112).

Mit zunehmendem Alter haben Kinder immer mehr grundlegende Wahrnehmungserfahrungen mit dem aktiven Einsatz ihres gesamten Körpers gesammelt. Kinder im Kleinkindalter können häufig beim begeisterten Hüpfen auf Matratzen und Pölstern, beim Durchsauen langer Gänge beobachtet werden, oder wie sie sich selbst im Kreis drehen bis sie umfallen. Erwachsene sehen darin selten einen Sinn, jedoch sind genau diese Situationen für die Entwicklung des Kindes von wesentlicher Bedeutung. Sie sind Ausdruck des kind-

lichen Bedürfnisses, die Welt auf möglichst vielfältige Weise sinnlich zu erfahren. Die enge Verbindung von Wahrnehmung und Bewegung sowie von Denken und Handeln ist vom Kleinkindalter bis in das Vorschulalter deutlich ausgeprägt. Denn Lernen im frühen Kindesalter geschieht in erster Linie durch Bewegung und Wahrnehmung (Zimmer, 2005, S. 112). Gerd E. Schäfer spricht von der sinnlichen Wahrnehmung als "Eingangstor der Welterfahrung" (Schäfer, 2008, S. 13) und erklärt es zur ersten Bildungsaufgabe des Kindes, sich mit seiner umgebenden Welt auseinanderzusetzen (Schäfer, 2008, S. 13).

5.3.2 Fühlen

Die Bereiche *Spüren*, *Fühlen* und *Denken* stehen in einem engen Zusammenhang miteinander. Die Kompetenz des *Fühlens* baut auf den Sinneswahrnehmungen, also der Fähigkeit des Spürens auf. Das Fühlen entsteht dabei durch Spürerfahrungen, die sich durch innere Bilder, eigene Assoziationen, Vorstellungen und Symbole zu Emotionen ausdifferenzieren (Gerber, 2004, S. 36).

Haut- und bewegungssinnliche Wahrnehmungen sind für die Entwicklung und Ausdifferenzierung von Gefühlen bedeutsam. Das System der Sinneswahrnehmung verfügt über eine ausgeformte Struktur, die Informationen bearbeitet, ihre Bedeutsamkeit einstuft und auf Reize entsprechend reagiert. Aus einer Art *Urmatrix*, mit der ein Mensch zur Welt kommt und Gefühle sowie körperliche Sensationen noch nicht voneinander unterscheiden kann, entwickelt sich ein reiches System an Gefühlsvariationen und Abstufungen sowie ein Differenzierungsvermögen, das die Unterscheidung angenehmer und unangenehmer Empfindungen erlaubt (Reinelt, 1994, S. 68ff).

Durch zahlreiche Sinneserfahrungen entwickelt sich aus einer *Spürqualität* eine *Fühlqualität*. Eigenschaften wie *hart*, *weich*, *scharf* oder *schmerzhaft* werden differenziert und als individuelle Erlebnisqualitäten wahrgenommen. Mit der Abspeicherung des Begriffs ‚weich‘ unter konkreten Hautempfindungen und bewegungssinnlichen Wahrnehmungen kann dieser einerseits zur sachlichen Charakterisierung eines Gegenstandes verwendet werden, andererseits kann mit diesem Begriff einer konkreten *biopsychischen Befindlichkeit* oder emotionalen Erfahrung Ausdruck verliehen werden. Gefühle sind dabei nicht notwendigerweise an aktuelle Sinneswahrnehmungen gebunden, können aber durch diese ausgelöst werden (Reinelt, 1994, S. 69f).

Der Vorgang der Anreicherung und Ausdifferenzierung von Emotionen wird durch unsere Bezugspersonen beziehungsweise durch unser Umfeld stark geprägt. Eine emotionale Reaktion kann durch eine nahestehende Person verstärkt oder verringert werden (Reinelt, 1994, S. 70).

5.3.3 Denken

Das *Denken* basiert ebenso auf sinnlichen Erfahrungen und inneren Bildern wie das Fühlen. Die Sprache fungiert dabei als Werkzeug für integrative Denkprozesse (Gerber, 2004, S. 36). Zeichen dienen dem Menschen als Materialien seines Denkens und Sprechens, durch die er sich mitteilen und seine Empfindungen äußern kann. Für die Gegenstände, die der Säugling mit der Zunge oder den Fingern ertastet, bekommt er von seinen Bezugspersonen Worte als Symbol genannt, die das Kind durch zahlreiche Wiederholungen als Begriff im Gehirn abspeichert. Diese Worte repräsentieren all jene Eigenschaften, welche das Kind selbst mit seinen Sinnen am Gegenstand wahrgenommen hat. Der Begriff wird direkt und indirekt mit den erlebten Spür- und Fühlqualitäten des Gegenstands verknüpft (Reinelt, 1994, S. 73).

Was Zeichen für Menschen aussagen, hat deshalb immer mit ihrem individuellen Erlebens- und Erfahrungshintergrund zu tun. Wenn zum Beispiel Kinder eine starke Bindung durch Liebkosungen, Wärme, Vertrauen und Sicherheit zu ihren Bezugspersonen erleben dürfen, werden diese das Wort *Liebe* anders interpretieren, als Kinder, die weniger Zuneigung erfahren haben. In manchen Fällen, zum Beispiel bei Schmerz, genügt eine einmalige Erfahrung, um diese zu verinnerlichen und unauslöschlich einzuprägen. Ein Kind, welches zum ersten Mal auf eine heiße Herdplatte greift, wird erst durch das Spüren der schmerzenden Haut mit dem Klangsymbol *heiß* eine Bedeutung aufbauen können. Eine akustische Klangkonfiguration, die selbst nicht wehtut, aber etwas das schmerzt bezeichnet, wird somit zum Symbol für eine spezifische Qualität des Wahrnehmens (Reinelt, 1994, S. 69-73).

Zunehmend häufiger kommt es vor, dass Menschen Begriffe erwerben, die nicht mit einer sinnlichen Wahrnehmung verbunden sind. Ein Mangel an solch wertvollen Sinneserfahrungen kann an fehlenden Möglichkeiten oder an einer Einschränkung der Wahrnehmungsfähigkeit liegen. So können einzelne Worte für einen Menschen eine Fülle an unterschiedlichen Wahrnehmungsempfindungen beinhalten, oder auch bloß leere Worthüllen darstellen, die zwar Gefühle ausdrücken sollen, tatsächlich für die Person selbst aber ohne tiefere Bedeutung bleiben (Reinelt, 1994, S. 73).

5.4 Mit dem Körper Sprachen lernen

Die Psychomotorik bezieht sich auf die Verknüpfung von Wahrnehmung und Bewegung mit Geist und Seele. Es wird der Mensch als eine leib-seelische Einheit betrachtet, in dem eine intensive Wechselwirkung zwischen Sensomotorik und Kognition herrscht. Das Konzept der Psychomotorik versteht die Bewegung als zentrales Medium für Entwicklungs-

prozesse. Es bietet kein isoliertes Wahrnehmungstraining an, sondern einen Erfahrungsraum, in dem ein junges Individuum ganzheitlich Körper,- Material- und Sozialerfahrungen sammeln und somit Handlungs- und Kommunikationskompetenz aufbauen kann (Kapfer-Weixlbaumer, 2005, S. 115-118).

Der Mensch wird mit einer organischen Ausstattung geboren, die es ihm ermöglicht, eine Bandbreite an Sinneswahrnehmungen aufzunehmen. Aus diesem breiten Spektrum gelingt es ihm, wichtige Sinnesreize von unwichtigen zu trennen. Im auditiven Bereich beispielsweise, kann der Mensch gezielt aus einer Geräuschquelle Bestimmtes heraus hören. So gelingt es ihm, sich neben einer stark befahrenen Straße zu unterhalten. Die Nebengeräusche durch vorbeirasende Fahrzeuge können dabei ausgeblendet und die Aufmerksamkeit auf die Stimme des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin fokussiert werden. Zwischen dem Gehirn und dem Ohr laufen viele Verbindungen, wobei jedoch zehnmal mehr Verbindungen vom Gehirn zum Ohr verlaufen als umgekehrt. Der Mensch ist also dazu in der Lage das zu hören, was er hören möchte. Das Gehirn ist in der Sprachwahrnehmung aktiv und konstruktiv beteiligt (Holtz, 2000, S. 42). So gelingt es der Zuhörerinnen oder dem Zuhörer aufgrund ihres oder seines Sprachverständnisses, notwendige Sprachteile zu einem unvollständigen oder grammatikalisch falschen Satz hinzuzufügen, um somit die Bedeutung der Aussage verstehen und interpretieren zu können (Tracy, 2008, S. 28).

Die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit ist von großer Bedeutung, denn das sensorische System kann sich nur dann optimal entwickeln, wenn es geübt wird. Durch körperliche Aktivitäten wird das Zusammenspiel der Sinne gefordert und komplexe Anpassungsreaktionen in Gang gesetzt (Zimmer, 2005, S. 114). In Anbetracht dessen, dass viele Kinder in der heutigen Zeit zu wenig Sinnes- und Bewegungserfahrungen erleben dürfen, hat die Psychomotorik mit ihrem spezifischen Ansatz eine große kompensatorische Bedeutung (Gerber, 2004, S. 37).

Das Sprachzentrum des Gehirns ist eng mit der Handmotorik verknüpft. Diese Verbindung wird sichtbar, wenn Menschen durch ihre Gestik mit Händen und Armen ihre Sprache untermalen oder sich die Zungenspitze des Kindes aus dem Mund bewegt, wenn es konzentriert arbeitet. Manche Arbeit wird außerdem durch die Begleitung von Gesang oder Sprache erleichtert. Dass Sprache eng mit der Wahrnehmung und der Bewegung verknüpft ist, kann bereits bei lallenden Säuglingen beobachtet werden, die dazu meist ihre Extremitäten bewegen. Auch wenn Säuglinge wahrgenommenen Sinnesreizen mit Stimme oder Bewegungen entgegen, wird diese Verknüpfung besonders deutlich (Lettner, 2005, S. 192).

Bereits durch die Sprechhandlung finden komplexe Bewegungsabläufe durch die Koordination von Muskeln und Gelenken statt, doch die Bedeutung der Bewegung für die Sprachentwicklung ist noch tiefgreifender. Die Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz legt den Grundstein für die Entwicklung des Menschen, weshalb die Sprachentwicklung nicht isoliert von diesen betrachtet werden kann. Das Kind wird durch die Exploration mit seiner Umwelt zu motorischen und sprachlichen Handlungen angeregt (Zimmer, 2013, S. 66). Es setzt seinen gesamten Körper, insbesondere seine Sinnesorgane ein, um sich mit seiner Umwelt aktiv und explorativ auseinanderzusetzen. Das Kind tritt auf diese Weise spielerisch mit seiner Lebenswelt in Kontakt und kommuniziert mit ihr dabei auf nonverbaler und verbaler Ebene. Dabei empfindet es nicht nur eine große Lust und Freude, sondern gewinnt auch wichtige Erkenntnisse über Eigenschaften und Funktionen von Gegenständen in seiner Umwelt (Dieckhoff, 2002, S. 79). Kleine Gegenstände werden zum Beispiel durch das Fallenlassen, Drehen oder Bewegen spielerisch erforscht, während große Gegenstände, mit dem gesamten Körpereinsatz durch beispielsweise klettern, schieben oder darauf steigen, erfasst werden (Zimmer, 2013, S. 66). Kinder sind dabei oft zu beobachten, wie sie ein Objekt ihres ursprünglichen Zweckes entfremden und zugunsten ihres Spiel- und Explorationsbedürfnisses vielseitig einsetzen. So kann ein Gegenstand in einer Spielsequenz eine andere Funktion haben als in der nächsten. Was in einem Moment noch ein Ball zum Werfen war, fungiert im Nächsten als wackelige Sitzmöglichkeit und in einer anderen Spielsituation als Requisit um in die Rolle einer schwangeren Frau mit dickem Babybauch zu schlüpfen. Kinder verwenden das Material, welches sie zur Verfügung haben, also sehr flexibel und ihren Bedürfnissen entsprechend. Im Austausch mit seiner Umwelt kann das Kind die Kräfte seines eigenen Körpers erfahren, wodurch es sich einzuschätzen lernt und an Selbstvertrauen gewinnt. Auch seine motorischen und kreativen Fähigkeiten werden durch vielfältige Bewegungserfahrungen entwickelt. Außerdem gewinnen Kinder dabei auch die Kompetenz, Gefahren einschätzen zu lernen (Dieckhoff, 2002, S. 79-82).

In diesen Bewegungsabläufen erkennt das Kind außerdem, dass es mit eigener Kraft eine Wirkung auf seine Umwelt erzielen kann und erlebt, Objekte unter seiner Kontrolle zu haben. Für den Spracherwerb ist diese Erkenntnis signifikant, weil dem Kind bewusst wird, dass es nicht nur durch Handlungen sondern auch durch seine Sprache eine Wirkung auf sein Umfeld erzielen kann (Zimmer, 2013, S. 68). Es möchte sich als Urheber einer Wirkung erleben und tut dies mit dem Einsatz seines Körpers sowie seiner Stimme. Mit der Steigerung der Sprachkompetenz und dem Ausbau der körperlichen Kompetenz, kann das Kind immer selbständiger tätig werden. Beispielsweise durch das Spiel mit einem Ball erfährt das Kind Selbstwirksamkeitserfahrung, indem es diesen mit dem Fuß vorwärts

schießt und dabei erlebt, wie der Ball einige Meter aufgrund der eigenen Einwirkung fortrollt (Zimmer, 2013, S. 13).

Renate Zimmer (2013, S. 16) beschreibt Sprache und Bewegung folgendermaßen: „Sprache und Bewegung- beides sind bei Kindern wesentliche Mittel der Erkenntnisgewinnung, des Ausdrucks und der Mitteilung“. Sprache und Bewegung stehen miteinander in einem sich wechselseitig bedingenden Prozess, deshalb sollte „Sprachförderung ebenso wie Bewegungserziehung eine Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit im Kindergarten sein“ (Zimmer, 2013, S. 17). So stellt es also eine wesentliche Aufgabe von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen dar, eine anregungsreiche Umwelt bereitzustellen, in der das Kind spielerisch mit seinem Körper und seiner Sprache mit sich selbst und anderen Personen aktiv und lustbetont in Austausch treten darf. Eine Sprachförderung durch Bewegung kann auf den Stärken des Kindes aufbauen und ermöglicht es, auf individuelle Gegebenheiten durch soziale und kulturelle Herkunft einzugehen (Zimmer, 2013, S. 16f).

Den natürlichen Bewegungsdrang verspürt das Kind nicht allein aus Lust an der Aktivität, sondern auch aus großem Interesse heraus, neue Erfahrungen sammeln zu wollen. Bevor das Kind dazu fähig ist, sich sprachlich mitzuteilen, verfügt es bereits über ein Wissen von der Beschaffenheit und den Funktionen von Dingen und Objekten. Kinder prägen Vorstellungen über die Gesetzmäßigkeiten von Gegenständen aus und entwickeln dazu einen gedanklichen Handlungsplan. Um zu überprüfen, ob ihre Annahmen mit der Wirklichkeit übereinstimmen, möchten sie diese im praktischen Versuch austesten. Weicht das Ergebnis vom ursprünglich gedachten Plan ab, ist das Kind gefordert, eine Problemlösungsstrategie zu entwickeln, um die gewünschte Wirkung zu erzielen. Auf der Suche nach neuen Lösungsmöglichkeiten gewinnt das Kind zusätzliche Erkenntnisse über seine Umwelt. Mit zunehmender Reflexionsfähigkeit gelingt es dem Kind dabei immer besser, Handlungen gedanklich präziser im Voraus zu planen. Faszinierende Ergebnisse, die aus Bewegungshandlungen des Kindes resultieren, regen das Kind zu sprachlichen Äußerungen an. Im Ballspiel beispielsweise lässt das Kind den Ball auf den Boden prellen, worauf dieser anschließend wieder hochspringt. Das Kind kommentiert diesen Vorgang mit der Aussage: „Ball springt!“. Solche Kommentare geschehen anfangs nicht im Vorhinein, sondern erst nachdem das Kind die Situation erlebt hat. Die Sprache dient dem Kind hierbei zum Bewusstmachen seiner Entdeckungen. Es beginnt also, Geschehenes sprachlich zu reflektieren. Die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge kann den Erkenntnisgewinn des Ereignisses noch verstärken, indem es dieses noch zusätzlich in eigenen Worten sprachlich kommentiert. Zum Beispiel könnte sie oder er sagen: „Der Ball ist jetzt aber besonders hoch gesprungen!“. Durch die Verbindung mit Sprache werden solch er-

lebte Erfahrungen zu Begriffen. Das Kind kann also durch Bewegungshandlungen mit einem Ball spielerisch zeitliche und räumliche Begriffe wie beispielsweise *langsam*, *schnell*, *hoch* oder *tief* kennen lernen (Zimmer, 2013, S. 14f).

5.5 Die Psychomotorik als Erziehungsprinzip

Der Kindergarten ist die erste öffentliche Bildungseinrichtung, die das Kind besucht. Die Fähigkeiten, die das Kind in einer elementaren Institution erwirbt sind Grundfertigkeiten, auf welchen das Schulsystem aufbaut, um den Schülerinnen und Schülern Bildungsinhalte zu vermitteln. Der Kindergarten ist demnach ein wichtiger Teil des Bildungssystems. Er bietet die Möglichkeit einer individuell auf Kinder abgestimmten Förderung, die spielerisch im Kindergartenalltag eingebunden wird. Der enge Kontakt mit den Bezugspersonen des Kindes ermöglicht eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, um das Kind in seiner Entwicklung optimal zu begleiten. Darüber hinaus haben Kinder durch den Kontakt zu unterschiedlichen Altersgruppen die Möglichkeit, an wertvollen sozialen Kompetenzen zu gewinnen. Der Kindergarten ermöglicht es, mögliche Defizite in der Entwicklung eines Kindes früh zu erkennen und notwendige Maßnahmen in die Wege zu leiten (Zimmer, 2006, S. 187f).

Im psychomotorischen Konzept gilt die Bewegung und Wahrnehmung als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse. Eine bewegungsfreundliche Atmosphäre ist dabei die Basis eines bewegungszentrierten Lernens. Der psychomotorische Grundgedanke beinhaltet außerdem einen situationsorientierten Ansatz, der das Ziel hat, Kindern zu einem selbstbestimmten, autonomen Lernen zu verhelfen. Die Intention ist dabei, dass Kinder Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Verhaltensweisen erwerben, die es ihnen ermöglichen, Konfliktfähigkeit zu erlangen und herausfordernde Lebenssituationen selbständig zu meistern. Der Erwerb dieser wird im Kindergarten durch ein bedürfnisorientiertes Arbeiten ermöglicht, in der das Kind seinen Entwicklungsthemen intuitiv nachgehen kann. Es kann selbst entscheiden, mit wem, wo, was und wie lange es sich mit etwas beschäftigen möchte, wodurch es in seiner Selbsttätigkeit und Entscheidungsfindung unterstützt wird (Zimmer, 2006, S. 187-191).

6 Begleitung der Sprachentwicklung durch Psychomotorik

In einer gelungenen Begleitung der Sprachentwicklung steht das Kind als ganzheitliches Wesen im Mittelpunkt und eignet sich Sprache spielerisch und mit dem Einsatz all seiner Sinne in täglichen Lebenssituationen an (Tracy, 2008, S. 163). Die Aneignung einer Sprache geschieht dabei durch angstfreies und lustbetontes Erfahrungslernen (Dieckhoff, 2002, S. 12; Haider, 2005, S. 229). Über konkretes Handeln sowie in interaktiven Erlebnissen können sich sprachliche Fertigkeiten am besten entwickeln (Holtz, 2000, S. 41). Um einen optimalen Verlauf der Sprachentwicklung zu ermöglichen, benötigt das Kind von Geburt an ein reichhaltiges und qualitatives Sprachangebot (Tracy, 2008, S. 156; Zimmer, 2013, S. 19). Zu einem adäquaten Lernumfeld für Kinder zählen vor allem Sprachvorbilder, an deren Beispiel sie ein Vokabularium, den korrekten Satzbau sowie die richtige Aussprache entwickeln können (Haider, 2005, S. 229). Für die Begleitung der Sprachentwicklung im Kindergarten bedeuten diese Erkenntnisse, dass sich Kinder Sprache im Alltag beiläufig durch interessierte, sensible Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner aneignen und nicht in künstlich geschaffenen Fördersituationen, wie durch Nachsprechen, reine Imitation, Korrekturen oder Aufforderungen (Tracy, 2008, S. 9; Zimmer, 2013, S. 54). Der Kindergartenalltag beinhaltet täglich zahlreiche Situationen und Aktivitäten, in denen die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge spielerisch und situationsorientiert sprachanregende Situationen schaffen kann. Sprachförderung sollte für Pädagoginnen und Pädagogen eine grundlegende Intention im täglichen pädagogischen Handeln darstellen und mit einer Selbstverständlichkeit in den Alltag mit einfließen (Ulich, 2005, S. 226).

Die Sprachentwicklung ist aufgrund der Ganzheitlichkeit des Menschen eng mit der Entwicklung von emotionalen, kognitiven, sensorischen sowie motorischen Kompetenzen verknüpft und darf deshalb nicht isoliert von diesen betrachtet werden. Fortschritte in der Sprachentwicklung können sich auf andere Kompetenzbereiche auswirken sowie umgekehrt (Holtz, 2000, S. 40; Weidemann, 2010, S. 24). Das Gehirn verfügt über ein ausgebildetes System, die Sprache in ihren verschiedenen Mustern und Regeln zu ergründen, solange es regelmäßig mit variationsreichen Sprachanregungen in Kontakt kommt (Tracy, 2008, S. 6). Durch einen Schwall an Sinneserfahrungen wie Berührungen, Farben, Sprache und Geräusche schaltet das Gehirn zahlreiche Vernetzungen (Zimmer, 2013, S. 19). Durch diese Verschaltungen bildet sich das Sprachzentrum immer differenzierter aus. In weiterer Folge sind Kinder immer mehr dazu fähig, Laute und Worte voneinander zu differenzieren und deren Bedeutung zu erkennen. Im weiteren Verlauf beginnen Kinder Sätze

zu bilden und diese in adäquater Form anzuwenden (Zimmer, 2013, S. 31). Doch die Möglichkeiten eines Idealverlaufs des Sprachlernens haben sich durch die Bedingungen der heutigen Gesellschaft im Vergleich zu früher maßgeblich erschwert. Orte für Bewegungserfahrungen sind mittlerweile nur noch deutlich eingeschränkt vorhanden, wodurch das Erleben mit den eigenen Sinnen und damit auch der Spracherwerb beeinträchtigt wird (Zimmer, 2008, S. 70f).

6.1 Die Entwicklungsbedingungen der heutigen Kindheit

Es ist von großer Bedeutung, das aktuelle Erscheinungsbild der heutigen Kindheit in der Gesellschaft zu analysieren, um die Rolle der Entwicklungsbegleitung von jungen Menschen besser verstehen und optimieren zu können (Liebertz, 2012, S. 12).

6.1.1 Kindheit zwischen Überangebot und Unterversorgung

Die heutige Gesellschaft geht in ihrer aktuellen Entwicklung von einer *nationalen Industriegesellschaft* zu einer *internationalen Informationsgesellschaft* über. Während die Zahl der Arbeitslosen zunimmt, ist die Welt von geringem Wirtschaftswachstum und neuen Informationstechnologien geprägt. Die Berufsanforderungen sind jedoch besonders groß, da den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern ein hohes Maß an Flexibilität, vernetztem Denken, Selbstständigkeit und Teamgeist abverlangt wird. Der Wandel der Gesellschaft bringt positive sowie negative Veränderungen mit sich. Während Kinder heutzutage nur mehr wenig handgeschriebene Briefe versenden, beherrschen sie stattdessen die Kurzsprache des Internets und haben über Social Media-Plattformen im Internet die Möglichkeit, mit anderen Menschen über weite Distanzen miteinander vernetzt zu sein. Dadurch wird zwar die Kommunikation der Menschen untereinander nicht verringert, jedoch nimmt der persönliche Kontakt der Menschen ab, was sich auch auf die Qualität der geforderten sozialen Kompetenzen auswirkt (Liebertz, 2012, S. 16-19).

Kinder waren vor einigen Jahrzehnten noch dazu fähig, ohne besonderen technischen Aufwand hunderte Spielideen zu entwickeln und umzusetzen (Gerber, 2004, S. 37). Die heutige Kindheit ist durch eine stärker eingeengte Bewegungswelt, in der körperlich-sinnliche Erfahrungsmöglichkeiten nur eingeschränkt stattfinden können und durch den Verlust von natürlichen Spiel- und Bewegungsgelegenheiten geprägt. Das Kind wächst mit wenigen Möglichkeiten auf, die Welt unabhängig und selbstgestaltend kennen zu lernen. Es findet zwar heute ein großes Angebot an Freizeitaktivitäten, an Spielmaterial und Anregungen vor, allerdings sind die Möglichkeiten des heute aufwachsenden Kindes, sich die Welt eigenständig zu erschließen, stark eingeschränkt (Zimmer, 2008, S. 70f).

Das liegt vor allem daran, dass die Städte baulich ausgeweitet werden und weniger sichere Spielräume vorhanden sind, aber auch durch das Konsumverhalten, das durch die Medienwelt geprägt wird (Gerber, 2004, S. 37). Die Kinder beziehen ihre Möglichkeiten zur Wahrnehmung immer mehr aus elektronischen Medien, anstatt aus dem eigenen, sinnlichen Erleben (Liebertz, 2006, S. 182). Durch das Fernsehen taucht das Kind in eine akustisch-optisch überreizte, oft noch dazu gewalttätige Welt ein, in der seine Sinne verkümmern. Das Kind verliert sein Gefühl für die Realität und gibt sich den Verlockungen der Scheinwelt im Fernsehen hin (Liebertz, 2012, S. 14). Kinder tendieren vermehrt dazu, die durch die Medien propagierte Idealwelt als die eigene Wirklichkeit zu interpretieren und sich auf die darin enthaltenen Informationen über seine Umwelt zu stützen, ohne dabei selbst Erfahrungen in der *echten* Welt zu sammeln (Liebertz, 2006, S. 182). Dies hat zur Folge, dass dem Menschen wichtige basale Erfahrungen – wie beispielsweise das Anfasen, Riechen und Schmecken eines Gegenstands – fehlen (Reinelt, 1994, S. 73). Es fehlt der Vergleich mit eigenen, sinnlichen Erlebnissen (Liebertz, 2006, S. 182). Diese Tatsache beeinträchtigt das Kind auch in seiner Sprachentwicklung. Reinelt schlussfolgert: „Spür- und Fühlücken wiederum reduzieren den Bedeutungsgehalt von Gedanken und Worten und haben damit einen direkten und auch indirekten Bezug zur Sprache.“ (Reinelt, 1994, S. 74)

6.1.2 Spiel und Beschäftigungsmaterial heute

Spiele, die keinen besonderen technischen Aufwand benötigen, bezeichnet Gerber als gefährdet wie bedrohte Pflanzen- oder Tierarten (Gerber, 2004, S. 37). In der heutigen Kindheit überwiegen Spielzeuge, die nur noch bedient werden müssen, die Erwachsene für die Unterhaltung von Kindern aufbereitet haben und lediglich ein fixes Programm offerieren. Es sind Angebote aus zweiter Hand, die sich jemand anderer ausgedacht hat und von Kindern lediglich passiv konsumiert werden (Liebertz, 2006, S. 182). Dieses hochtechnisierte Spielzeug spult sein kleines Repertoire an Entertainment per Knopfdruck ab und erlaubt kaum eine dauerhafte, kreative Beschäftigung. Die vorgefertigte Spielzeugwelt bietet dem Kind kaum Erkenntniszuwachs, wodurch es schnell gelangweilt reagiert und sich nach neuem, aufwändigerem Material sehnt (Liebertz, 2012, S. 14f).

Auch der Fernsehapparat zählt zu jenen Medien, die das Kind von einer aktiven, kreativen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt trennen. Beim Spracherwerb spielt das soziale Umfeld jedoch eine große Rolle. Kinder lernen Sprache in Interaktion mit anderen Personen durch einen geistigen und sozialen Austausch. Der Fernsehapparat kann mit dem Kind nicht in Dialog treten und ist deshalb für die sprachliche Entwicklung wenig nützlich.

Vielmehr nimmt dieser eine hemmende Position in der Sprachentwicklung ein, da er das Kind von der Eigenaktivität abhält (Zimmer, 2013, S. 61).

6.2 Auftrag an Bildungsstätten

Da es heute zahlreiche Medien gibt, die das Kind in seiner Entwicklung eher hemmen als unterstützen, ist es vor allem für Bildungsinstitutionen von großer Bedeutung, kompensatorische Maßnahmen zu ergreifen. Denn um das Heranwachsen einer gesunden und sprachkompetenten Generation zu fördern, ist ein Weg des ganzheitlichen Lernens unabdingbar. Dabei ist eine Entwicklungsbegleitung für Kinder gemeint, die eine Vernetzung von Körper, Geist und Seele, also ein Lernen mit allen Sinnen ermöglicht. Bildungsstätten wie Kindergärten und Schulen sollten als Orte für ganzheitliches Lernen, in denen Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Bewegen eine Einheit bilden, erfahren werden. Im besten Fall werden Kinder in Bildungseinrichtungen als Menschen in seiner Ganzheit, mit individuellen Begabungen, Gefühlen, Interessen, Bedürfnissen und Anlagen willkommen geheißen (Liebertz, 2012, S. 8; S. 21f).

Durch den Erwerb der Sprache erfährt das Kind einen vergrößerten Handlungsspielraum. Es wird nach und nach dazu fähig, nicht nur durch Bewegungen, sondern auch durch Sprache auf seine Umwelt einwirken zu können. Im sozialen Bereich eröffnen sich für das Kind dadurch vielfältige Möglichkeiten. Sprachliche Gewandtheit ermöglicht es dem Kind soziale Kontakte zu Gleichaltrigen zu knüpfen und Spielsituationen mit seiner Spielpartnerin oder seinem Spielpartner verbal planen und regeln zu können (Zimmer, 2013, S. 25). Diese Fähigkeiten können jedoch nur im direkten Kontakt zu anderen Menschen erworben werden, nicht über passiv konsumierte, elektronische Spielgeräte. Der Kindergarten stellt dabei einen wichtigen Ort zur Sozialisation dar, in dem Kinder sprachliche und soziale Fertigkeiten erwerben können (Zimmer, 2013, S. 61). In einem sozialen Gefüge erwerben sie die Fähigkeit, ihre Sprache bewusst und wirkungsvoll einsetzen zu können. In vielen Lebenssituationen spielt die Sprache beziehungsweise die Kommunikation für Erfolge eine entscheidende Rolle. Menschen, denen es gelingt, ihre Sprache gezielt einzusetzen, um über eigene Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse zu berichten, können mehr bewirken und mehr erreichen. Bereits im Kindergarten ist für Elementarpädagoginnen oder Elementarpädagogen diese These bei Kindern spürbar: Wer kann sich im Kindergartenalltag gegenüber anderen Kindern leichter behaupten? Welches Kind bekommt das Go-Kart im Garten? Welches Kind entscheidet über die Rollenverteilung in einem Spiel? Die Antwort lautet auf alle Fragen gleich: Sprachgewandte, sprachkompetente Kinder haben in diesen Situationen höhere Chancen (Lettner, 2005, S. 191). Doch auch später

im Erwachsenenalter ist die Sprachkompetenz entscheidend für Erfolge. Bekommen Menschen im Kindesalter Einsicht in gelungene Kommunikationsstrukturen, kann ihnen dies helfen, sich im zunehmenden Alter immer differenzierter auszudrücken wichtige Kommunikationsregeln kennen zu lernen sowie Konfliktfähigkeit zu erwerben (Liebertz, 2012, S. 19).

Das Sprachgeschick, beziehungsweise die Sprachkompetenz geht eng mit der Entwicklung der Persönlichkeit einher. Sie können sich wechselseitig beeinflussen. Die Stärkung des Selbstbewusstseins hat also eine besondere Bedeutung für die Sprachentwicklung. Aus diesen Überlegungen heraus gewinnt die Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen für den Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes einen hohen Stellenwert (Lettner, 2005, S. 191). Liebertz (2006, S. 183) bezeichnet die soziale und emotionale Intelligenz sogar als die „Schlüsselqualifikationen der Zukunft“. Die Förderung dieser sollte deshalb ein zentraler Bestandteil einer jeden Bildungsstätte sein. Ziel ist es, Kinder auf die Anforderungen, mit denen sie in ihrem Alltag konfrontiert sein werden, adäquat vorzubereiten (Liebertz, 2012, S. 8; Liebertz, 2006, S. 183). Im späteren Berufsleben sind Menschen gefordert, eine hohe soziale Intelligenz zu beweisen, durch die sie trotz Ehrgeiz und beruflichem Erfolgsdenken tolerant, kritisch und solidarisch denken und handeln können. Werden Kinder aktiv in Entscheidungsprozesse mit einbezogen, können sie diese Fertigkeiten erwerben und im Kindergarten spielerisch erproben (Liebertz, 2012, S. 19).

Ein weiteres Ziel der pädagogischen Arbeit ist es, dass Menschen dem Einfluss des Zeitgeistes, der Medienflut, sowie politische und religiöse Manipulierungen einen eigenen kritischen und selbstbewussten Standpunkt entgegen setzen können. Es ist entscheidend, Kindern zu zeigen, wie sie mit der heutigen Medienwelt umgehen können und diese sinnvoll einsetzen können. Außerdem ist es signifikant, junge Menschen zu lebensbegleitendem Lernen, zu Teamgeist, Kreativität und Eigenverantwortung zu ermutigen, wodurch sie eine positive Persönlichkeitsentwicklung erfahren können (Liebertz, 2012, S. 19). Unter welchen Voraussetzungen das Kind diese Kompetenzen im Kindergartenalltag erwerben kann, wird im nächsten Unterkapitel erläutert.

6.3 Sprachlernen im Alltag

Die folgenden Kapitel beziehen sich auf die Umsetzung einer gelungenen Begleitung im psychomotorischen Kontext. Das Sprachlernen kann in psychomotorischen Settings, durch Bewegung in der Natur sowie durch den Einfluss eines positiven Selbstkonzepts begünstigt werden (Zimmer, 2006, S. 51f; S. 80f; Zimmer, 2013, S.15f; S. 43). Zudem sind

themenbezogene Aktivitäten und gute Sprachvorbilder begünstigende Faktoren für den Spracherwerb (Tracy, 2008, S. 194ff; Ulich, 2001b, S. 34).

6.3.1 Das freie Spiel im psychomotorischen Setting

Wenn Kinder ihr Spiel frei wählen dürfen, entscheiden sie sich dabei stets für ein aktuelles Entwicklungsthema, zu dem sie einen persönlichen Bezug haben. Die Auswahl der Spielthemen des Kindes ist also abhängig von der jeweiligen Lebenssituation. Im freien Spiel können Kinder Eindrücke aus dem täglichen Leben, gedankliche Fantasien oder aber auch beispielsweise Fernsehsendungen verarbeiten. Das kindliche Spiel ist stark an Bewegungen gebunden und kann in einem psychomotorischen Setting, wie zum Beispiel einer Bewegungsbaustelle, optimal ausgelebt werden. Ein großer Bewegungsraum mit unterschiedlichen Materialien bietet einer Kindergruppe den notwendigen Freiraum, diesen nach eigenen Bedürfnissen zu gestalten und ihr Spielbedürfnis zu befriedigen. Das Kind schafft sich durch diese Möglichkeit selbst eine Fantasiewelt, in die es eintauchen und *sich frei spielen* kann. Dabei kann jedes Kind über seine Rolle bestimmen und sich individuell in das Geschehen einbringen. Schüchternen Kindern fällt es meist leichter, sich durch Bewegungen auszudrücken. Oft wählen diese in einer Bewegungsbaustelle eine den anderen Kindern überlegene Rolle. In dieser fühlen sie sich stark und mutig und es fällt ihnen leichter, Zugang zur restlichen Kindergartengruppe zu finden. Unsichere oder schüchterne Kinder können dadurch eine Umgangsweise mit Gleichaltrigen erproben, welche sie sich in der Realität zuerst nicht zutrauen würden. Die selbst ausgewählte Spielrolle des Kindes bietet ihm außerdem eine Gelegenheit, belastende Erfahrungen zu äußern, die es sprachlich nicht ausdrücken kann (Zimmer, 2006, S. 80f).

In Spielsituationen finden zahlreiche Bewegungshandlungen statt, die vom Kind auf lustbetonte Weise sprachlich begleitet werden. Bewegung und Sprache befinden sich dabei in einer wechselseitigen Beziehung zueinander, da sie sich gegenseitig beeinflussen können. Bewegungserfahrungen sind meist mit freudvollen Erfahrungen verbunden, die das Kind zum Sprechen anregen. Jedoch kann genauso auch die Sprache eine Auswirkung auf die Bewegungen des Kindes haben. Durch die Bewegungsaktivität lernt das Kind nonverbales Ausdrucksvermögen, übt sich in Bewegungsrhythmus und Raumorientierung und macht dazu wichtige Erfahrungen für seine Körperwahrnehmung sowie mit unterschiedlichem Material. Auf sprachlicher Ebene können Bewegungsanlässe das verbale Ausdrucksvermögen, den Sprachrhythmus, Wortschatzerweiterung, phonologische Bewusstheit sowie die Begriffsbildung unterstützen (Zimmer, 2013, S. 108f).

Wie sich diese Fähigkeiten innerhalb einer Spielsituation entwickeln, lässt sich anhand eines Beispiels verdeutlichen: In einer Bewegungsbaustelle haben Kinder beschlossen,

Bahnhof zu spielen. Die Kinder stellen dabei zuerst fest, welche wichtigen Eigenschaften es benötigt, einen Ort als Bahnhof bezeichnen zu können. Sie kommen zu dem Entschluss, dass auf Bahnhöfen zahlreiche Züge auf Schienen unterwegs sind, weshalb sie Langbänke zu zwei unterschiedlich schiefen Ebenen in eine Sprossenwand einhängen wollen. Die Kinder beschließen, die schrägen Ebenen als Rutsche zu benutzen, auf denen sie selbst als Züge hinuntersausen können. Jedes Kind findet auf dem Bahnhof seine eigene Rolle und entscheidet damit, wie es sich in das Spielgeschehen einbringen möchte. Auf einem Bahnhof fahren zahlreiche, unterschiedliche Züge in verschiedenen Geschwindigkeiten, weshalb sich viele Kinder möglicherweise dazu entscheiden werden, selbst einen Zug spielen zu wollen. So können die Kinder zum Beispiel entscheiden, ein Schnellzug, Regionalzug, Autozug, Güterzug oder Nachtzug zu sein und diesen in ihrem Spiel charakterisieren. So rutschen die Kinder die steilere oder flachere Ebene hinunter und verkörpern damit einen langsameren oder schnellen Zug. Güterzüge werden dabei beispielsweise verschiedene Materialien wie Sandsäckchen auf ihrem Körper nach unten transportieren, während andere Kinder mit geschlossenen Augen rutschen und sich als Nachtzug bezeichnen. Den kreativen Ideen der Kinder sind in dieser Spielsituation keine Grenzen gesetzt (Zimmer, 2013, S. 109). Ein Kind am Bahnhof beschließt, der *Lautsprecher* zu sein und fühlt sich für die Durchsagen am Bahnsteig zuständig. Um dieser Funktion gerecht zu werden, muss er sowohl seinen Körper als auch seine Sprache anpassen. Ansagen auf Bahnhöfen müssen laut und deutlich gesprochen sowie knapp formuliert werden, damit Passagiere diese gut hören können. Um gehört zu werden, muss sich der *Lautsprecher* auf einer erhabenen Position befinden, in der er durch eine aufrechte Körperhaltung seiner Rolle als Autoritätsperson verwirklichen kann. Von dort aus kann er Lautsprecherdurchsagen, wie „Achtung, zurücktreten- der Zug fährt ab“ bei jedem Kind tätigen, welches als Zug die schiefe Ebene hinunterrutscht oder „Bitte nicht drängeln“ rufen, wenn er für mehr Ordnung am Bahnsteig sorgen möchte. Es ist dabei deutlich, wie die Kognition, sowie die Kompetenz des nonverbalen und verbalen Ausdrucksvermögens bei diesem Kind gefordert sind und wie sich diese Fähigkeiten in seiner Rolle miteinander ergänzen (Zimmer, 2013, S. 110).

Um die Spannung der Kinder beim Bahnhofsspiel aufrecht zu erhalten, kann die Pädagogin oder der Pädagoge Spielimpulse setzen. Dies kann beispielsweise durch eine erweiternde Spielidee oder dem Angebot eines zusätzlichen Materials geschehen. Mit dem Zusatz von Teppichfliesen und der Spielidee, mit mehreren Kindern einen längeren Zug zu bilden, können zum Beispiel neue Spielvarianten entstehen. Spätestens wenn die Pädagogin oder der Pädagoge die Kinder darauf aufmerksam macht, dass von Zügen Geräusche ausgehen können, werden sie ihren Bewegungsrhythmus und ihrem Sprech-

hythmus in Einklang mit einem „Tsch Tsch Tsch Tsch“ bringen. Beschließen einzelne Kinder den Zug bremsen zu wollen, müssen sie sich durch ein Geräusch bemerkbar machen. So beendet beispielsweise ein „Tuuut“ die Fortbewegung des Fahrzeuges. Spielerisch üben sich die Kinder dabei in der Bildung komplexer Laute und der Ausformung von Sprechhandlungen durch Bewegungen (Zimmer, 2013, S. 111f).

Durch diese Spielsituation lernen Kinder zahlreiche Begriffe in Verknüpfung mit der Raumorientierung kennen. Als Züge rutschen Kinder die Langbänke *abwärts* und klettern anschließend wieder *aufwärts*, um noch einmal zu rutschen. Sie nehmen die *steilere* sowie die *flachere* schiefe Ebene wahr und verknüpfen diese mit Adjektiven, wie *schneller* und *langsamer*. Wollen die Kinder als Züge ihre Fahrbahn wechseln oder zum Beispiel einmal verkehrt rutschen, ist ihre Raumorientierung und das Einnehmen von neuen Raumperspektiven gefragt. Die Orientierungsleistung, die das Kind dabei bewältigt, ist eine wichtige Voraussetzung dazu, später beispielsweise einen Stadtplan lesen und maßstabsgetreu denken zu können. Bewegungshandlungen ermöglichen Kindern wichtige Körpererfahrungen. Spielerisch lernt das Kind durch Bewegungen zum Beispiel Winkel, Höhen, Tiefen, Abstände und Geschwindigkeiten kennen. Solche Bewegungserfahrungen haben dabei einen entscheidenden Einfluss, ob diese später als abstrakte Begriffe ebenfalls verstanden werden (Fischer, 2009, S. 84; Zimmer, 2013, S. 111). Durch Spielsituationen dieser Art entstehen zahlreiche Gespräche, in denen Kinder miteinander intensiv in Kontakt treten können. Zudem kann die Pädagogin oder der Pädagoge durch neue Denkanstöße für weiteren Kommunikationsstoff sorgen. Zum Beispiel könnten die Kinder von nun an gefragt werden, wohin sie fahren möchten oder ob sie eine Fahrkarte besitzen. So entstehen nicht nur neue Spielrollen, sondern auch neue Sprachanlässe (Zimmer, 2013, S. 111).

In all diesen Abläufen entscheiden die Kinder den Fortgang ihres Spiels selbst und werden von der Pädagogin oder dem Pädagogen lediglich begleitet. Jedes Kind hat in einer Spielsituation andere Ideen und möchte diese mithilfe von anderen Kindern umsetzen. Um Wünsche, Bedürfnisse oder auch Konflikte zu besprechen, müssen die Kinder dabei in Kommunikation miteinander treten. Sie sind gefordert, sich untereinander sehr gut abzusprechen und erleben eine intensive Interaktion miteinander, die sich nachhaltig auf das Sprechvermögen des Kindes in positiver Weise ausprägen kann (Zimmer, 2013, S. 113).

6.3.2 Bewegung in der Natur

Kinder sollten in Kindergärten die Möglichkeit bekommen, im Freien toben und ihre Freude am Entdecken und Erkunden ausleben zu dürfen. Dadurch sammeln sie fundamentale Erfahrungen und können die Sensibilität ihrer Sinne ausprägen. Kinder brauchen außer-

dem Gelegenheit und Orte dazu, ihren Fragen und Interessen eigenständig und forschend nachzugehen (Liebertz, 2006, S. 184). Durch das ausgelassene Spiel in der Natur erfahren Kinder ganzheitliche Erlebnisse, die für ihre Entwicklung besonders wertvoll sind. Im Austausch mit ihrer Umwelt können sie grundlegende Erfahrungen sammeln und einen Platz in ihrer Lebenswelt finden. Um diese Erlebnisse machen zu können, benötigt das Kind viel Freiraum sowie Orte, an denen ein gefahrloses Spielen möglich ist. Kinder in der heutigen Generation, die in Städten aufwachsen, sind in ihren Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten aufgrund von baulichen Gegebenheiten jedoch meist stark eingeschränkt. Vor allem Außenbereiche bieten immer weniger Möglichkeiten für ein ausgelassenes Spiel, da viele Höfe zu Parkplätzen umgebaut werden und der Verkehr an naheliegenden Straßen eine Gefahr für Kinder darstellt (Dieckhoff, 2002, S. 80; S. 82).

Um Kinder vor einer Bewegungsarmut zu beschützen, kann die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge mit der Kindergruppe bewusst verkehrsberuhigte Orte aufsuchen, in denen ein ganzheitliches Spiel in einem sicheren Rahmen möglich ist. Es empfehlen sich Ausflüge in die Natur, beispielsweise in einen Wald, auf Felder oder Wiesen. Dort haben Kinder wieder die Möglichkeit, zu entdecken, auszuprobieren und ausgelassen zu spielen. An Tagen, an denen kein Besuch ins Freie möglich ist, können entsprechend gestaltete Innenbereiche des Kindergartens ebenfalls Raum zur Bewegung und Materialerfahrung bieten (Dieckhoff, 2002, S. 80; S. 82). Diese Bewegungsmöglichkeiten können Kinder in ihrer Sprachentwicklung unterstützen. Sie bieten eine ideale Gelegenheit, ihren aktiven und passiven Wortschatz und somit ihr Sprechvermögen auszubauen. Im bewegten Spiel erfährt das Kind, dass Objekten bestimmte Worte zugeordnet werden und hat die Möglichkeit, Begriffe sinnlich zu erleben sowie zu begreifen und somit mit Bedeutungsgehalt zu füllen. Beispielsweise kann das Kind durch das Erasten von Naturmaterial spielerisch Adjektive wie *eckig*, *hart* oder *weich* kennen lernen. Durch die Inszenierung einer Spielidee sind Kinder in ihrer Spielhandlung zum Sprechen herausgefordert. Umgekehrt regen Sprechhandlungen auch zur Bewegung an, indem die Sprache von Gestik und Mimik untermalt wird (Zimmer, 2013, S.15f; S. 43).

6.3.3 Aufbau eines positiven Selbstkonzepts

Der Aufbau eines positiven Selbstkonzepts ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass eine kindzentrierte Entwicklungsbegleitung im Sinne der Psychomotorik funktionieren kann. Die Entwicklung des Kindes ist weitgehend abhängig von seinem Selbstwertgefühl. Hat das Kind Vertrauen in seine eigenen Kompetenzen und geht es mutig auf Herausforderungen zu, wird sich dies positiv auf seine Entwicklung auswirken und damit auch die Sprachentwicklung begünstigen (Zimmer, 2006, S. 51f). Doch oft erleben Kinder mit

Deutsch als Zweitsprache eine geringe Wertschätzung für ihre Familiensprache, wodurch sie gefährdet sind, ein Gefühl der Minderwertigkeit für sich und ihre Heimatsprache zu entwickeln. Aus diesem Grund ist es für die Arbeit im Kindergarten besonders wichtig in Kenntnis darüber zu sein, wie sich ein positives Selbstwertgefühl ausprägen kann (Haider, 2005, S. 228).

Im Laufe seiner Entwicklung beginnt das Kind zunehmend, sich mit der eigenen Identität zu beschäftigen (Zimmer, 2006, S. 51; S. 57). „In der Entwicklung des Menschen allgemein und in der Entwicklungsspanne der Kindheit im Besonderen ist die zentrale Thematik die Suche nach der eigenen Identität. Das Kind will wissen, wer und was es ist und wer und was es werden will.“ (Fischer, 2009, S. 82)

Die Entwicklung des Selbstkonzepts ist dabei nicht rein kognitiver Verdienst, sondern wird ebenso von emotionalen sowie sozialen Empfindungen geprägt (Zimmer, 2006, S. 55). Eine Grundvoraussetzung um ein Selbstkonzept aufzubauen, stellt ein differenziertes Körperbewusstsein dar. Dieses prägt sich durch zahlreiche Körpererfahrungen aus, die sich durch vielfältige Bewegungshandlungen anreichern (Fischer, 2009, S. 86). Das *Körperselbst* entwickelt das Kind durch sein Sinnessystem. Über seine Sinne lernt das Kind die Funktionen seines Körpers, die eigene Stimme sowie Körpergrenzen kennen und macht erste Erfahrungen in Raum-Lagebeziehungen. Dadurch gewinnt das Kind immer mehr an Bewusstsein über seinen Körper, was es ihm ermöglicht, sein Körperselbst von der Umwelt zu unterscheiden. Es erlebt den Körper als Zwischenstück von seinem inneren Selbst und dem äußeren Umfeld. Durch den Körper kann das Kind mit der Umwelt in Kontakt treten und Erfahrungen sammeln, die es nicht nur im motorischen, sondern auch im emotionalen und sozialen Bereich beeinflussen und damit das Selbstkonzept bestimmen (Zimmer, 2006, S. 63). Das Bewusstsein über sich selbst baut also auf den Erfahrungen auf, die das Kind im Laufe seines Lebens gewinnt. Diese umfassen materielle sowie soziale Erlebnisse, die sich unterstützend oder hemmend auf die Entwicklung einer positiven Einstellung zu sich selbst auswirken können. Zu den sozialen Erfahrungen zählen vor allem auch die Erwartungen, die an das Kind durch Personen in seiner Umwelt gestellt werden. Das Kind fühlt sich bemüht, diese zu erfüllen und verspürt Druck, diesen Ansprüchen gerecht zu werden (Zimmer, 2006, S. 51f).

Die Frage nach der eigenen Identität lässt sich nur durch den Vergleich zu anderen beantworten. Das Kind misst sich an den Eigenschaften anderer und ordnet seine Kompetenzen dadurch als stark oder schwach ein. Außerdem nimmt es auch wahr, welche Fähigkeiten ihm zugetraut werden und welches Bild andere Personen von ihm selbst haben. Die Rückmeldung, die das Kind durch verschiedene Handlungen bekommt, wird von ihm selbst subjektiv eingeordnet und bewertet. Oft spiegelt sich nicht die tatsächliche Leistung

des Kindes im Selbstkonzept wieder, sondern das Ergebnis seiner eigenen subjektiven Bewertung. Objektiv gleiche Leistungen können deshalb verschieden beurteilt werden. Dieser Umstand kann dazu führen, dass *selbsterfüllende Prophezeiungen* eintreten. Besonders bei Kindern mit Defiziten, könnten sich diese gefährlich auf das Selbstwertgefühl des Kindes auswirken. Haben bisherige Erfahrungen dem Kind gezeigt, dass es bestimmte Situationen nicht bewältigen kann, wird es bei einer ähnlichen Aufgabe im Vorfeld bereits mit der Einstellung herangehen, es wieder nicht zu schaffen. Ein neuer Misserfolg wird dadurch begünstigt. Doch auch wenn kleine Erfolge erreicht wurden, werden diese durch die ursprüngliche Annahme des Kindes, es nicht zu schaffen, überschattet. Das Kind nimmt den Fortschritt nicht wahr oder begründet diesen nicht mit seinen eigenen Fähigkeiten, sondern eher mit Glück oder Zufall. Es fühlt sich dadurch in seinem negativen Selbstkonzept neuerlich bestärkt. Oft reagieren diese Kinder mit Rückzug oder versuchen, ihre Unterlegenheit durch Aggression zu kompensieren (Zimmer, 2006, S. 52; S. 57; S. 67).

Das vorhandene Selbstkonzept hat großen Einfluss auf das Verhalten des Kindes. Eine positive Einstellung zum eigenen *ich* ist ein großer Motivator, sich neuen Aufgaben zu stellen. Vertraut das Kind auf seine eigenen Fähigkeiten, wird es diesen mit Überzeugung und Selbstsicherheit entgentreten und beeinflusst dadurch seine individuelle Handlungsfähigkeit. Hat das Kind jedoch bereits ein negatives Bild von sich selbst entwickelt, erlebt es Aufgaben oder Unbekanntes eher als bedrohlich, und fühlt sich zu wenig kompetent, diese Anforderungen aus eigener Kraft zu bewältigen (Zimmer, 2006, S. 55-59).

Bewegungserfahrungen sind für die Entwicklung des Selbstvertrauens bedeutend. In diesen können Kinder erkennen, dass sie Dinge aus eigener Kraft bewirken oder beeinflussen können. Durch Erlebnisse, in denen sie etwas im Alleingang geschafft haben und Kontrolle über eine Situation beherrschen, gewinnen Kinder an Erfahrung, selbst wirksam sein zu können. Die Erkenntnis, auf ihre materielle und soziale Umwelt einwirken zu können, lässt Kinder sich kompetent und mächtig fühlen. Derartige Ereignisse beeinflussen in weiterer Folge das Verhalten des Kindes. Hat es sich in bisherigen Situationen als kompetent erlebt, wird es darauf vertrauen, dass weitere Situationen ähnlich verlaufen und sich unbekannten Anforderungen selbstbewusst stellen. Dabei begeben sich Kinder auf ein immer höheres Schwierigkeitsniveau, wodurch sie ihre Kompetenzen weiter ausbauen können. Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen es, eigene Kompetenz zu erleben und setzen damit den Grundstein für den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts (Zimmer, 2006, S. 66f).

6.3.4 Themenarbeit im Kindergarten

Um Kinder in ihrem Wortschatzerwerb spielerisch zu unterstützen ist die Themenarbeit im Kindergarten besonders effizient. Durch die sprachliche Untermalung von themenbezogenen Aktivitäten im Kindergarten, erleben Kinder immer wieder dieselben Worte in unterschiedlichen Kontexten sowie Situationen und beginnen, zuvor noch fremde Worte nach und nach wiederzuerkennen. Diese Wiederholungen dienen dem Kind dazu, seinen Wortschatz zu erweitern und Wortverknüpfungen zu erstellen. Es entsteht im Gedächtnis des Kindes ein Netzwerk aus vielen miteinander verknüpften Worten, die zunehmend in seinem aktiven Wortschatz verankert werden. Fängt das Kind an, Worte aktiv zu benutzen, können Pädagoginnen und Pädagogen auf dieser Kompetenz aufbauen und ihm durch weitere Gespräche die Gelegenheit geben, seinen Wortschatz weiter auszubauen (Tracy, 2008, S. 194ff).

In Gesprächen mit Kindern oder in der sprachlichen Begleitung einer Aktivität ist es von großem Vorteil, wenn sich die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge in der Planung der Aktivität zuerst selbst überlegt, welche Worte sie oder er mit einer bestimmten Thematik verbindet. Es empfiehlt sich, eine Wortliste anzufertigen, um sicherzustellen, dass dem Kind nicht nur Substantive, sondern auch genügend Adjektive und Verben dargeboten werden (Tracy, 2008, S. 196).

Als Beispiel finden sich für den Themenbereich *Gesicht* unter anderen Nomen wie *Auge*, *Ohr*, *Nase*, *Mund*, jedoch auch Verben wie zum Beispiel *sehen*, *riechen*, *schmecken* oder *lachen* und Adjektive wie *lang*, *dick*, *schmal* oder *kurz*. So könnte die Pädagogin oder der Pädagoge während einer Betrachtung eines Menschenbildes mit dem Kind auf die *lange Nase*, die *großen Ohren*, den *lachenden Mund* und so weiter hinweisen, damit das Kind ein Netzwerk von Worten für den Themenbereich *Gesicht* aufbauen kann. Dazu wäre es sinnvoll, bei den Substantiven bereits den entsprechenden Artikel mitzuverwenden und in der Sprache einzubauen um das Kind mit dem Genus vertraut zu machen (Tracy, 2008, S. 193-196).

6.3.5 Vorbildfunktion

Kinder erleben im Kindergartenalltag ständig verbale und nonverbale Kommunikation und entwickeln ihr Sprachverhalten am Modell von Erwachsenen und älteren Kindern. Das familiäre Umfeld prägt das Kind in seiner Sprache besonders, was sich beispielsweise durch die Wortwahl oder den Dialekt des Kindes deutlich zeigt. Wenn Erwachsene mit Kindern sprechen, benutzen sie dabei ein auf Kinder abgestimmtes Sprachregister, welches sich durch eine vereinfachte Sprache, eine genaue Artikulation sowie eine besonders akzentuierte Satzmelodie auszeichnet. Außerdem bauen Erwachsene in Gesprächen

mit Kindern häufig Wiederholungen ein oder formulieren ihre Sätze um, damit diese von ihren jungen Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartnern verstanden werden (Tracy, 2008, S. 178).

Diese intuitiv gewählte Form der Sprache kann es dem Kind erleichtern, Gesprächen mit Erwachsenen leichter zu folgen. Dennoch sollte darauf geachtet werden, dass das eigene Sprachniveau durch den intensiven Kontakt nicht auf das des Kindes herabsinkt, sondern immer etwas höher als das der Kinder angesetzt ist. Damit kann erreicht werden, dass Kinder Erwachsene gut verstehen und dennoch für junge Sprachlernerinnen und Sprachlerner ein Vorbild verkörpern, an dem sie wachsen können. Aus diesem Grund sollten Pädagoginnen und Pädagogen als Expertinnen und Experten in der Begleitung der Sprachentwicklung ihre eigene Sprache immer wieder überprüfen und gegebenenfalls umstrukturieren. Reflektieren sie ihren Kommunikationsstil können sie prüfen, ob ihre Sprache ein gutes Beispiel abgibt, an dem sich junge Sprachlernerinnen und Sprachlerner orientieren können (Ulich, 2001b, S. 34).

Die Begleitung der Sprachentwicklung seitens der Pädagogin oder des Pädagogen ist eine komplexe Aufgabe, bei der sie oder er dazu aufgefordert ist, den individuellen Sprachstand jedes einzelnen Kindes zu erfassen, um eine adäquate Unterstützung für ebendieses zu schlussfolgern (Tracy, 2008, S. 154). Dabei ist auch zu erheben, ob es einem Kind, das mit der deutschen Sprachproduktion noch nicht begonnen hat, am Verstehen mangelt oder ob es einfach noch nicht sprechen möchte (Dieckhoff, 2002, S. 61). Es gibt Kinder, die sehr lange nicht sprechen, weil sie keine Fehler machen wollen. Sie beginnen erst dann zu sprechen, wenn sie komplexe Sätze bilden können (Tracy, 2008, S. 171).

Vor allem auch die Art und Weise, wie Kindern gegenübergetreten wird, prägt ihr Sprachverhalten, denn Sprache vermittelt Wertschätzung. Erleben Kinder eine wertschätzende Sprache, werden sie selbst ihren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern mit Achtsamkeit gegenüberstehen. Um Kinder in ihrer Sprachentwicklung bestmöglich begleiten zu können, ist es also besonders wichtig, sein eigenes Sprachverhalten hinsichtlich dieser Qualität zu überprüfen (Ferrari, 1998, S. 8).

Eine Grundvoraussetzung, damit sich das Kind in der Institution wohl und angenommen fühlt, ist, dass die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge seinen Namen richtig ausspricht. Dadurch wird dem Kind Anerkennung gegenüber seiner Persönlichkeit und seines kulturellen Hintergrunds vermittelt. Die Akzentuierung des Namens sollte deshalb weitgehend dem entsprechen, wie die Eltern ihr Kind rufen und möglichst nicht eingedeutscht werden (Haider, 2005, S. 228).

Nicht nur die Aussprache des Namens, sondern auch die allgemeine Artikulation beim Sprechen muss beobachtet und gegebenenfalls korrigiert werden. Es ist zu reflektieren, ob die eigene Sprache für das Kind verständlich ist und Silben deutlich ausgesprochen werden, ohne dabei jedoch künstlich zu wirken (Haider, 2005, S. 229; Tracy, 2008, S. 175).

Unterlaufen dem Kind beim Sprechen Fehler, sollte es nicht verbessert werden. Werden die Aussagen des Kindes durch Nachfragen und Wiederholungen korrekt gespiegelt, erfährt es die grammatikalisch richtige Version seiner Aussage, ohne dass es dabei bewusst ausgebessert oder auf Fehler hingewiesen wird (Ulich, 2001b, S. 36; Zimmer, 2013, S. 60). Vorrangig ist jedoch immer der Inhalt, den das Kind vermitteln möchte, nicht die Form. Nicht in allen Situationen ist es angebracht, das Kind auf diese Weise zu berichtigen. Ist das Kind gerade besonders aufgeregt und möchte der Elementarpädagogin oder dem Elementarpädagogen etwas Wichtiges erzählen, ist es erstrangig, dem Kind emotionalen Beistand zu leisten (Dieckhoff, 2002, S. 61).

Zusätzlich kann es die Kommunikation mit dem zweisprachigen Kind unterstützen, wenn die Pädagogin oder der Pädagoge einzelne wichtige Worte, wie zum Beispiel *Hallo*, *ja*, oder *nein* in der Familiensprache des Kindes kennt und aussprechen kann. Viele Situationen im Kindergartenalltag können sich dadurch leichter aufklären. Zudem erfährt das Kind durch die Bemühungen der oder des Erwachsenen, ein Wort in seiner Erstsprache richtig auszusprechen, Interesse und Wertschätzung gegenüber seiner Kultur (Ulich, 2001b, S. 29f).

In der Begleitung der Sprachentwicklung ist es von großer Bedeutung, dem Kind Zeit zu lassen, um die Zweitsprache Deutsch zu erwerben sowie um sich in der neuen Umgebung des Kindergartens orientieren zu können. Kinder im Zweitspracherwerb weisen meist eine kürzere Aufmerksamkeitsspanne als gleichaltrige, monolinguische Kinder auf. Dies liegt darin begründet, dass das ständige Nichtverstehen ein hohes Maß an Konzentration erfordert. Haben Kinder den Punkt der akustischen Überforderung erreicht, versuchen sie ihr Sprachdefizit oft durch auffälliges Verhalten auszugleichen. Dabei ist zu beachten, dass dies allein keinesfalls ein Indikator dafür ist, dem Kind eine Verhaltensstörung zuzuweisen (Dieckhoff, 2002, S. 60).

Werden alltägliche Handlungen im Kindergarten sprachlich begleitet, kann sich das Kind an diesem Sprachmodell orientieren und sich einen Wortschatz sowie den richtigen Satzbau aneignen (Haider, 2005, S. 229). Das vorrangige Ziel der Sprachförderung ist, die Sprechfreude des Kindes zu erhalten und Situationen zu erkennen, in denen Kinder durch spielerische Anregungen ihre Sprachkompetenz ausbauen können (Zimmer, 2013, S. 61).

Denn nur in einem Umfeld, in dem sich das Kind geborgen fühlt und sich mit der neuen Sprache lustbetont auseinandersetzen darf, wird das Kind diese gern verwenden (Dieckhoff, 2002, S. 61).

Elementarpädagoginnen oder Elementarpädagogen können aus jedem Spiel und jeder Interaktion mit Kindern eine Situation gestalten, die ihre Sprachentwicklung begünstigt. Als Vorbilder sollten sie eine variationsreiche Sprache anbieten und immer wieder Paraphrasen verwenden. Kinder lernen dadurch unterschiedliche Arten kennen, gleichen Inhalt zu formulieren und können die grundlegende Satzstruktur von deutschen Sätzen verinnerlichen. Lernziel im syntaktischen Bereich ist es dabei für das Kind, das Ordnungssystem von Worten in deutschen Sätzen zu verstehen und die flektierten Verben korrekt anzuordnen. Das Kind muss dabei auch erkennen, inwiefern sich Verb und Artikel abhängig vom Kontext verändern müssen um einen grammatikalisch richtigen Satz zu bilden (Tracy, 2008, S. 175; S. 198; S. 201).

Die Pädagogin oder der Pädagoge sollte den Kindern genügend Gelegenheiten zum Sprechen anbieten, in denen sie oder er diese ausreichend zu Wort kommen lässt (Tracy, 2008, S. 10; Ulich, 2001b, S. 34). Besonders wenn Kinder etwas beschäftigt, sie zum Beispiel Wünsche oder Gefühle ausdrücken oder Begebenheiten schildern wollen, sollten sich Bezugspersonen für sie Zeit nehmen. Wenn Erwachsene in Gesprächen mit Kindern aufmerksam zuhören, ohne sich währenddessen von Störfaktoren ablenken zu lassen, signalisieren sie echtes Interesse und die Kinder fühlen sich ernst genommen (Ulich, 2001b, S. 34f).

Wenn Gespräche in unterschiedlichen Alltagssituationen stattfinden, lernen Kinder verschiedene Sprachebenen kennen, und erleben die Sprache in unterschiedlichen Bezugsrahmen (Ulich, 2001b, S. 34). Natürliche Gesprächssituationen sind am besten geeignet um Kindern einen umfassenden Wortschatz näher zu bringen. Auch Wortklassen und Struktursignale können sie sich durch Gespräche mit Sprachvorbildern aneignen. Beiläufig erkennen Kinder durch Gespräche, dass Menschen ihre Sprache benutzen, um Handlungen zu beschreiben („Simon, schau mal wie schnell ich laufen kann!“), zeitliche Abfolgen zu klären („Nachdem du deine Schuhe angezogen hast, können wir in den Garten gehen“), dass sich Aussagen aufeinander beziehen können („Ja, gerne hätte ich etwas zu essen!“) oder einander Fragen zu stellen (Tracy, 2008, S. 197).

Erwachsene sind dazu in der Lage, auch unverständliche Sätze von Kindern aufgrund von Gegebenheiten, Vorerfahrungen und Weltwissen zu interpretieren. Auf eine kindliche Äußerung folgen seitens der Erwachsenen meist Wiederholungen von dem, was das Kind gesagt hat oder sagen wollte. Auch Rückfragen an den jungen Gesprächspartner werden

häufig verwendet, um sich zu versichern, die Äußerung des Kindes richtig interpretiert zu haben. Diese Interaktionsstrategie wenden Erwachsene intuitiv an. Treten Pädagoginnen und Pädagogen mit Kindern in Kommunikation, können sie diese zu sprachlichen Äußerungen verleiten, indem sie bewusst auf Details kindlicher Äußerungen achten und mit entsprechenden Fragen oder Antworten darauf reagieren (Tracy, 2008, S. 186f).

Werden Fragestellungen möglichst offen formuliert, können Kinder mehr antworten als nur mit „ja“ oder „nein“ (Haider, 2005, S. 229; Tracy, 2008, S. 175). Impulsfragen sind dabei besonders geeignet, um Kinder zum Sprechen und Erzählen anzuregen. Um Themen, wie beispielsweise einen gemeinsamen Ausflug, nachzubereiten, geschieht es im Kindergarten häufig, dass die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge die Kinder eher prüft, anstatt *echte* Fragen zu stellen. Damit ist gemeint, dass die Pädagogin oder der Pädagoge Fragen stellt, bei denen dem Kind bewusst ist, dass der Erwachsene die Antwort selbst weiß, sie aber von ihm hören möchte. In dieser Situation des Abfragens neigen Kinder dazu, mit Einwortsätzen zu antworten. Wählen Erwachsene Fragen, die ein echtes Interesse signalisieren, streben Kinder eher dazu, ausführlicher zu antworten. Nach einem Besuch im Wald könnten Pädagoginnen oder Pädagogen zum Beispiel fragen: „Was hat dir am besten gefallen“, anstatt „Was haben wir alles gesehen?“. So fühlen sich Kinder nicht abgeprüft und erleben keinen Druck, etwas Falsches sagen zu können. Auf die Frage, was dem Kind am besten gefallen hat, kann sich leicht ein längeres Gespräch mit weiteren *echten* Fragen entwickeln, in welches die Kinder gerne einsteigen (Ulich, 2001b, S. 35).

Um die Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu unterstützen, benötigt es also kein Programm, in dem Sprache trainiert wird, sondern lediglich authentische Situationen und Gespräche, die sich im Alltag ergeben und von Pädagoginnen und Pädagogen geschickt verwendet werden, um sprachliche Äußerungen des Kindes anzuregen (Tracy, 2008, S. 191). Dazu zählt auch der Einsatz von Bilderbüchern, Reimen, Fingerversen oder Liedern, die Erwachsene im Kindergarten in passenden Gelegenheiten spielerisch mit einfließen lassen können. Um die Leserin oder den Leser über die maßgebliche Bedeutung von pädagogischen Aktivitäten sowie über die positive Wirkung eines geeigneten Raumkonzepts für die Sprachentwicklung aufzuklären, widmet sich das folgende und letzte Kapitel der Praxis, in dem verschiedene Methoden vorgeschlagen werden, wie Kinder dabei unterstützt werden, ihre Zweitsprache lustbetont im Kindergartenalltag zu erwerben.

7 Konkrete Methoden

Es gibt eine Vielzahl an Methoden und Konzepten, um Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen. Die gegebenen Rahmenbedingungen sowie die Zielgruppe sind für die Auswahl dieser entscheidend und bestimmen ein individuelles Konzept zur Begleitung des kindlichen Spracherwerbsprozesses. Sprachspiele, Reime, Sprüche, Geschichten, Bücher und viele andere Literacy-Aktivitäten sind dann besonders effizient, wenn es dem Kind ermöglicht wird, diese ganzheitlich erfahren zu können (Lettner, 2005, S. 191). „Die neuesten Ergebnisse der Hirnforschung zeigen, dass Sprachspiele, die alle Sinne ansprechen und mit Bewegungen kombiniert werden, die Hirnsynapsen am nachhaltigsten anregen. Also sind Singen, Sprechen, Hüpfen, Patschen, Klatschen und Sichbewegen reines Fitnesstraining fürs Gehirn.“ (Stöcklin-Meier, 2008, S. 6)

Wiederholungen von Sprachspielen und Liedern sind dabei für das Kind von großer Bedeutung. Kinder wiederholen Texte und Worte dann sehr oft, wenn sie es als besonders lustbetont empfinden. Durch die Wiederkehr von Worten und Begriffen können sie sich im Gehirn festigen. Sie bieten dem Kind Sicherheit und stärken sein Selbstbewusstsein (Stöcklin-Meier, 2008, S. 6). Durch Wiederholungen und Variationen kann das zweisprachige Kind den sprachlichen Rhythmus sowie unverwechselbare Betonungsmuster der deutschen Sprache verinnerlichen und sein Gehör schärfen. Gewinnt das Kind dabei zunehmend an Sicherheit, wird es dazu ermutigt, selbst mit der Sprachproduktion der Zweitsprache zu beginnen (Engin, 2013, S. 200f; Weidemann, 2010, S. 24). In weiterer Folge bereitet es den Kindern eine große Freude, die Sprache spielerisch in ihre Aktivitäten mit einzubinden, verinnerlichte Reime zu ergänzen, umzuwandeln oder neue Worte zu erfinden (Weidemann, 2010, S. 24).

Das vorrangige Ziel jeder Aktivität, die das Sprachlernen von Kindern unterstützen soll, ist nicht der rasche Aufbau eines Wortschatzes oder das Erlernen von Reimen. Die Hauptintention sollte vielmehr darauf gerichtet sein, dass das Kind einen positiven Zugang zur Sprache entwickeln kann. Die beste Voraussetzung dafür ist, dass Kinder Freude an der Vielfalt an gemeinsamen Aktivitäten, die im Kindergarten stattfinden, erleben (Kunz & Friebe, 2005, S. 7f). Bilderbücher, Geschichten, Bewegungs- und Reimspiele wie Fingerverse und Handspiele, Fingertheater und Theaterspielen auf einer Bühne sowie rhythmisch musikalische Aktivitäten, wie Lieder singen, Klatsch- und Patschspiele sowie Marschverse sind geeignete Aktivitäten, um Kindern Sprache ganzheitlich erfahrbar zu machen. Diese können spielerisch in den Kindergartenalltag mit einfließen.

7.1 Bilderbuchbetrachtung

Durch den Einsatz von Büchern im Kindergarten können Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten bedeutend steigern. Es empfiehlt sich im elementarpädagogischen Bereich, Kindern Bilderbücher mehrmals wöchentlich vorzulesen. Durch die Wahl einer kleinen Sozialform können Bilderbuchbetrachtungen dabei dialogisch aufgebaut werden. Eine Anzahl von höchstens drei Kindern ermöglicht es der Pädagogin oder dem Pädagogen während des Buchvorlesens auf jedes dieser Kinder optimal eingehen zu können (Ulich, 2008, S. 89f).

Beim Vorlesen eines Bilderbuchs schenkt die oder der Erwachsene dem Kind eine besondere Form der Aufmerksamkeit (Ulich, 2008, S. 90). Kinder können sich dabei vom restlichen Gruppengeschehen zurückziehen und in die Geschichte des Buches gedanklich eintauchen. Sie genießen dabei die intensive Zuwendung der Pädagogin oder des Pädagogen. Kinder nützen diese Gelegenheit gerne, um emotional aufzutanken und sich an die Erwachsene oder den Erwachsenen anzukuscheln. Durch die Bilderbuchbetrachtung können sich Kinder in die Erlebnisse des Protagonisten oder der Protagonistin hineinversetzen und verschiedene Szenarien gedanklich durchspielen. Oft stehen in Büchern Gefühle wie zum Beispiel Angst, Eifersucht, Wut oder Hoffnung im Mittelpunkt des Geschehens, wodurch Kinder eigene Erlebnisse aufarbeiten und Lösungswege für sich finden können. Um die Neugier eines Kindes für ein Buch zu wecken, sollte es seiner Lebenswelt sowie seinem Interesse entsprechen. Das ist die Voraussetzung dazu, dass das Kind Bezüge zu seinem Leben herstellen kann und sich auf Gedanken sowie sprachliche Anregungen einlässt (Näger, 2005, S. 47f).

Bei der Bilderbuchbetrachtung kann die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge sensibel auf das Sprachniveau des Kindes eingehen. Sie oder er kann dabei im Tempo sowie im sprachlichen Angebot variieren um den Fähigkeiten des Kindes zu entsprechen. Zum Beispiel kann bei sprachlich weniger versierten Kindern der Fokus auf einzelne Bildausschnitte und die Benennung abgebildeter Gegenstände gelegt werden. Kinder die bereits differenzierte, sprachliche Fertigkeiten ausgebildet haben, werden sich hingegen mehr für die gesamte Geschichte des Buches interessieren. Die Pädagogin oder der Pädagoge sollte bei der Betrachtung eines Bilderbuchs außerdem auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen. Oft wollen diese bei einzelnen Textpassagen oder Bildern verweilen, haben Rückfragen, wünschen sich zusätzliche Erklärungen oder bitten, die gesamte Geschichte oder Textteile noch einmal zu wiederholen. Zudem blättern Kinder gerne zurück um sich noch einmal an eine vorige Episode des Buches zu erinnern und damit die Handlung besser nachvollziehen zu können. Kinder wählen immer wieder dasselbe Buch aus und entwickeln rasch eine Vorliebe für bestimmte Werke. Besonders für mehrsprachige

Kinder hat es einen bedeutenden, sprachlichen Lerneffekt, immer wieder dasselbe Buch zu hören (Ulich, 2008, S. 89ff).

Bilderbücher sind ein wichtiges Medium für die Wortschatzvermittlung, da sie eine Vielzahl an Gegenständen und Ereignissen innerhalb einer Geschichte darstellen. Je nach dem Entwicklungsstand der Kinder können unterschiedliche Möglichkeiten der Bilderbuchbetrachtung angeboten werden. Die einfachste Variante einer Bilderbuchbetrachtung liegt im Benennen und Entdecken von abgebildeten Gegenständen, um den ersten Wortschatz von Kindern aufzubauen. Haben Kinder bereits einige Worte erworben, könnte neben dem Bezeichnen von Gegenständen das Augenmerk auf dem Definieren von Dingen („Was ist ein Fell?“, „Wozu brauchen Tiere ein Fell?“) liegen. Bedeutungen und Gedanken können dabei je nach Sprachgewandtheit des Kindes immer weitergesponnen werden („Was könnte passiert sein, dass der Hase so erschrocken aussieht?“). Textinhalte bieten auch Anlass dazu, einen Bezug zum Kind herzustellen („Hast du dich auch schon einmal gefürchtet?“) oder über die Geschichte des Buches hinaus zu fantasieren („Glaubst du, geht der Wolf öfter in den Wald und trifft dort noch andere Waldbewohner?“). Werden Kindern derartige Impulsfragen gestellt, können sie selbst Erzähler der Geschichte werden und Freude daran erleben, eigene Gedanken, Erfahrungen und Ideen einzubringen. Durch zahlreiche Bilderbuchbetrachtungen entwickelt das Kind ausgehend von der ersten Entwicklungsstufe des einfachen Benennens nach und nach die Fähigkeit zu einem frei assoziierten, abstrakten Denken (Näger, 2005, S. 49f; Ulich, 2008, S. 92).

Die Bilderbuchbetrachtung vermittelt Kindern außerdem viele Bildungsinhalte zur Schrift und Buchkultur. Beim Betrachten eines Buches erfassen Kinder beispielsweise nebenbei, dass Bücher von Autoren geschrieben werden und einen Titel sowie einen Buchumschlag besitzen. Des Weiteren erkennen sie, dass Bücher von der Ersten bis zur letzten Seite durchgeblättert werden, um die Geschichte vollständig lesen zu können. Beobachten Kinder ihre Vorleserin oder ihren Vorleser wird ihnen zudem deutlich, dass von oben nach unten gelesen wird und ein Satz im Deutschen von links nach rechts geschrieben steht. Ebenso ist für Kinder nach und nach erkennbar, dass jeder Satz mit einem Punkt beendet wird und sich Illustrationen und Text ergänzen. Bücher bedienen sich im Gegenzug zu Alltagsgesprächen eines höheren Sprachniveaus, wodurch Kinder neue Sprachstile kennen lernen können. Durch Geschichten werden Kindern ein reichhaltiger Wortschatz, verschiedene Möglichkeiten eines Satzbaus sowie längere Sätze mit Einschüben und Nebensätzen dargeboten. Durch die Bilderbuchbetrachtung werden Kindern also zahlreiche Lerninhalte vermittelt (Ulich, 2008, S. 93f).

7.2 Geschichten erzählen

Das Erzählen von Geschichten hat ebenso wie das Büchervorlesen eine positive Wirkung auf die Sprachkompetenz der Kinder. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wird das Geschichtenerzählen jedoch oft vernachlässigt. Diese wären für deutschlernende Kinder jedoch gewinnbringender, als die Wortschatzübungen, die in vielen Kindergärten stattfinden. Denn bei diesen Übungen liegt die Gewichtung lediglich auf dem Erwerb einzelner Worte, wodurch laut Untersuchungsergebnissen nur kurzfristige Ergebnisse im Spracherwerbsprozess erzielt werden können. Vielmehr Bedeutung hat es für junge Sprachlernerinnen und Sprachlerner, zahlreiche Sätze sowie übergreifende, sprachliche Zusammenhänge durch Erzählungen oder Geschichten zu hören. Der Inhalt und die Sätze können dabei auf das Sprachniveau des jeweiligen Kindes angepasst werden. So werden Geschichten für Kinder, die die Zweitsprache noch wenig ausgeprägt haben, einfacher und kürzer gestaltet sein, damit diese der Handlung leichter folgen können (Ulich, 2001b, S. 36).

Im Alltagsgeschehen sowie in täglichen Gesprächen hat die Sprache einen starken Bezug auf bestimmte Handlungen oder Gegebenheiten. Kinder eignen sich deshalb schnell bestimmte Sprachregister an, die sie in bestimmten Situationen wiedergeben können. Sie sind dabei jedoch noch stark an den direkten Bezug zur Situation gebunden. Damit sich Kinder über diese Kompetenz hinaus entwickeln können, brauchen sie Geschichten, in denen sie erkennen, dass Worte eine Symbolfunktion haben. Kinder sind in Geschichten gefordert, eine Botschaft lediglich durch abstrakte Worte aufzunehmen und zu verarbeiten. Diese Fähigkeit setzt den Grundstein dafür, durch Sprache Erfundenes und Abstraktes zu beschreiben. Studien haben belegt, dass Kinder im Deutschunterricht besonders bezüglich des schriftlichen Ausdrucks deutlich besser abschneiden, wenn ihnen in ihrer frühen Kindheit viel vorgelesen und erzählt wurde (Ulich, 2001b, S. 37).

Geschichten haben durch ihre literarische Form einen speziellen Erzählcharakter. Sie beginnen meist damit, Ort der Handlung, Zeit und Akteure vorzustellen sowie das Handlungsfeld zu skizzieren. Die Spannung baut sich meist durch ein besonderes, außergewöhnliches Ereignis auf, mit dem die Protagonisten unerwartet konfrontiert sind. Im weiteren Verlauf der Geschichte versuchen die Hauptdarsteller die eingetretene Situation zu bewältigen. Die Auflösung des Vorfalls führt zum entlastenden Ende. Durch das Zuhören lernen Kinder nicht nur eine Geschichte, deren Struktur und Aufbau kennen, sondern eignen sich auch Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks an. Diese Fähigkeit stellt den Ausgangspunkt dar, eigene Erlebnisse oder Geschichten selbst erzählen zu können (Näger, 2005, S. 58).

Werden Geschichten im Kindergarten erzählt, identifizieren sich Kinder häufig mit einem der Hauptfiguren. Sie wählen diese selbst und können damit entscheiden, in welche Rolle sie gedanklich schlüpfen. Durch das Einfühlen in andere Personen erweitern sie ihre Vorstellungskraft und lernen andere Sichtweisen und Standpunkte kennen. Durch die Identifikation mit einer Protagonistin oder einem Protagonisten können Kinder ihre Persönlichkeit stärken, indem sie sich in der Geschichte zum Beispiel mit der Figur des Helden identifizieren und dadurch ein Gefühl von Stärke gewinnen können (Stummer, 2006, S. 192).

Besonders Märchen sind beliebte Geschichten, da sie den Kindern eine verlässliche Struktur bieten und ihre moralischen Bedürfnisse befriedigen. Sie behandeln zudem Themen, die Kinder stark beschäftigen. Dazu zählen vor allem existenzielle Lebensthemen wie Trennung, Abschied und Tod. Jedoch wird beispielsweise auch die Angst vor Fremdem und Unbekanntem thematisiert, welche besonders häufig bei Kindern mit Migrationshintergrund auftritt, da sich diese in einer neuen Kultur zurechtfinden müssen. Gefühle werden in Märchengeschichten ernst genommen und nicht kaschiert. Doch auch wenn die Bedrohung zuerst groß und unüberwindbar erscheint, zuletzt siegt stets die Gerechtigkeit. Märchen stellen Kindern verschiedene Handlungsmöglichkeiten dar, wie sie mit der Angst vor Bedrohlichem und Unbekanntem umgehen können. Damit haben Märchen auch eine therapeutische Wirkung, die sich positiv auf die Persönlichkeitsbildung des Kindes auswirken kann. Sie vermitteln Zuhörerinnen und Zuhörern, dass das Leben gelingt und nicht große Taten zum Ziel führen, sondern Offenheit und Bereitschaft, sich dem Unbekannten zu stellen. Die Helden erfüllen ihre Aufgaben nie aus eigener Kraft, sie haben immer Beistand. Sie lassen das Kind erkennen, dass es in Ordnung ist, Angst zu haben oder Fehler zu machen und man sich in schwierigen Lebenssituationen helfen lassen darf (Gauster, 2005, S. 208; Näger, 2005, S. 59).

Zudem offerieren Märchen ein umfassendes Sprachangebot. Durch einen ritualisierten Sprachgebrauch, können sich Kinder in Märchen trotz einer komplexen Geschichte durch bekannte Redewendungen, wie „Es war einmal...“ orientieren (Näger, 2005, S. 59).

7.3 Bewegungs- und Reimspiele

Im Kontakt zu Kindern können immer wieder Gelegenheiten genutzt werden, Reime anzubieten. Zum Beispiel eignen sich Auszählreime oder Reime, die das Kartenmischen begleiten, um ritualisierte Elemente in den Kindergartenalltag spontan einzubringen. Bewegungs- und Reimspiele, Lieder und Gedichte beinhalten Wortwiederholungen und können das deutschlernende Kind durch ihre syntaktisch gleichbleibende Struktur dabei unterstützen, die verbalen Muster der neuen Sprache zu verstehen und sich neue Worte

anzueignen. Durch Hervorhebungen und variationsreiche Wiederholungen von Reimen können diese zum lustbetonten Sprachspiel des Kindes werden. Besonders, wenn Reime mit Bewegungen untermalt oder gesungen werden, wirken sie sehr ansprechend und können dem Kind, das noch wenige Deutschkenntnisse erworben hat, dabei helfen, Sprechhemmungen abzubauen. Die Freude an Rhythmus und Klang führt dabei gleichzeitig zur Festigung von neu hinzugelernten Worten sowie zur Vertiefung des Wortbestands (Engin, 2013, S. 202; Tracy, 2008, S. 201; Ulich, 2001b, S. 40).

Sauriergedicht

„Wenn ich ein Brontosaurus wär,
dann wäre ich so groß und schwer,
dass ich beim Fußballspielen
immer der Torwart wär.
Ich hielte jeden Schuss,
ja wirklich jeden Schuss,
sogar den schärfsten Schuss,
weil ich nur dastehn muss.
Wenn ich ein Allosaurus wär,
dann wär ich sehr gefährlich-
ich wäre Stürmer, ehrlich!“
(Bydlinski, 2005, S. 11)

Fernreise im Stadtbad

„Mein Schwimmtier ist ein Krokodil.
Das Badebecken ist der Nil.
Die Badegäste sind Piraten,
die in der Wüstensonne braten.
Mein Krokodil durchpflügt den Nil,
und ich genieß den wilden Ritt.
Und jede Welle bringt ein Glitzern
aus der fernsten Ferne mit.“
(Bydlinski, 2005, S. 33)

7.3.1 Fingerverse

In Fingerversen werden kurze Reime gesprochen, wobei jeder Finger einer Hand nacheinander aus der Faust ausgestreckt, vorgestellt oder beschrieben wird (Stöcklin-Meier, 2008, S. 25).

Fingerverse sind bei jungen Menschen besonders beliebt. Bereits im Säuglingsalter spielt das Kind mit seinen Händen, erprobt dabei deren unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten und gewinnt spielerisch an feinmotorischer Kompetenz. Fingerverse bieten dem Kind Impulse für die Entwicklung von weiteren Ideen und Einsatzmöglichkeiten seiner Finger und Hände und können damit das kindliche Spiel bereichern. Ein sich wiederholender und

reimender Text erleichtert es dem Kind, sich einfache Satzmuster einzuprägen und Sprechhemmungen zu überwinden. Wird sowohl die linke als auch die rechte Hand in Fingerversen mit eingebunden, so wird die Zusammenarbeit beider Gehirnhälften angeregt. Haben Kinder die Möglichkeit, Fingerverse mit dem Einsatz ihres Körpers und somit auch mit ihren Sinnen zu erfahren, so können diese einen wertvollen Beitrag zur Sprachentwicklung im Sinne des psychomotorischen Konzepts leisten (Stöcklin-Meier, 2008, S. 9f).

Fingerverse sind dazu gedacht, sie spielerisch in den Alltag mit einfließen zu lassen. Es sollte keineswegs die Intention von Fingerversen, das fehlerfreie und auswendige Sprechen sein, sondern vielmehr, aktuelle Ereignisse aus dem Kindergartenalltag durch einen Fingervers aufzugreifen und damit die Sprachproduktion des Kindes anzuregen. Durch das Eingehen auf die Lebenswelt der Kinder wird ihr Interesse geweckt, Fingerverse lustbetont nachzuahmen. Um Fingerverse spontan und angelehnt an die Lebenssituation von Kindern anwenden zu können, ist es notwendig, dass die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge über ein Repertoire von einigen Fingerversen zu verschiedenen Themen verfügt. Diese können dann in verschiedenen Situationen, zum Beispiel wenn Kinder Trost brauchen, es plötzlich regnet oder eine Schnecke vorbei kriecht, eingesetzt werden (Stöcklin-Meier, 2008, S. 6f).

„Das ist der Daumen,	<i>Aus einer Faust den Daumen strecken,</i>
der schüttelt die Pflaumen,	<i>nun den Zeigefinger,</i>
der sammelt sie auf,	<i>den Mittelfinger,</i>
der trägt sie nach Haus,	<i>den Ringfinger und zuletzt</i>
und der kleine Schelm	<i>den kleinen Finger ausstrecken und mit die-</i>
isst sie alle auf.“	<i>sem wackeln.</i>

(Stöcklin-Meier, 2008, S. 11)

„Eins, zwei, drei, vier, fünf,	<i>Fünf Finger nacheinander aus der Faust</i>
die machen sich auf die Strümpf,	<i>strecken, mit allen Fingern wackeln</i>

die springen über Gräben

mit der Hand und den Fingern einen

und manchmal auch daneben.

Sprung andeuten,

Sie fallen in die Sümpf

flache Hand auf Tisch oder Boden legen,

und weg sind alle fünf!“

Finger in der Faust verstecken

(Jenrich, 1998, S. 11)

7.3.2 Handspiel-Geschichten

Handspiel-Geschichten bezeichnen Spiele, in denen Reime mit dem Einsatz von Händen und Fingern gestisch begleitet und somit Aussagen mit Bewegungen untermalt werden. Reime verwandeln sich damit zu kurzen Spielszenen. Handgeschichten begünstigen die Entwicklung des Textverständnisses sowie den Ausbau der Erzählkompetenz von Kindern. Kinder lernen dabei, wie sie Worte in Bewegungen darstellen können und beginnen später, eigene Neuschöpfungen von Text und Wort zu kreieren. Sie erleben Freude am Tun und können durch Handgeschichten Kompetenzen wie Koordination, Gedächtnis und Konzentration spielerisch erweitern (Stöcklin-Meier, 2008, S. 25).

„Fünf Kirschen hängen auf dem Baum:

Eine Hand wird zur Faust geformt, der

Da ist die Kirsche Kugelrund,

Daumen aus der Faust gestreckt,

da ist die Kirsche Kerngesund,

dann der Zeigefinger,

da ist die Kirsche Zuckerhut,

nun der Mittelfinger,

da ist die Kirsche Garsogut

der Ringfinger

und die Kleinste ist die Beste.

und zuletzt der kleine Finger.

Da kommt der Spatz aus seinem Neste,

Mit der anderen Hand an den ausge-

rupft und zupft, reißt und beißt,

streckten Fingern rupfen und zupfen, und

bis sie alle er verspeist.“

zuletzt die gesamte Hand umschließen.

(Jenrich, 1998, S. 10)

„Himpelchen und Pimpelchen,

die saßen auf dem Berg.

Himpelchen war ein Heinzelmann

und Pimpelchen war ein Zwerg.

Sie blieben lang da oben sitzen

und wackelten mit den Zipfelmützen.

Doch nach siebenundsiebzig Wochen,

da sind sie in den Berg gekrochen.

Da schlafen sie in guter Ruh,

drum sei jetzt still und hör gut zu

(Schnarchen!).“

(Jenrich, 1998, S. 8)

Beide Hände zu Fäusten Formen,

zuerst den einen, dann den anderen

Daumen herausstrecken.

Daumen zueinander drehen

mit Daumen wackeln

Daumen in Faust verstecken, zuerst den

einen, dann den anderen

(Schnarchen)

7.4 Symbol- und Rollenspiel

Das Symbol- und Rollenspiel ist eine Spielform, die Kinder häufig wählen, wenn sie frei spielen dürfen. Das Symbolspiel bezeichnet Spielhandlungen, in der das Kleinkind seine individuellen Vorstellungen widerspiegelt. Es spielt erlebte Vorgänge mit Gegenständen nach und beginnt, dabei verschiedenes Material seines ursprünglichen Zweckes zu entfremden. So wird beispielsweise ein langer Baustein als Stift oder ein kleiner Ball als Apfel in die spielerische Tätigkeit des Kindes mit eingebunden (Kapfer-Weixlbaumer, 2016, S. 13).

Ungefähr ab dem vierten Lebensjahr beginnen sich Kinder zu solchen symbolischen Spielaktivitäten zusammen zu finden. Um gemeinsam zu spielen müssen sie jedoch ihre persönlichen Vorstellungen aufeinander abstimmen. Ab diesem Zeitpunkt wird ihr Spiel als Rollenspiel bezeichnet. Besonders angeregt werden Rollenspiele durch eine veränderbare Raumstruktur, in der die Kinder den Raum für ihr Spiel adaptieren können. Zudem sollten die Materialien, die in der Institution Kindergarten angeboten werden, einen unmittelbaren Bezug zu der Lebenswelt der Kinder haben und möglichst deren authentische Interessen widerspiegeln. Aus dieser Erkenntnis heraus sollten Kindern in Kindergärten nicht nur Spielsachen angeboten, sondern ebenso Utensilien und Gerätschaften

aus der realen Welt wie Werkzeuge, technische Geräte, wie zum Beispiel eine Kamera, ein Mikroskop oder Kulturgüter, wie Atlanten und Kunstbände bereitgestellt werden. Ein Angebot von zahlreichen Materialien in einer veränderbaren Umgebung ermöglicht dem Kind ein raumgreifendes und bewegtes Spiel, in welchem es in die Welt der Erwachsenen eintauchen kann. Im Rollenspiel können Erlebnisse verinnerlicht und damit Vorgänge verstanden und begriffen werden. Zudem kann sich ein Kind in Symbol- und Rollenspielen durch zahlreiche körperliche Tätigkeiten, wie Tanzen, Bauen, Gestalten und Formen auf eine viel differenziertere Weise ausdrücken, als ihm dies verbal möglich wäre (Franz & Vollmert, 2005, S. 76f; Kapfer-Weixlbaumer, 2016, S. 13). Die Kommunikation stellt im Rollenspiel ein zentrales Element des Austauschs dar. Bereits die Vorbereitung hat eine begünstigende Wirkung auf die Sprachentwicklung des Kindes, da während des Bauens und Konstruierens der Kulisse, beim Ausmachen von Rollen und Regeln die Sprache spielerisch und unter großer Motivation eingesetzt wird. Beim Rollenspiel findet ein ständiger Aktionswechsel zwischen Schauspiel, dem Erschaffen eines Bühnenbilds sowie der Tätigkeit einer Regisseurin oder eines Regisseurs statt. Eine gemeinsame Sprache unter den Kindern ist dabei jedoch nicht zwingend notwendig. Denn im Rahmen eines Rollenspiels gelingt es ihnen mühelos, sich auch nonverbal durch Körperausdruck, Mimik und Gestik mitzuteilen. Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache haben durch Rollenspiele die Möglichkeit, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten, ohne dabei einen Druck zu verspüren, die Zweitsprache fehlerfrei sprechen zu müssen. Im Rollenspiel entwickeln Kinder durch Erfahrungen von Nähe und Toleranz ein gegenseitiges Verständnis füreinander. Gewinnen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Sicherheit im sozialen Austausch mit gleichaltrigen Spielpartnerinnen und Spielpartnern wagen sie es zunehmend, sich auch auf verbaler Ebene mit ihnen zu verständigen (Kapfer-Weixlbaumer, 2016, S. 15; Weidemann, 2010, S. 15; Zimmer, 2013, S. 16). Doch nicht nur die Kommunikation sondern auch das Symbolverständnis sowie das abstrakte Denken wird beim Kind beim *So-tun-als-ob-Spiel* herausgefordert (Kapfer-Weixlbaumer, 2016, S. 13). Im Rollenspiel können Kinder zudem verschiedene Sprachstile erproben. Wollen Kinder beispielsweise Eltern imitieren, befinden sie sich bezüglich Stil und Tonfall auf einer anderen Sprachebene, als wenn sie eine Polizistin oder einen Polizisten nachahmen wollen. Dieser spielerische Wechsel von Sprachstilen kann sich auch auf den späteren Schulerfolg positiv ausprägen. Denn Kinder, die sich bereits in verschiedenen Sprachstilen erproben konnten, haben bereits wichtige Fähigkeiten für die Entwicklung einer Schriftsprache erworben (Ulich, 2001b, S. 39).

7.5 Theaterspiel

Ob eine kleine Schachtelbühne, in der Figuren auftreten können, ein Schattentheater oder eine Großbühne, die beispielsweise aus großen Kartonstücken und Farbe gestaltet wird – das Theaterspiel auf der Bühne bietet eine optimale Möglichkeit für Kinder, ihre sprachlichen Fähigkeiten weit ausbauen können. Haben Kinder eine Kulisse zur Verfügung bekommen sie bald, darin Geschichten, Alltagserlebnisse, Verse, Märchen oder Ähnliches nachzuspielen. Ihr Spiel untermalen sie gerne mit Gesang und Tänzen und binden damit ihren gesamten Körper mit ein. Theaterbühnen ermöglichen es Kindern, in die von ihnen gedanklich geschaffene Welt einzutauchen, in verschiedene Rollen zu schlüpfen oder sich selbst vor anderen auf der Bühne zu erleben. Auch Schattenspiele mit Fingern oder Figuren sind durch ihre magische Wirkung für Kinder faszinierend. Licht- und Schattenspiele können nicht nur den Sprachschatz von Kindern ausbauen, sondern auch helfen, Ängste vor Schatten abzubauen und sich mit diesen spielerisch vertraut zu machen (Stöcklin-Meier, 2008, S. 71-75).

Im Fingertheaterspiel entwickeln sich Hände und Finger durch Requisiten, einer kleinen Bühne oder Farbe zu kleinen Schauspielern, die eine kurze Geschichte beleben. Mit Farben können beispielsweise Gesichter auf einzelne Finger aufgemalt und damit verschiedene Emotionen dargestellt werden, oder ganze Hände in ein bestimmtes Tier oder eine Person verwandeln. Mit Requisiten, wie zum Beispiel Stoffstücken, Fingerpuppen oder einem Tuch können beinahe alle Kurzgeschichten, Reime, Lieder oder Alltagserlebnisse nachgespielt werden. Fingertheaterspiele können dabei in Versform oder in einem freien Dialog stattfinden. Kinder erleben meist eine große Freude daran, kurze Geschichten immer wieder von neuem zu hören und diese anschließend nachzuahmen. Sie erlernen dabei Kommunikation, üben Dialogfähigkeit und werden mit dem Zusammenspiel von Sprachmelodie und Mimik vertraut. Im Fingertheaterspiel können Kinder ihre Aufmerksamkeit, Kreativität, Konzentration sowie ihre Auge-Hand-Koordination ausbauen (Stöcklin-Meier, 2008, S. 25).

7.6 Rhythmisch- musikalische Aktivitäten

Singspiele, Lieder, Tanzlieder und andere spielerische, rhythmisch- musikalische Aktivitäten können aufgrund ihrer Ganzheitlichkeit die Sprachentwicklung von Kindern nachhaltig unterstützen. In rhythmisch-musikalischen Bildungsangeboten kann das Kind aufbauend auf seinem Entwicklungsstand selbst entscheiden, wie sehr es sich in diese Aktivitäten einbringen möchte. Es erlebt die Sprache damit in einem zwanglosen, spielerischen Kontext und kann erste, positive Erfahrungen mit der Zweitsprache Deutsch sammeln. Das

lustbetonte Spiel ermöglicht es, sich gänzlich auf die Spielsituation einzulassen, wodurch die Aufmerksamkeit des Kindes gefördert wird. In Literacy-Aktivitäten, in denen die Stimme mit Körperbewegungen begleitet wird, hat das Kind die Möglichkeit, die Bedeutung des Texts ganzheitlich wahrzunehmen, diesen inhaltlich nachzuvollziehen und kognitiv verankern zu können (Engin, 2013, S. 200f; Weidemann, 2010, S. 24).

7.6.1 Lieder

Die Stimme des Menschen vereint Musik und Bewegung. Mit ihr kann der Mensch zahlreiche Stimmungen in einer Situation, einem Moment oder einem Erlebnis ausdrücken. Vom Geburtsschrei an beginnt sich die Stimme zu entwickeln und kann zum Beispiel Trauer, Wohlbefinden oder Freude bekunden. Vom Sprechen zum Singen besteht keine eindeutige Abgrenzung, denn bereits Gesprochenes enthält charakteristische Merkmale des Singens, wie Rhythmus, Melodie und Klangfarbe. Stimme und Sprache werden durch das Singen gefördert. Je öfter also gesungen wird, desto eher kann das Kind an sprachlichen und stimmlichen Fähigkeiten dazugewinnen und zunehmend an Kommunikationsfähigkeit erlangen. Lieder singen vereint denken, handeln und fühlen und stellt damit eine ganzheitliche Förderung für das Kind dar (Stummer, 2006, S. 186f).

Beim gemeinschaftlichen Singen hat das zweisprachige Kind den Rhythmus des Liedes bald verinnerlicht und die Möglichkeit, durch Mitklatschen oder Mitsummen ein starkes Gefühl von Gemeinschaft und Zugehörigkeit zu erleben. Es kann dadurch an der sozialen Interaktion teilnehmen, ohne dass das Kind noch Fähigkeiten in der Zweitsprache erworben hat (Ulich, 2001b, S. 30).

7.6.2 Klatsch- und Patschverse

In Klatsch- und Patschversen wird eine gereimte Geschichte durch ein rhythmisches Muster von Hand-, Patsch- und Klatschbewegungen begleitet. Meist werden diese mit einer Partnerin oder einem Partner gespielt, wobei die Bewegungen gegengleich ausgeführt werden.

Klatschverse sind auf der ganzen Welt verbreitet und motivieren Kinder zum stundenlangen Spielen. Bei Klatsch- und Patschspielen sind Kinder in ihrer Konzentration und Koordination stark gefordert um den Bewegungsablauf sowie den Rhythmus beizubehalten. Durch das rhythmische Sprechen werden die Zusammenarbeit beider Gehirnhälften sowie die Reaktionsfähigkeit der Spielenden angeregt. Zudem beinhalten diese Spiele eine hohe soziale Komponente durch das gemeinsame Tun und die partnerzentrierte Spielweise (Stöcklin-Meier, 2008, S. 101).

„Klatschen, klatschen,

Hand in Hand,

klettern, klettern

an der Wand,

drehen immer g'schwinder,

still sind alle Kinder.“

(Stöcklin- Meier, 2008, S. 103)

4x in die eigenen Hände klatschen

3x in die eigenen Hände klatschen

Finger krabbeln die Luft hoch

um die eigene Achse drehen

stehen bleiben.

„Ringel, Rangel, Ratze,

wir tanzen mit der Katze.

Da kommt ein Hund gelaufen

und rennt uns über'n Haufen.“

(Stöcklin- Meier, 2008, S. 103)

Abwechselnd in die Hände klatschen und

Oberschenkel patschen.

mit den Füßen auf den Boden stampfen,

Arme ausstrecken und um die eigene

Achse drehen - zuletzt umfallen.

7.6.3 Marschverse

Marschverse werden nach dem gleichen Prinzip wie Klatschverse gespielt, jedoch ist diesmal der rhythmische Einsatz der Füße gefragt. Durch das bewusste Zusammenspiel von Bewegung und Sprache, welche fließend ineinander übergehen, sind Marschverse eine Vorstufe von kindlichem Tanzen. Auch bei dieser Form von Spielen sind Wiederholungen oft erwünscht und ideal, um beispielsweise lange Fußwege für Kinder spannender zu gestalten. Herausgefordert werden bei diesen die Reaktions- und Konzentrationsfähigkeit, die Körperbeherrschung sowie das Beibehalten eines Sprechrhythmus. Zudem inspiriert das gleichzeitige Gehen und Sprechen zu neuen, kreativen Sprachschöpfungen (Stöcklin-Meier, 2008, S. 107).

„Ri-ra-rutsch,

wir fahren mit der Kutsch`,

wir fahren mit der Schneckenpost,

die uns keinen Kreuzer kost`.

Ri-ra-rutsch,

wir fahren mit der Kutsch.

Ri-ra-rum,

da kehrt die Kutsche um.“

(Stöcklin-Meier, 2008, S. 109)

Der Vers begleitet einen rhythmischen

Vorwärtsgang.

Bei der letzten Strophe wird umgedreht und

in die andere Richtung weitermarschiert.

„Und eins und zwei

und drei und vier

und fünf und sechs

und sieben und acht

und neun und zehn.

Alle Kinder bleiben stehn.“

(Stöcklin-Meier, 2008, S. 116)

Zuerst marschieren die Kinder im

Rhythmus zu dem Spruch vorwärts und

bleiben dann stehen.

7.7 Integration der Bildungsangebote im Kindergartenalltag

Der Kindergarten sollte Kindern einen Lebensraum bieten, in dem sie ihren Bildungsprozess aktiv mitgestalten und als selbstbestimmte Wesen vielfältige Erfahrungen und damit wertvolle Kompetenzen erlangen können. Im Idealfall haben Kinder in der elementarpädagogischen Einrichtung die Möglichkeit, sich von ihren individuellen Entwicklungsthemen und Interessen leiten zu lassen. Um dies zu ermöglichen, benötigt es eine adäquate und lernanregende Umgebung. Die Beobachtung ist dabei der Ausgangspunkt für Pädagoginnen und Pädagogen, um ein geeignetes Raumkonzept zu erschaffen, das den kindlichen

Bedürfnissen entspricht und sie damit zu spielerischen Handlungen herausfordert. Ziel dabei ist es, eine vorbereitete Umgebung mit sinnesanregenden Materialien für Kinder zu gestalten, in der sie durch das explorative Spiel viele Erfahrungen sammeln und damit eigeninitiiert lernen können. Neben der Gestaltung von Räumen setzen Pädagoginnen und Pädagogen zahlreiche ganzheitliche Methoden ein, um Kinder in der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz zu unterstützen. Diese wurden bereits in den vorherigen Unterkapiteln beschrieben. Um den richtigen Zeitpunkt für die Integration von Aktivitäten, wie dem Vorlesen von Büchern, dem Erzählen von Geschichten, dem Einsatz von Reimen begleitet durch Musik und Bewegung sowie das Singen von Liedern in den Kindergartenalltag zu erkennen, ist ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen von Pädagoginnen und Pädagogen gefragt. Diese Fähigkeit ermöglicht es ihnen, bestimmte Interessen und Bedürfnisse des Kindes zu erkennen, diese aufzugreifen und dazu passende Bildungsinhalte spielerisch in den Alltag mit einfließen zu lassen. Durch die Fähigkeit zu Empathie sowie einer guten Beobachtungsgabe gelingt es Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen, kompetente Wegbegleiterinnen und Wegbegleiter für junge Menschen zu sein, die sie mit einem demokratischen, partnerschaftlichen und am Kind orientierten Erziehungsstil in ihrer ganzheitlichen Entwicklung durch spielerische Impulse unterstützen (Bäck, Hajszan & Hartmann, 2006, S. 46ff).

8 Diskussion

In den Wiener Kindergärten werden zahlreiche Kinder mit Migrationshintergrund betreut. Viele von ihnen kommen in der frühkindlichen Bildungsinstitution erstmals intensiv mit der Sprache Deutsch in Kontakt, wodurch die Frage der bestmöglichen Begleitung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zunehmend an Bedeutung gewinnt (Haider, 2005, S. 228).

Durch den Kindergarten lernen Kinder nicht nur Gleichaltrige und neue Bezugspersonen kennen, sondern mit ihnen auch andere Lebensweisen und Kulturen. In der Einrichtung sind Kinder durch eine fremde Sprache und unbekannte Räumlichkeiten oft mit einem völlig neuen Lebensraum konfrontiert. Die Personen rund um das anderssprachige Kind verständigen sich mit fremden Lauten und unbekannten Worten, die es zunächst nicht versteht. Besonders für Kinder anderer Erstsprachen kann der Kindergarten deshalb stark verunsichernd und befremdend wirken (Engin, 2013, S. 195; Ulich, 2001b, S. 29). Kinder sollten als Basis für den Zweitspracherwerb deshalb möglichst rasch viele positive Erfahrungen mit der neuen Umgebung verknüpfen. Denn ob Kinder den ersten Kontakt zur deutschen Sprache als positiv oder negativ wahrnehmen, ist größtenteils abhängig davon, in welchem Kontext sie diesen im Kindergarten erleben. Einfühlungsvermögen sowie ein sensibler Umgang mit den Kindern können dazu beitragen, dass sie sich in ihrer neuen Umgebung bald wohlfühlen. Erlangen Kinder Sicherheit und Orientierung im neuen Umfeld, kann dies ihren Entwicklungsverlauf entscheidend begünstigen. Fühlen sich Kinder sicher und geborgen, stehen die Chancen hoch, dass sie ihre erste Unsicherheit ablegen, sich langsam in der neuen Umgebung Kindergarten orientieren können und sich gerne mit der Sprache Deutsch auseinandersetzen (Haider, 2005, S. 228; Ulich, 2001b, S. 29). Gerade im frühen Kindesalter ist das Gehirn besonders empfänglich für Sprachen. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hören durch den Besuch der Institution immer wieder dieselben Begriffe und entwickeln langsam eine phonologische Bewusstheit für die neue Sprache. Durch einen regelmäßigen Kindergartenbesuch können Kinder nach und nach mit der Sprache Deutsch vertraut werden und diese immer differenzierter erwerben (Engin, 2013, S. 195; Tracy, 2008, S. 162).

Die Unterstützung der Kinder im Erwerb der Zweitsprache Deutsch stellt einen wichtigen pädagogischen Schwerpunkt in der Arbeit des Kindergartens dar. Die frühkindliche Bildungsinstitution bietet dem Kind die Möglichkeit, sprachliche Fähigkeiten in der Zweitsprache durch spielerisches Lernen auszuprägen, bevor es die Volksschule besucht. Die sprachliche Kompetenz, die das Kind im Kindergarten erwirbt, unterstützt es zum einen bei der Transition vom Kindergarten zur Schule. Zum anderen ist diese für den Schuler-

folg des Kindes entscheidend. In der Schule sind Kinder gefordert, Deutsch nicht nur zu verstehen, sondern auch bereits anwenden zu können. Die sprachlichen Fähigkeiten, die das Kind in der elementarpädagogischen Einrichtung erwirbt, sind deshalb ausschlaggebend für seine Bildungschancen. Je früher Kinder also mit dem Erwerb der Zweitsprache beginnen, desto eher werden sie Erfolge in der schulischen Laufbahn erzielen können. Besuchen Kinder den Kindergarten jedoch lediglich im letzten, verpflichteten Kindergartenjahr, bleiben ihnen nur zwölf Monate Zeit, um sich mit der Sprache Deutsch vertraut zu machen. Diese Zeit ist für Kinder jedoch meist viel zu kurz, um jenes Sprachniveau zu erlangen, welches benötigt wird, um komplexe Lerninhalte in Deutsch inhaltlich erfassen zu können. Haben Kinder keine oder nur wenig Möglichkeiten, sprachliche Kenntnisse in Deutsch vor dem Schuleintritt zu erwerben, haben sie große Schwierigkeiten dem Stoff des Lehrplans zu folgen und Bildungsinhalte zu verstehen. Aus diesem Grund wünschen sich die meisten Eltern für ihr Kind, dass es im Kindergarten möglichst rasch Deutsch lernt. Doch oft denken diese, eine Art frontaler Deutschunterricht im Kindergarten wäre die beste Form des Sprachlernens. Die Wirkung eines spielerischen Spracherwerbs wird dabei oft unterschätzt oder gar angezweifelt (Ulich, 2001b, S. 30).

Die Psychomotorik stellt ein spielerisches Lernen jedoch als die effizienteste und kindgemäße Form der Kompetenzerweiterung dar. Das Kind wird im psychomotorischen Konzept als Akteur seiner Entwicklung angesehen, das danach strebt, seine Umwelt selbsttätig und forschend entdecken zu wollen. Es möchte Vorgänge verstehen und Gegenstände kennen lernen. Durch *Material-, Sozial- und Bewegungserfahrungen* erkundet das Kind seine Umwelt und macht sich diese zu eigen. Auch die Sprachentwicklung basiert auf der Selbsttätigkeit des Kindes. Wenn das Interesse des jungen Menschen geweckt ist, sich eine Sprache anzueignen, wird es den größten Lernerfolg erreichen. Die *intrinsische Motivation* ist also der beste Indikator, Sprachen zu lernen. Diese Erkenntnis stellt fest, wie Pädagoginnen und Pädagogen das Kind in der Entwicklung seiner Zweitsprache nach dem psychomotorischen Ansatz unterstützen können. Um Kinder bei ihrer Sprachentwicklung bestmöglich zu begleiten, sollten keine Sprachübungen stattfinden, sondern vielmehr die Voraussetzungen für einen *natürlichen Spracherwerb* geschaffen werden (Zimmer, 2013, S. 27-30). Eine wichtige Erwerbsbedingung für ein selbstständig gesteuertes Sprachenlernen umfasst dabei eine Umgebung, die die Sinne anregt und die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls ermöglicht. Ausschlaggebend sind außerdem zahlreiche Situationen in denen Kinder in Erwachsenen oder Gleichaltrigen ein Sprachvorbild erleben und mit diesen regelmäßig in Kontakt treten können (Tracy, 2008, S. 163). Zwar können Pädagoginnen und Pädagogen im gemeinsamen Spiel mit Kindern ein gutes Sprachmodell verkörpern, jedoch ist die Personalsituation in den meisten Kin-

dergärten derart knapp bemessen, dass es kaum möglich ist, mit jedem Kind in der notwendigen Intensität in Kontakt zu treten, damit es ein hohes Sprachniveau in der Zweitsprache ausprägen kann. Des Weiteren sind Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen gefordert, all die vielfältigen Bedürfnisse der Kinder abzudecken, die weit über das Sprachlernen hinausreichen. Denn viele Kinder sind meist nicht nur mit dem Erlernen einer neuen Sprache beschäftigt, sondern ebenfalls durch einen übermäßigen Medienkonsum belastet. Diesen versuchen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Kindergartens durch ihre pädagogische Arbeit mit dem Kind auszugleichen. In beispielsweise Fernsehsendungen sehen Kinder oft Dinge, die sie nicht verstehen oder einordnen können. Sie sind mit den ausgestrahlten Imaginationen überfordert und versuchen, Gesehenes unter anderem über Symbol- und Rollenspiele zu verarbeiten oder durch ihr Verhalten auszudrücken. Die psychomotorische Arbeit im Kindergarten hat deshalb auch eine stark kompensatorische Intention, durch die *sich* Kinder wieder *frei spielen* können. Zudem wird die Entwicklung des Kindes durch einen übermäßigen Medienkonsum gehemmt. Dieser hat zur Folge, dass sich Kinder nur noch in geringem Maße direkt mit der eigenen Umwelt befassen, wodurch ihm basale, sinnliche Erkenntnisse über diese verborgen bleiben. Vielmehr werden Fiktionen aus dem Fernsehapparat herangezogen, um eine eigene Wirklichkeit über Vorgänge in der Natur zu kreieren. Besonders Kinder, die in Städten aufwachsen sind gefährdet, zu wenig Körper- und Bewegungserfahrungen sammeln zu können. Durch die zunehmende Bebauungsdichte fehlen Kindern immer mehr Spielräume und damit Möglichkeiten, Erfahrungen über sich und ihre Umwelt anzureichern. Diese Bewegungsarmut und gleichzeitige, medienbezogene Überforderung bewirken negative Einflüsse auf die Entwicklung des Kindes. Das Ziel der pädagogischen Arbeit im Kindergarten ist es also neben einer kompetenten Begleitung der Sprachentwicklung, auch ausgleichende Maßnahmen zu ergreifen, durch die das Kind vorhandene Spür- und Fühlücken schließen kann. Dadurch soll es dem Kind ermöglicht werden, grundlegende Sinnes- und Bewegungserfahrungen nachzuholen, um auf diesen soziale, emotionale sowie kognitive Fähigkeiten und damit auch sprachliche Kompetenzen aufbauen zu können (Gerber, 2004, S. 37; Liebertz, 2006, S. 182; Zimmer, 2013, S. 61).

Eltern erwarten vom Kindergarten häufig, dass ihr Kind dort möglichst rasch Deutschkenntnisse erwirbt. Um jedoch eine Zweitsprache erlernen zu können, muss das Kind bereits fundierte Kenntnisse in der Erstsprache erworben haben. Denn der Zweitspracherwerb baut auf den bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten der Erstsprache auf (Dieckhoff, 2002, S. 11; Haider, 2005, S. 228). Doch viel zu häufig kommt es vor, dass die Familiensprache bei Kindergartenkindern lediglich im eingeschränkten Maße entwickelt ist, wodurch der Zweitspracherwerb maßgeblich erschwert wird. Die Ursache der fehlen-

den Kompetenzen in der Erstsprache liegt oft an der mangelnden Kommunikation in den Familien. Diese ist abermals auf einen unverhältnismäßigen Konsum von neuen Medien zurückzuführen. Fernsehapparate, Smartphones und Tablets drängen sich in den Vordergrund des Familienalltags und trennen dabei den Menschen von seiner sozialen Umgebung. Denn Erwachsene und Kinder verbringen immer mehr Zeit mit dem passiven Aufnehmen von Reizen aus Radios, Fernsehapparaten und Computern wodurch sich der persönliche, soziale Kontakt untereinander verringert. Zudem verleiten Medien nur in bedingter Weise zum Sprechen (Kunz & Friebe, 2005, S. 7). Sie bieten zwar Unterhaltung und können Gedanken anstoßen, jedoch entfachen sie keinen Dialog und ermöglichen es nicht, Gedanken zu formulieren (Ferrari, 1998, S. 7). Des Weiteren bieten technische Gerätschaften ausschließlich visuelle und auditive Stimulation, während andere Sinne nicht angesprochen werden. Dieser Mangel an sinnlichen Reizen führt zur Einschränkung der Kreativität und des Denkens (Ferrari, 1998, S. 7). Immer mehr Kinder sind sprachauffällig, haben Schwierigkeiten, einen Satz zu bilden oder sich auszudrücken. Viele Kinder haben Probleme, zuzuhören, Worte und Sätze zu erfassen, weisen Auffälligkeiten bei der Lautbildung oder im Sprachablauf auf, indem sie Stottern oder Poltern. Offenbar liefern Medien zwar zahlreiche Worte, jedoch geben sie nicht den Input, den Kinder brauchen, um ihre Sprache altersadäquat entwickeln zu können (Ferrari, 1998, S. 6). Der zunehmende Medienkonsum stellt dabei ein kulturübergreifendes Phänomen dar. So können aufgrund dessen, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache genauso Sprachauffälligkeiten aufweisen, wie Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Kinder mit Deutsch als Erstsprache wären zwar somit in der Theorie eine geeignete Option für zweisprachige Kinder um in Spielsituationen am Modell dieser zu lernen, jedoch haben diese oft selbst Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung oder verfügen lediglich über einen eingeschränkten Wortschatz (Liebertz, 2006, S. 182; Reinelt, 1994, S. 73f). Zudem werden viele Kindergartengruppen von überwiegend Kindern mit Migrationshintergrund besucht, die alle Deutsch als Zweitsprache lernen. Sie haben selbst wenig bis keine Kenntnisse in Deutsch, die sie durch das gemeinsame Spiel anderen Kindern vermitteln können (Dieckhoff, 2002, S. 9f).

Aus diesem Grund müsste ein Betreuungsschlüssel gewährleistet werden, der es Kindern ermöglicht, trotz beschriebener Erschwernisfaktoren ihre Zweitsprache am Vorbild kompetenter Sprachmodelle entwickeln zu können. Eine bessere Personalsituation würde nicht nur mehr Sprachvorbilder für Kinder bedeuten, sondern auch die Möglichkeit bieten, bedürfnisorientierter mit jedem einzelnen Kind arbeiten zu können. Auch die baulichen und räumlichen Gegebenheiten in vielen Kindergärten müssen dabei überdacht werden um den Kindern einen adäquaten Lern- und Lebensraum bieten zu können, in der sie Kompetenzen selbständig und lustbetont aneignen können.

Aufgrund der aktuellen Bedingungen, von Personal- und Zeitressourcen stellt die Entwicklungsbegleitung von Kindern eine schwierigere Aufgabe dar. Pädagoginnen oder Pädagogen versuchen dennoch den vielfältigen Anforderungen und Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Die komplexen Bedingungen lassen Pädagoginnen und Pädagogen oft daran zweifeln, dass sie die Sprachentwicklung der Kinder bereits durch zahlreiche Aktivitäten positiv beeinflussen. Doch trotz Zeit- und Personalmangel leisten sie bereits einen enorm wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Kindes, insbesondere im Zweitspracherwerb und der Integration (Ulich, 2001b, S. 32).

9 Zusammenfassung

Diese Masterarbeit befasst sich mit drei- bis sechsjährigen Kindern, die im Kindergarten mit dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch beschäftigt sind und beantwortet die Frage, wie Kinder durch das psychomotorische Konzept dabei am besten begleitet werden können.

Die Sprache ist ein hochkomplexes, abstraktes Symbolsystem, welches Menschen dazu verwenden, miteinander zu kommunizieren und sich mitzuteilen. Durch sie kann der Mensch Informationen austauschen, die lediglich als gedachtes Objekt existieren und von der Wirklichkeit losgelöst sind (Szagun, 2006, S. 18; Tracy, 2008, S. 19f; Zimmer, 2013, S. 25). Die Fähigkeit des Sprechens umfasst Grundfertigkeiten wie Wahrnehmen, Bewegen, Denken und Emotion, die das Gehirn durch eine meisterhafte Leistung miteinander verknüpft. Im Säuglingsalter noch stark mit Körperbewegungen verbunden, versucht sich der Mensch aus einer kommunikativen Absicht heraus verbal immer differenzierter auszudrücken (Dieckhoff, 2002, S. 56; Lettner, 2005, S. 192; Zimmer, 2013, S. 13). Von Geburt an ist ein gesundes Kind mit allen nötigen organischen Voraussetzungen ausgestattet, um eine Sprache zu erwerben (Tracy, 2008, S. 156; Zimmer, 2013, S. 55). Das Erlernen einer Sprache beginnt schon im Mutterleib, wenn das auditive Wahrnehmungsorgan des Fötus soweit ausgebildet sind, dass es die prosodischen Merkmale der Sprache der Mutter wahrnehmen kann (Tracy, 2008, S. 67f; Zimmer, 2013, S. 31). Sobald das Kind auf der Welt ist, beginnt das Gehirn des Neugeborenen, seine Nervenzellen durch Reize aus seiner Umwelt und der Interaktion mit Bezugspersonen zu verschalten. In imposanter Geschwindigkeit erreicht das Kind von diesem Zeitpunkt an zahlreiche Entwicklungsschritte über das Schreien bis hin zur Bildung von ersten Lauten (Lettner, 2005, S. 192; Weidemann, 2010, S. 24; Zimmer, 2013, S. 19, S. 55ff). Nach der Vorbringung erster Protowörter und der Verwendung von Einwortsätzen kommt es im Alter von ungefähr zwei- bis dreieinhalb Jahren zur Wortschatzexplosion, in der das Vokabular des Kindes rasant zunimmt (Zimmer, 2013, S. 45f; S. 59; Zollinger, 2004, S. 25). Kinder erkennen die grammatikalische Struktur der Sprache zunehmend und nehmen Erkenntnisse über die Verwendung der Vergangenheitsform, Flexion von Verben, des Satzbaus sowie der Kombination von verschiedenen Worten in ihrem Sprachgebrauch auf (Zimmer, 2013, S. 45ff). Im Alter von fünf bis sechs Jahren verwendet das Kind bereits vermehrt Funktionswörter, Präpositionen und Fragewörter, wobei es seine Sprache auf einem immer höheren Abstraktionsniveau einsetzen kann (Zimmer, 2013, S. 25; S. 46).

Zahlreiche Kinder mit Migrationshintergrund kommen in den Wiener Kindergärten erstmals mit der Sprache Deutsch in Kontakt. Viele der Erstsprachen, zum Beispiel Türkisch,

weisen dabei große Unterschiede zu Deutsch auf, weshalb der Zweitspracherwerb eine große Herausforderung für diese Kinder darstellt. Erleben sie die Sprache Deutsch im täglichen Alltag im Kindergarten fest eingebettet, ist das die beste Voraussetzung dafür, eine neue Sprache zu erlernen (Engin, 2013, S. 192ff; Tracy, 2008, S. 161f). Grundlegend dabei ist jedoch, dass sich das Kind in der Institution wohl fühlt und seine Bedürfnisse berücksichtigt werden. Unter diesen Voraussetzungen erlebt es einen positiven Zugang zu Deutsch und der neuen Kultur und kann seine Kompetenzen optimal entfalten (Haider, 2005, S. 228). Fundierte Kenntnisse in der Erstsprache sind dabei für Kinder besonders wichtig. Durch diese haben sie bereits basale Erkenntnisse über Sprachen gewonnen, die Kinder für ihren Zweitspracherwerb einsetzen können (Tracy, 2008, S. 170ff; Ulich, 2001a, S. 23). Je früher Kinder mit diesem beginnen, desto leichter können sie die große Formenvielfalt der neuen Sprache sowie den Satzbau und neue Laute verinnerlichen. Außerdem verläuft der Zweitspracherwerb in ähnlichen Mustern wie der Erstspracherwerb, wenn Kinder sich noch vor dem Schuleintritt mit dieser vertraut machen können (Tracy, 2008, S. 147; S. 162). Ein Zeichen dafür, dass Personen bereits ein hohes Sprachniveau erreicht haben, ist das *Code Switching*. Haben Kinder eine hohe Kompetenz in beiden Sprachen erreicht, sind sie in der Lage, diese innerhalb eines Satzes zu wechseln. Sie zeigen damit eine hohe Flexibilität in der Einsetzbarkeit beider Sprachen (Dieckhoff, 2002, S. 61). Des Weiteren spielt eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern des Kindes eine wesentliche Rolle. Ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern schafft eine gute Gesprächsbasis um gegenseitige Informationen über das Kind austauschen zu können. Durch diese wird es ermöglicht, Eltern über den Verlauf und die Voraussetzungen des Zweitsprachlernens aufzuklären und ihnen eventuell auftretende Ängste zu nehmen sowie über die pädagogische Arbeit im Kindergarten zu informieren (Baumschlager-Wieser, 2006, S. 58; Engin, 2013, S. 194f; Tracy, 2008, S. 158ff). Diese wird stark von der interkulturellen Erziehung geprägt, da sie die bestmögliche Form ist, um eine positive Persönlichkeitsbildung eines jeden Kindes zu unterstützen. Sie leistet einen wesentlichen Beitrag dazu, dass Kinder eine eigene kulturelle Identität ausprägen können und ihr Selbstbewusstsein gestärkt wird (Dieckhoff, 2002, S. 9f; S. 21). Jede Kultur und Lebensweise steht in der interkulturellen Pädagogik als gleichwertig gegenüber und ermöglicht es allen Menschen sich frei und individuell zu entfalten. Gegenseitige Akzeptanz sowie das Erlangen einer sensiblen Sichtweise auf fremde Lebensformen sind wichtige Intentionen des interkulturellen Lernens und der Arbeit im Kindergarten (Oberhuemer, 2001, S. 13ff; S. 16).

Das psychomotorische Konzept ermöglicht es Pädagoginnen und Pädagogen eine kindgemäße und nachhaltige Form des Lernens für Kinder zu schaffen. Der Begriff Psycho-

motorik bezeichnet die enge Verbundenheit zwischen körperlichen und psychischen Vorgängen und stellt Wahrnehmen, Erleben, Denken und Bewegen als voneinander untrennbare, sich gegenseitig beeinflussende Bereiche der menschlichen Entwicklung dar. Der psychomotorische Ansatz beschreibt dabei die Notwendigkeit von Körper-, Material- und Sozialerfahrungen, in denen Kinder, durch ihre intrinsische Motivation gesteuert, ihre Kompetenzen ganzheitlich erproben, entdecken und erweitern können (Zimmer, 2006, S. 22ff). Das psychomotorische Konzept ist dabei auf die Erkenntnisse von Itard, Seguin und Montessori zurückzuführen, auf deren Theorien sich Ernst J. Kiphard in seiner bewegungsorientierten Arbeit mit verhaltensauffälligen und entwicklungsgestörten Patienten und Patientinnen stützte (Fischer, 2009, S.13-17; Zimmer, 2006, S. 21). Gemeinsam mit dem Kinderpsychiater Hünnekens entstand unter Einfluss von anderen Pädagoginnen und Pädagogen das heutige Konzept der Psychomotorik (Fischer, 2009, S. 16; Schäfer, 1998, S. 82; Zimmer, 2006, S. 16). Kinder sind in psychomotorischen Settings selbst Akteure ihrer Entwicklung und lernen dabei ihre Umwelt durch zahlreiche sinnliche Erfahrungen kennen. Gisela Gerber und Toni Reinelt haben diese Erkenntnis in dem von ihnen entwickelten Modell *Spüren-Fühlen-Denken* verdeutlicht. Sie erklären die Prozesse Spüren, Fühlen und Denken als sich einander bedingende und beeinflussende Elemente der menschlichen Entwicklung und stellen Körper, Geist und Seele als eine Einheit dar (Gerber, 2004, S. 35). Aus den Erkenntnissen der Psychomotorik gewinnt die Eigenaktivität des Kindes für Entwicklungsprozesse im Kindergarten besondere Bedeutung. Der situationsorientierte Ansatz ermöglicht es dem Kind im freien Spiel ein selbstbestimmtes, autonomes Handeln zu erproben, um herausfordernde Lebenssituationen zu meistern sowie Konfliktsituationen adäquat bewältigen zu können (Zimmer, 2006, S. 187-191). Ein weiterer Schwerpunkt in der psychomotorischen Arbeit im Kindergarten ist die Förderung der Wahrnehmung. Sie ist die Voraussetzung für kognitive Prozesse und damit auch eng mit der Sprachentwicklung verknüpft. Durch zahlreiche Erfahrungen mit der Umwelt erlangt das Kind zudem an zunehmender Handlungs- und Kommunikationskompetenz (Kapfer-Weixlbaumer, 2005, S. 115-118).

Aufgrund der Erkenntnis, dass Kinder durch die Eigenaktivität am nachhaltigsten lernen, richtet sich die Begleitung der Zweitsprachentwicklung an einen spielerischen Spracherwerb. Das Kind steht dabei als ganzheitliches Wesen im Mittelpunkt und eignet sich die neue Sprache lustbetont und angstfrei in einem adäquaten Lernumfeld an (Dieckhoff, 2002, S. 12; Haider, 2005, S. 229). Die Entwicklungsbedingungen der heutigen Kindheit stellt das Kind durch eine von neuen Medien überlastete, technisierte und reizüberflutete Umwelt vor eine große Herausforderung, sich zurecht zu finden. Das Team des Kindergartens ist dabei gefordert, dem Kind ein ausgleichendes Lernumfeld zu schaffen, in wel-

chem es die für seine Entwicklung notwendigen Sinneserfahrungen sowie soziale und emotionale Fähigkeiten erwerben kann (Liebertz, 2012, S. 8; Liebertz, 2006, S. 183).

Der Kindergartenalltag bietet zahlreiche Situationen in denen Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln können. Beispielsweise eine Bewegungsbaustelle ermöglicht es dem Kind, im freien Spiel verschiedene Materialien kennenzulernen, soziale Erfahrungen zu machen sowie körperliche Kompetenzen auszubilden. Zudem können Kinder in den Spielsituationen, die darin entstehen, sprachliche Fähigkeiten und kognitive Kompetenzen erweitern (Zimmer, 2006, S. 80f). Das freie Spiel in der Natur bietet dem Kind eine ganzheitliche Erfahrungsmöglichkeit, in der es seinen Interessen und Fragen über die Umwelt nachgehen und damit fundamentale Erkenntnisse über diese gewinnen kann. Doch durch die immer dichtere Bebauung von Städten schwinden die Bewegungsmöglichkeiten enorm (Dieckhoff, 2002, S. 80; S. 82; Liebertz, 2006, S. 184). Um den Kindern dennoch ein ausgelassenes Spiel zu ermöglichen und sie damit vor Bewegungs- und Erfahrungsarmut zu schützen, ist die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge gefordert, mit ihnen bewusst Orte aufzusuchen, in denen ein ganzheitliches Erleben für Kinder gefahrlos möglich ist (Dieckhoff, 2002, S. 80; S. 82).

Das Selbstkonzept des Menschen nimmt starken Einfluss auf seine Entwicklung. Besonders für Kinder anderer Erstsprache ist die Stärkung einer positiven Persönlichkeitsbildung von großer Bedeutung, da diesen oft mit geringer Wertschätzung im Lebensalltag entgegengetreten wird. Der Aufbau eines positiven Selbstkonzepts kann demnach die Entwicklung des Kindes und damit auch seine Sprachkenntnisse beträchtlich begünstigen (Haider, 2005, S. 228; Zimmer, 2006, S. 51f). Kinder lernen am Sprachmodell von Erwachsenen und Kindern, weshalb sich Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen als Expertinnen und Experten der elementaren Entwicklungsbegleitung ihres Sprachvorbildes bewusst sein sollten. Ihre Sprache sollte deutlich artikuliert sowie dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst sein und ihm Wertschätzung gegenüber seiner Persönlichkeit vermitteln. Denn Wertschätzung wird hauptsächlich über Sprache ausgedrückt und legt den Grundstein für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes (Ferrari, 1998, S. 8; Ulich, 2001b, S. 34).

Damit sich das spielerische Sprachlernen besonders effizient auf die Entwicklung des Kindes auswirken kann, ist die Themenarbeit im Kindergarten besonders wirkungsvoll. In diesen hat das Kind die Möglichkeit, ganzheitliche Erfahrungen zu themenbezogenen Aktivitäten zu erleben, in denen es dieselben Inhalte und Worte in immer wieder unterschiedlichen Kontexten erleben kann (Tracy, 2008, S. 194ff). In verschiedenen Aktivitäten wie beim Vorlesen von Büchern, beim Erzählen von Geschichten, bei der Vermittlung von Reimen durch verschiedene Methoden, dem Singen von Liedern sowie durch das Drama-

tisieren oder im freien Rollenspiel kann das Kind sprachliche Fähigkeiten erproben und ausdifferenzieren. Eine gute Beobachtungsfähigkeit der Pädagogin oder des Pädagogen ermöglicht es, diese Aktivitäten auf die Interessen der Kinder abzustimmen und spielerisch in den Kindergartenalltag zu integrieren. Das vorrangigste Ziel des psychomotorischen Ansatzes jedoch ist, die Sprechfreude des Kindes zu wecken und ihm die Sprache durch unzählige Erfahrungen in einem positiven Kontext spielerisch zu vermitteln (Zimmer, 2013, S. 61).

Die Länge und Intensität des Kindergartenbesuchs kann für ein Kind entscheidend für seine zukünftigen Bildungschancen sein (Ulich, 2001b, S. 30). Besonders die sprachlichen Fähigkeiten sind dabei ausschlaggebend, weshalb die Unterstützung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache einen elementaren pädagogischen Schwerpunkt im Kindergarten darstellt. Doch einige Erschwernisfaktoren machen es Pädagoginnen und Pädagogen nicht leicht, Kindern eine Zweitsprache durch einen *natürlichen Zweitspracherwerb* zu vermitteln. Die knapp bemessene Personalsituation in den Kindergärten ermöglicht es kaum, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im notwendigen Ausmaß mit Kindern in Kontakt treten können, damit diese an ihnen als Sprachvorbild lernen (Zimmer, 2013, S. 27-30). Des Weiteren weisen zahlreiche Kinder eine Bewegungs- und damit einhergehende Erfahrungsarmut auf und sind gleichzeitig durch einen übermäßigen digitalen Medienkonsum belastet, was ihre Sprachentwicklung hemmt. Sprachauffälligkeiten sowie eingeschränkte Kenntnisse in der Erstsprache behindern den Zweitspracherwerb ebenfalls bedeutend. Kinder mit Migrationshintergrund finden außer in Erwachsenen oft keine oder nur wenige Sprachvorbilder im Kindergarten vor, die ihre sprachlichen Fähigkeiten weiter geben können, da zahlreiche Kinder in Kindergartengruppen selbst Sprachdefizite aufweisen. Diese komplexen Bedingungen, verbunden mit fehlenden Personal- und Zeitressourcen des Kindergartenpersonals, beeinträchtigen das Sprachlernen maßgeblich. Doch trotz dieser erschwerenden Bedingungen leisten Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen bereits einen wesentlichen Beitrag für die kindliche Entwicklung, besonders im Hinblick auf den Zweitspracherwerb und der Integration (Dieckhoff, 2002, S. 11; Liebertz, 2006, S. 182; Ulich, 2001b, S. 32).

Literaturverzeichnis

- Baumschlager-Wieser, S. (2006). Zusammenarbeit mit Eltern. Warum sie oft so schwer fällt. In Unsere Kinder (Hrsg.), *Entwicklungsraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 3* (S. 58- 60). Linz: Landesverlag-Denkmayr.
- Bäck, G., Hajszan, M., Hartmann, W. (2006). Bildungsqualität im Kindergarten. Ein trans-aktionales Bildungskonzept. In Unsere Kinder (Hrsg.), *Entwicklungsraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 3* (S. 46-49). Linz: Landesverlag-Denkmayr.
- Bydlinski, G. (2005). *Ein Gürteltier mit Hosenträgern*. Wien: Dachs.
- Dieckhoff, P. (2002). *Wir verstehen uns prima. Interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Engin, H. (2013). Sprachförderung bei Kindern mit migrationsbedingter Zwei-/oder Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In R. Zimmer (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung* (S. 188- 209). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ferrari, R. (1998). *Wörter haben bunte Flügel. Mit Fantasie in die Welt der Sprache*. Freiburg im Breisgau: Chistophorus.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Franz, M. & Vollmert, M. (2005). *Raumgestaltung in der Kita. In diesen Räumen fühlen sich Kinder wohl*. München: Don Bosco.
- Gauster, C. (2005). Brauchen Kinder Märchen? In Unsere Kinder (Hrsg.), *Entwicklungsraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2* (S. 207-211). Linz: Landesverlag-Denkmayr.
- 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: modernes lernen.
- Günther, B. & Günther, H. (2007). *Erstsprache. Zweitsprache. Fremdsprache. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Haider, E. (2005). Zweitsprachenerwerb im Kindergarten. In Unsere Kinder (Hrsg.), *Entwicklungsraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2* (S. 228-229). Linz: Landesverlag-Denkmayr.
- Holtz, A. (2000). Die Wahrnehmung der Sprache. In M. Wiedenmann (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen. Basiswissen. Integrative Ansätze. Praxishilfen. Spiel- und Übungsblätter für den Unterricht* (S. 35- 49). Weinheim und Basel: Beltz.
- Jenrich, A. (1998). *Kleines Buch der Kinderverse für alle Gelegenheiten*. Freiburg: Falken.
- Kany, W. & Schöler, H. (2007). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2005). Psychomotorik- ein Modetrend oder mehr? Theoretische Einführung in das weite Gebiet der Psychomotorik. In *Unsere Kinder (Hrsg.), Entwicklungsraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2* (S. 115-118). Linz: Landesverlag-Denkmayr.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2016). „Bewegte Sprache“ im Rollenspiel. Wie Symbol- und Rollenspiel die Sprach- und Denkkompetenz fördern. In *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, 16(1), 12-15.
- Kunz, M. & Friebe, V. (2005). *Rhythmus, Klang und Reim. Lebendige Sprachförderung mit Liedern, Reimen, und Spielen in Kindergarten, Grundschule und Elternhaus*. Münster: Ökoptia.
- Lettner, S. (2005). Von der Sprechfreude zur Lesefreude. Leselust und Lesekunst als Elemente der Sprachkompetenz. In *Unsere Kinder (Hrsg.), Entwicklungsraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2* (S. 190-195). Linz: Landesverlag-Denkmayr.
- Liebertz, C. (2006). Ganzheitlich lernen mit dem Herzen und mit allen Sinnen. In *Unsere Kinder (Hrsg.), Entwicklungsraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 3* (S.182-184). Linz: Landesverlag-Denkmayr.
- Liebertz, C. (2012). *Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens. Grundlagen, Methoden und Spiele für eine zukunftsweisende Erziehung*. München: Don Bosco.
- Näger, S. (2005). *Literacy- Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Oberhuemer, P. (2001). Pädagogik der Vielfalt- interkulturelle Pädagogik: Reflexionen zum Thema. In M. Ulich (Hrsg.), *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung* (S. 13-17). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterland.
- Papoušek, M. (2001). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort*. Bern: Huber.
- Reinelt, T. (1994). Spüren-Fühlen-Denken. Bausteine zur menschlichen Entwicklung. In F. Sedlak (Hrsg.), *Verhaltensauffällig. Was nun?* (S. 63- 75). Wien: Ketterl.
- Schäfer, G. (2008). Wahrnehmen, Gestalten, Denken. Ästhetische Erfahrung als Grundlage frühkindlicher Bildung. In S. Ebert (Hrsg.), *Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Orientierungswissen für Erzieherinnen* (S. 12-28). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schäfer, I. (1998). Von der psychomotorischen Idee zu den Gründungsjahren des Aktionskreises Psychomotorik. In *Motorik. Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, 21(3), 82-86.
- Stöcklin-Meier, S. (2008). *Sprechen und Spielen. Kreative Sprachförderung für Kindergarten und Grundschulkind. Mit Fingerspielen, Versen, Liedern und Rätseln*. München: Kösel.
- Stummer, B. (2006). *Rhythmisch-musikalische Erziehung. Bewegung erklingt. Musik bewegt*. Wien: Mantz.
- Szagun, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.

- Ulich, M. (2001a). Sprachentwicklung: Kinder, die mit verschiedenen Sprachen aufwachsen. In M. Ulich (Hrsg.), *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung* (S. 19-26). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterland.
- Ulich, M. (2001b). Deutschlernen in der Kindertageseinrichtung. In M. Ulich (Hrsg.), *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung* (S. 29-41). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterland.
- Ulich, M. (2005). Fremdsprachen im Kindergarten. Plädoyer für eine bewusste Sprachkultur. In Unsere Kinder (Hrsg.), *Entwicklungsraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2* (S. 224-227). Linz: Landesverlag-Denkmayr.
- Ulich, M. (2008). Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In S. Ebert (Hrsg.), *Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Orientierungswissen für Erzieherinnen* (S. 86-107). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Weidemann, I (2010). Was kann Theater in der Kita? In G. Weidemann (Hrsg.), *Jetzt machen wir Theater. Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt* (S. 12-18). Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Zimmer, R. (2005). Wahrnehmung und Bewegung. Die Grundlage kindlichen Handelns. In Unsere Kinder (Hrsg.), *Entwicklungsraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2* (S. 112-114). Linz: Landesverlag-Denkmayr.
- Zimmer, R. (2006). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2008). Lernen durch Wahrnehmung und Bewegung. Grundlagen der Bewegungserziehung. In S. Ebert (Hrsg.), *Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Orientierungswissen für Erzieherinnen* (S. 65-85). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2013). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zollinger, B. (2004). *Die Entdeckung der Sprache*. Bern: Haupt.

Abstract

Immer mehr Menschen mit Migrationshintergrund finden in Österreich eine neue Heimat. Darunter sind viele Familien, deren Kinder in den Wiener Kindergärten Deutsch als Zweitsprache erwerben. Unter Berücksichtigung der heutigen Erwerbsbedingungen versuchen Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen im Kindergarten ein adäquates Lernumfeld zu schaffen, welches das Kind in seiner Entwicklung ganzheitlich unterstützen kann. Der psychomotorische Ansatz streicht bei einer gelungenen Entwicklungsbegleitung die Selbsttätigkeit des Kindes hervor. Das Kind als Akteur seiner Entwicklung eignet sich Fertigkeiten durch den aktiven Austausch mit der Umwelt an. Der Ausgangspunkt sich mit dieser auseinandersetzen zu können ist dabei der eigene Körper, der dem Kind durch seine Sinnestätigkeit unzählige basale Informationen über sich und seine Umwelt liefert. Demnach geschieht auch das Sprachlernen durch die Eigenaktivität des Kindes in einer Wechselwirkung von spüren, fühlen und denken. Die Entwicklung der Zweitsprache kann dann begünstigt werden, wenn sich das Kind möglichst früh in zahlreichen, natürlichen Situationen mit der neuen Sprache vertraut machen kann und diese in einem positiven Kontext erlebt. Fundierte Kenntnisse in der Erstsprache stellen dabei eine Voraussetzung für den Zweitspracherwerb dar, da das Kind nur aufbauend auf diesen eine weitere Sprache erwerben kann. Ziel der Bildungsinstitution ist es, das Kind auf dem Weg seiner Zweitsprachentwicklung bestmöglich zu begleiten sowie in seinem Selbstwertgefühl positiv zu bestärken. Durch verschiedene Methoden können im Kindergarten Sprachanlässe geschaffen werden, in denen das Kind seine Sprachkompetenz spielerisch und lustbetont erweitern kann. Besucht das Kind den Kindergarten möglichst früh, kann es durch eine kompetente Begleitung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen noch vor dem Schuleintritt die Sprache Deutsch differenziert ausprägen.