

Offen im Denken

Fakultät für Geisteswissenschaften

Germanistik

Campus Essen

Seminar: Begleitseminar Berufsfeldpraktikum

Doz.: Dr. Ulrike Behrens

Modul: Berufsfeldpraktikum

WiSe 2019/2020

Praktikumsbericht

Umsetzung einer bewegungsorientierten Sprachförderung im Waldorfskinderergarten am Beispiel des Reigens

Ann-Christin Hüls

Zeichen: 30037

Abgabedatum: 31.03.2020

Inhalt

1	Einleitung	2
2	Theoretische Grundlagen	3
2.1	Sprache als Bildungsgrundsatz	3
2.2	Bewegung als Bildungsgrundsatz	4
2.3	Bewegungsorientierte Sprachförderung	4
2.4	Empirische Ergebnisse zum Zusammenhang von Bewegung und Sprache	6
2.5	Der Reigen als tägliches Ritual im Waldorfschulkindergarten	7
3	Praktische Erfahrungen	8
3.1	Beispielhafter Reigen zum Übergang vom Winter zum Frühling	8
3.2	Bewegungsorientierte Sprachförderung mithilfe des Reigens	9
3.3	Das Mitwirken der Kinder beim Reigen	10
3.4	Meine Erfahrungen beim Durchführen eines Reigens	11
4	Abschließende Bemerkungen	12
4.1	Fazit und Ausblick dieser Arbeit	12
4.2	Reflexion des Praktikums	13
5	Literaturverzeichnis	14
6	Anhang	15
6.1	Der Reigen der Erzieherin	15
6.2	Mein durchgeführter Reigen	17

1 Einleitung

Ich habe mein Berufsfeldpraktikum in einem Waldorfkindergarten absolviert. Es gibt dort zwei altersgemischte Gruppen mit durchschnittlich 20 Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren. In jeder Gruppe sind drei Erzieherinnen für die Betreuung verantwortlich. Die der Kindertagesstätte zugrunde liegende Waldorfpädagogik spiegelt sich unter anderem in ihrer Einrichtung wider. Dazu zählen beispielsweise viele Spielständer, Bretter aus Holz und Tücher. Vorgefertigte Gesellschaftsspiele und Spielzeuge gibt es nicht. Auch die Sprachförderung findet demnach nicht durch im Handel erwerbbare Sprachspiele, sondern unter anderem durch bestimmte tägliche Rituale statt. Zu diesen Ritualen zählen beispielsweise Reigen und Märchen. Während die Märchenstunde vor dem Mittagessen in einem Sitzkreis stattfindet, geht es in dem vormittags durchgeführten Reigen um die Verbindung von Bewegung und Sprache. Da der Reigen ein typisches Element im Rahmen der Waldorfpädagogik darstellt und ich den Ansatz im Hinblick auf handelsübliche Sprachspiele als sehr kontrastreich empfinde, möchte ich diesen im Folgenden genauer analysieren. Dabei geht es darum, wie in dem Kindergarten mithilfe des Reigens eine bewegungsorientierte Sprachförderung umgesetzt wird. Um der Frage nachzugehen, werde ich zunächst die Sprache und Bewegung als Bildungsgrundsätze und bewegungsorientierte Sprachförderung thematisieren. Im Anschluss wird auf empirische Ergebnisse bezüglich bewegungsorientierter Sprachförderung eingegangen. Darauffolgend werde ich einen Einblick in die Merkmale des Reigens geben. Um dies mit meinen Praktikumserfahrungen zu verbinden und die theoretischen Inhalte zu konkretisieren, wird daran anknüpfend ein beispielhafter Reigen aus meiner Praktikumszeit aufgeführt und dieser im Hinblick auf den Zusammenhang von motorischen und sprachlichen Aspekten analysiert. Ebenso fließen meine Beobachtungen der Kinder mit in die Ausarbeitung ein. Da ich in meiner Praktikumszeit einen eigenen kleinen Reigen planen und durchführen durfte, werde ich auch diese Erfahrung mit einbringen. Abschließend werde ich die Erkenntnisse dieser Arbeit zusammenfassen, einen Ausblick über mögliche Anknüpfungspunkte geben und mein Praktikum im Hinblick auf meinen Professionalisierungsweg reflektieren.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Sprache als Bildungsgrundsatz

Die Sprache stellt eine „wesentliche Dimension[] der kindlichen Persönlichkeitsbildung dar“ (Zimmer 2011, 122). Bei der Aneignung des Sprachsystems bedarf es für die Kinder einer „anregungsreichen Unterstützung durch die frühen Bindungspersonen“ (Herm 2013, 45). Besuchen Kinder eine Kindertagesstätte, zählen zu diesen Bindungspersonen auch die Erzieher/innen. Das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport (MFKJKS) und das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen haben zehn Bildungsgrundsätze für Kinder im Alter von 0-10 Jahren formuliert, die als Leitfaden für die pädagogische Arbeit dienen sollen (vgl. MFKJKS/MSW 2016, 5). Einer der Grundsätze, der in dieser Arbeit fokussiert wird, stellt die Sprache und Kommunikation dar. Bei der Sprachentwicklung handelt es sich um einen lebenslangen Prozess, für den die Bildungseinrichtungen sehr einflussreich sind (vgl. MFKJKS/MSW 2016, 92). Im Elementarbereich sollte vor allem die phonologische Bewusstheit unterstützt werden, da diese eine Voraussetzung für die Grundschule darstellt (vgl. MFKJKS/MSW 2016, 75). Hierbei handelt es sich um die Fähigkeit, nicht nur inhaltliche, sondern formale Aspekte der Sprache wahrzunehmen. Darunter zählen beispielsweise die Silbentrennung und das Erkennen von Reimen (vgl. MFKJKS/MSW 2016, 94). Die Bezugspersonen der Kinder dienen als Sprachvorbild, weshalb sie ihren Sprachgebrauch stets reflektieren sollten (vgl. MFKJKS/MSW 2016, 92). Die Kinder haben vor allem Freude daran, Gedichte und Reime nachzusprechen (vgl. MFKJKS/MSW 2016, 75), was für die Unterstützung beim Erwerb der phonologischen Bewusstheit genutzt werden kann. Außerdem wird dadurch zusätzlich der Bereich der Literacy gefördert, bei dem es „über den rein funktionalen Umgang [mit der Sprache, AH] hinausgeht“ (MFKJKS/MSW 2016, 94). Die Kinder können in diesem Bereich entdecken, dass Sprache nicht nur der zwischenmenschlichen Kommunikation dient, sondern auch Kreativität und Fantasie ausdrücken kann (vgl. MFKJKS/MSW 2016, 94). Es ist dabei Aufgabe der Pädagogen, bei den Kindern die Freude an der Sprache zu fördern. Hierfür kann es hilfreich sein, dass die Interessen der Kinder angesprochen werden (vgl. MFKJKS/MSW 2016, 92). Das Aufgreifen und Berücksichtigen der kindlichen Bedürfnisse fördert dabei im Kind die intrinsische Motivation zum Sprachlernen (vgl. Wirts 2012, 134).

Darüber hinaus geht es bei der Sprachförderung darum, die sprachlichen Kompetenzen aller Kinder zu fördern (vgl. Wirts 2012, 134). In den weiteren Ausführungen geht es

demnach nicht um gezielte Förderstunden mit einem Kind, sondern um einen Ansatz, bei dem jedes Kind der Gruppe seine sprachlichen Kompetenzen erweitern kann.

2.2 Bewegung als Bildungsgrundsatz

Neben der Sprache/Kommunikation ist auch die Bewegung ein Bildungsgrundsatz, den die bereits genannten Ministerien formuliert haben. Die Bewegung stellt dabei eine weitere „wesentliche Dimension[] der kindlichen Persönlichkeitsbildung dar“ (Zimmer 2011, 122). Bildungsinstitutionen haben die Möglichkeit, an „eine[r] natürliche[n] Bewegungsfreude und -fähigkeit“ (MFKJKS/MSW 2016, 78) der Kinder anzuknüpfen. Bewegung gilt als kindliches Grundbedürfnis. Schon im frühen Alter beginnen sie zu strampeln und zu krabbeln. Dabei können sie mit ihren motorischen Handlungen mit anderen kommunizieren. Des Weiteren nutzen sie Bewegungen, um ihre Umwelt zu erforschen. Aufgrund dessen sollten Bildungseinrichtungen bewegungsfreundlich gestaltet und an die individuellen Fähigkeiten aller Kinder angepasst sein. Da der Alltag von Bewegungen geprägt ist und neben der körperlichen auch die kognitive Entwicklung von Bewegung beeinflusst wird, steht dieser Bildungsbereich im Zusammenhang zu allen anderen Bildungsbereichen und somit auch dem Bereich der Sprache/Kommunikation (vgl. MFKJKS/MSW 2016, 78).

Inwiefern die Bewegung für die Sprachförderung nützlich sein kann, wird im Folgenden genauer erläutert.

2.3 Bewegungsorientierte Sprachförderung

In aktuellen Bildungsplänen hat sowohl die Sprache als auch die Bewegung eine große Bedeutung (vgl. Zimmer 2011, 139). Allerdings wird beides meistens additiv miteinander verknüpft und der Zusammenhang zwischen Bewegung und Sprache nicht thematisiert, obwohl „Bewegung [...] ein entwicklungsförderndes Potenzial [besitzt], das sich [...] positiv auf die Sprachentwicklung auswirken kann“ (Zimmer 2011, 139).

Der Zusammenhang von Bewegung und Sprache lässt sich zweiseitig betrachten. Einerseits kann er dahingehend betrachtet werden, dass beim Sprechen Bewegungen mit den Artikulationsorganen ausgeführt werden. Auch die Atmung spielt dabei eine wichtige Rolle (vgl. Zimmer 2011, 125). Durch verschiedene motorische Bewegungen können unterschiedliche Laute hervorgebracht und die Stimme verändert werden. Im Folgenden soll dieser Zusammenhang aber weitestgehend unberücksichtigt bleiben und der folgende Zusammenhang betrachtet werden:

Bevor Kinder sich über die Sprache mitteilen, nutzen sie ihren Körper, um ihre Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen. Des Weiteren erschließen sie sich ihre Umwelt zunächst über motorische Handlungen. Beginnen sie damit, Gegenstände zu benennen, deuten die erfundenen Begriffe häufig auf Bewegungen hin. Beispielsweise nutzen sie für *Reißverschluss* den Begriff *Schließe* (vgl. Herm 2013, 46). Dies lässt darauf schließen, dass die ausführende Bewegung für die Kinder große Bedeutung im Hinblick auf die Benennung hat und Kinder instinktiv die Bewegung und die Sprache miteinander verknüpfen.

Auch wenn Kinder sich mit steigendem Alter zunehmend verbal ausdrücken, spielen die anderen Kommunikationsebenen, also auch die Mitteilung über den Körper, weiterhin eine Rolle. Gelegenheiten, um sowohl die Körperbewegung als auch die verbale Ausdrucksform miteinander zu verknüpfen sind Bewegungsgeschichten und Raumbewegungsspiele. Dabei greifen verbale und nonverbale Handlungen ineinander, und die Kinder können lernen, sich sowohl mit dem Körper als auch mit der Sprache auszudrücken (vgl. Zimmer 2011, 122). Sie bieten somit die Möglichkeit, das Grundbedürfnis der Kinder nach Bewegung mit dem Sprachlernen zu verknüpfen. Diese Anpassung an das kindliche Bedürfnis kann sich demnach positiv auf die intrinsische Motivation zum Sprachlernen auswirken. Auch im Bereich der Literacy können Kinder durch die Bewegungsgeschichten die Kreativität und Fantasie der Sprache entdecken. Außerdem können in Bewegungshandlungen neue Begriffe erlernt werden (vgl. Zimmer 2011, 122). Wird in der Bewegungsgeschichte beispielsweise nach vorne oder nach hinten gelaufen und dies mit den Begriffen verknüpft, können die Kinder diese Präpositionen neu lernen.

Im Hinblick auf den semantischen Bereich kann sich demnach durch die Bewegungsgeschichten der Wortschatz aufbauen und die jeweilige Wortbedeutung erlernt werden (vgl. Zimmer 2011, 126). Bewegungsangebote können des Weiteren auf der pragmatischen Ebene wirken. Die Kinder können die Bewegungen als Anlass zum Sprechen nehmen. Auf diese Weise können sie ohne Zwang zum sprachlichen Handeln angeregt werden (vgl. Zimmer 2011, 128).

Abschließend kann zu dem Zusammenhang der beiden Bildungsbereiche Sprache/Kommunikation und Bewegung ein Zitat von Renate Zimmer aufgeführt werden, welches darauf schließen lässt, dass neben der additiven Verknüpfung eine Verknüpfung angebracht ist, bei der das sprachfördernde Potenzial von Bewegungen für die Unterstützung des Spracherwerbs genutzt wird.

„Der spielerische Umgang mit der Sprache, die Lust am Nachahmen, das unbefangene Ausprobieren von Lauten, dies sind gute Voraussetzungen, die Sprache zu erwerben.“

Bewegung unterstützt diesen Prozess – Sprache wird so am eigenen Leib erfahren.“ (Zimmer 2016, 18)

2.4 Empirische Ergebnisse zum Zusammenhang von Bewegung und Sprache

Nachdem Aspekte genannt wurden, inwiefern Bewegung Auswirkungen auf die Sprache haben kann, soll im Folgenden auf empirische Ergebnisse eingegangen werden. Hier lässt sich zunächst erwähnen, dass es kaum empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von Bewegung und Sprache gibt. Die meisten Untersuchungen in diesem Bereich stehen im Zusammenhang mit Sprachentwicklungsstörungen. Schließt man diese aus, gibt es nur eine geringe Anzahl empirischer Daten (vgl. Zimmer 2016, 92). Diese Tatsache korreliert mit der aktuellen additiven Verknüpfung, die vordergründig bei den beiden Bildungsbereichen stattfindet und bei den beiden Bereichen unabhängig voneinander betrachtet werden.

Allerdings wurde bezüglich eines Gesundheits- und Bewegungsförderungsprojekt der Einfluss bewegungsorientierter Sprachförderung auf unterschiedliche Sprachentwicklungsgebiete bei Drei- bis Fünfjährigen untersucht. Diese Untersuchung fand über einen Zeitraum von zehn Monaten in zehn Kindertagesstätten statt (vgl. Zimmer 2016, 95). Dabei wurde durch die Erzieher/innen „ein Bewegungsangebot durchgeführt, durch das insbesondere Bereiche der Sprachentwicklung [...] angeregt werden sollten“ (Zimmer 2016, 95). Neben den motorischen Fähigkeiten wurden sowohl zu Beginn der Untersuchung als auch am Ende die sprachlichen Fähigkeiten durch ein Sprachscreening ermittelt (vgl. Zimmer 2016, 96). Als Ergebnis dieser Studie lässt sich festhalten, dass Kinder von bewegungsorientierter Sprachförderung profitieren, insbesondere die Kinder, die zu Beginn der Untersuchung sprachlich unter der Norm lagen (vgl. Zimmer 2016, 102). Durch Bewegungsangebote kann diesen Kindern Sprache leichter zugänglich gemacht und ihre nonverbalen Kompetenzen in den Fokus gerückt werden (vgl. MFKJKS/MSW 2016, 92).

Vor allem korrelierte bei der Studie unter anderem das phonologische Arbeitsgedächtnis mit der Motorik und verbesserte sich durch die Bewegungsangebote (vgl. Zimmer 2016, 102). Das phonologische Arbeitsgedächtnis meint die Fähigkeit, „unbekannte Lautverbindungen [...] zu speichern und wieder abzurufen“ (Zimmer 2016, 96).

Obwohl es kaum Untersuchungen über den Zusammenhang der beiden Bildungsbereiche gibt, lässt diese Untersuchung auf Korrelationen zwischen der Bewegung und der Sprachentwicklung schließen.

Um ein konkretes Beispiel für die Umsetzung einer bewegungsorientierten Sprachförderung zu geben, wird im folgenden Kapitel der Reigen thematisiert.

2.5 Der Reigen als tägliches Ritual im Waldorfkindergarten

Im Waldorfkindergarten wird die Sprachförderung unter anderem durch den täglichen Reigen umgesetzt. Dabei handelt es sich um ein Raumbewegungsspiel (vgl. Ellersiek 2002, 10), welches täglich durchgeführt wird. Die Erwachsenen wählen dabei jahreszeitlich passende Verse und Lieder und verändern diese individuell. Manchmal werden den Kindern bereits bekannte Spiele mit eingebaut. Zu der verbalen Ausarbeitung überlegen sich die Erzieher/innen vor der Durchführung selbstständig Bewegungen. Dabei sollte die Bewegung mit der Sprache inhaltlich und rhythmisch übereinstimmen (vgl. Jaffke 2003, 26).

„Der Erwachsene bewegt sich [während des Reigens, AH] singend oder sprechend auf [einer, AH] [...] Kreisbahn im Uhrzeigersinn“ (Jaffke 2003, 28). Immer wieder bleibt er stehen und führt Gesten durch. Die Kinder folgen auf ihrer eigenen Kreisbahn im eigenen Tempo (vgl. Jaffke 2003, 28). Mit dem Reigen wird an die angeborene Nachahmungsfähigkeit (vgl. Jaffke 2003, 12) und die Bewegungsfreude angeknüpft.

Charakteristisch ist es, dass die Kinder nicht zum Nachahmen aufgefordert werden (vgl. Jaffke 2003, 24) und jedes Kind altersentsprechend mitmachen darf (vgl. Jaffke 2003, 26). Jüngere Kinder sind während des Reigens meist verträumter, während ältere Kinder schon bewusster folgen. Auch Kinder, die den Reigen nicht mitsprechen, verinnerlichen diesen meist und spielen ihn zum Teil selbstständig nach (vgl. Jaffke 2003, 28). Der Reigen wird zudem täglich wiederholt und ändert sich erst nach einigen Tagen.

Die Bewegungen im Reigen sollten der Sprache vorausgehen. Begründet wird dies damit, dass die Kinder Zeit haben sollen, die Bewegungen nachzuhahmen zu können (vgl. Jaffke 2003, 24). Außerdem sind Bewegungen die „Urform des Begriffs“ (Ellersiek 2002, 9). Bevor ein Wort entsteht, geht demnach zunächst eine Bewegung voraus (vgl. Ellersiek 2002, 12). Vor der sprachlichen Benennung oder Kommentierung steht eine körperliche Erkundung, in der das Kind schon mehr über die Sache erfährt (vgl. Zimmer 2016, 15). Zur Verdeutlichung wird hier auf das Beispiel des *Reißverschlusses* aus Kapitel 2.3 verwiesen, welchen die Kinder aufgrund der Bewegung als *Schließe* bezeichnen.

Die Gesten im Reigen sollten so genau wie möglich ausgeführt werden, damit diese auf das Kind eine überzeugende Wirkung haben. Um zu gewährleisten, dass die Kinder in Ruhe mitmachen können, sollte nicht für jede Zeile eine neue Bewegung ausgeführt, sondern sparsam mit den Gesten umgegangen werden (vgl. Jaffke 2003, 25). Die Bewegungen sollten ebenfalls nicht zu schnell wechseln (vgl. Jaffke 2003, 31). Hier

ist es sinnvoll, einzelne Zeilen noch einmal zu wiederholen, um eine Bewegung länger ausführen zu können (vgl. Jaffke 2003, 30). Die Sprache im Reigen sollte ruhig und natürlich sein (vgl. Jaffke 2003, 27).

Inhaltlich werden im Reigen alltägliche Phänomene thematisiert (vgl. Jaffke 2003, 11). Vor allem soll die Verbundenheit von Natur und Mensch zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Jaffke 2003, 12). Dabei werden auch Dinge angesprochen, die Kinder möglicherweise nicht kennen, wie beispielsweise das Säen. Mithilfe der Gesten, die die sprachlichen Inhalte verdeutlichen, können die Kinder auch für unbekannte Themen begeistert werden (vgl. Jaffke 2003, 11) und die Gesten hilfreich im Hinblick auf das Sprachverständnis sein (vgl. Wirts 2012, 142). Durch die Bewegungen können den Kindern die Phänomene physisch wahrnehmbar gemacht (vgl. Ellersiek 2002, 10), ihre Bedeutung verdeutlicht und ihr Wortschatz somit erweitert werden.

3 Praktische Erfahrungen

Während meines Praktikums hatte ich die Möglichkeit, die Durchführung eines Reigen zu verfolgen. Die Erzieherinnen legten Wert darauf, dass ich als Praktikantin beim Reigen mitmache. Dies lässt sich mit der Vorbildfunktion der Erwachsenen begründen. Das Verhalten der Kinder konnte ich demnach teilnehmend beobachten. Am Ende meines Praktikums habe ich einen eigenen kleinen Reigen durchgeführt. Da ich diesen allerdings nur über einen kurzen Zeitraum erprobt habe und die Kinder besser beobachten konnte, als ich selbst nicht durchführende, sondern teilnehmende Person war, habe ich mich bei meiner Ausarbeitung auf den Reigen der Erzieherin fokussiert. Die Erfahrungen aus meinem eigenen Reigen werde ich anschließend ergänzen. Beide Reigen enthalten Verse und Lieder bzw. Spiele. Die Erzieherinnen haben im Laufe ihrer Berufsjahre eigene Ordner angefertigt, in denen sich das Material für die unterschiedlichen Jahreszeiten befindet. Vieles haben sie aus der Ausbildung, anderes haben sie von anderen Erzieher/innen übernommen. Aufgrund dessen konnten sie mir keine ursprüngliche Quellen und nur bei einem Lied den Interpreten nennen. Die Reigen können im Anhang unter Kapitel 6.1 und 6.2 eingesehen werden.

3.1 Beispielhafter Reigen zum Übergang vom Winter zum Frühling

Der durchgeführte Reigen (vgl. Anhang 6.1) befasst sich mit dem Übergang vom Winter zum Frühling. Zentral ist dabei der Bär, der aus seinem Winterschlaf erwacht. Die

Durchführung des Reigens knüpfte an die Freispielzeit an und dauerte etwa zehn Minuten. Eine Erzieherin bereitete den Reigen vor, der zwei Wochen lang wiederholt wurde. Danach führte eine andere Erzieherin einen neuen Reigen durch. Sie teilten mir mit, dass viele Elemente der Reigen sich auch jährlich wiederholen, sodass vor allem ältere Kinder schon einige Verse und Lieder kennen würden.

3.2 Bewegungsorientierte Sprachförderung mithilfe des Reigens

Bei diesem Reigen verknüpften sich charakteristisch sowohl sprachliche als auch motorische Elemente. Das kindliche Grundbedürfnis nach Bewegung wurde demnach mit der Sprache verbunden. Außerdem fand ein Wechsel von Gesang und Gesprochenem statt. Die vielfältigen Bewegungen führten zu einer Nutzung des gesamten Raumes. Dabei bezogen sich einige Bewegungen auf den eigenen Körperumkreis (vgl. Z.12¹), während andere einen größeren Raum einnahmen (vgl. Z.1). Letzteres ließ sich vor allem bei den Liedern feststellen. Die Erzieherin stimmte die Motorik und die Sprache rhythmisch aufeinander ab, sodass beispielsweise bei der Wiederholung *ruck, ruck, ruck* dreimal der Kopf genickt wurde (vgl. Z.12). Auf jedes Kopfnicken folgte demnach ein gesprochenes *ruck*. Beim Wort *rund-her-um* (vgl. Z.11) konnten durch die rhythmische Übereinstimmung der Bewegung zudem Erfahrungen hinsichtlich der Silbentrennung gemacht werden. Wie in Kapitel 2.4 als Merkmal aufgeführt, wurde mit den Bewegungen begonnen, bevor die verbale Sprache einsetzte. Auf diese Weise konnten die Kinder sich zunächst auf die Nachahmung der Bewegung konzentrieren und anschließend der Sprache lauschen. Außerdem wurden Bewegungen länger ausgeführt, sodass langsam und ruhig gesprochen werden konnte. Welche Zeilen die Erzieherin wiederholte, entschied sie spontan und täglich neu.

Der Reigen enthält zum Teil Begriffe, die nicht aus der alltäglichen Sprache stammen, wie beispielsweise *herlinde* (Z.2). Die Erzieherin erklärte mir, dass die Begriffe allerdings kein Problem darstellen würden, da die Kinder nicht jedes einzelne Wort verstehen müssten, um die Geschichte zu verstehen.

Da jedes Kind die Möglichkeit hatte, auf seine eigene Art mitzumachen und die Erzieherin nicht zum Nachahmen aufgefordert hat, setzte der Reigen an den motorischen und sprachlichen Kompetenzen aller Kinder an. Demnach konnten dadurch die Sprache und die Motorik aller Kinder gefördert werden. Es bestand beispielsweise die Möglichkeit neue Wörter zu hören und mithilfe der Bewegungen zu verstehen, wie

¹ Die Zeilenangaben in 3.2 beziehen sich auf den Reigen 6.1 im Anhang

Strecken (Z.7). Ebenfalls konnten Reimwörter, wie beispielsweise *macht* und *lacht* (Z.9) erfasst werden. Dies fördert vor allem den Erwerb der phonologischen Bewusstheit. Auch wenn die Kinder die sprachlichen Mittel, wie die Repetitio *brumm, brumm, brumm* (Z.10), nicht auf diese Weise benennen können, kamen sie mit ihnen im Reigen in Kontakt und konnten die lautlichen und rhythmischen Besonderheiten wahrnehmen. Es wurde demnach der Bereich der Literacy angesprochen und den Kindern ein kreativer Umgang mit Sprache nahegebracht.

Der regelmäßige Wechsel vom Gesprochenen zum Gesang schaffte akustische Abwechslung. Da die Erzieherin beim Gesang ihre Tonlage meist erhöhte, konnten die Kinder zum Beispiel wahrnehmen, dass sich die Stimmlage veränderte. An dieser Stelle lässt sich der physische Zusammenhang von Bewegung und Sprache erkennen, auf welchen in dieser Arbeit nicht genauer eingegangen wird.

Inhaltlich knüpfte der Reigen an Phänomene in der Natur und die Tiere an. Der jahreszeitliche Übergang ist alltagsnah und viele Kinder zeigen zudem ein Interesse an Tieren, wie ich während meiner Praktikumszeit in Freispielzeiten, bspw. bei tierischen Rollenspielen, beobachten konnte. Dadurch sprach der Reigen die kindlichen Interessen an und förderte so die Freude an der Sprache.

3.3 Das Mitwirken der Kinder beim Reigen

Die Kinder können beim Reigen sowohl mitsprechen und mitsingen und/oder die Bewegungen nachahmen. Sie haben also die Auswahl, welchen Mediums sie sich bedienen, um an der Geschichte aktiv teilzunehmen. Des Weiteren können sie dem Geschehen auch folgen, indem sie ausschließlich zuschauen und/oder zuhören.

Während der zweiwöchigen Durchführung des Reigens konnte ich beobachten, dass viele Kinder ihren Blick auf die Erwachsenen gerichtet hatten und ihre Bewegungen nachzuahmen versuchten. Auch die jüngeren Kinder waren bemüht, die Bewegungen auszuführen. Dabei wurde allerdings nicht jede Geste von jedem Kind nachgeahmt. Teilweise blickten die Kinder zu den Erzieherinnen und verfolgten deren motorische Handlung, machten diese aber nicht nach. Hierbei handelte es sich vor allem um Bewegungen, die sich auf den Umkreis des eigenen Körpers bezogen. Wenn die ganze Gruppe sich allerdings dynamisch durch den Raum bewegte, machten alle Kinder mit. Meine Beobachtungen korrelierten in diesem Bereich mit den Ausführungen Jaffkes, dass die jüngeren Kinder eher verträumter teilnehmen und die älteren Kinder den Reigen aktiver verfolgen (vgl. Jaffke 2003, 28). Des Weiteren konnte ich beobachten, dass manche Kinder zwischendurch aus dem Fenster schauten und ihre aktive Teilnahme

unterbrachen, aber zum selbst gewählten Zeitpunkt wieder in die Bewegungsgeschichte eingestiegen sind.

Viele Kinder, auch die Jüngsten, sangen die Lieder vollständig oder teilweise mit. Einige etwas lauter, andere etwas ruhiger. Vor allem die ruhigeren Kinder, die sich mit der verbalen Ausdrucksform zurückhielten, hatten mithilfe der Bewegungen die Möglichkeit trotzdem einen Zugang zur Sprache zu erlangen. Auch während des Kindergartenalltags sangen manche Kinder zwischendurch die Lieder des Reigens.

Während bei den Versen die jüngeren Kinder vor allem die Bewegungen der Erzieherin fokussierten, versuchten die älteren Kinder schon einige Verse mitzusprechen. Dies lässt sich möglicherweise damit begründen, dass die verbale Ausdrucksform mit zunehmendem Alter in den Vordergrund rückt. Des Weiteren haben die älteren Kinder die Verse schon öfter gehört. Auffallend war hierbei, dass vor allem die Reimwörter am Ende der Verse einigen älteren Kindern in Erinnerung blieben. Sie konnten demnach klar die Reimwörter erkennen und wiesen schon Kompetenzen hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit auf.

Ebenfalls stellte ich fest, dass Kinder, die in den ersten Tagen der Durchführung bei den Liedern noch nicht mitgesungen haben, zum Ende der zwei Wochen ebenfalls gesanglich mit eingestiegen sind.

Der gesamte Reigen machte für mich nicht den Eindruck einer Sprachlernsituation. Die Kinder haben mir das Gefühl vermittelt, dass ihnen der Reigen Spaß bereitete und sie gerne an der Bewegungsgeschichte teilnahmen. Dies korreliert sowohl mit der natürlichen Bewegungsfreude als auch mit der Freude am Nachsprechen von Reimen und Gedichten. Beides wurde im Reigen miteinander verbunden und auf diese Weise erfolgte eine zwanglose, bewegungsorientierte Sprachförderung.

3.4 Meine Erfahrungen beim Durchführen eines Reigens

Nachdem ich in der ersten Zeit meines Praktikums den Reigen beobachten und aktiv nachahmen konnte, hatte ich die Möglichkeit, einen eigenen kleinen Reigen (vgl. Anhang 6.2) vorzubereiten, diesen zunächst mit einer kleinen Gruppe und am letzten Praktikumstag mit der gesamten Gruppe durchzuführen. Dies ermöglichte mir einen Perspektivwechsel und eine tiefere Sichtweise auf die Merkmale des Reigens. Mithilfe einer Erzieherin stellte ich mir aus verschiedenen Versen und Liedern einen Reigen zusammen. Dieser knüpfte thematisch an den oben vorgestellten Reigen an. Es ging dabei um die Blumen, die beginnen zu erblühen. Dazu überlegte ich mir passende, rhythmisch abgestimmte Bewegungen. Dabei konnte ich feststellen, dass diese Art der

Sprachförderung zwar sehr planungsintensiv ist, aber viel Individualität zulässt. Wie die Studie in 2.4 im Hinblick auf das phonologische Arbeitsgedächtnis gezeigt hat, haben die Bewegungen sich auch bei mir positiv auf das Behalten der Verse ausgewirkt. Welche Verse ich wiederholte, habe ich spontan entschieden. Meist habe ich mich einer Wiederholung bedient, wenn ich mehr Ruhe in die Bewegung hineinbringen und diese länger durchführen wollte. Dadurch, dass ich die Geschichte primär mit meinem Körper erzählt habe und die Sprache ergänzend war, fokussierten sich die Kinder auf meine Bewegungen. Sie ahmten diese konzentriert nach. Ich hatte dabei das Gefühl, dass es sich sowohl für mich als auch für die Kinder nicht wie eine Lernsituation anfühlte. Diese Art der bewegten Sprachförderung war für mich wie ein gemeinsames Erleben und Gestalten einer Geschichte, die nebenbei noch den Effekt hat, dass sie Sprachförderung zwanglos in den Alltag der Kinder integriert.

4 Abschließende Bemerkungen

4.1 Fazit und Ausblick dieser Arbeit

Nachdem zunächst bewegungsorientierte Sprachförderung thematisiert wurde, konnte ich mithilfe meiner Praktikumserfahrungen ein konkretes Beispiel für die Umsetzung im Waldorfkindergarten geben. Dabei habe ich festgestellt, dass die Kinder den Reigen vermutlich nicht als Lernsituation empfinden und sie freiwillig daran teilnehmen. Des Weiteren stellt der Reigen ein Element dar, bei dem die Gruppe gemeinsam agiert. Außerdem dient dieses Ritual als ein routinierter, täglicher Übergang von der Freispielzeit zum Frühstück. Der Reigen bietet demnach die Möglichkeit, die Bewegungsfreude der Kinder mit dem Sprachlernen zwanglos zu verbinden. Außerdem kann der Zusammenhang der Sprache und der Motorik genutzt werden, Kindern neue Begriffe durch Bewegungen verständlich zu machen. Die Kinder können bei ihrer Nachahmung frei wählen, ob sie sich ihres Körpers bedienen und die Bewegungen mitmachen oder sich der verbalen Sprache bedienen und beispielsweise die Lieder und Verse mitsingen oder mitsprechen. Einige Kinder nutzen in dem Zusammenhang auch beide Ausdrucksmittel. Diese Freiheit ermöglicht es auch, an die Kompetenzen aller Kinder anzuknüpfen und somit eine Sprachförderung für die gesamte Gruppe zu ermöglichen. Weiterführend könnte neben der Bewegung das soziale Miteinander, welches im Rei-

gen eine große Rolle spielt, und der Zusammenhang mit der Sprachentwicklung thematisiert werden. Des Weiteren zeigen die Ausarbeitungen, dass es sinnvoll ist, den Zusammenhang von Bewegung und Sprache zum Untersuchungsgegenstand empirischer Arbeit zu machen und weiter zu erforschen, sodass die beiden Bereiche nicht überwiegend additiv miteinander verknüpft werden.

4.2 Reflexion des Praktikums

Hinsichtlich meines Praktikums möchte ich erwähnen, dass ich es im Hinblick auf meine Professionalisierung als sehr sinnvoll empfinde, auch im Elementarbereich zu hospitieren. Da die Lehrkräfte in der Grundschule die Kinder an dem Stand abholen sollten, auf welchem sie sich am Ende der Kindergartenzeit befinden, scheint es als unverzichtbar, Einblicke in die Bildungsarbeit in diesem Bereich zu erlangen. Schließlich habe ich als angehende Lehrkraft später im Beruf das Privileg, aber auch die Herausforderung, an den sprachlichen Kompetenzen der Kinder anzuknüpfen. Speziell durch den Reigen wurde mir hier ein Weg gezeigt, bei dem die Bildungsbereiche Sprache/Kommunikation und Bewegung nicht nur einzeln, sondern im Zusammenhang betrachtet werden. Dies stärkte meinen Blick darauf, dass es sich auch als Lehrkraft später anbietet, über alternative Lernformen nachzudenken und der Kreativität freien Lauf zu lassen. Vor allem aber ist es mir ein Anliegen, den Schüler/innen eine zwanglose Lernatmosphäre zu schaffen, in der die Bedürfnisse der Lernenden aufgegriffen und das Lernen in ihren Alltag integriert wird. Darüber, dass dies nicht immer so funktionieren wird, bin ich mir bewusst. Allerdings bin ich der Meinung, dass sich allein diese Einstellung auf meine Professionalisierung und auf das Lernklima auswirken kann.

Bei der Planung meines eigenen Reigens musste ich mich noch einmal intensiver in die Kinder hineinversetzen, um passende Bewegungen und Verse auszuwählen.

Bei der Durchführung konnte ich üben, vor einer Gruppe zu singen, zu sprechen und dies mit gezielten Bewegungen zu verknüpfen. Diese Aspekte kann ich ebenfalls gut auf meinem weiteren Professionalisierungsweg mitnehmen und vertiefen. Alles in allem hat der Reigen mir gezeigt, wie wichtig es ist, dass die Betreuungsperson, ob Erzieher/in oder Lehrkraft, mit Überzeugung und Freude dabei ist, da dies im Hinblick auf die Vorbildfunktion der Erwachsenen positiven Einfluss auf die Kinder haben kann.

5 Literaturverzeichnis

Ellersiek, Wilma (2002): Handgestenspiele, Reigen und Lieder für Kindergarten- und erstes Schulalter. Herbst/Winter. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Herm, Sabine (2013): Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen und Kindergarten. 14., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.

Jaffke, Freya (2003): Tanzt & singt! Rhythmische Spiele im Jahreslauf. 4.Aufl. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Wirts, Claudia (2012): Wie Kinder gut zur Sprache kommen – Förderung von kommunikativen Fähigkeiten und Sprache in den ersten Lebensjahren. In: Günther, Herbert/Bindel, Walter Rolf (Hrsg.): Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden; Bd.1), 133-148.

Zimmer, Renate (2011): Frühkindliche Bildung in Bewegung – Wie Sprache entsteht, was Sprache bewegt. In: Krüger, Michael/Neuber, Nils (Hrsg.): Bildung im Sport: Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte. Wiesbaden: Springer Verlag, 121-142.

Zimmer, Renate (2016): Handbuch Sprache und Bewegung: Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. Freiburg [u.a.]: Herder Verlag.

6 Anhang

6.1 Der Reigen der Erzieherin

Zeile	Text	Bewegung
1	<p>Lied:</p> <p>Es war eine Mutter, die hatte vier Kinder, den Frühling, den Sommer, den Herbst und den Winter.</p> <p>Der Frühling bringt Blumen, der Sommer den Klee, der Herbst bringt die Trauben, der Winter den Schnee.</p>	Die Kinder ziehen gemeinsam mit den Erzieherinnen aus der Garderobe in den Gruppenraum. Dabei halten sie sich an den Händen. Sie stellen sich im Gruppenraum kreisförmig auf.
2	Schneeglöckchen läutet, dass es heut vorbei ist mit der Winterzeit. Es wiegt sich froh im Winde, die Wärme kommt herlinde.	Ein Arm wird nach vorne ausgestreckt und die Hand macht eine langsame schwenkende Bewegung nach rechts und links. Anschließend wird diese Bewegung mit dem anderen Arm und der anderen Hand wiederholt.
3	Der Frühling hat nach langer Nacht	Die Hände werden vor das Gesicht gehalten.
4	die Augen wieder aufgemacht	Hände werden wieder vom Gesicht entfernt und die Augen werden weit aufgemacht.
5	In die Höhle gekrochen, ist der Bär schon vor Wochen.	Es wird sich hingehockt und der Kopf wird in die verschränkten Arme gelegt.
6	Schnee deckte alles zu, er schlief in guter Ruh.	Die Hände werden übereinander an eine Seite des Gesichts, der Kopf auf eine Schulter gelegt und die Augen werden geschlossen. Anschließend wird dies mit der anderen

		Gesichtshälften und der anderen Schulter wiederholt.
7	Irgendwann ein langes Strecken und ein wohliges Recken.	Während beide Arme nach links und rechts gestreckt werden, wird aufgestanden.
8	In der Höhle mit Geschnauf, wacht der Bär jetzt wieder auf.	Die Füße werden angehoben und kräftig wieder auf dem Boden aufgesetzt.
9	Lied (Hoffmann von Fallersleben): Winter, ade! Scheiden tut weh. Aber dein Scheiden macht, dass mir das Herze lacht. Winter, ade! Scheiden tut weh.	Alle halten sich an den Händen und gehen gemeinsam im Kreis.
10	Es war einmal ein brauner Bär brumm, brumm, brumm.	Die Fäuste werden in die Hüfte gestemmt und mit den Füßen abwechselnd kräftig dreimal aufgetreten.
11	Der tanzte so von ungefähr rund-her-um.	Weiterhin die Fäuste in die Hüfte gestemmt, wird sich einmal um die eigene Achse gedreht.
12	Er nickt mit seinem dicken Kopf ruck, ruck, ruck.	Mit dem Kopf wird dreimal genickt.
13	Und steckt ihn in den Honigtopf guck, guck, guck.	Die Arme formen vor dem Körper einen Kreis und der Kopf wird nach unten gesenkt.
14	Mit seiner Zunge rau und rot leck, leck, leck.	Die Zunge wird dreimal rausgestreckt und wieder eingezogen.
15	Schleckt den Honig schleck, schleck, schleck.	Die Zunge umkreist die Lippen.

16	Lied/Spiel: Ich bin ein dicker Tanzbär und komme aus dem Wald. Ich such mir	Alle halten sich an den Händen. Gemeinsam wird im Kreis gegangen. Im Refrain wird von einem Bein auf das andere Bein und nach vorne
----	--	---

	<p>einen Freund aus und finde ihn schon bald.</p> <p>Refrain: Ei, wir tanzen hübsch und fein, von einem auf das andere Bein.</p> <p>Ei, wir tanzen hübsch und fein, von einem auf das andere Bein.</p>	<p>gegangen, sodass der Kreis klein wird. Anschließend wird wieder nach hinten gegangen und der Kreis wieder vergrößert.</p>
--	--	--

6.2 Mein durchgeführter Reigen

Zeile	Text	Bewegung
1	Wir legen Samen in den Erdenschoß,	Es wird sich hingesetzt. Ein Arm wird seitlich gebeugt über den Schoß gehalten. Die andere Hand greift nach dem Boden und öffnet die Hand wieder über dem Schoß.
2	das Samenkorn ist nur so groß.	Der Zeigefinger und der Daumen werden parallel mit wenig Abstand übereinander gehalten.
3	Das decken wir mit Erde zu,	Die Hände streichen über den Schoß.
4	da schlummert's nun in guter Ruh.	Die Hände werden übereinander an eine Seite des Gesichts, der Kopf auf eine Schulter gelegt und die Augen werden geschlossen. Anschließend wird dies mit der anderen Gesichtshälfte und der anderen Schulter wiederholt.
5	O Regen, o Regen, o rinne herab!	Die Hände werden mit ausgestreckten Fingern in die Höhe gehalten und langsam nach unten bewegt. Dabei bewegen sich die Finger nach vorne und hinten.
6	O Sonne, o Sonne, schein dorthin hinab!	Die Arme formen einen Kreis. Der Körper streckt sich dabei langsam nach links und rechts.

7	Bald schaut schon ein Spitzchen, hervor durch die kleinen Ritzchen.	Mit den Händen wird ein Dach auf dem Kopf geformt. Langsam wird aufgestanden.
8	Da erwacht das Blümlein klein, schiebt die Wurzeln runter,	Die Arme formen vor dem Körper einen Halbkreis.
9	streckt das Köpfchen in die Höh, schaut hervor ganz munter.	Es wird sich auf Zehenspitzen ge- stellt und der Körper wird gestreckt. Der Blick geht zur Decke.
10	Reckt und streckt sich dann,	Die Arme werden in die Höhe aus- gestreckt.
11	schickt die Blätter weit hinaus,	Die Arme werden nach links und rechts ausgestreckt und der Körper zur Seite geschwenkt.
12	hebt empor ins Licht, sein allerschönstes Blütengesicht.	Mit den Händen wird ein Kreis ge- formt und die Hände in die Höhe ge- halten.
13	Lied: Im Garten steht ein Blümelein, vergiss mein nicht, vergiss mein nicht und wer mir hier der Liebste ist, dem winke ich, dem winke ich. Tralalalalalalalala, Tralalalalala.	In der Mitte steht ein Kind. Die an- deren Kinder und die Erzieherinnen fassen sich an den Händen und lau- fen gemeinsam im Kreis. Das Kind winkt einem anderen Kind, sie fas- sen sich beide an den Händen und tanzen im Kreis.