

Stefanie Kuhlenkamp (Hrsg.)



Sprache in Bewegung

**Psychomotorische Perspektiven
in Förderung, Therapie, Bildung**

verlag aktionskreis
psychom^otorik

Stefanie Kuhlenkamp (Hrsg.)

Sprache in Bewegung
Psychomotorische Perspektiven in
Förderung, Therapie, Bildung

© by Verlag Aktionskreis Psychomotorik, 32657 Lemgo

2. überarbeitete Auflage 2013

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlags ist es nicht gestattet, die Schrift oder Teile daraus auf fototechnischem Wege zu vervielfältigen. Dieses Verbot – ausgenommen die in §53,54 URG genannten Sonderfälle – erstreckt sich auch auf die Vervielfältigung für Zwecke der Unterrichtsgestaltung. Dies gilt insbesondere für Übersetzungen, Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Layout und grafische Gestaltung: Astrid Krus

Titelgrafik: Silke Wunsch

Alle weiteren Zeichnungen und Fotos: von den Autorinnen und Autoren oder angegeben Quellen

ISBN: 978-3-9813064-2-2

Inhalt

Vorwort	5
Amara Renate Eckert Bildung und Autonomie in der Wissensgesellschaft – über die Bedeutung verkörpernten Lebens und Lernens	7
Stefanie Kuhlenkamp Blick zurück nach vorn – Die Förderung von Kommunikation und Sprache unter Einbezug von Wahrnehmen, Bewegen und Erleben im Wandel der Zeit	40
Ingrid Olbrich „Quo vadis Sprachförderung?“: Grundstrukturen einer psychomotorisch orientierten Entwicklungsförderung von Sprache und Kommunikation	55
Silvia Bender Sprache ist mehr als Sprechen – psychomotorische Kommunikationsförderung als Perspektive für die logopädische Therapie	83
Birgit Lütje-Klose Szenen psychomotorischer Sprachentwicklungsförde- rung – analysiert aus sprachganzheitlicher Perspektive	98
Stephan Kuntz Der „Safe Place“ in der Psychomotorik: Innere und äußere (Sprach-)Räume begegnen sich	117
Bernd Hansen & Hildegard Heidtmann Pragmatik in Bewegung – Diagnostische Fragestellungen mittels FiF –	139
Jens Kramer Das Nicht-Sprechen verstehen – Diagnostische Anknüpfungspunkte einer bewegungsorientierten Sprachförderung für ein Kind mit selektivem Mutismus	156
Sonja Stelzmann Konzepte psychomotorischer Sprachförderung – Ein Überblick	170
Praxisbeispiele	200
Autorenverzeichnis	211

Vorwort

„Psychomotorik ist sinnstiftender Dialog in Beziehung, Handlung, Spiel und Bewegung.“

Ingrid Olbrich

Die psychomotorische Förderung von Sprache und Kommunikation blickt in Deutschland auf eine fast vierzigjährige Tradition zurück. In dieser Zeit haben ihre Vertreterinnen und Vertreter ganzheitliche, kind- und entwicklungsorientierte Konzepte entwickelt, erprobt und gelehrt.

Das vorliegende Buch vereint sowohl Beiträge, in denen die Autorinnen und Autoren ihre Konzepte vorstellen, als auch Überblicksbeiträge. Gemeinsam ist allen Beiträgen eine Betrachtung von Kommunikation und Sprache als *einem* Teil der menschlichen Persönlichkeit, der nur im gesamten Entwicklungskontext verstanden und gefördert werden kann. Daher stehen im Mittelpunkt der Beiträge – geleitet von einem humanistischen Menschenbild – unter anderem Interaktion, Dialog, Beziehung, Autonomie, Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeit, Ganzheitlichkeit und Entwicklungsorientierung.

Die Beiträge spiegeln die Facetten der psychomotorischen Förderung von Sprache und Kommunikation. Durchgehend werden theoretische Grundlagen anhand von Praxisbeispielen hinsichtlich ihrer Handlungsrelevanz verdeutlicht, denn hier zeigt sich ein wichtiges Merkmal der psychomotorischen Förderung von Sprache und Kommunikation: Die Praxis wird auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse bewusst gestaltet und reflektiert. Dabei werden unter anderem Entwicklungs- und Spracherwerbstheorien, Ergebnisse der Säuglingsforschung, der (Neuro-)Psychologie und Soziologie sowie psychotherapeutische Überlegungen einbezogen.

Damit setzen die Autorinnen und Autoren dieses Buches bewusst einen Gegenpol zu den derzeit in vielen Bundesländern durchgeführten Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogrammen, die einem symptomorientierten und funktionalen Sprachverständnis folgen.

**„Quo vadis Sprachförderung?“:
Grundstrukturen einer psychomotorisch orientierten
Entwicklungsförderung von Sprache und Kommunika-
tion**

Ingrid Olbrich

Wohin führt der Weg der Sprachförderung?

Nie zuvor wurde der Zunahme von Sprach- und Kommunikationsproblemen im Vorschul- und Grundschulalter so viel öffentliche und politische Aufmerksamkeit geschenkt wie zurzeit. Am Beispiel Nordrhein-Westfalens konnte verfolgt werden, wie ein – wenn auch gut gemeinter – politischer Aktionismus Kinder unter dem Vorwand notwendiger Förderung wieder einmal Selektionsprozessen ausgesetzt und sowohl PädagogInnen als auch Eltern aufgeschreckt und verunsichert hat. Die Reihenuntersuchung mit dem Screening-Verfahren „Delfin 4“ wurde zunächst ohne Anbindung an eine als elaboriert geltende Pädagogik der Sprachbehinderten entwickelt und durchgeführt.

Das Land Hessen hat mit der Vorstellung des Screeningverfahrens KiSS zur Sprachstandserfassung Vierjähriger zwar versucht, diese Fehler zu vermeiden und ein im systemischen Verbund von Wissenschaft und Praxis sorgfältig durchdachtes Verfahren vorgelegt, aber auch dort steht zu befürchten, dass die Weiterbildung von ErzieherInnen aus Kostengründen ebenso schmalspurig verlaufen und die sich anschließende Förderung der Kinder der Beliebigkeit überlassen wird. Die Verbindung von sinnlichen Erfahrungen und Spracherwerb wird zwar thematisiert – aber wird sie auch wirklich eingelöst? Daneben sind Eltern auch hier lediglich eingebunden über Information und Beratung.

Nicht berücksichtigt wird, dass während der letzten Jahrzehnte in der Sonderpädagogik ein Paradigmenwechsel von der Selektions- zur Förderdiagnostik eingesetzt hat, der als Ergebnis die Notwendigkeit einer Erarbeitung *individueller Förderpläne* zeitigte. Ganzheitlich orientierte Sichtweisen spielten im Kontext von Sprach- und Kommunikationsförderung in diesem Prozess eine zunehmende Rolle, so dass die Psychomotorik dort inzwischen als implementiert

gelten kann. Doch wie stehen momentan die Chancen, diese Erkenntnisse in die Früh- und Vorschulpädagogik zu tragen gegen eine erneute „Verinselung“ von Symptomen, ja sogar gegen eine Reduktion der beobachteten Problematik auf die so genannte *Phonologische Bewusstheit*?

Neben diesen Fragestellungen steht die zwingend notwendige Überlegung, wie die Familie, wie Eltern als primäre Bezugspartner ihrer sprachauffälligen Kinder neben den Möglichkeiten von Information, Belehrung und Beratung in die Förderung mit einbezogen werden können. Hier bieten psychomotorische Eltern-Kind-Gruppen seit über 30 Jahren immer noch eine modellhafte Chance. Sie können als lern- und entwicklungsanregendes Experimentierfeld nicht nur den beteiligten Kindern, sondern auch den sie tragenden und mitgestaltenden PädagogInnen und Eltern als Raum für Dialog und eigenes Wachstum dienen.

1. Versuch einer begrifflichen Klärung

Der Versuch, sich mit möglichen Beziehungen zwischen psychomotorischen Förderprozessen und familiärer Anbindung auseinanderzusetzen, kann zu einer weiteren Klärung psychomotorischer Theoriebildung beitragen. Damit wird mir erneut bewusst, dass ich auch mit dieser schriftlichen Auseinandersetzung mit Teilaspekten Ausgrenzungen vornehmen muss, die trotz langjähriger Berücksichtigung von systemischen Grundprinzipien den Verdacht von Linearität und Eklektizismus hervorrufen könnten.

Die psychomotorisch orientierte Sprach- und Kommunikationsförderung ist eingebettet in einen Fachbereich, der mit den Begriffen Psychomotorik, Motopädagogik und Motologie konnotiert wird. In der Interaktion mit einer Klärung verlangenden Sprachheilpädagogik wurde es notwendig, eine Begriffsbestimmung vorzulegen, wie ich es dann im „Baum der Erkenntnis“ versucht habe. Das Modell bietet die Möglichkeit, Praxis und Theorie, Begrifflichkeiten und implizite Handlungsstrukturen überschaubar und kommunizierbar zu machen und Teilaspekten einen Gesamtrahmen zu geben.

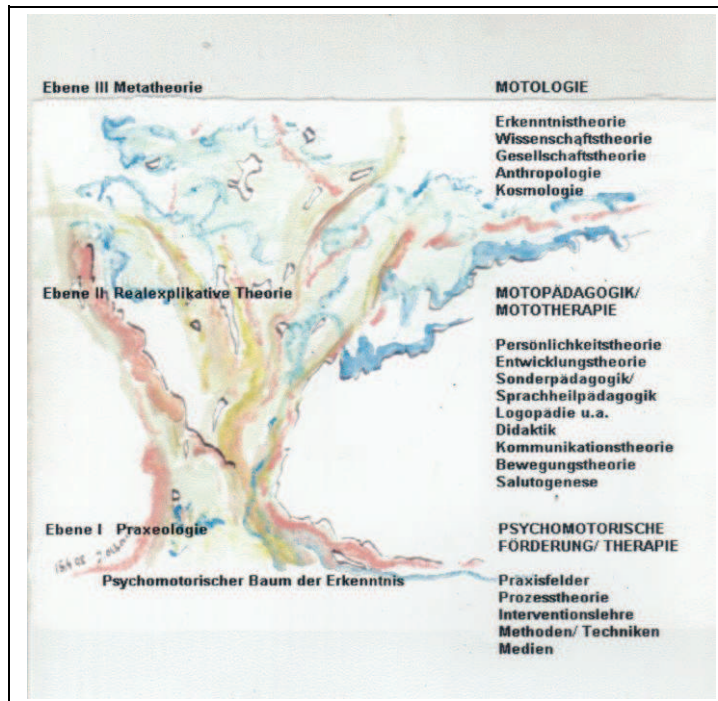


Abb.1: Modell „Baum der Erkenntnis“

Dieses Modell umfasst drei Betrachtungsebenen:
Die Ebene der psychomotorischen Förderung oder der psychomotorischen Therapie als Praxeologie sehe ich als Ausgangslage für geistige Auseinandersetzung und Reflexion. Sie umfasst die unterschiedlichsten Praxisfelder wie z. B. die Arbeit in Kindergarten, Kindertagesstätte, Familienzentrum, Logopädie, Sprachheil- oder Regelschule. Dazu kommen aber auch die der Motopädagogik und der Sprachheilpädagogik entnommenen Methoden und Techniken (z. B. Modellier-techniken aus der Sprachheilarbeit oder der Logopädie) und Interventionen (z. B. aus der Gestalttherapie mit Kindern). Der Einsatz von Medien orientiert sich sowohl an der Motopädagogik als auch an der Sprachheilpädagogik bzw. Logopädie. Dabei sind Kenntnisse von Prozesstheorien unerlässlich.
Die Ebene der Motopädagogik als realexplikative Theorie beschreibt die Inhalte der Praxisebene (wie z. B. gruppiert in Körper- und Leiberfahrung, Materialerfahrung, Sozialer-

fahrung und die wesentlichen Prinzipien) in der Interaktion mit verwandten Wissenschaftszweigen wie Psychologie, Pädagogik, Soziologie oder Medizin, die in meiner Arbeit unter dem Primat der Sprachheilpädagogik zusammengefasst sind. Mittels dieser Beschreibung wird die psychomotorische Sprach- und Kommunikationsförderung kommunizier- und lehrbar gemacht.

Die Ebene der Motologie als Metatheorie bezieht ihre Kenntnisse und Reflexionsstränge aus Erkenntnis-, Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie, Anthropologie, Philosophie, Ethik und Kosmologie. Hier ist unser Welt- und Menschenbild des *selbstbestimmten Wachstums* in Freiheit im Dialog mit einer sprechenden förderlichen Umwelt, der Selbstverwirklichungstendenz in demokratisch verfassten Sozialräumen eingebettet (vgl. Olbrich 2004a, 2004b).

Der Begriff Psychomotorik wurde von mir zunächst verstanden als die in der Leiblichkeit und ihrer beweglichen Ausdruckskraft sichtbar werdenden Gefühlsqualitäten, die neben den gesellschaftlich zugelassenen auch die unerwünschten, die sich beim Kind oft nur noch im Spiel zeigen, beinhalten können. Im Verlauf von über 30 Jahren sprachfördernder Arbeit in Praxis, Lehre und Supervision hat sich diese Definition erweitert; es fehlten ihr die wichtigsten Triebfedern der kindlichen Sprach- und Kommunikationsentwicklung: *Psychomotorik ist sinnstiftender Dialog in Beziehung, Handlung, Spiel und Bewegung*. Als unerlässlich sehe ich im Vergleich zu konventioneller Sprachförderung an, dass der Förderprozess in für das Kind *relevanten Wirklichkeiten* erfolgt, die gemeinsam erschaffen werden.

Je nach institutionell vorgegebenem Aufgabenschwerpunkt habe ich diesen Ansatz *Integrierte Sprach- und Bewegungsförderung* oder *Integrative Sprach- und Bewegungstherapie* genannt, deren komplexe Verflechtung und historische Wurzeln in Abbildung 2 aufgezeigt werden.

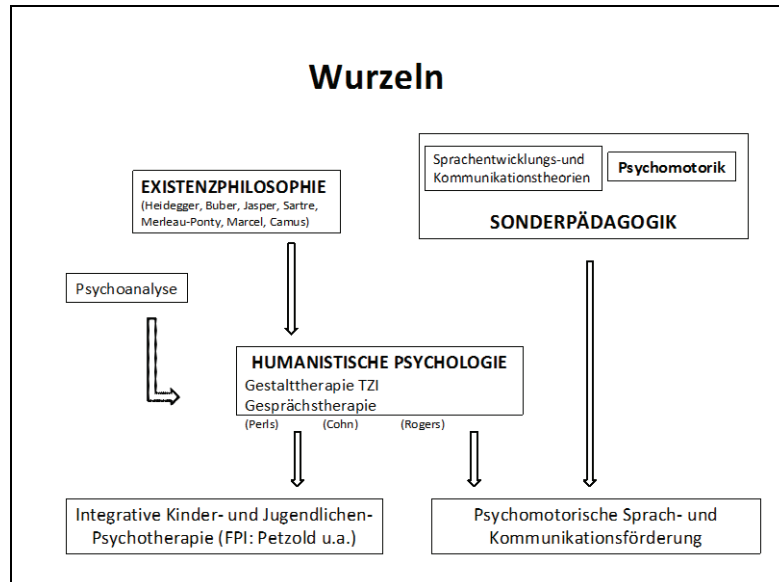


Abb.2: Historische Wurzeln der Integrierten Sprach- und Bewegungsförderung

2. Psychomotorisch orientierte Sprach- und Kommunikationsförderung im Kontext von Familie

Im Zusammenhang psychomotorischer Förderung entwicklungsauffälliger Kinder lassen sich unterschiedliche Modelle des professionellen Umgangs mit Familien ausmachen: sie reichen von beratungsorientierten Ansätzen im klinischen und pädagogischen Bereich über Elterninitiativen, die im Sinne von Selbsthilfe-Gruppen oder Vereinen organisiert sind, bis hin zu Eltern-Kind-Gruppen (vgl. Kiphard/Olbrich 1995). Die Politik unternimmt im Moment große Anstrengungen, die Sprach- und Kommunikationsprobleme von Kindern aus wenig förderlichen Lebenskontexten zu erfassen. Meine wesentliche Kritik an diesen Anstrengungen besteht darin, dass die Fragestellung, wie die familiäre Zelle zu unterstützen sei, noch zu wenig in den Blick gerät. Das Modell der Eltern-Kind-Gruppe in der Integrierten Sprach- und Bewegungsförderung bietet hier eine Alternative, die sich in über 30 Jahren Praxis bewährt hat.

2.1 Ausgewählte Grundlagen auf metatheoretischer Ebene

Das implizite Menschenbild orientiert sich an den Grundsätzen der Humanistischen Psychologie und geht davon aus, dass im menschlichen Organismus grundsätzlich die Tendenz zu Wachstum und Selbstentfaltung enthalten ist, wenn die ökologischen, sozialen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen es zulassen. Diese Wachstums- und Entfaltungstendenz wird neben den betreuten Kindern und Jugendlichen ebenso den Eltern und dem familiären System zugeschrieben, wenn sie in die Förderung eingebunden werden (vgl. Olbrich 2002). In der Notwendigkeit der Überwindung der Cartesianischen Spaltung kann sich dieser Prozess auch im Bereich der Sprach- und Kommunikationsförderung nur in der Akzeptanz der leiblichen Identität des Menschseins (Merleau-Ponty 1966, Marcel 1985, Olbrich 1991) und im Dialog der Intersubjektivität vollziehen (Buber 1965, Olbrich 1991, 1994). Zentrales Anliegen ist es, in einem psychomotorisch definierten Freiraum notwendige leiblich-sinnliche Lernerfahrungen in einem sozialen Kontext zu ermöglichen, um die Tendenz zur Selbstentfaltung freizusetzen, die verbesserte kommunikative Möglichkeiten einschließt. Von hier aus wird die Psychomotorik als bewegende Kraft auch in der realen Lebenswelt wirksam.

Die Fragestellung eines Zusammenhangs zwischen den gestaltenden Elementen Bewegung und Sprache ist vielfach diskutiert worden (vgl. Olbrich in Köckenberger/Hammer 2004, Zimmer 2007). Für den hier vorgestellten Ansatz habe ich sehr früh das Gestalt-Kreis-Modell v. Weizsäckers eingeführt.

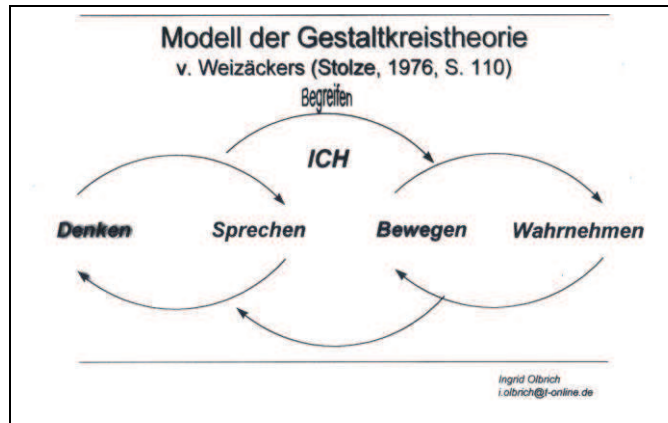


Abb.3: Gestaltkreismodell (Stolze 1976, 110)

Dort wird die Vorstellung entwickelt, dass der Gestaltkreis Bewegen-Wahrnehmen mit dem Gestaltkreis Denken-Sprechen im begreifenden Ich verbunden ist und sie sich somit gegenseitig anregen können. Dabei werden Individuum und Umwelt als Einheit gesehen, in der die Subjekt-Objekt-Begegnung die Grundlage für Kontinuität ausmacht: „Denn wo Subjekt und Objekt sich in der Begegnung spiegelbildlich entsprechen, ist auch das Ich in seiner Umwelt geborgen und gesichert“ (v. Weizsäcker 1986, 182).

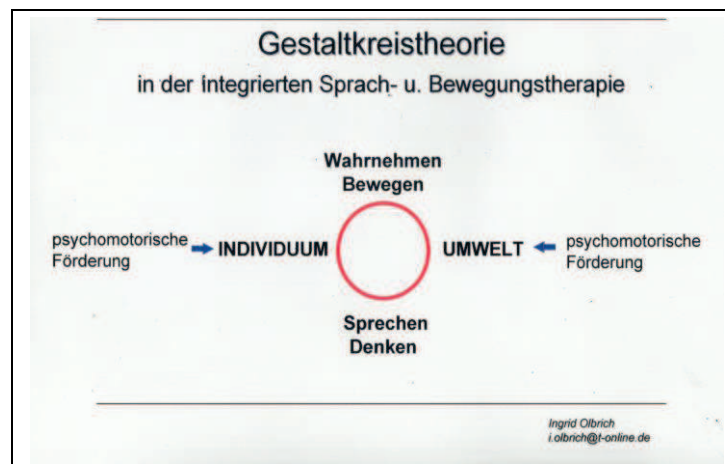


Abb.4: Gestaltkreistheorie in der integrierten Sprach- und Bewegungstherapie

Wenn augenblicklich ein hohes Ausmaß an kindlichen Sprach- und Kommunikationsproblemen sichtbar wird, wird dadurch gleichsam auch ein hohes Ausmaß an gestörter Umwelt offenkundig, das psychomotorisches Einwirken verlangt.

Der durch v. Weizsäcker postulierte Aspekt der Begegnung weist auf eine bestimmende Grundlage psychomotorischer Sprach- und Kommunikationsförderung hin: Die Begegnung zwischen Subjekt und Objekt, zwischen dem Kind und seinen Kommunikationspartnern sowie seiner dinglichen Umwelt vollzieht sich in einer kommunizierenden Gemeinschaft. Im Kontext eines gestalttherapeutisch inspirierten Ansatzes kann diese anthropologisch bestimmte Grundhaltung mit den Begriffen Kontakt – Begegnung – Beziehung beschrieben werden, durch Westphal (1992) um die Dimension der Bewegung zu einer vorläufigen Prozesstheorie erweitert. Sie bildet den Handlungsrahmen psychomotorischer Förderung (vgl. 3.3):

- Sich bewegen und sich (be)rühren
- Sich bewegen und sich begegnen
- Sich bewegen und sich beziehen
- Sich bewegen und sich verwandeln

2.2 Ausgewählte Grundlagen auf realexplikativer Ebene

Bei einer Sichtung inflationär auf den Markt gelangender Sprachförderprogramme fällt als erstes ins Auge, dass sie weitgehend frei von einer einbindenden übergeordneten Entwicklungstheorie sind, auch wenn sie ausdrücklich das Postulat der Ganzheitlichkeit für sich in Anspruch nehmen (Beispiel: Programm KIKUS, Hueber Verlag).

Die Integrierte Sprach- und Bewegungsförderung hingegen entwickelte sich von Beginn an in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Entwicklungstheorien (z. B. Piagets und Wygotskis), die in Kenntnis der psychosozialen Entwicklungstheorie Eriksons zu einer pragmatischen Prozesstheorie führten (vgl. 3.3).

Der Frage, ob sich Entwicklung am Bewegungsverhalten ablesen lässt, sind wir im Rahmen eines Ausbildungsseminars für Diplompädagoginnen im Fachbereich Sprachbe-

hindertenpädagogik der Universität zu Köln bei der therapeutischen Begleitung einiger Kinderbiografien nachgegangen. Dabei hat sich das psychosoziale Entwicklungsmodell Eriksons sowohl für die Planung als auch für die Analyse der Fördereinheiten als sehr brauchbar erwiesen.

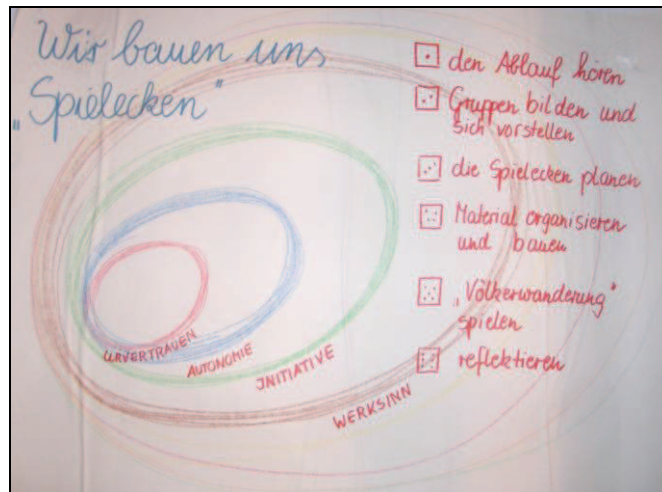


Abb.5: Eriksons Psychosoziales Entwicklungsmodell wird leiblich erfahrbar

Erikson überwindet die individualistische Trieblehre Freuds, indem er die Bedeutung von Familie und Gesellschaft für die Entwicklung des Kindes herausarbeitet bei gleichzeitiger Betonung der Zeit- und Kulturphänomene. Bei der Sichtung seines Modells mit dem Fokus der Psychomotorik wird bedeutsam, dass

- er die menschliche Entwicklung in acht Zyklen sieht, von denen fünf in die Kindheit und Jugend fallen,
- der Übergang von einem Zyklus zum nächsten mit der Bewältigung einer Krise verbunden ist und somit Krisen als zum menschlichen Leben dazugehörend angesehen werden und eine Stigmatisierung vermeiden helfen,
- der nachfolgende Zyklus die vorhergehenden in sich enthält und damit bei abweichenden Entwicklungsverläufen eine pädagogisch oder therapeutisch initiierte Regression ermöglicht,

- er die in die Kindheit fallenden Zyklen an *Bewegungsmodalitäten* festmacht, die sich in psychomotorisch bestimmten Bewegungsabläufen auffinden lassen,
- sich aus den in die Kindheit fallenden Zyklen Postulate für förderndes Eltern-, Pädagoginnen- oder Therapeutinnenverhalten ableiten lassen im Sinne einer konkreten Utopie, im Folgenden *Elterliche Qualität* genannt.

Die folgende Abbildung 6 stellt Eriksons Phasen der psychosozialen Entwicklung ihre entsprechenden psychosozialen, psychomotorischen und elterlichen Qualitäten gegenüber.

Psychosoziale Entwicklung und Psychomotorik			
Psychosoziale Phase	Psychosoziale Qualität	Psychomotorische Qualität	Elterliche Qualität
Urvertrauen vs. Urmiss- trauen	Gegeben Bekommen Geben	Genährt, getragen, gepflegt, geschaukelt werden usw.	Nähren, pflegen, tragen, geben, spiegeln, Modell sein
Autonomie vs. Scham und Zweifel	Halten (Festhalten) Lassen (Loslassen)	Stehen, gehen, festhalten, los- lassen, Grenzen erproben	Bekräftigen, verstärken durch Mittun, Respekt für Selbständigkeit, Grenzen setzen, Modell sein
Initiative vs. Schuldgefühl	Tun (Drauflosgehen) „Tun als ob“ (Spielen)	alle Bewegungsmuster, den Raum erproben, fortgehen u. wiederkommen	anregendes Material be- reitstellen, Akzeptanz für Ambivalenz, Modell
Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl	Etwas richtiges tun, etwas mit anderen zusammen machen	In allen Bewegungsmustern mehr Geschicklichkeit, Rollen- u Regelspiele, Kulturtechniken	Ansprechende Aufgaben stellen, Modell sein, bekräf- tigen

Abb.6: Psychosoziale Entwicklung und Psychomotorik

2.2.1 Urvertrauen vs. Urmisstrauen

Dem Ausgangszyklus **Urvertrauen** ordnet Erikson als *Psychosoziale Modalität* „Gegeben bekommen/Geben“ zu. Diese Modalität, übersetzt auf den psychomotorischen Förderraum, beinhaltet Aktivitäten wie genährt, getragen, gepflegt, berührt und gestreichelt werden, Körper- und Hautkontakt haben. Konstruktive Anteile finden sich in Inszenierungen wie Höhlen, Hütten, Häuser bauen usw., wenn den Kindern ein Boden, ein Dach, Wände oder Ähnliches schützend zur Verfügung gestellt werden, gemeinsam im psychomotorischen Setting Nahrung zubereitet und eingenommen wird. Die implizite *Elterliche Qualität* beinhaltet nährende, pflegende und tragende Fürsorge, die nicht nur an der Mutter- und Vaterrolle festgemacht wird. Pädagogische bzw. therapeutische Aufgabe ist es, dem für diese Phase notwendigen *Dyadischen System* im Sinne einer förderlichen Umwelt (vgl. Winnicott) entweder Unterstützung zu gewähren oder konkurrenzfrei im Sinne der „Beelterung“ oder „Neubeelterung“ (Petzold/Ramin 1987) neue Erlebnisqualitäten bereitzustellen. Die in der Sprachtherapie gebräuchlichen verbalen Interventionen der sprachlichen Begleitung, des Stimulierens und Modellierens bekommen darüber hinaus vor dem Hintergrund psychotherapeutischer Theoriereflexion den vertiefenden Sinn des Spiegels (Davis/Wallbridge 1983, Winnicott 1985).

2.2.2 Autonomie vs. Scham und Zweifel

Dem Zyklus der **Autonomie** ordnet Erikson die *Psychosoziale Modalität* „Halten/Festhalten und Lassen/Loslassen“ zu. Im psychomotorischen Raum assoziiere ich alle Aktivitäten, bei denen sich Kinder mit Material auseinandersetzen, im physischen wie im psychischen Sinn das Festhalten und Loslassen anwenden und einüben und etwas für sich konstruieren, ohne ein Gesamtwerk in der Gruppe zu schaffen.

Die förderliche *Elterliche Qualität* beinhaltet, die beginnende Autonomie zu akzeptieren und zu bekräftigen und ein Modell für Autonomie zu sein. Pädagogische bzw. therapeutische Aufgabe wird es sein, die kindliche Autonomie durch Mithilfe zu verstärken, Bekräftigungen auf nonverbaler

und verbaler Ebene auszudrücken, überschießender Energie jedoch auch Grenzen setzen zu können. Als besondere psychomotorische Qualität gehört dazu, anregendes Material in erreichbarer Nähe zur Verfügung zu halten, an dem die psychosoziale Modalität des Festhaltens und Loslassens erprobt werden kann.

2.2.3 Initiative vs. Schuldgefühl

Zum Zyklus der **Initiative** gehört nach Erikson die *Psychosoziale Modalität* „Tun“ (Drauflosgehen) „Tun als ob“ (Spielen). Diese Phase, in der das Kind in der Lage ist, „sich kraftvoll und unabhängig umherzubewegen“ (Erikson 1973, 89), verbindet sich im psychomotorischen Raum mit einer deutlichen Zunahme an Selbstständigkeit beim Kommen und Gehen, unabhängig von Eltern und professionellen Bezugspersonen.

Die zu diesem Zyklus gehörende *Elterliche Qualität* ist nicht leicht einzulösen, wenn es gilt, der Ambivalenz des Kommens und Gehens akzeptierend zu begegnen. Erikson beschreibt, dass das Kind beim Fortgehen losgelassen und beim Kommen angenommen werden will. Dieser Vorgang bedarf großer innerer Freiheit sowohl auf der elterlichen als auch auf der professionellen Seite. Hier geht es besonders darum, das Kind beim Kommen und Gehen zu unterstützen, es „gehen“ zu lassen, seine eigenen Lösungen finden zu lassen, ohne ihm eine Begleitung aufzudrängen, aber bei Bedarf auch wieder präsent zu sein.

Auch hier kommen sprachtherapeutisch wiederum stützend oder klärend Stimulations- und Modellierinterventionen zum Einsatz.

2.2.4 Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl

Den Zyklus des Werksinns identifiziert Erikson an der *Psychosozialen Modalität* „Etwas richtiges machen, etwas mit Anderen zusammen machen.“ Diese neu erworbene Fähigkeit äußert sich in der psychomotorischen Gruppe durch die Teilnahme an einem Gesamtwerk, durch die Zunahme an Bewusstheit der Gruppenzugehörigkeit und die Fähigkeit, in der Gruppe und für die Gruppe eine Aufgabe zu lösen. Ist dieser Zyklus im psychomotorischen Raum erfolgreich be-

wältigt, kann der Ablösungsprozess aus der Förderarbeit beginnen.


Als *Elterliche Qualität* kann in diesem Zyklus bezeichnet werden, wenn es gelingt, das Kind in die Aufgabenstellungen und -lösungen des Alltags mit einzubeziehen, zulassen zu können, dass es in wachsender Eigenständigkeit Verantwortung trägt. Im psychomotorischen Raum wird es darum gehen, ansprechende Bewegungsprobleme und -aufgaben zu stellen, die für die Gruppe als Ganzes zu lösen sind und diese Lösungsversuche durch eigenverantwortliche Aktivität zu begleiten. In einer besonderen professionellen Sprachkompetenz und Performanz wird gefordert, das Kind in seinem wachsenden Werksinn zu bekräftigen, es beim Suchen und Reflektieren von Lösungen zu unterstützen.

2.2.5 Praxisbeispiel

Das Praxisbeispiel verdeutlicht Eriksons Annahme, dass jeder psychosoziale Zyklus im nachfolgenden enthalten ist.

B/b
„Wir spielen eine Bären Geschichte“

- **den Ablauf hören**
- **sich ausruhen und die Geschichte hören**
- **die Geschichte in kleinen Gruppen spielen**
- **sich gegenseitig besuchen und die Geschichte vorspielen**
- **erzählen wie die Stunde war**



The image shows a hand-drawn poster titled 'Wir spielen eine Bären Geschichte'. It features a drawing of a bear and a checklist with the following items: den Ablauf hören, sich ausruhen und die Geschichte hören, die Geschichte spielen, sich gegenseitig besuchen, erzählen, wie die Stunde war.

Ingrid.Olbrich@web.de

Abb. 7: „Wir spielen eine Bären Geschichte“

Die Bären Geschichte wurde für eine Eltern-Kind-Gruppe entworfen, in der von vier teilnehmenden Kindern zwei we-

gen ihrer durch Montage-Arbeiten abwesenden Väter bei quasi alleinerziehenden Müttern aufwuchsen:
Mama Bär und Papa Bär spielen auf einer kleinen runden Wiese.
Die Wiese wird behütet von hohen Bäumen.
Papa Bär wirft den Ball zu Mama Bär.
Mama Bär wirft den Ball zu Baby Bär.
Baby Bär wirft den Ball zu Papa Bär.
„Bim bam“, ruft die Glockenblume, „ich will auch mitspielen!“
Papa Bär wirft den Ball zu Glockenblume.
Glockenblume wirft den Ball zu Mama Bär.
Mama Bär wirft den Ball zu Baby Bär.
„Sssssssssssssss Sssssssssssssssss“, ruft die Biene, „ich will auch mitspielen!“
Baby Bär wirft den Ball zu Biene.
Biene wirft den Ball zu Mama Bär.
Mama Bär wirft den Ball zu Glockenblume.
Glockenblume wirft den Ball zu Papa Bär....
Dann werden alle furchtbar müde.
Papa Bär legt sich unter einen Baum. Mama Bär kuschelt an Papa Bär. Baby Bär kuschelt an Mama Bär. Glockenblume kuschelt an Baby Bär. Biene kuschelt an Glockenblume.
Alle schlafen ein und träumen (leiser weitererzählen...):
Mama Bär und Papa Bär spielen auf einer kleinen runden Wiese.
Die Wiese wird behütet von hohen Bäumen.
Papa Bär wirft den Ball zu Mama Bär.
Mama Bär wirft den Ball zu Baby Bär.
Baby Bär wirft den Ball zu Papa Bär.
„Bim bam“, ruft die Glockenblume, „ich will auch mitspielen!“ (immer leiser werden...)

Der große Vorteil psychomotorisch verfasster sprach- und kommunikationsfördernder Arbeit besteht nach meiner Auffassung darin, dass die oben getrennt aufgezeigten psychosozialen Modalitäten gemeinsam in jeder Fördereinheit aufgefunden werden können und sich häufig in ihrer Komplexität erst später über Analyse und Reflexion erschließen.

Bei dem Beispiel „Wir spielen eine Bären Geschichte“ werden gleichzeitig in der psychomotorischen Inszenierung die psychosozialen Zyklen von Urvertrauen, Autonomie, Initiative und Werksinn angereichert.

Wenn bei einem Kind mit Sprach- und Kommunikationsproblemen der unterbrochene Entwicklungsprozess im psychomotorischen Raum wieder einsetzt, wird das Kind selbst zum Motor seiner Entwicklung, sogar im Zyklus des Urvertrauens. Anders als in Modellen der Kindertherapie, die die Eltern nicht direkt einbeziehen oder mit dem Kind in einer dyadischen Beziehung arbeiten, werden vier mögliche Förderstränge erkennbar: der Anteil des aktiven Kindes, der Anteil des aktiven Elternteils und der anderen Eltern, der Anteil der aktiven Pädagogin/Therapeutin und der Anteil der aktiven Gruppe. Damit entsteht eine Vielzahl von Sprach- und Kommunikationsmodellen.

2.3 Ausgewählte Grundlagen auf praxeologischer Ebene

Hier soll der Fokus auf das Prinzip der Prozessorientierung gelenkt werden.

Aspekte der *Prozessorientiertheit* sind bisher zwar in die Praxis, theoretische Begründung sowie Reflexion der integrierten Sprach- und Bewegungstherapie von Anfang an bestimmend eingeflossen, wurden von mir aber nur im Kontext von Aus- und Weiterbildung in schriftlicher Form vorgelegt. Anders als Kleinert-Molitor (Zimmer 2007), die ausschließlich die Beziehung zwischen Bewegung und Sprache in den Blick genommen hat, habe ich in der Auseinandersetzung mit dieser Thematik gestaltpädagogische und integrative Prozessmodelle auf ihre Brauchbarkeit für die Psychomotorik untersucht (Burow 1988, 1993, Olbrich 1997).

Während das gestaltpädagogische Modell auf den Kontakt zwischen den Gruppenmitgliedern fokussiert, hebt das integrative Prozessmodell eher auf den zeitlichen und inhaltlichen Kontext ab. Petzold/Frühmann (1986a) sprechen von einem Theorie-Praxis-Zyklus im Korrespondenzmodell (siehe Abb. 8) und benennen vier Phasen, die hier für die

Arbeit in psychomotorischen Gruppen stark vereinfacht dargestellt werden:

Initialphase:

Aufgabe in dieser Phase ist das Herstellen des Kontakts mit sich, mit Anderen und dem Umfeld. Vertrauen und Sicherheit sind Grundvoraussetzungen für positives Wachstum durch Arbeit in und mit der Gruppe: „Das Klima muss für Initiierung therapeutischer Prozesse ausreichend nährend sein und durch den Austausch von Informationen über die Realität in der Gruppe die Entstehung von Vertrauen als Boden für Entfaltung und Wachstum begünstigen“ (a. a. O., 175/177), übersetzt in den Bewegungsraum als „Sich bewegen und sich (be)rühren“ (Westphal).

Aktionsphase:

Die Gruppenmitglieder kommen mit Gefühlen, Gedanken und Bildern in Kontakt, die eine wichtige Bedeutung für sie haben. Die Anderen treten aktiv in diese prägnant werdenden Szenen ein und spielen mit. Es kann um das Schließen alter und das Öffnen neuer Gestalten gehen, auch um das Experimentieren mit neuen Verhaltensweisen. Diese Phase bietet ein weites, kreatives Experimentierfeld für psychomotorisches Arbeiten: „Sich bewegen und sich begegnen“ (Westphal).

Integrationsphase:

Das, was in der Aktionsphase in kleineren Einheiten erprobt oder geklärt werden konnte, soll in dieser Phase zusammengefasst, durchgearbeitet und kognitiv gesichert werden. Nicht mehr nur das jeweils einzelne Gruppenmitglied steht im Vordergrund, sondern die Gruppe als Ganzes gewinnt wieder an Bedeutung: „Sich bewegen und sich beziehen“ (Westphal).

Neuorientierungsphase:

Hier wird neues Verhalten erfunden, ausprobiert und eingeübt. Es ist möglich, Trainingsaufgaben für den Alltag zu konzipieren, über deren Verlauf in der Gruppe berichtet wird: „Aus Umsetzung und Veränderung ergeben sich neue Aspekte, tauchen neue Probleme und Inhalte auf, entwickelt sich Dynamik, die einen weiteren tetradischen Zyklus in Gang setzt“ (a. a. O., 179): „Sich bewegen und sich verwandeln“ (Westphal).

Für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Problemen im Lern-, Sprach- und Verhaltensbereich habe ich ab Mitte der 1980er-Jahre in Auseinandersetzung mit den sprachentwicklungspsychologischen Konzepten *Piagets und Wygotskis* vor dem Hintergrund *motopädagogischer Grundlagen* ein erstes *dreistufiges Prozesskonzept* entwickelt (Olbrich 1989), das sich an diesen vier Phasen orientierte. Darüber hinaus habe ich eine Ablösungsphase vorgesehen, um Klienten nicht unendlich an eine Therapie zu binden, die so viel Spaß macht, dass es allen Beteiligten schwer fällt, sie zu beenden (Abb. 8).

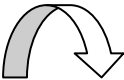
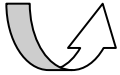
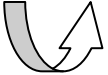
Förderphase	Psychomotorische Ebene	Sprachlich-kommunikative Ebene
<p><i>Initialphase:</i> „Wir erkunden Bewegungs- und Sprach-Landschaften“ Kontaktaufnahme, Vertrauen anbahnen, Stärkung der Mutter-Kind-Dyade, Therapeutin dient als Modell für Interaktion und Kommunikation</p>	<p>Spielerische Angebote zur Körper- und Leiberfahrung, sich selbst wahrnehmen, Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsangebote sind nicht zielorientiert</p> 	<p><i>Vorsprachlich autistische Phase nach Piaget, Phase der sozialen Sprache nach Wygotski; präverbal, nonverbal, Verzicht auf sprachliche Leistung der Klienten, wo möglich sprachliche Begleitung oder Spiegelung durch Therapeutin oder Mutter/Vater; Freude am Kommunizieren bekommen</i></p>
<p><i>Aktions- und Integrationsphase:</i> „Wir konstruieren Bewegungs- und Sprach-Landschaften“ Erweiterung zur Triade, andere Partnerschaften in der Gruppe, evtl. Arbeit mit Übertragung</p>	<p>Spielerische Angebote zur Materialerfahrung, Bewegungs- und Wahrnehmungsfähigkeit fördern und entwickeln, sich bewegen, bauen und konstruieren, Übergang zum Symbolspiel</p> 	<p><i>Egozentrische Phase nach Piaget und Wygotski; von Spielen mit Lauten und Einwortsätzen zur sprachlichen Begleitung des Handelns, Benennen von Gegenständen, Eigenschaften und Tätigkeiten, Verbalisieren von Anmutungserlebnissen, Einsatz von Modelliertechniken, Funktionsstärkung</i></p>
<p><i>Neuorientierungsphase:</i> „Wir kommunizieren in Bewegungs- und Sprach-Landschaften“ Feste Partnerschaften oder Freundschaften in der Gruppe, Ausprobieren neuer Verhaltensweisen</p>	<p>Bewusster Fokus auf Sozialerfahrung, szenisches Gestalten, Plan- und Rollenspiele mit psychomotorischen Materialien, bei Bedarf</p>  <p>Die einzelnen Ebenen werden in der Praxis nicht getrennt!</p>	<p><i>Sozialisierte Phase nach Piaget, Phase der inneren Sprache nach Wygotski; Kontaktaufnahme über Sprache und Kommunikation: planen, antizipieren, kooperieren, inszenieren, reflektieren</i></p>
<p><i>Ablösungsphase:</i> Beenden der Therapie, Aufbau von Freundschaften außerhalb der Gruppe, Nachberatungskontakte</p>	<p>Mitgliedschaft in Freizeitgruppen und/oder Vereinen</p>	<p>Gelegentliche Rückmeldungen mündlich oder schriftlich</p>

Abb. 8: Dreistufiges Prozesskonzept (Olbrich 1989)

Die nachfolgende Übersicht zeigt exemplarisch, wie die einzelnen Phasen mit den sprachlich-psychomotorischen Themen in Verbindung stehen.

Die einzelnen Stundenbilder entstehen im gemeinsamen Prozess, werden nach sorgfältiger Analyse der kindlichen Aktivitäten in einem möglichst offen gehaltenen Spielrahmen entwickelt, damit die Kinder den angebotenen Spielraum selbsttätig ausgestalten können.

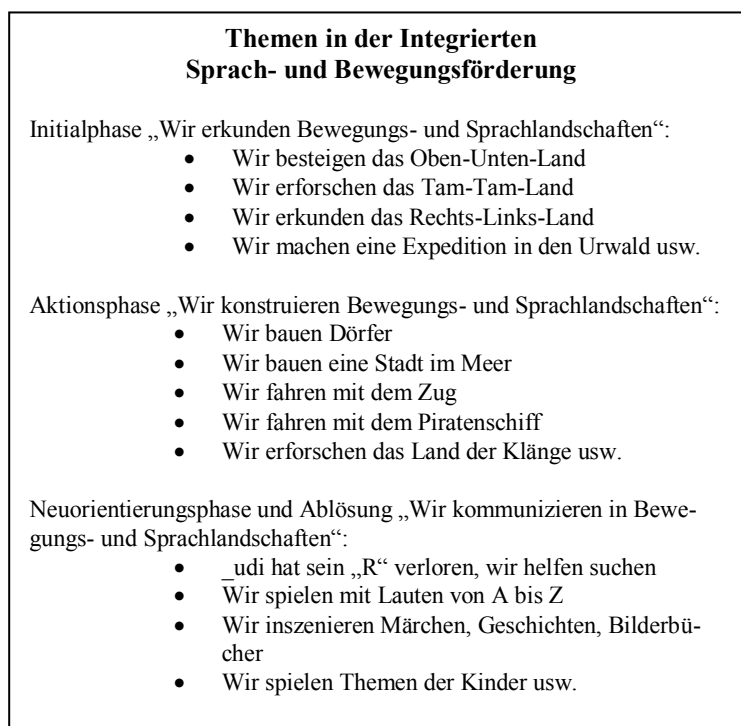


Abb. 9: Themen in der Integrierten Sprach- und Bewegungsförderung

3. Zusammenfassung und Ausblick

Gerade weil augenblicklich die öffentliche Aufmerksamkeit auf die zunehmenden kindlichen Sprach- und Kommunikationsprobleme gerichtet ist, bleibt die Psychomotorik aufgefordert, die Vorzüge psychomotorischer Förderung noch deutlicher und öffentlichkeitswirksamer aufzuzeigen.

In ihrem Kontext sind in den letzten 30 Jahren überzeugende Konzepte entwickelt worden, die die wissenschaftlich gesicherten Vorgaben der Säuglingsforschung einlösen (vgl. Kuhlentkamp 2004, Olbrich 2004a). Ein großer Vorzug ist die Möglichkeit der Einbindung von Eltern (Familienangehörigen) in den Förder- oder Therapieprozess und die Betonung der Eigenaktivität der Kinder beim Spracherwerb. Die ProtagonistInnen psychomotorischer Förderansätze sind zugleich dringend aufgerufen, Kriterien zu entwickeln und zu publizieren, mit denen die Reichweite anderer Verfahren (in der Regel programmierte Methoden) beurteilt und verglichen werden kann. Nur eine erneute Vernetzung von Wissenschaft und Praxis kann eine beginnende Verengung verhindern helfen.

Literatur:

- ARGYLE, M. (1979): Körpersprache & Kommunikation. Paderborn: Junfermann
- BAHR, R. (1988): Motopädagogische Förderpraxis im Eingangsbereich der Schule für Sprachbehinderte. In: Irmischer, T./Irmischer, E. (Hrsg.) Bewegung und Sprache, Schorndorf: Hoffmann, 135-142
- ARBEITSKREIS KOOPERATIVE PÄDAGOGIK E.V. (Hrsg.) (1991): Sprache und Bewegung. Aspekte eines pädagogischen Förderkonzepts. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Lang
- BAHR, R./NONDORF, H. (1985): Bewegungshandlung und Sprachvollzug – Gedanken zur psychomotorischen Förderung sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: Die Sprachheilarbeit 30, 3, 97-103
- BUBER, M. (1994): Ich und Du. Gerlingen: Lambert Schneider
- BRUNER, J. (1997): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber
- BÜRGIN, D. (1996): Winnicott: klinisch relevante entwicklungspsychologische Konzepte. In: Metzmacher, B./Petzold, H./Zaepfel, H. (Hrsg.): Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes von heute. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis – Bd. 1, Paderborn: Junfermann, 303 -319

- BUROW, O. A. (1988): Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund: borgmann
- BUROW, O. A. (1993): Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn: Junfermann
- COHN, R. (1988): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta
- DAVIS, M./WALLBRIDGE, D. (1983): Eine Einführung in das Werk von D. W. Winnicott. Stuttgart: Klett-Cotta
- DORNES, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. M.: Fischer
- ECKERT, R. (1985): Auswirkungen psychomotorischer Förderung bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. Frankfurt a. M.: Lang
- ECKERT, R. (1989): Merkmale und Interventionsmöglichkeiten des Pädagogen/Therapeuten in der Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie Bd. 1, Berlin: Spiess, 267-277
- ECKERT, R./FICHTNER, G. (1991): Angst und Aggression als Wegweiser des Lebendigen im pädagogisch-therapeutischen Kommunikationszusammenhang – Eine Darstellung aus neoreichianischer Sicht. In: Lotzmann, G. (Hrsg.): Aggressionen und Ängste im stimm- und sprachtherapeutischen Prozess. München, Wien: Profil
- EGGERT, D./LÜTJE, B./JOHANNKNECHT, A. (1990): Die Bedeutung der Psychomotorik für die Sprachbehindertenpädagogik Teil I: Untersuchungen zur Effektivität psychomotorischer Förderung bei sprachbehinderten Kindern. In: Die Sprachheilarbeit 35, 3, 106-121
- EGGERT, D./LÜTJE, B./JOHANNKNECHT, A. (1990): Die Bedeutung der Psychomotorik für die Sprachbehindertenpädagogik Teil II: Inhalte, Zielsetzungen und Methoden der psychomotorischen Förderung sprachbehinderter Kinder. In: Die Sprachheilarbeit 35, 5, 230-245
- ERIKSON, H. E. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- ERIKSON, H. E. (1980): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett-Cotta
- ERIKSON, H. E. (1992): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta

- FISCHER, H. E. (1991): Autopoiesis. Eine Theorie im Brennpunkt der Kritik. Heidelberg: Auer
- FLAMMER, A. (1990): Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber
- GLASERSFELD, E. V. (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Braunschweig: Vieweg
- GOPNIK, A./KUHL, P./MELTZOFF, A. (1999): Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. Kreuzlingen/München: pieper
- HESSISCHES SOZIALMINISTERIUM (2007): Sprachentwicklung und Sprachförderung bei Kindern. Wiesbaden: Eigenverlag
- KATZ-BERNSTEIN, N. (1996): Das Konzept des „Safe Place“ – ein Beitrag zur Praxeologie Integrativer Kinderpsychotherapie. In: Metzmacher, B./Petzold, H./Zaepfel, H. (Hrsg.): Praxis der Integrativen Kindertherapie, Bd. 2, Paderborn: Junfermann, 111-141
- KELLER, H. (Hrsg.) (1989): Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong: Huber
- LUHMANN, N. (1988): Was ist Kommunikation? In: Simon, F. B. (Hrsg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Berlin, Heidelberg: Suhrkamp
- MANDLER, J./ZIMMER, R. (2006): Sprach- und Bewegungsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. In: Motorik 29, 1, 33-40
- MARCEL, G. (1985): Leibliche Begegnung. Notizen aus einem gemeinsamen Gedankengang, bearbeitet von H.A. Fischer-Barnicol. In: Petzold, H. (Hrsg.): Leiblichkeit. Paderborn: Junfermann
- MATURANA, H. R./VARELA, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Wie wir die Welt durch unsere Wahrnehmung erschaffen – die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern, München, Wien: Scherz
- MERLEAU-PONTY, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter
- OLBRICH, I. (1978): Sprache und Bewegung unter sonderpädagogischem Aspekt. In: Motorik 1, 2, 42-52

OLBRICH, I. (1982): Unterrichtsentwurf zum Thema: Auditive Wahrnehmungsförderung an einer Schule für Lernbehinderte: Aktivierung der kindlichen Sprache durch Training der taktilen Wahrnehmung. In: Irmischer, T./Fischer, K. (Hrsg.): Bewegungserziehung und Sport an Schulen für Lernbehinderte. Schorndorf: Hoffmann, 220-246

OLBRICH, I. (1983): Die integrierte Sprach- und Bewegungstherapie als ganzheitlich orientierte Therapieform bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. In: Motorik 4, 140-149

OLBRICH, I. (1985): Die Frühförderung sprachentwicklungsgestörter Kinder in der Integrierten Sprach- und Bewegungstherapie. In: Olbrich, I. (Hrsg.): Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Dortmund: borgmann, 131-162

OLBRICH, I. (1985): Stundenentwurf zum Thema „Sprachaktivierung durch Förderung der Taktilmotorik“. In: Olbrich, I. (Hrsg.): Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Dortmund: borgmann, 162-197

OLBRICH, I. (1988): Die integrative Sprach- und Bewegungsförderung – ein Förderkonzept in Theorie und Praxis. In: Irmischer, T./Irmischer, E. (Hrsg.): Bewegung und Sprache, Schorndorf: Hoffmann, 127-143

OLBRICH, I. (1989a): Die Integrierte Sprach- und Bewegungstherapie – eine pragmatische Konzeption zur ganzheitlichen Förderung sprachentwicklungsgestörter und psychogen beeinträchtigter Kinder. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachtherapie, Berlin: Spiess, 255-266

OLBRICH, I. (1991): Von der Bewegung zur Sprache – ganzheitliche Sprachentwicklungsförderung bei behinderten und nicht behinderten Kindern in Pädagogik und Therapie. In: Dgs Landesgruppe Hessen (Hrsg.): Behinderung, Pädagogik. Sprache. Gießen: Eigenverlag, 235-248

OLBRICH, I. (1992): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Bewegen, Wahrnehmen, Spielen, Sprechen – Integrative Arbeit bei Kindern mit Sprachproblemen. In: Gestalt und Integration, Zeitschrift für ganzheitliche und kreative Therapie GESTALT BULLETIN 2/91 - 1/92, FPI Publikationen, Düsseldorf, 42-50

- OLBRICH, I. (1993): Förderung, Entwicklungs- und Prozessanalyse leiblicher Ausdrucksmöglichkeiten in der Integrativen Kindertherapie. In: Lotzmann, G. (Hrsg.): Körpersprache. Diagnostik von Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen, München, Basel: Reinhardt, 89-103
- OLBRICH, I. (1995): Mit Eltern und entwicklungsauffälligen Kindern spielend kommunizieren lernen: Grundstrukturen einer Entwicklungsförderung für Kinder, Eltern und TherapeutInnen. In: Kiphard, E. J./ Olbrich, I. (Hrsg.): Psychomotorik und Familie. Psychomotorische Förderpraxis im Umfeld von Therapie und Pädagogik. Dortmund: borgmann, 45-63
- OLBRICH, I. (1997): „Mit meinen Händen kann ich fassen, greifen....“ Psychomotorische Förderung eines dreizehnjährigen Hauptschülers. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Schule anders wahrnehmen – Schule anders bewegen. Förderung wahrnehmungsauffälliger Kinder. Soest: Eigenverlag
- OLBRICH, I. (2001): Die Suche nach dem ersten Kurs. Erinnerungen an einen „grundlegenden Fortbildungslehrgang“ zum Thema „Einführung in die Motopädagogik“. In: Irmischer, T./Hammer, R. (Hrsg.): Psychomotorik in Geschichten. Von Anfang an dabei. Zeitzeugen berichten über Ursprung und Entwicklung der Psychomotorik in Deutschland, Lemgo: AKL
- OLBRICH, I. (2002): Auditive Wahrnehmung und Sprache. Dortmund: borgmann
- OLBRICH, I. (2004a): Psychomotorische Kommunikationsförderung im Spiegel der Säuglingsforschung. In: Motorik 27,16-23
- OLBRICH, I. (2004b): Sprache und Kommunikation in der Psychomotorik. Psychomotorik als sinnstiftender Dialog in der Förderung und Therapie entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher. In: Köckenberger, H./Hammer, R. (Hrsg.): Psychomotorik – Ansätze und Arbeitsfelder – Ein Lehrbuch. Dortmund: borgmann, 103 -128
- OLBRICH, I. (in Vorbereitung) Die Bewegung lernt sprechen. Gestaltvolle Psychomotorik in der Förderung entwicklungsauffälliger Kinder mit Kommunikationsproblemen.

- PAULIKS, Chr./BRANDT, Chr. (1996): Psychomotorische Ansätze in der Sprachtherapie. In: Praxis der Psychomotorik, 4, 234-238
- PAPOUSEK, M./PAPOUSEK, H. (1989): Stimmliche Kommunikation im frühen Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung. In: Keller, H. (Hrsg.): „Handbuch der Kleinkindforschung“, Berlin, Heidelberg, New York: Huber
- PAPOUSEK, M./PAPOUSEK, H. (1992): Vorsprachliche Kommunikation. Anfänge, Formen, Störungen und psychotherapeutische Ansätze. Paderborn: Junfermann
- PETZOLD, H. (1984): Tree of science. In: Integrative Therapie 1/ 4. Paderborn: Junfermann
- PETZOLD, H./RAMIN, G. (Hrsg.) (1987): Schulen der Kinderpsychotherapie. Paderborn: Junfermann
- PIAGET, J. (1976): Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann
- ROGERS, C. R. (1979): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel
- ROGERS, C. R. (1978): Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung. München: Kindler
- SATIR, V./BANDLER, R./GRINDER, J. (1978): Mit Familien reden. München: Pfeiffer
- SATIR, V./ BALDWIN, M. (1988): Familientherapie in Aktion. Paderborn: Junfermann
- SCHULZ v. THUN, F. (1998): Miteinander reden, Bd. I: Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt
- SCHULZ v. THUN, F. (1989): Miteinander Reden Bd. II: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek: Rowohlt
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, J. H./Jackson, D.-D. (1980): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen Paradoxien. Bern: Huber
- v. WEIZSÄCKER, V. (1986): Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Stuttgart, New York: Thieme
- WESTPHAL, E. (1991): Bewegen als Lebensweise. Entwurf einer morphologischen Pädagogik Teil I. Universität Oldenburg
- WESTPHAL, E. (1991): Lebensproblemzentrierte Entwicklungsförderung. Grundlagentexte III. Universität Oldenburg

- WIEMANN, J. M./GILES, H. (1996): Interpersonale Kommunikation. In: Stroebe, W./Hewstone, M./Stephenson, G. M. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- WINNICOTT, D. W. (1985): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta
- WYGOTSKI, L. S. (1974): Denken und Sprechen. Nördlingen: S. Fischer
- ZIMMER, R. (2007): Bewegung und Sprache. Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten. München: Deutsches Jugendinstitut
- ZOLLINGER, B. (1996): Die Entdeckung der Sprache. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt

Szenen psychomotorischer Sprachentwicklungsförderung – analysiert aus sprachganzheitlicher Perspektive

Birgit Lütje-Klose

Kinder und Jugendliche, die in ihrem Spracherwerb beeinträchtigt sind, benötigen besondere Unterstützung, um sich die Strukturen und Regeln ihrer Muttersprache aus der Interaktion mit ihren Gesprächspartnern zu erschließen und sprachliche Handlungsfähigkeit im sozialen System zu erreichen. Solche unterstützenden Bedingungen können in ganz unterschiedlichen Situationen entstehen, in denen die Interaktion zwischen dem Kind und seinen Kommunikationspartnern als geglückt wahrgenommen wird, in denen das Kind seine Aufmerksamkeit auf die Sprache seiner Partner richten kann und in denen das gemeinsame Handeln das Kind zur Weiterentwicklung seiner sprachlichen Strukturen anregt. Die Psychomotorik bietet dabei ein besonderes Potenzial, denn sie ermöglicht komplexe, motivierende Spielsituationen, in denen die Kinder motorisch und sprachlich handelnd an ihren eigenen Themen arbeiten und dabei im geschützten Raum der Gruppe viele Probleme bewältigen können. In diesem Beitrag wird eine psychomotorische Sequenz exemplarisch im Hinblick auf ihren möglichen sprach- und kommunikationsfördernden Gehalt betrachtet. Als Beschreibungsfolie dafür dienen entwicklungspsychologische Überlegungen aus sprachganzheitlicher Sicht.

1. „I bin die Mädchen!“

- | | |
|---------------------------------|--|
| (1) Elisabeth: | <i>I bin die Mädchen!</i> |
| (2) Pädagogin: | <i>Welches Mädchen möchtest du denn sein?</i> |
| (3) Elisabeth: | <i>Die Mädchen vonne Geschichte, Xandi.</i> |
| (4) Pädagogin: | <i>Ach so, du meinst unsere Geschichte vom letzten Mal, Xandi und das Ungeheuer.</i> |
| (5) Nico: | <i>Das is kein Mädchen, Xandi is´n Junge.</i> |
| (6) Elisabeth: | <i>Nein, auch´n Mädchen.</i> |
| (7) Emre (holt das Bilderbuch): | <i>Guck doch, hier, ´n Junge.</i> |
| (8) Pädagogin: | <i>So genau sieht man das nicht, Xandi könnte vielleicht auch ein Mädchen sein.</i> |
| (9) Elisabeth: | <i>Ja, ein Mädchen, i will die sein.</i> |

Elisabeth hat sich entschieden: sie will die Rolle von Xandi spielen, der das Ungeheuer aus der Bilderbuchgeschichte mit List und Tücke besiegt und dabei seine eigene Angst überwindet. Im Planungsgespräch zu Stundenbeginn stellt sich heraus, dass Xandi für Elisabeth eindeutig ein Mädchen ist, und sie weiß auch schon genau, wie sie sich als Xandi verkleiden will: Mit bunten Tüchern und Bändern. Jetzt muss verhandelt werden: Sind die anderen fünf Kinder der Psychomotorik-Gruppe mit Elisabeths Plan einverstanden? Finden sie auch, dass Xandi ein Mädchen ist? Wie sollen die Rollen verteilt und die Spielstationen aufgebaut werden?

Nach zähem Ringen einigen sich die sechs Erstklässler, von denen vier ebenso wie Elisabeth von den Erwachsenen als sprachauffällig wahrgenommen werden, darauf, dass jeder mal Xandi und mal das Ungeheuer spielen darf und dass Xandi beim ersten Mal ein Mädchen und beim zweiten Mal ein Junge ist. Jetzt geht es noch um den Aufbau. Mit Hilfe des Bilderbuchs, das die Kinder in der letzten Woche kennengelernt haben, wird dialogisch rekonstruiert, wo Xandi und das Ungeheuer sich begegnen: in Xandis Haus, am Fluss und auf dem Berg. Elisabeth und ihre Freundin Maja wollen das Haus bauen: zwei große Kästen werden mit einem Schwungtuch bedeckt, innen entsteht ein Bett aus Matten. Tim und Emre kümmern sich um den Aufbau einer Flussüberquerung mit Rollbrett-Booten. Der Berg ist schwierig: Fatma und Nico entscheiden sich nach einigem

Überlegen zusammen mit der Sprachbehindertenpädagogin für eine schiefe Ebene mit Langbank und Weichboden an der Sprossenwand, die sie unter großen Anstrengungen gemeinsam aufbauen. Es folgt ein gemeinsamer Rundgang zum Ausprobieren aller Stationen, bei dem die jeweiligen Aufbauer den anderen erklären, welche Gefahren zu überwinden und worauf zu achten ist. Dann kann das Rollenspiel beginnen.

Es gelingt Elisabeth in dieser Stunde, ihre erklärte Handlungsabsicht gemeinsam mit der Gruppe umzusetzen: die Geschichte wird an den einzelnen Bewegungsstationen nachgespielt und sie kann als erste die Rolle von Xandi übernehmen und gegen das böse Ungeheuer kämpfen. Damit das gelingen kann, muss sie ihre bereits entwickelten sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten wie auch ihre kognitiven, sozialen und motorischen Kompetenzen in komplexer Weise einsetzen. Durch den strukturierten Rahmen der psychomotorischen Handlungssituation erfährt sie unterstützende Bedingungen, um ihre Möglichkeiten umzusetzen und weiter auszudifferenzieren.

2. Aspekte des Spracherwerbs aus systemisch-konstruktivistischer Sicht

Aus der Perspektive des sprachganzheitlichen Ansatzes² wird der Erwerb linguistischer Strukturen und kommunikativer Kompetenzen eingebettet in das Gesamt verschiedener Entwicklungsdimensionen verstanden. Sprache ist im Sinne des interaktionistischen Spracherwerbsansatzes nach Bruner (1987) nicht in erster Linie als ein abstraktes System zu verstehen, das Kinder sich um seiner selbst willen aneignen, sondern als Handlungsmittel, das Kindern die Teilhabe an der Kultur ermöglicht, in der sie leben. In der Kommunikationsfunktion der Sprache, dem Sich-Mitteilen und Verstehen in der sozialen Gemeinschaft, ist die Triebfeder für ihren Erwerb zu sehen. Sprache gilt als ein Teilsystem menschlicher Handlungsfähigkeit, das mit anderen Entwick-

² Der sprachganzheitliche Ansatz nach Bindel (2002, 2003 u. a.) geht auf den anglo-amerikanischen Whole Language Approach zurück, wie er u. a. von Norris & Hoffmann (1990, 1998) vertreten wird.

lungsdimensionen – Bewegung, Wahrnehmung, Kognition, Emotion, soziale Kompetenzen – vernetzt ist. Der Weg zur Aneignung dieses abstrakten Zeichensystems führt über körperliche und Realerfahrungen, soziale Rollenspiele und die Auseinandersetzung mit symbolischen Darstellungen (z. B. in Bilderbüchern) hin zur primär verbalen Kommunikation (vgl. O'Connor/Ammen 1997).

Das Modell der Sprachganzheit knüpft damit an eine systemisch-konstruktivistischen Sichtweise des Spracherwerbs als aktiver, selbstgesteuerter und strukturdeterminierter Prozess an, der auf den bereits entwickelten Strukturen des Individuums aufbaut (vgl. Piaget/Inhelder 1981, Bruner 1987, von Glasersfeld 1987). Sprachlernen bedeutet in diesem Sinne, dass die Lerner sich als aktive Beobachter mit der in ihrer Umgebung wahrgenommenen Sprache konstruktiv auseinandersetzen, indem sie sie mit ihren bisherigen Modellen vergleichen, ihre Deutungen überprüfen und ggf. verändern. Durch die Konfrontation mit überraschenden, „verstörenden“ Aspekten geraten sie aus dem Gleichgewicht ihrer aktuellen Hypothesen und passen sich durch eine Veränderung ihrer Strukturen an die neue Situation an. Das gelingt allerdings nur dann, wenn diese Störung, diese Perturbation für den Lerner verarbeitbar ist, sich also – mit Piaget ausgedrückt – im Bereich der „gemäßigten Neuartigkeit“ befindet. Im Sinne Piagets kann das Individuum nur das erkennen, was es an bereits konstruierte kognitive Schemata assimilieren kann. Bisherige Konstruktionen werden auf diese Weise erweitert oder auch zugunsten der neuen Erkenntnisse verworfen und ersetzt (vgl. Balgo 1998, 61).

Die Interaktion mit anderen, das gemeinsame Handeln mit ihnen und der Vergleich mit ihren Deutungen ist dabei eine entscheidende Voraussetzung: Spracherwerb ist – mit Bruner gesprochen – kein „Soloausflug“ des Kindes, sondern es wird von seinen Bezugspersonen beim Erwerb der sprachlichen Regeln und Normen aktiv unterstützt. Als aktive Sprachlehrer strukturieren sie aufgrund ihrer Beobachtungen und Deutungen der aktuellen Themen und Entwicklungsaktivitäten der Kinder bestimmte Situationen und machen ihnen Interaktionsangebote, die die Kinder auf ihrem

je eigenen Weg in die Sprache unterstützen. Eine gelingende Kooperation zwischen Kind und Bezugsperson, eine vertrauensvolle Beziehung und ein Gefühl der Sicherheit (safe place, Katz-Bernstein 2000) ist daher grundlegend dafür, dass das Kind sich auf eine Verunsicherung seiner bisherigen sprachlichen Konstruktionen einlassen kann. Ciompi (1997) beschreibt in seiner Affektlogik den Stellenwert eines emotionalen Bezugs zum Lerngegenstand und zu den mithandelnden Personen, der von zentraler Bedeutung dafür ist, ob sich der einzelne Lerner daran strukturell koppeln kann oder nicht. Inwieweit dies gelingt, entscheidet letztlich darüber, ob er zur Auseinandersetzung motiviert ist, ob Lernprozesse vorangetrieben oder blockiert werden, denn Affekte beeinflussen die Aufmerksamkeit und haben Auswirkungen auf die Gedächtnisleistungen.

Durch die Rückmeldung der Interaktionspartner auf sein Handeln kann das Kind seine Deutungen mit den Wirklichkeitskonstruktionen der anderen vergleichen und sich den gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktionen seiner Kultur in einem Prozess der Hypothesenbildung und -überprüfung annähern. Interaktionen mit den anderen Menschen sind also notwendig, damit der Mensch Handlungsfähigkeit im sozialen System entwickeln kann. In der psychomotorischen Situation sind die anderen Kinder und die Pädagogin diese Interaktionspartner, die dem einzelnen Kind in der Kommunikation Orientierungen für die Organisation seiner handelnden wie sprachlichen Erfahrungen bieten.

Psychomotorische Sprach- und Kommunikationsförderung ist demzufolge ein bewegungsorientiert gestalteter, kommunikativer Prozess, durch den produktive Perturbationen bei den Lernern initiiert werden sollen, um ihre sprachlich-kommunikative Weiterentwicklung anzuregen.

3. Das Modell der Sprach Ganzheit als Beschreibungsfolie

Im Sprachganzheitsmodell werden fünf Kompetenzbereiche fokussiert, die am Prozess des Spracherwerbs beteiligt sind: die personale Kompetenz, die soziale Kompetenz, die kognitive Kompetenz, die kommunikative Kompetenz und die sprachliche Kompetenz (vgl. Abb. 1). Diese Kategorien

verwende ich im Folgenden als Beschreibungsfolie, um die Beispielsituation zu analysieren. Im Hinblick auf den sprach- und kommunikationsfördernden Gehalt der beschriebenen Situation stellt sich die Frage, inwieweit Elisabeth und ihre Freunde in dieser und den anknüpfenden psychomotorischen Situationen dazu angeregt werden, ihre sprachlich-kommunikativen Mittel auf den einzelnen Ebenen auf dem höchstmöglichen Niveau einzubringen und ihre aktuellen Hypothesen über Sprache zu überprüfen.

Kompetenzbereiche

Personale Kompetenz	Soziale Kompetenz	Kognitive Kompetenz	Kommunikative Kompetenz	Sprachliche Kompetenz
----------------------------	--------------------------	----------------------------	--------------------------------	------------------------------

Sprachaspekte

Selbstaussdruck	Partner-Orientierung	Kognition und Sprachverstehen	Sprechakte	Linguistische Merkmale
Affekt Initiative Aktivität Interesse ...	Empathie Kooperation Rollenverhalten Imitation ...	Gedächtnis Fantasie Analysieren Problemlösen ...	Dialog Informieren Erzählen Erklären ...	Prosodie Phonologie Grammatik Lexikon ...

Therapeutenaktivität

Sozialer Support Psychodynamik	Ko-Konstruktion Rollensymmetrie	Kognitive Aktivierung Neuigkeit	Struktur Sprachliche Inszenierung	Formulierung
-----------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	---	--------------

Prozesse zur Sprache

Bewusstheit Entscheidung Bewertung	Theorie des Geistes vom Partner <i>(theory of mind)</i>	Die Mitteilung der Entdeckung <i>(thinking for speaking)</i>	Formulierung <i>(dekontextuelle Sprache)</i>	Interpersonelle Präsentation und Führung
--	--	---	---	--

Abb.1: Funktionales Sprachmodell nach Bindel 2003

3.1. Personale Kompetenz

Zur personalen Kompetenz gehört der Aufbau eines positiven Selbstkonzepts, das es dem Kind ermöglicht, motorisch und darauf aufbauend auch sprachlich aktiv zu werden, um eigene Wünsche und Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen und eigene Ziele zu erreichen (vgl. Bindel 2003, 92).

Positive Selbsterfahrungen, wie sie die Psychomotorik durch Körpererfahrungen, kreativen Selbstausdruck und Kompetenzerfahrungen ermöglicht, sind dabei von entscheidender Bedeutung. So ist Elisabeth in dieser Situation erfolgreich: Sie bringt, da die Geschichte sie offenbar emotional stark angesprochen hat und für sie zum Thema geworden ist, Aktivität und Interesse mit, sie hat eine Handlungsabsicht entwickelt und will sie umsetzen. Mit einer kleinen Unterstützung (sozialer support) durch die Pädagogin gelingt es ihr, ihre Deutung der Geschichte den anderen mitzuteilen und umzusetzen: Ihre Konstruktion von Xandi als Mädchen, die ihr die Identifikation mit der Hauptfigur der Geschichte erlaubt, wird von der Gruppe schließlich zugelassen. Dazu ist ein bewusster Entscheidungsprozess vonnöten, in dem es Elisabeth gelingt, ihre Wünsche und Pläne explizit zum Ausdruck zu bringen.

Allerdings hat sie zunächst den Widerstand der Jungen zu überwinden, der im Sinne einer Perturbation wirkt. Die Einigungsprozesse in der Gruppe, die Elisabeths Erfolgserlebnis vorausgehen, sind anstrengend und komplex und fordern die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten aller Beteiligten auf verschiedenen Ebenen heraus. Damit sie diese Anstrengung auf sich nehmen, muss das gewählte Rahmenthema für die einzelnen Kinder emotional bedeutsam sein und zum gemeinsamen Thema werden, so dass sie sich zur aktiven Auseinandersetzung anregen lassen. Die Umsetzung des Rollenspiels in der großräumigen, psychomotorischen Situation kommt ihren Bedürfnissen entgegen, denn Bewegung und Wahrnehmung als erster, elementarer Zugang zur Welt stehen hier im Vordergrund. Die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Emotionen handelnd auszudrücken und können sich durch den klar gesetzten Rahmen gleichzeitig sicher fühlen.

So baut sich Elisabeth im Rahmen der Geschichte gemeinsam mit ihrer Freundin einen geschützten Raum, das Haus, das im Laufe des Spiels von ihr wie auch von den anderen als Rückzugsort genutzt wird. Sie kann sich in der Spielsituation motorisch wie sprachlich handelnd als selbstwirksam erfahren. Die erfolgreiche Bewältigung dieser kommunikativen Situation kann sich positiv auf ihre weitere Anstrengungsbereitschaft und auf ihr Selbstkonzept auswirken (vgl. Katz-Bernstein 2000).

3.2. Soziale Kompetenz

Zur sozialen Kompetenz gehört es, sich auf seinen Kommunikationspartner hin zu orientieren und ein Bild davon zu konstruieren, was für ihn wichtig ist und wie er die Welt sieht. Diese „theory of mind“ (Tomasello 1996) ist grundlegend, um soziale Situationen zu interpretieren und in ihnen zu handeln. Die Rollen, die im sprachlichen Austausch gesellschaftlich vorgesehen sind, müssen erworben werden und erleichtern dann die Regulation und Interpretation dessen, was als eigener Gesprächsbeitrag akzeptiert oder abgelehnt wird (vgl. Bindel 2003, 91).

Das soziale System der Psychomotorik-Gruppe mit seiner gemeinsamen Geschichte, in der das Erschaffen und Bauen von Spielwelten und das Rollenspiel schon mehrfach erprobt ist, ermöglicht es Elisabeth, ihre Fantasien in die Gruppe hineinzutragen und auf eine gemeinsame Umsetzung zu hoffen. Die Regeln dieser Gruppe sehen vor, dass zu Beginn jeder Stunde – nach dem gemeinsamen Anfangsspiel – zusammen geplant wird. Jedes Kind hat dabei die Möglichkeit, seine Wünsche und Ideen einzubringen, und sie werden in derselben oder spätestens in der nächsten Stunde aufgegriffen. Das Thema, hier die Bilderbuchgeschichte von Xandi und dem Ungeheuer, gibt den gemeinsamen Handlungsrahmen vor. In diesem Rahmen muss Elisabeth sich aber auch auf ihre Spielpartner einstellen, denn das Rollenspiel ist eine „So-tun-als-ob-Situation“, in der die Akteure ihr Handeln untereinander abstimmen müssen. Durch die Übernahme und das Aushandeln verschiedener Rollen wird die Fähigkeit zur Dezentrierung gefordert und gefördert, d. h. die Fähigkeit, von den eigenen

Interessen vorübergehend abzusehen, sich in den Partner hineinzusetzen und seine Perspektive einzunehmen (vgl. Bürki 2000). Elisabeth muss wahrnehmen und verstehen, dass ihre Spielpartner Xandi als Jungen deuten, damit ein Kompromiss gefunden werden kann.

Elisabeth und einige andere Kinder der Gruppe sind noch auf dem Weg, diese Kompetenzen zu erwerben, und benötigen immer wieder Unterstützung durch die Kokonstruktion der Pädagogin, die sich in sie hineinversetzt, ihre eigenen Überlegungen und die vermuteten Absichten der Kinder aufgreift und versprachlicht. So kann nach und nach eine gemeinsame Perspektive entwickelt werden, die für alle Beteiligten akzeptabel ist und kooperatives Handeln ermöglicht.

3.3. Kognitive Kompetenz

Sprach- und Denkentwicklung stehen in einem engen Zusammenhang, denn Denken entspricht der inneren Aktivität, die der Veräußerung vorausgeht (Bindel 2003, 91). Um die Sprache meiner Kommunikationspartner verstehen und einordnen und um selbst Sprache verwenden zu können, muss ich die gehörten sprachlichen Zeichen mit meinen entwickelten sprachlichen Symbolen in Zusammenhang bringen können. Die Ausbildung der Symbolfunktion, die mit der präoperationalen Phase des Spracherwerbs beginnt und auf sensomotorischen Erfahrungen basiert, ist daher eine zentrale Voraussetzung für den Spracherwerb (vgl. Piaget/Inhelder 1981). Das Spiel in seinen verschiedenen Formen ist dabei ein wichtiges Mittel, denn im Spiel verarbeiten Kinder die Eindrücke ihrer Umwelt so lange, bis sie in ihre vorhandenen kognitiven Strukturen, in das eigene Verstehen eingeordnet werden können. Das Symbolspiel, das eine entwickelte Symbolfunktion voraussetzt und später seine Ausformung im Rollenspiel erhält, trägt zur Entwicklung einiger grundlegender sprachlicher Fähigkeiten bei. Dazu gehören neben der bereits angesprochenen Dezentrierung

- die Dekontextualisierung, d. h. die Loslösung des Spiels vom konkreten Gegenstands- und Handlungsbezug in der realen Welt und

- die Sequenzierung, d. h. die Planung einer zusammenhängenden Handlungsfolge, die durch ein Skript kognitiv repräsentiert wird (vgl. Bürki 2000).

Die Geschichte „Xandi und das Ungeheuer“, die in der Turnhalle nachgespielt wird, ist so ein Beispiel für die Dekontextualisierung: Die schiefe Ebene wird zum Berg, die Kästen zum Haus, und Elisabeth wird zu Xandi, die es mutig mit dem Ungeheuer aufnimmt. Dadurch hat sie die Möglichkeit, innere Konflikte zu bearbeiten und sich selbst (sprachlich) handelnd neu zu erfahren.

Um das Rollenspiel gemeinsam umsetzen zu können, ist außerdem die kognitive Handlungsplanung der Kinder und deren Versprachlichung gefragt (thinking for speaking, Tomasello 1996): sie müssen eine kognitive Landkarte, ein Skript für den Handlungsverlauf entwickeln und sich darauf einigen. Die Verhandlungen über die Rollenverteilung, den Inhalt, den Aufbau und die Gestaltung des Spielverlaufs erfordern darüber hinaus metasprachliche Fähigkeiten: Die Kinder müssen über Sprache nachdenken, darüber, wer in welcher Rolle was zu sagen hat. Die Pädagogin kann sie durch Verweise auf das Bilderbuch unterstützen und kognitiv anregen, denn das Buch bietet eine eindeutige Struktur, eine bestimmte Reihenfolge und sich wiederholende, formatähnliche Interaktionen an. Es werden verschiedene kognitive Aspekte angesprochen: das Gedächtnis und die Sequenzierung der Szenen, die Fantasie bei der Ausgestaltung der Spielsituation, die Fähigkeit zur Analyse der Geschichte und zur Problemlösung bei der Bewältigung von inhaltlichen Konflikten wie auch beim Bau der Stationen. Sprache wird hier im Sinne Kleinert-Molitors (1989) zum „Schlüsselwerkzeug des Handelns“, denn die fantastische Spielwelt ist sprachlich geschaffen, eine „2. Wirklichkeit“.

3.4. Kommunikative Kompetenz

Die kommunikative Kompetenz umfasst das situationsadäquate Verständnis und den angemessenen Gebrauch verbaler ebenso wie nonverbaler Kommunikationen (vgl. Motsch 1989). Dazu ist der Erwerb der Sprecher- und Hörer-Rolle sowie ihre Umsetzung in verschiedenen Sprechakten entscheidend: im Dialog mit anderen muss ich lernen

zu informieren, zu erzählen, zu erklären was ich meine, aber auch zuzuhören, zu fragen und zu antworten. Das gemeinsame Erleben, die kooperative Handlung ist grundlegend dafür, dass ich mich durch nonverbalen Ausdruck und Sprache am Dialog beteiligen kann³. Wichtige Fähigkeiten auf dieser Ebene sind es, gemeinsam ein Gespräch zu gestalten und dabei wechselseitig kommunikative Absichten so auszudrücken, dass die Gesprächspartner sie verstehen und darauf eingehen können.

Elisabeth kommt mit einer starken kommunikativen Absicht in die Psychomotorikstunde und bringt diese klar zum Ausdruck. Damit ihr auch die Umsetzung gelingen kann, ist die Fähigkeit zur sozialen Organisation eines Gesprächs erforderlich: dazu gehört die Eröffnung und Beendigung eines Gesprächs sowie der Rollenwechsel vom Sprecher zum Zuhörer, das *turntaking*. Auch hier zeigen sie und die anderen Kinder sich erfolgreich, es entsteht ein wechselseitiges Gespräch über ein gemeinsames Thema, das im weiteren Verlauf der Planung durch Wortmeldungen mit gegenseitigem Aufrufen noch stärker strukturiert wird. Der Kontext der Situation und die Perspektive der Zuhörer wird von Elisabeth anfangs nur teilweise berücksichtigt: So passt das Gespräch über Xandi in die Psychomotorik-Stunde, denn es knüpft an die erzählte Geschichte der letzten Woche an. Dieser Bezug ist allerdings sprachlich noch nicht hergestellt, Elisabeths Gesprächseröffnung erfolgt unvermittelt und ohne Hinführung zum Thema (1), so dass zunächst eine Irritation über die Bedeutung ihrer Mitteilung entsteht. Auf Nachfrage (2) ist sie aber in der Lage, den Kontext zur Geschichte herzustellen (3), der von der Pädagogin aufgegriffen und um die zeitlichen Bezüge erweitert wird (4). Das ermöglicht Nico und Emre die Bezugnahme auf Elisabeths Äußerung (5, 6), sie widersprechen ihr und behaupten unter Verweis auf das Bilderbuch, Xandi sei ein Junge. Die Pädagogin kommentiert das Bild als nicht eindeutig und stützt

³ Im Rahmen der linguistischen Pragmatik wird die pragmatisch-kommunikative Ebene als eine weitere sprachliche Strukturebene betrachtet (vgl. auch Hansen/Heidtmann in diesem Band). Im Sinne des Sprachganzheitsmodells ordne ich sie hier dem Bereich der kommunikativen Kompetenz zu.

dadurch Elisabeths Verhandlungsposition (8), was diese nutzt, um ihre Absicht erneut zu unterstreichen (9). Anknüpfend an Elisabeths Fähigkeiten beim Einbringen ihrer kommunikativen Absichten und beim turntaking kann in dieser Situation weiter daran gearbeitet werden, dass sie auch die Perspektive ihrer Kommunikationspartner wahrnimmt (Deutung von Xandi als Junge) und sich darüber bewusst wird, dass sie andere in ihre Absichten und Deutungen explizit einführen muss. Das wird z. B. beim Aufbau des Hauses relevant, denn die beiden Mädchen müssen kooperativ handeln, um die schweren Kästen und Matten an die geplanten Orte zu bringen und ihre Ideen gemeinsam zu verwirklichen.

3.5. Sprachliche Kompetenz

Die sprachliche Kompetenz umfasst die linguistischen Merkmale der Sprache, die es dem Sprecher ermöglichen, Äußerungen in Übereinstimmung mit den sprachlichen Regeln und Normen der Sprachgemeinschaft zu entschlüsseln und zu produzieren. Dies sind die sprachlichen Strukturebenen Semantik, Grammatik und Aussprache (vgl. Crystal 1993) sowie die Prosodie.

a) Auf semantisch-lexikalischer Ebene

(auf die teilweise bereits im Zusammenhang mit kognitiven Kompetenzen eingegangen wurde) ist festzustellen, dass den Kindern die notwendigen Begriffe zur Verfügung stehen, um die Bezüge zur außersprachlichen Welt herzustellen. Der Kontextbezug, der zur Verständigung erforderlich ist, wird durch den Verweis der Pädagogin zur Verfügung gestellt und durch Emres deiktischen Bezug auf das Bilderbuch präzisiert, so dass der Handlungsrahmen geklärt ist. Die Rekonstruktion der Geschichte anhand des Bilderbuchs im weiteren Verlauf erlaubt es, zentrale inhaltliche (Haus, Berg, Fluss) und räumliche Begriffe (oben, unten, vorne, hinten) zu klären und die bereit stehenden Materialien (Kästen, Matten, Schwungtuch, Rollbretter) zu benennen. Die Begriffsbildung kann durch die anschließende handelnde Auseinandersetzung beim Aufbau und im Rollenspiel unterstützt werden.

b) Auf der **grammatischen Ebene**,

zu der die Kenntnis und normgerechte Verwendung von Regeln der deutschen Sprache in den Bereichen Wort- und Satzbildung gehören, sind auf den ersten Blick bei Elisabeth einige Auffälligkeiten erkennbar: sie vertauscht das Genus („die Mädchen“) und hat Schwierigkeiten bei der Kasusmarkierung („vonne Geschichte“). Gleichzeitig hat sie wichtige syntaktische Strukturen bereits erworben; so tritt die Verbzweitstellung zweimal korrekt auf (1, 9). Dass einige ihrer Äußerungen unvollständig (ohne Verb) bleiben, kann auf die natürliche mündliche Kommunikationssituation zurückgeführt werden, in der die Verwendung vollständiger Sätze kommunikativ nicht erforderlich ist. An Elisabeths bereits gezeigte Fähigkeiten anknüpfend kann im weiteren Verlauf des gemeinsamen Spiels eine Ausdifferenzierung der Syntax durch das Modell der Pädagogin oder der anderen Kinder angestrebt werden: Verwendung von Verben, Festigung der Verbzweitstellung, Anbahnung der Verbklammer (z. B. „Ich will in das Haus gehen“, „Du sollst auf den Berg klettern“). Die Klärung des Genus für den Begriff „Mädchen“ hat im transkribierten Ausschnitt bereits begonnen: so greift Elisabeth den unbestimmten Artikel „ein“ in ihrer letzten Äußerung auf. Eine gezielte Präsentation des bestimmten Artikels „das Mädchen“ kann an entsprechenden, im Handlungsverlauf sinnvollen Stellen folgen.

c) Auf der **Ebene der Aussprache**

sind die Fähigkeiten zur Lautproduktion (Phonetik) und zur Lautunterscheidung (Phonologie) zu betrachten, hier zeigt der Gesprächsausschnitt lediglich die Auslassung des [c] beim „Ich“ durch Elisabeth. Da das „Ich“ auch auf inhaltlicher Ebene zentral für die Geschichte ist, ergeben sich im Spielverlauf vielfältige Gelegenheiten, das „Ich“ in der Rolle des Xandi wie auch des Ungeheuers prägnant zu präsentieren und auf Elisabeths Wahrnehmung des Modells und Rekonstruktion zu hoffen.

d) Die **Prosodie**

ist ein zentrales Element, um die Sprache der Pädagogin interessant und für das Kind gut wahrnehmbar zu machen,

um seine Aufmerksamkeit auf zentrale inhaltliche Aspekte zu lenken. Dieses Mittel wird in der frühen Mutter-Kind-Interaktion intensiv eingesetzt, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf Sprache zu lenken. In der Spielsituation werden die Kinder durch die Geschichte selbst wie auch durch das Vorbild der Pädagogin angeregt, ihre Stimme ausdrucksstark einzusetzen: so hat das Ungeheuer eine tiefe, raue Stimme und ist sehr laut, wird aber im Verlauf der Geschichte immer friedlicher und leiser. Xandi hingegen traut sich zuerst nichts und spricht ganz leise und piepsig, wird aber nach und nach immer mutiger – und damit lauter und klarer. Durch zahlreiche lautmalerische Elemente der Spielhandlung (das Ungeheuer kündigt sich mit lauten Schritten an: tapp, tapp, tapp; der Wind weht unheimlich: huuu ...) kann die Aufmerksamkeit für diese prosodischen Elemente und ihre Wirkung auf den Zuhörer erfahren und spielerisch eingesetzt werden.

Diese einzelnen sprachlichen Strukturebenen existieren in der konkreten Handlungssituation nicht isoliert voneinander, sondern realisieren sich gleichzeitig und wirken wechselseitig aufeinander ein: So können semantisch-lexikalische Probleme dazu führen, dass das Vorwissen des Zuhörers nicht ausreichend berücksichtigt werden kann, oder Verstehensprobleme aufgrund von Aussprachestörungen können die Verständlichkeit der Äußerung und damit die Verwirklichung der kommunikativen Absicht beeinträchtigen. Die linguistischen Aspekte im engeren Sinn stehen weiterhin in enger Wechselwirkung mit den anderen angesprochenen Kompetenzbereichen sowie mit Bewegung und Wahrnehmung. Die Arbeit an einzelnen sprachlichen Strukturebenen erfolgt dementsprechend nicht isoliert, sondern eingebettet in eine bedeutungsvolle, kommunikative Handlungssituation, in der ein echtes Mitteilungs- und Verständnisinteresse besteht. Sprache als „Schlüsselwerkzeug des Handelns“ (Kleinert-Molitor 1989) wird handlungsbegleitend, handlungsplanend und problemlösend eingesetzt.

Die Funktion von Sprache steht dabei zunächst im Vordergrund, die formalen Aspekte werden erst auf der Basis einer gelingenden Kooperation und Kommunikation be-

arbeitet. Damit entspricht die psychomotorisch orientierte Sprachentwicklungsförderung dem Modell der Aktivierungsdidaktik und nicht der Reduktionsdidaktik (vgl. Bindel 2002), sie setzt an den gezeigten Kompetenzen statt an den Defiziten der Kinder an und bemüht sich um die behutsame Unterstützung bei der Erweiterung dieser Kompetenzen.

4. Psychomotorische Situationen aus sprachganzheitlicher Sicht

Eine komplexe Entwicklungsförderung, die die Ausdifferenzierung sprachlicher Kompetenzen als Teilsystem kommunikativer Handlungsfähigkeit zum Ziel hat, ist für den sprachganzheitlichen Ansatz wie für die Psychomotorik der Gegenstand pädagogischer und therapeutischer Bemühungen. Aus sprachganzheitlicher Sicht ist die besondere Bedeutung der Psychomotorik darin zu sehen, dass sie auf mehreren Systemebenen Angebote machen kann:

- Auf der Ebene des Körpers durch die Erfahrung eigener, positiv wahrgenommener Körperlichkeit und Kompetenz sowie durch die Möglichkeit zum selbstbestimmten Handeln;
- Auf der Ebene der inneren Vorstellungen durch interessante, emotional ansprechende und kognitiv herausfordernde Themen und Aufgaben, die motorisch und sprachlich handelnd zu bewältigen sind;
- Auf der interpersonellen Ebene durch eine soziale Situation, in der das gemeinsame Handeln mit anderen Kindern und Erwachsenen durch eine aktive Beziehungsgestaltung unterstützt wird.

Das gemeinsame Handeln ist immer kommunikatives Handeln, im Rahmen dessen Sprache als effektives Kommunikationsmittel erprobt und erfahren werden kann. Die Erwachsenen und anderen Kinder können in diesem Rahmen durch Kokonstruktion und Perturbation, durch ein verbindliches Beziehungsangebot und die gezielte Präsentation von Sprache in verschiedenen kommunikativen Verwendungszusammenhängen zur Weiterentwicklung sprachlicher Strukturen anregen.

Dabei ist zu beachten, dass Förderansätze wie die Psychomotorik immer nur Angebote sein können, über deren Annahme und Integration das jeweilige Kind selbst entscheidet. Fördermöglichkeiten bieten sich daher besonders dort, wo bei den Kindern echte Probleme oder Fragen im Bereich der vermuteten „gemäßigten Neuartigkeit“ zu beobachten sind, an deren Lösung diese interessiert sind.

Ziel des Spracherwerbs und damit auch der Sprachförderung ist nicht nur die Aneignung des Systems Sprache als Selbstzweck, sondern der Erwerb einer umfassenderen sprachlich-kommunikativen Handlungskompetenz, die auch die personale, soziale und kognitive Kompetenz umfasst. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Sprachförderung als eine komplexe Kommunikationsförderung zu verstehen und sie nicht in isolierten Formen, sondern in „natürlichen“ Kontexten, eingebettet in bedeutungsvolle Handlungszusammenhänge, zu praktizieren.

Abweichungen von der sprachlichen Norm sind dabei als individuelle Variationen zu interpretieren, die sich für das einzelne Kind im Prozess seiner Hypothesenbildung entwicklungslogisch ergeben haben. Solche „Fehler“ liefern Anhaltspunkte über den aktuellen Stand des individuellen Sprachsystems und damit für die weitere Strukturierung der sprachfördernden Situationen. Die fördernde Pädagogin hat die Aufgabe, den Spracherwerbsstand der Kinder in einem förderdiagnostischen Prozess zu rekonstruieren und ihr Sprachangebot auf dieser Grundlage zu gestalten.

Der bewussten Sprachverwendung durch die Pädagogin unter Berücksichtigung des entwickelten begrifflichen und strukturellen Wissens bei den Kindern kommt damit eine besondere Bedeutung zu: Die fördernde Person muss dem Kind eine kooperative Beziehung, einen strukturierten gemeinsamen Handlungsrahmen und ein entwicklungsangemessenes Sprachangebot zur Verfügung stellen. Sie muss sich darum bemühen, selbst ein attraktives Sprachvorbild zu sein, indem sie ihre Sprache prosodisch abwechslungsreich gestaltet und ihre eigenen inneren Prozesse versprachlicht.

Psychomotorische Situationen ermöglichen in besonderer Weise die Berücksichtigung der genannten Bedingungen,

weil sie ihren Schwerpunkt im Bereich der gemeinsamen Gestaltung bedeutsamer, problemlösender Situationen sehen. Durch die Verschränkung von sprachlichem und Bewegungshandeln sprechen diese Situationen auch solche Kinder besonders an, die sprachliche Misserfolge erlebt haben. Die hohe Motivation, die Spiel- und Bewegungssituationen für Kinder im Vor- und Grundschulalter haben, erzeugen ein (sprach)entwicklungsförderndes Potential, das seinesgleichen sucht.

Literatur:

BALGO, R. (1998): Lehren und Lernen – der Versuch einer (Re)konstruktion. In: Pädagogik 7-8, 58-62

BINDEL, R. (2002): Sprachbeeinträchtigungen als Probleme sprachlicher Implikation und Explikation – Konsequenzen für einen therapieimmanenten Unterricht. In: Kolberg, T./Otto, K./Wahn, C. (2002): Phänomen Sprache. Kongressbericht dgs 2002,82-100. Würzburg: Edition von Freisleben

BINDEL, R. (2003): Förderung der Sprachentwicklung durch das dialogische Bilderbuchlesen. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (Hrsg.): Frühes Lernen – Bildung im Kindergarten. Saarbrücken: Eigenverlag, 87-97.

BRUNER, J. S. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Stuttgart, Toronto: Huber

BÜRKI, D. (2000): Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 11-48

CIOMPI, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

CHRYSTAL, D. (1993): Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt a. M.: Campus

GLASERSFELD, E. von (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg

KATZ-BERNSTEIN, N. (2000): Die Bedeutung von Kommunikation und Sprache für die Sozialisationsprozesse im Vorschulalter. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 195-226

- KLEINERT-MOLITOR, B. (1989): Das Spielgeschehen als Sprachlernort. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachtherapie. Berlin: Marhold, 222-251
- LÜTJE-KLOSE, B. (1997): Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Saarbrücken: Röhrig
- MATURANA, H./VARELA, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern, München: Scherz
- NORRIS, J. A./HOFFMANN, P. R. (1990): Language Intervention in Naturalistic Environments. In: Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 21 (1990), 72-84
- O'CONNOR, K. J./AMMEN, S. (1997): Play Therapy Treatment. Plannings and Interventions. The Ecosystemic Model and Workbook. San Diego: Academic Press
- PIAGET, J. /INHELDER, B. (1976): Die Psychologie des Kindes. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter
- TOMASELLO, M. (1996): Piagetian and Vygotskian Approaches to Language Acquisition. In: Human Development 39 (1996), 269-276