

**Entwicklung eines bewegungsorientierten
Erziehungskonzeptes für Tageseinrichtungen der
vorschulischen Kinderbetreuung**

Bachelorarbeit

von

Lukas Bode

Deutsche Sporthochschule Köln

Köln 2016

**Entwicklung eines bewegungsorientierten
Erziehungskonzeptes für Tageseinrichtungen der
vorschulischen Kinderbetreuung**

Bachelorarbeit

von

Lukas Bode

Deutsche Sporthochschule Köln

Köln 2016

Betreuerin:

Frau Doktor Karen Petry

Institut für Europäische Sportentwicklung und Freizeitforschung

Abstract

Preschool day care centers for children do not only have to supervise their protégés, they are also in charge of promoting a child's personal development. Therefore, a variety of learning offers should be provided. Looking at the content of an educator's apprenticeship in Rheinland-Pfalz, there are deficits concerning movement-oriented learning. As a consequence, this aspect cannot be realized in the children's day-to-day learning routine.

This paper develops a movement-oriented learning concept for a day care center. This concept is based on the idea of regimented, bodily confrontations. It consists of ten units which are conducted by an external project supervisor in the day care center. Beginning with a theoretical implementation of the preschool-development of a child, the paper provides an explanation of the possibilities of developing the self-concept and emphasizes characteristic features of the target group.

After the conduction of the project, post-preparatory measures are described and recommendations are given. Thus, a sustainable realization of the movement-oriented learning in a day care center is made possible. The discussion part critically deals with the project's content and suggests possible improvements.

Einführender Hinweis:

Zur leichteren Lesbarkeit wurde in dieser Bachelorarbeit auf die explizite Nennung beider Geschlechter verzichtet. Es wird daher darauf hingewiesen, dass die männlichen Bezeichnungen die weiblichen Formen ebenso mit einbeziehen.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis	II
1 Einleitung	1
1.1 Entwicklung der Fragestellung	2
1.2 Methodik der Arbeit.....	3
2 Theoretischer Hintergrund	5
2.1 Vorschulische Kinderentwicklung.....	5
2.1.1 Kognitive Entwicklung	5
2.1.2 Motorische Entwicklung.....	6
2.1.3 Emotionale Entwicklung	8
2.1.4 Soziale Entwicklung	9
2.2 Definition Selbst und Selbstkonzept.....	10
2.3 Entwicklung des Selbstkonzeptes	11
2.4 Bewegungsorientierte Erziehungsmethodik zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts	17
2.5 Definition bewegungsorientierte Erziehungsmethodik	18
3 Ringen, Raufen und Kämpfen	22
4 Ausbildungsinhalte des Erzieherberufs	27
5 Konzeptdarstellung	31
5.1 Vorstellung der Institution	31
5.2 Individuelle Ziele der Institution.....	31
5.3 Vorbereitende Maßnahmen	32
5.4 Allgemeine Rahmenbedingungen	33
5.4.1 Räumlichkeiten und Bekleidung	33
5.4.2 Rolle des Erziehers	33

5.4.3 Grundlegende Verhaltensregeln.....	34
5.4.4 Rituale.....	35
5.4.5 Verwarnungssystem.....	37
5.4.6 Gefühlsbarometer.....	38
5.5 Stundeninhalte.....	39
5.5.1 Übersicht der Stundeninhalte.....	40
5.5.2 Stundenbeschreibungen.....	41
5.6 Nachbereitende Maßnahmen.....	64
6 Diskussion.....	66
7 Handlungsempfehlungen.....	70
8 Ausblick.....	72
9 Literaturverzeichnis.....	73
10 Anhang.....	78

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angestellte in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung.....28

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklungsphasen in der Ontogenese des Menschen und deren motorische Kennzeichnung.....8

Tabelle 2: Erfahrungsmöglichkeiten bei Ringen, Raufen und Kämpfen...24

Tabelle 3: Zuordnung der Erfahrungswerte an die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung.....25

Tabelle 4: Eigenschaften von Ritualen.....37

Tabelle 5: 1. Einheit Stundenverlaufsplan.....79

Tabelle 6: 2. Einheit Stundenverlaufsplan.....80

Tabelle 7: 3. Einheit Stundenverlaufsplan.....81

Tabelle 8: 4. Einheit Stundenverlaufsplan.....82

Tabelle 9: 5. Einheit Stundenverlaufsplan.....83

Tabelle 10: 6. Einheit Stundenverlaufsplan.....84

Tabelle 11: 7. Einheit Stundenverlaufsplan.....85

Tabelle 12: 8. Einheit Stundenverlaufsplan.....86

Tabelle 13: 9. Einheit Stundenverlaufsplan.....87

Tabelle 14: 10. Einheit Stundenverlaufsplan.....88

1 Einleitung

Vorschulische Tageseinrichtungen der Kinderbetreuung, wie beispielsweise Kindergärten oder Kindertagesstätten, haben neben dem Betreuungsauftrag unter anderem die Aufgabe, die Heranwachsenden auf das spätere Leben in Schule und den anschließenden Beruf vorzubereiten. Hierzu zählt, den Kindern die Möglichkeit zu bieten ein positives Selbstkonzept aufzubauen und dieses idealerweise zu steigern. Dieses Selbstkonzept entwickelt sich aus dem Vergleich von subjektiven Fähigkeiten und auftretenden Herausforderungen, mit welchen ein Mensch im Laufe seines Lebens konfrontiert wird. Erste, gezielte Herausforderungen können in Tageseinrichtungen der vorschulischen Kinderbetreuung gestellt werden, wenn Kinder erstmals regelmäßig, ohne ihre Eltern, über einen längeren Zeitraum selbstständig agieren und reagieren müssen. Dementsprechend groß ist die Verantwortung solcher Einrichtungen gegenüber diesen Kindern, einen idealen Rahmen zu schaffen, in welchem sie sich den unterschiedlichsten Herausforderungen stellen und somit ihre Fähigkeiten testen können. So lernen Kinder sich selbst, sowie Personen aus ihrem unmittelbaren Umfeld, einzuschätzen.

Allgemeine Verhaltensanforderungen an das Kind, orientiert an gesellschaftlichen Normen, werden fortwährend im Alltag gefördert und durch die Erzieher eingefordert und definiert, indem unerwünschtes Verhalten direkte Rückmeldung und Konsequenzen nach sich zieht. Durch die permanente Interaktion mit anderen Kindern und Erziehern wird das wechselseitige Verhalten ständig interpretiert, woraus sich das Selbstverständnis der Kinder entwickeln und daraus resultierend ein positives Selbstkonzept aufgebaut werden kann.

Explizite Herausforderungen werden künstlich geschaffen, in welchen die Kinder eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen können, um die gestellten Aufgaben zu lösen. Erfolgserlebnisse, sowie der Umgang mit Misserfolg helfen den Kindern, ihr Selbstvertrauen zu steigern, welches wiederum Einfluss auf das Selbstkonzept hat.

Herausforderungen können sehr vielfältig sein und in unterschiedlichen Bereichen ihren Ursprung besitzen. Neben ästhetischer Erziehung, kreativer Gestaltung, Musik und Rhythmik, können auch bewegungsorientierte Herausforderungen an das Kind gestellt werden. Um Kindern eine optimale Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen, sollte ein facettenreiches Angebot an Herausforderungen in vorschulischen Tageseinrichtungen der Kinderbetreuung zur Verfügung stehen.

Hurrelmann (2006) stellt zusammenfassend die Herausbildung eines differenzierten, realistischen aber dennoch positiv gefärbten Selbstkonzepts als eine entscheidende Grundlage für die gesunde Persönlichkeitsentwicklung heraus.

1.1 Entwicklung der Fragestellung

Welche Methoden zur Persönlichkeitsentwicklung innerhalb einer vorschulischen Tageseinrichtung der Kinderbetreuung angeboten werden können, hängt hauptsächlich von den dort angestellten Personen ab. In solchen Institutionen arbeiten Personen mit unterschiedlichen Ausbildungsabschlüssen und somit auch abweichenden Ausbildungsinhalten. Der Großteil der Angestellten in Kindergärten und Kindertagesstätten besitzt eine abgeschlossene Berufsausbildung als Erzieher, über deren Ausbildungsinhalte die Bundesländer individuell entscheiden.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf eine Kindertagesstätte in Rheinland-Pfalz. Dort ist das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur für die Ausbildungsinhalte zuständig. Diese Ausbildung unterteilt sich neben Eingangs- und Wahlmodulen in fachrichtungsübergreifende, sowie fachrichtungsbezogene Module.

Besonders die fachrichtungsbezogenen Module, bestehend aus sozialpädagogischer Theorie und Praxis, Kinder- und Jugendarbeit, sowie Religionspädagogik, bestimmen maßgeblich, welche Erziehungsmethoden und -ansätze die Erzieher in ihrem späteren Berufsalltag durchführen.

Auf der Grundlage dieser Ausbildungsinhalte, der Rahmenbedingungen in der Betreuungseinrichtung, sowie des theoretischen Hintergrundes der Selbstkonzeptentwicklung ergeben sich drei zentrale, aufeinander aufbauende Fragestellungen, welche konzeptionell in dieser Arbeit beantwortet werden.

Wie könnte ein bewegungsorientiertes Erziehungskonzept inhaltlich aussehen? Wie sollte dieses Konzept praktisch aufgebaut sein? Welche Bestandteile müsste es beinhalten, um die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender positiv zu beeinflussen?

1.2 Methodik der Arbeit

Zunächst erfolgt eine Sekundäranalyse der aktuellen Fachliteratur um grundlegende Theorien, mit deren Fachbegriffen aufzuarbeiten und zu definieren.

Die vorschulische Kindesentwicklung mit ihren unterschiedlichen Bereichen wird anhand von Fachliteratur beschrieben. Die Bedeutung von Motorik für die Entwicklung der Persönlichkeit wird hierbei besonders berücksichtigt. Im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung werden Begriffe wie *Selbst* und *Selbstkonzept* definiert und Möglichkeiten zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts benannt. Diese werden mit den Ausbildungsinhalten des „*Lehrplans für die Fachschule Sozialwesen – Fachrichtung: Sozialpädagogik*“ (Lützenkirchen & Elgendorf, 2011) verglichen, um eventuell bestehende Defizite innerhalb des Ausbildungsangebotes herauszustellen.

Im Anschluss erfolgt die theoretische Analyse von bewegungsorientierten Erziehungskonzepten, woraus nachfolgend die Erstellung eines solchen Konzeptes den Hauptteil dieser Arbeit ausmacht. Dieses Konzept ist speziell an das Setting Kindertagesstätte angepasst. Es berücksichtigt den Entwicklungsstand der Kinder, die Besonderheiten des vorschulischen Alters, räumliche und zeitliche Voraussetzungen der jeweiligen Einrichtung, sowie die potentielle Möglichkeit einer nachhaltigen Umsetzung und Fortführung des bewegungsorientierten Erziehungsansatzes.

Im Diskussionsteil wird unter Berücksichtigung der drei zentralen Fragestellungen dieser Arbeit der Erfolg des durchgeführten Projektes eingeschätzt. Zusätzlich werden Handlungsempfehlungen erteilt, welche eine Durchführung des bewegungsorientierten Lernkonzeptes erleichtern. Diese basieren auf den persönlich gesammelten Erfahrungen des Projektleiters. Abschließend erfolgt ein Ausblick, wie dieses Konzept nachhaltig umgesetzt werden könnte und welche Möglichkeiten der wissenschaftlichen Fortführung der vorliegenden Arbeit bestehen.

2 Theoretischer Hintergrund

Im folgenden Kapitel werden mit Hilfe von Fachliteratur relevante Fachbegriffe definiert und Theorien benannt, welche für die vorliegende Arbeit die Grundlage darstellen. Darüber hinaus werden die Ausbildungsinhalte von Erziehern in vorschulischen Institutionen im Hinblick auf die Erstellung einer bewegungsorientierten Erziehungsmethodik betrachtet.

2.1 Vorschulische Kinderentwicklung

Nach Gaschler, Klimek und Lauenstein (2010) lässt sich die vorschulische Kinderentwicklung in vier Bereiche einteilen: die kognitive, motorische, emotionale und soziale Entwicklung.

2.1.1 Kognitive Entwicklung

Nach Rosenkötter (2013) beinhaltet Kognition die Gesamtheit aller Denk-, Lern-, Wahrnehmungs- und Gedächtnisfunktionen sowie die Erkenntnistätigkeiten. Darüber hinaus versteht man unter Kognition die Weiterverarbeitung von aufgenommenen Reizen und Informationen.

Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, der Intelligenz und des Denkens vollzieht sich nach Piaget (2015) in fünf Stufen: zunächst die frühkindliche, sensomotorische Periode. Symbolisches und vorbegriffliches Denken als nächste Stufe und anschauliches Denken, sowie konkrete und formale Denkopoperationen als weitere Stufen. Sensomotorische Erfahrungen sind die Grundlage kognitiver Entwicklung und der damit einhergehenden Entwicklung von Intelligenz und Denkvermögen. Dabei ist die Sensorik das System des Fühlens und der Körperwahrnehmung. Motorik bezeichnet die Gesamtheit der Aktionen der Skelettmuskulatur.

Rosenkötter (2013) betrachtet Sensorik und Motorik als eine Einheit. Demnach lernen Kinder durch sensomotorische Erfahrungen das Ergebnis einer Handlung vorherzusehen und entwickeln somit ihre eigenen kognitiven Fähigkeiten. Alle Vorgänge, bei denen die Sinnesorgane und Muskeln zusammenwirken und die Wahrnehmungseindrücke mit den entsprechenden motorischen Handlungen verbunden werden, sind sensomotorischer Natur. Beispielsweise das Greifen nach einem heißen Gegenstand. Die motorische Handlung ist hierbei das eigentliche Greifen mit der Hand, während über das Auge eine visuelle Rückmeldung über die Bewegung an das Kind erfolgt und über die Haut taktile Wahrnehmungen über die Eigenschaften des Gegenstandes rückgemeldet werden. Das Kind erlernt demnach durch sensomotorische Erfahrungen, geistige sowie kognitive Aktionsmöglichkeiten und deren Folgen kennen und speichert diese ab.

In den ersten Lebensjahren sammeln Heranwachsende Erfahrungen über den erprobenden und experimentellen Umgang mit Gegenständen und Situationen. Je facettenreicher und variabler sich die materielle Umwelt für die Kinder darstellt, desto besser und ausgeprägter gelingt die kognitive Entwicklung.

2.1.2 Motorische Entwicklung

Nach Rosenkötter (2013) bedeutet Motorik sowohl Bewegung als auch Haltung und wird durch das zentrale sowie das periphere Nervensystem gesteuert. Diese Steuerung geschieht bewusst und unterbewusst. Bewusste Bewegungen, durch das Zentralnervensystem gesteuert, werden als Willkürmotorik bezeichnet und unterteilen sich weiter in Grobmotorik und Feinmotorik. Bewegungen des Rumpfes und der Extremitäten, sowie die Haltung, lassen sich der Grobmotorik zuordnen, wohingegen Handgeschicklichkeit und Koordination der Feinmotorik angehören. Statomotorik meint die Steuerung von Gang, Aufrichtung und Gleichgewicht.

Unterbewusste Bewegungen werden durch das vegetative Nervensystem, auch autonomes Nervensystem genannt, ausgeführt und erfolgen ohne bewusste Kontrolle. Koordination und Anpassung der Tätigkeit der inneren Organe lassen sich hier als Beispiele benennen.

Rosenkötter (2013) beschreibt die motorische Entwicklung von Kindern durch Schübe, Sprünge oder scheinbare Pausen, welche individuell verlaufen. Diese Entwicklung ist abhängig von genetisch bedingten Veranlagungen sowie Umweltbedingungen, welche fördernd oder hemmend wirken können.

Meinel (2007) stellt zudem den besonderen Einfluss von motorischer Entwicklung auf die Persönlichkeitsentwicklung heraus. Er spricht von der „*positiven Wechselwirkung zur charakterlich-sittlichen, intellektuellen und sozialen Entwicklung des Menschen*“ (2007, S. 23).

Oerter & Montada (2002) sind der Meinung, dass eine Veränderung des motorischen Verhaltens nicht eintritt, weil der Heranwachsende älter wird, sondern weil Ereignisse oder Lebensumstände eintreten, welche diese Veränderung bewirken. Das Lebensalter ist nicht die Ursache einer motorischen Entwicklung, es verhilft lediglich einer Beschreibung der Entwicklung. Ein in *Tab.1* dargestelltes Phasenmodell ist umstritten in der Fachwelt und dient demnach nicht als universelle Darstellung der motorischen Entwicklung, sondern lediglich als Beschreibung vorherrschender Entwicklungstendenzen.

Tab. 1. *Entwicklungsphasen in der Ontogenese des Menschen und deren motorische Kennzeichnung (nach Meinel & Schnabel, 2007, S. 248)*

Lebensphase	Altersspanne	Motorische Kennzeichnung Phase der ...
Pränatale Phase	Konzeption bis Geburt	vielfältigen Reflexbewegungen
Frühes Säuglingsalter	Geburt bis 3 Monate	ungerichteten Massenbewegungen
Spätes Säuglingsalter	3 bis 12 Monate	Aneignung erster koordinierter Bewegungen
Kleinkindalter	1 bis 3 Jahre	Aneignung vielfältiger Bewegungsformen
Frühes Kindesalter	3 bis 6/7 Jahre	Vervollkommnung vielfältiger Bewegungsformen und der Aneignung elementarer Bewegungskombinationen

2.1.3 Emotionale Entwicklung

Emotionen bezeichnen innere Gemütsbewegungen, welche als angenehm oder unangenehm empfunden werden können. Darüber hinaus können Emotionen bewusst oder unterbewusst wahrgenommen werden und das Handeln einer Person beeinflussen.

Lange bevor Heranwachsende verbal auf sich aufmerksam machen können, nutzen sie emotionale Ausdrücke und Verhaltensweisen, um ihre Bedürfnisse und Gefühle mitzuteilen. Aus zunächst nur innerlich vorhandenen Regungen und Gefühlen, entstehen äußerliche Verhaltensweisen, welche für Außenstehende stimmlich, verbal, mimisch, gestisch oder anhand der Körperhaltung erkennbar sind. Mit Hilfe von Emotionen können innere Zustände und Stimmungen sichtbar werden. Besonders Kinder werden in ihren Handlungen durch ihre aktuelle Gefühlslage beeinflusst und gesteuert. Ein frühzeitig erlernter Umgang mit Gefühlen ist demnach ein entscheidender Bestandteil der Kindeserziehung und Persönlichkeitsentwicklung. Aus den angeborenen Ausdrucksweisen von Schreien und Lächeln entwickeln sich immer differenziertere und komplexere Ausdrucksweisen.

Bei Kleinkindern gewinnt die willentliche Regulation von Emotionen immer mehr an Bedeutung, besonders, wenn es darum geht, Durchhaltevermögen bei unterschiedlichen Handlungsplänen zu erlangen. Der ursprüngliche, gefühlsneutrale Handlungsplan konkurriert mit dem emotionalen Handlungsimpuls. Das Gefühl von Frustration mit einhergehender Aufgabe einer Handlung steht dem eigentlichen Handlungsplan gegenüber, welcher möglicherweise eine Belohnung zur Folge hätte. Das Kind lernt durch Erfolge oder Misserfolg, wie auch durch die Reaktion seiner Umwelt, Emotionen zu kontrollieren und zu steuern (vgl. Holodynski, 2000).

2.1.4 Soziale Entwicklung

Der Begriff Sozialisation beschreibt den Prozess der Eingliederung und Anpassung eines Individuums an die jeweils umliegende Gesellschaft mit deren kulturellen Besonderheiten und (Verhaltens-) Normen. Sozialisation ist ein Teil der Persönlichkeitsentwicklung, welche durch Interaktion mit dem direkten Umfeld vollzogen wird.

Sobald ein Säugling die erste feste Bezugsperson hat, beginnt der Prozess der Sozialisation. Hierzu interagiert der Säugling primär mit dieser Bezugsperson, zumeist Vater oder Mutter, und nutzt bestimmte Verhaltensweisen, wie weinen oder lachen, um Kontakt herzustellen. Durch Reaktionen lernt das Kind die Folgen der eigenen Aktion einzuordnen und zu verstehen. Etwa ab dem sechsten Lebensmonat beginnt das Kind, zwischen Personen und Gegenständen, sowie Erwachsenen und Kindern zu unterscheiden. Spannungen und Konflikte mit den unterschiedlichen Kommunikationspartnern sind unvermeidlich und sogar förderlich für die Sozialisation. Denn bei einem gelungenen Umgang mit solchen Konflikten, kann das Kind Vertrauen in sich, seine Mitmenschen, Selbstständigkeit, Eigeninitiative sowie Handlungskompetenz aufbauen. Das Selbst des Kindes wird so nach und nach aufgebaut (vgl. Lang, 2000).

Spätestens ab dem regelmäßigen Besuch einer Tageseinrichtung der Kinderbetreuung werden Gleichaltrige zu den bedeutendsten Bezugspersonen. Durch ständiges Agieren mit anderen Kindern entwickelt sich das Sozialverhalten und das Selbstkonzept bildet sich weiter aus. Unerwünschtes Verhalten wird durch die Bezugspersonen rückgemeldet, wodurch das Verhalten fortwährend geändert, korrigiert und angepasst wird.

2.2 Definition Selbst und Selbstkonzept

Die Begriffe Selbst und Selbstkonzept besitzen unterschiedliche Bedeutungen und sind keinesfalls Synonyme.

In der Selbstkonzeptforschung existiert eine Vielzahl an Begrifflichkeiten, welche nur schwer oder gar nicht voneinander zu trennen sind, da sie sich gegenseitig beeinflussen oder in ihrer Bedeutung voneinander abhängig sind. Das Selbstkonzept einer Person definiert sich über die Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person, sowie durch Erwartungen und Forderungen anderer Menschen an die eigene Person (vgl. Zimmer, 1999), oder ist als „*die Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person*“ (Mummendey, 2006, S. 38) zu verstehen. Ähnlicher Ansicht sind Gaschler et al. (2010). Moschner & Dickhäuser (2006, S. 685) beschreiben das *Selbstkonzept* als „*das mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften*“.

Nach Cloerkes (2001) beinhaltet das Selbst einer Person das *private Selbst* und das *soziale Selbst*. Das *private Selbst* entsteht durch Erfahrungen und Bewertung des eigenen Handelns in unterschiedlichen Alltagssituationen, wogegen das *soziale Selbst* durch das vermutete Fremdbild, also die Meinung anderer über die eigene Person, entsteht.

Zimmer (1999) unterteilt das Selbstkonzept in eine kognitive und eine bewertende, affektive Komponente. Die kognitive Komponente, das sogenannte Selbstbild, bezieht sich hierbei auf neutral beschreibbare Merkmale der Persönlichkeit wie Größe, Gewicht und Aussehen. Die bewertende, affektive Komponente des Selbstkonzepts, das sogenannte Selbstwertgefühl, betrifft die Zufriedenheit mit den eigenen wahrgenommenen Merkmalen und Fähigkeiten. Ähnlicher Ansicht sind darüber hinaus auch Delhees (1994) und Asendorf (2004).

Alle Definitionen beinhalten sowohl Bewertungen der eigenen Fähigkeiten durch gesammelte Erfahrungen, als auch Einschätzungen der eigenen Person durch Bezugspersonen. Das Selbstkonzept ist demnach ein Selbstbild, welches sich im Laufe des Lebens durch Vergleiche mit Bezugspersonen und erlebte Auswirkungen des eigenen Verhaltens auf die personelle und materielle Umwelt aufbaut.

2.3 Entwicklung des Selbstkonzeptes

Etwa im Alter von zwei Jahren beginnt der Mensch, das Selbst zu erkennen und fortan sein eigenes Selbstkonzept zu entwickeln (vgl. Zimmer, 1999). Diese Entwicklung kann zu keinem Zeitpunkt des menschlichen Lebens als vollkommen abgeschlossen angesehen werden, da sich das Selbstkonzept aus subjektiven Erfahrungen entwickelt, welche der Mensch lebenslang sammelt. Dieses Wissen über Können und Nicht-Können, Erfolg und Misserfolg sowie die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und der persönlichen Grenzen, beeinflussen den Menschen in seinem täglichen Tun und Handeln.

In den ersten Lebensjahren kann Bewegung als Basis der Selbstentwicklung angesehen werden, da Kinder den Erwachsenen in Sprache und Denkweise unterlegen sind. Sie definieren sich hauptsächlich über körperliche Handlungen und Bewegung.

„Der motorische Einfluss ist umso größer, je jünger das Kind ist“ (Gaschler et al. 2010, S. 20). Der Aufbau des Selbst ist im Wesentlichen geprägt durch Körpererfahrungen. Durch körperliche Handlungen erhalten die Kinder eine unmittelbare Rückmeldung über das, was sie können, spüren bei Misserfolg, was sie (noch) nicht können und erleben, wie sie von ihrer Umwelt eingeschätzt werden und was ihnen (schon) zugetraut wird.

Kinder erleben durch ihren Körper, dass sie selbst im Stande sind etwas zu leisten, wie beispielsweise einen Gegenstand vom Tisch zu werfen oder einen Turm zu bauen, und realisieren dadurch, dass sie durch eigenständiges Handeln eine Wirkung erzielen, ohne dass sie hierbei die Hilfe eines Erwachsenen benötigen. Kinder erkennen sich selbst als Ursache bestimmter Effekte. So versuchen sie im Laufe ihrer Entwicklung immer selbstständiger und unabhängiger zu werden, beginnend mit dem Wunsch, sich selbstständig anziehen zu dürfen, bis hin zur Wahl der Spiele, welche gespielt werden. Heranwachsende übernehmen immer mehr Kontrolle über einzelne Situationen, bauen zum Beispiel mit Bausteinen einen Turm, zerstören ihn wieder und wiederholen diesen Vorgang, um sich zu beweisen, dass sie selbst die alleinige Kontrolle über diese Situation haben.

Das Selbstkonzept beeinflusst maßgeblich das menschliche Verhalten, so Zimmer (1999). Die Art und Weise, wie sich ein Kind selbst einschätzt, welche Eigenschaften es sich zuschreibt und wie es das eigene Selbst innerhalb einer Gruppe bewertet, all diese Faktoren bestimmen die individuelle Handlungsfähigkeit. Ein positives Selbstkonzept mit einhergehendem, gestärktem Selbstwertgefühl, bringt Kinder zu der Überzeugung, schwierige Aufgaben lösen zu können oder diese zumindest angehen und sich neuen Situationen stellen zu können.

Das Selbstkonzept entscheidet darüber, ob eine komplexe, neue Situation als unüberwindliches Hindernis angesehen oder als besondere Herausforderung erlebt wird.

Ein Heranwachsender mit einem tendenziell negativen Selbstkonzept kann sich durch Herausforderungen bedroht fühlen und schneller aufgeben oder resignieren. Aufkommende sachliche Kritik durch Außenstehende und sich einstellender Misserfolg werden schwieriger verarbeitet und persönlich auf das eigene Selbst bezogen, statt sachlich interpretiert zu werden. Die Frustrationsgrenze ist herabgesetzt und es wird früher aufgegeben. Kinder mit einem eher positiven Selbstkonzept und gestärktem Selbstwertgefühl begegnen neuen Situationen mit weniger Angst, vielmehr mit größerer Energie und stärkerem Willen, diese Situation zu meistern. Sachliche Kritik wird als Hilfestellung angesehen und ein zwischenzeitlicher Misserfolg wirkt motivierend und herausfordernd (vgl. Zimmer, 1999).

Althaus (2006) stellt die besondere Stabilität des Selbstkonzepts dar. Die meisten Erwachsenen tendieren dazu, eine gewisse Grundeinstellung zu sich selbst und den eigenen Fähigkeiten beizubehalten, welche sie im Laufe ihrer Kindheit und Jugend durch Erfahrungen entwickelt haben. Spätere Erfahrungen, egal ob negativ oder positiv, werden so eingeordnet, dass sie sich mit dem vorhandenen Selbstkonzept decken. Ein unerwartetes Erfolgserlebnis wird von Erwachsenen mit weniger positiv ausgeprägtem Selbstwert, als glücklich oder zufällig eingeordnet und nicht auf eigenen Leistungen basierend angesehen. Ein Misserfolg wiederum wird mit dem eigenen subjektiv bewerteten Mangel an Fähigkeiten und Fertigkeiten erklärt.

Einstellungen, welche bereits in der frühen Kindheit erworben werden, sind am schwierigsten zu ändern. Die Erwartungen eines Kindes, mit einem niedrigen Selbstwertgefühl, an den eigenen Erfolg sind in der Regel geringer, als bei einem Kind mit starkem Selbstwertgefühl.

Die eigene Erfolgserwartung wirkt sich ebenso auf die Erwartungshaltung der sozialen Umwelt aus: „*Wer sich selbst nichts zutraut, dem trauen auch andere nicht viel zu*“ (Zimmer, 1999, S. 60).

Das soziale Umfeld des Kindes ist bei der Entwicklung des Selbstkonzepts sehr bedeutsam. Denn kindliches Verhalten wird nicht nur durch objektive Leistungen sowie körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmt, sondern auch durch die Annahme, wie andere Kinder es einschätzen (Mrazek, 1986). Das Kind kann dadurch fremde Wertmaßstäbe übernehmen und daran orientiert die Bewertung des Selbst ausrichten.

Ein objektiv starkes Kind schätzt sich demnach als schwach ein, wenn es von anderen Kindern, Geschwistern, Eltern oder weiteren Bezugspersonen als schwach beurteilt wird.

Conzelmann, Schmidt & Valkanover (2011) schreiben der Selbstkonzeptentwicklung des Kindes zwei unterschiedliche aber voneinander nicht unabhängige Faktoren zu. Zum einen die Zunahme der kognitiven Fähigkeiten im Laufe der Kindesentwicklung, welche eine differenzierte Informationsverarbeitung, und daraus resultierend eine differenzierte Sicht auf das eigene Selbst, ermöglicht. Zum anderen die soziokulturellen Veränderungen während der ersten Lebensjahre, wie der Besuch einer Kindertagesstätte und damit einhergehende, dauerhafte Beziehungen zu Gleichaltrigen und weiteren Bezugspersonen abseits der eigenen Familie.

Die Selbstkonzeptentwicklung des Kindes lässt sich in drei Phasen unterteilen deren Übergänge jedoch fließend und nicht eindeutig voneinander zu trennen sind. Folgende Phasen führen Conzelmann et al. (2011) auf:

Vom Kleinkindalter zur frühen Kindheit: In diesem Alter sind Kinder dazu fähig, sich selbst Merkmale zuzuschreiben. Wie Oerter (2008) herausstellt, beziehen sich diese Merkmale entweder auf körperliche Eigenschaften, Aktivitäten oder auf Beschreibungen sozialer Beziehungen. Die Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen können in dieser Phase noch nicht miteinander verknüpft oder in Bezug gesetzt werden.

Von der frühen zur mittleren Kindheit: Ab dieser Phase können einzelne, persönliche Merkmale unterschiedlicher Natur miteinander verknüpft und in Zusammenhang gestellt werden. Darüber hinaus verstehen Kinder dieser Entwicklungsphase immer mehr, dass andere Personen unterschiedliche Standpunkte, abweichende Meinungen oder andere Interessen haben können und dass sie selbst, sowie das eigene Verhalten von diesen Personen bewertet werden. *„Diese Bewertungen werden von nun an als Referenzwerte verwendet, um das Selbstkonzept als soziale Konstruktion voranzutreiben“* (Conzelmann et al., 2011, S. 50). Erste soziale Vergleiche werden in dieser Phase angestellt.

Von der mittleren zur späten Kindheit: Ab den ersten Schuljahren entsteht bei den Kindern die Fähigkeit, ein Gesamtbild des Selbstkonzepts zu erstellen und Bereiche miteinander zu verknüpfen, welche sich vermeintlich widersprechen (vgl. Oerter, 2008). Dadurch können Kinder erkannte Schwächen mit vorhandenen Stärken ausgleichen. Neben dieser neu erworbenen Kategorisierungsmöglichkeit wird der Vergleich mit anderen Kindern in dieser Phase immer bedeutender. Diente dieser Vergleich in den vorherigen Stadien noch dazu, die eigenen Fähigkeiten und Leistungen einzuschätzen oder das Merkmal von Fairness zuzuordnen, wird er nun dazu instrumentalisiert, die eigene Position und Zugehörigkeit innerhalb der Gruppe zu definieren.

Die Phase der frühen zur mittleren Kindheit eignet sich demnach sehr gut, um durch eine gezielte Erziehungsmethodik den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts zu unterstützen. Der Prozess des Bewertet-werdens und des Bewertens kann beispielsweise durch eine geleitete Reflexion allen Beteiligten ein positives Gefühl vermitteln, auch wenn negative Eigenschaften oder Fähigkeiten durch andere Kinder bewertet oder kritisiert werden.

Es kann darauf geachtet werden, dass die Rückmeldung nicht zu negativ, aber auch nicht zu positiv erfolgt, damit den Heranwachsenden ein Rahmen zur Verfügung gestellt wird, um ein gesundes, vergleichsweise positives Selbstkonzept zu entwickeln (vgl. Hurrelmann, 2006). Dadurch, dass die Kinder in dieser Phase erkennen, dass es auch andere Meinungen und Ansichten gibt, kann gegenseitiger Respekt und Toleranz gefördert werden.

In diesem Alter kann nach Zimmer (1999) der Grundstein für ein lang bestehendes, positives Selbstkonzept gelegt werden, da Erfahrungen und Einstellungen aus der Kindheit so stark in der Persönlichkeit manifestiert sind, dass sie bis in das Erwachsenenalter Bestand haben.

Eine weitere Motivation, um Heranwachsenden ein gesundes, also weder zu überzogen-positiv, noch ein zu negatives, Selbstkonzept zu ermöglichen, stellen Baumeister et al. (2003) heraus. Sie zeigen eine Verbindung von deviantem Verhalten, Autoaggressionen, Drogenmissbrauch oder Gewalttätigkeit mit einem niedrigen Selbstwertgefühl auf. Demgegenüber finden sie jedoch auch Indizien dafür, dass ein überhöht positiv eingeschätztes Selbstwertgefühl mitunter ebenfalls zur Anwendung von Gewalt führen kann.

2.4 Bewegungsorientierte Erziehungsmethodik zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts

Tausch & Tausch (1998) setzen ein stabiles Selbstkonzept als Grundlage für eine konstruktive und optimale Persönlichkeitsentwicklung voraus. Der Selbstwert, als bewertende, affektive Komponente des Selbstkonzepts, kann durch verschiedene Bewegungsbausteine und Inhalte gestärkt und entwickelt werden, um ein positives Selbstkonzept zu generieren.

Jene Bewegungsbausteine umfassen die Erfahrung des eigenen Körpers, sowie Erfahrungen über eingesetztes Material. Der Wechsel von körperlicher Anstrengung und Entspannung, sowie Wagnisse einzugehen sind weitere Anforderungen an die Kinder. Die Heranwachsenden sind abhängig von Übungspartnern bei vielen Bewegungsspielen und -übungen, was selbstständige Kontaktaufnahme und Kooperation fordert und fördert. Aufkommende Konflikte müssen größtenteils selbstständig gelöst werden, was das gegenseitige Einfühlungsvermögen, sowie die Empathie steigert.

Diese Bewegungsbausteine lassen sich nach Gaschler, Klimek & Lauenstein (2010) in besonderer Weise über ein bewegungsorientiertes Erziehungsmodell vermitteln.

Hirtz, Hotz & Ludwig (2004) erklären die erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung und damit verbundene positive Veränderung des Selbstkonzepts auf Grundlage von Bewegung durch

- personenorientierte Aufgaben bezogen auf individuelle Wahrnehmung, Fertigkeiten und Fähigkeiten
- umgebungsspezifische Aufgaben in situativer Vielfalt
- altersgerechte Maßnahmen.

Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass frühzeitige, bewegungsorientierte Erziehungsmethoden, sofern die in der Fachliteratur benannten Voraussetzungen erfüllt werden, positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes haben.

2.5 Definition bewegungsorientierte Erziehungsmethodik

Das Wort Bewegung meint in seiner ursprünglichen und vordergründigen Bedeutung die Ortsveränderung des gesamten Körpers oder die Lageveränderung einzelner Körperteile. Die Bewegung des Menschen sichert das Leben und ermöglicht Erlebnisse. Sie beeinflusst darüber hinaus aber auch die Menschenbildung und deren Erziehung, so Größing (1993).

Erziehung lässt sich als Lernhilfe bei der Aneignung von Lebens- und Kulturtechniken, Unterstützung in der Ausbildung lebensnotwendiger Gewohnheiten sowie Anleitung zum Umgang mit anderen Menschen und der Umwelt verstehen.

Sie setzt bei Wissen und Erkennen an, führt zu Einsichten und Erkenntnissen, stärkt den Willen, ermöglicht die persönliche Einordnung von Gefühlen und verknüpft Haltung mit Handlung (Größing, 1993).

Größing (1993, S. 66) beschreibt Bewegung und Erziehung als Dialog mit wechselseitigen Einfluss und fasst die elementare Bedeutung von Bewegung innerhalb der Erziehung wie folgt zusammen: *„Je reichhaltiger und eindrücklicher diese dialogischen Erfahrungen ausfallen, desto prägender und bereichernder formt der Dialog die Lebensform und die Lebensweise des Individuums. Mehr Bewegungsangebot und vielseitige Bewegungs-möglichkeiten in Familie, Freundeskreis, Kindergarten und Schule gewährt dem Heranwachsenden mehr Bewegungserfahrung und – erleben, schafft eine höhere Ausprägung der individuellen Bewegungskultur und legt darin die Grundlagen für ein reichhaltig entfaltetes Menschentum. Mehr Bewegung ist mehr Lebensqualität vom Anfang bis zum Ende des Lebensweges.“*

Lippitz (1987) beschreibt das bewegungsorientierte Lernen als Teil der Erziehung des Menschen, welches in planvoller, organisierter und zielgerichteter Art erfolgt. Bewegungslernen ist ein lebenslanger Prozess, welcher nie abgeschlossen ist und durch Einflüsse der personellen und gegenständlichen Welt gekennzeichnet ist. Diese Einwirkungen werden als „*offener Dialog*“ bezeichnet (Lippitz, 1987, S. 115). Die, sich bewegende, Person sammelt Erfahrungen, gewinnt Erkenntnisse, erprobt Handlungen und nimmt Wissensbestände auf, welche für die Persönlichkeitsentwicklung, und damit für das Selbstkonzept, unverzichtbar sind.

Ein bewegungsorientiertes Lernangebot ermöglicht demnach eine nie endende, ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, bezogen auf den Umgang der, sich bewegenden, Person mit sich selbst, ihren Gefühlen und Ansichten sowie eigenen Fähigkeiten. Darüber hinaus schult es ebenfalls den Umgang mit anderen Menschen und der eigenen materiellen Umwelt. Durch bewegungsorientierte Erziehungsmethoden lässt sich das Selbstkonzept positiv beeinflussen.

Orientiert an den vier Bereichen der vorschulischen Kindesentwicklung nach Gaschler, Klimek & Lauenstein (2010), spricht eine bewegungsorientierte Erziehungsmethodik jene vier Bereiche an und fördert so die vorschulische Kinderentwicklung.

Die Kinder werden auf sensomotorischer Ebene gefordert und dadurch kognitiv gefördert, da sie sich im Vorfeld einer Bewegung vorstellen müssen, was die Bewegung für Folgen oder Konsequenzen für den eigenen, aber auch den Körper eines möglichen Partners haben könnte.

Die motorische Entwicklung wird dadurch gefördert, dass die Kinder Aufgaben und Herausforderungen gestellt bekommen, in welchen sie in hohem Maße ihren eigenen Körper sowie motorische Fertigkeiten einsetzen müssen. Damit werden sämtliche motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten trainiert und entwickelt.

Um eine bewegungsorientierte Herausforderung bestehen zu können, müssen die Kinder oftmals lernen, Gefühle und Emotionen zu kontrollieren, um nicht zu scheitern. Das Scheitern könnte dadurch erfolgen, dass Kinder ihren gefühlsneutralen Handlungs- und Bewegungsplan nicht befolgen können, da sie von ihrem gefühlsgeleiteten Handlungsimpuls gesteuert werden.

Die bewegungsorientierte Erziehungsmethodik findet zum Großteil in einer Gruppe statt. Oftmals sind die Kinder auf einen oder mehrere Übungspartner angewiesen. Diese Situation verlangt den Heranwachsenden ein gewisses Maß an sozialem Verhalten ab, sodass jedes Kind als Partner akzeptiert wird um Partnerübungen zu ermöglichen. Mit Hilfe direkter Rückmeldung über das persönliche Verhalten durch die Kinder, sowie den Erzieher, wird die soziale Entwicklung gefördert.

Zusammenfassend stellt Zimmer (2000) vier Merkmale heraus, welche das Selbstkonzept durch bewegungsorientierte Lernansätze beeinflusst:

- Informationsaufnahme über die Sinnesorgane und Informationsverarbeitung durch das Nervensystem
- Erfahrungen über die Wirksamkeit und die Folgen des eigenen Verhaltens
- Forderungen des „sich Vergleichens“ mit Personen aus dem Umfeld
- Zuordnung von Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Personen aus dem Umfeld

Diese Merkmale finden sich unter anderem im *Ringen, Raufen und Kämpfen* wieder. Demnach könnte ein solches Konzept, angepasst an das Setting der vorschulischen Kindertagesbetreuung, eine mögliche, bewegungsorientierte Erziehungsmethodik sein, um ein positives Selbstkonzept aufzubauen. In dieser Arbeit wird nun die Methode des *Ringen, Raufen und Kämpfens* adressatengerecht konzeptioniert, dass sie als Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung angeboten werden kann.

3 Ringen, Raufen und Kämpfen

Ringen, gemeinsames Raufen oder sportlich-spielerisches Kämpfen sind Begrifflichkeiten, welche eine direkte körperliche Auseinandersetzungen innerhalb eines eindeutig abgesteckten Rahmens und klar definierter Regeln, mit dem Ziel der Erziehung und Persönlichkeitsbildung, meint. Holler et al. (2005) beschreiben das Kämpfen als existenzielle Erfahrung, als Urerleben des Menschen mit einer Vielzahl an Erfahrungsmöglichkeiten, wie der Kontrolle und Steuerung des eigenen Körpers, des körperlichen Erlebens von Erfolg und Misserfolg, der Selbstinszenierung und des Kennenlernens des eigenen Körpers und den des Partners. Außerdem können Gewalt und Aggression erfahren und bewältigt werden. Das Spüren und Erleben von Emotionen bei den Partnern, wie beispielsweise Siegeswille, Angst oder Enttäuschung, fördern die Empathie und Fürsorge um jenen Partner. Diese körperlichen Auseinandersetzungen werden durch einen Kursleiter oder Erzieher bewusst geplant und derart organisiert, dass etwaige Risiken minimiert werden, damit ein übergeordnetes, pädagogisches Ziel erreicht werden kann. Durch detaillierte Planung, optimale Organisation und definierte Ziele sind die von Lippitz (1987) beschriebenen Voraussetzungen der Erziehung des Menschen somit vorhanden.

Damit eine körperliche Auseinandersetzung pädagogische Ziele erreichen kann, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden um sich damit vom Kämpfen im ursprünglichen Sinne abzugrenzen.

Lange und Sinning (2009, S. 17) stellen folgende Bedingungen heraus:

- Exakte Zeiten- und Weitenangaben
- Gleiche Ausgangsvoraussetzungen
- Klare Regeln
- Hohe Spannung
- Direkter Vergleich mit Gleichaltrigen
- Eigene Leistungsüberprüfung
- Eindeutige Rückmeldungen

Mit Ringen, Raufen und Kämpfen als bewegungsorientierte Erziehungsmethodik können sowohl motorische und kognitive Fähigkeiten entwickelt und gefördert werden, als auch soziale Ziele und emotionale Fortschritte erreicht werden. Während einer körperlichen Auseinandersetzung können die in *Tab. 2* aufgelisteten Erfahrungen gesammelt werden, welche eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung fördern (vgl. Gaschler, Klimek & Lauenstein, 2010).

Tab. 2. Erfahrungsmöglichkeiten bei Ringen, Raufen und Kämpfen. Eigene Darstellung in Anlehnung an Holler, Korinek, Kussel & Schmoll (2005, S. 7).

Erfahrung	Definition
Körperwahrnehmung	Kennenlernen der eigenen körperlichen Stärken und Schwächen
Kompetenz	Eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten erkennen
Durchsetzungsvermögen	Erkenntnis über Erfolg und Misserfolg
Durchhaltevermögen	Erkenntnis über den Zeitpunkt der Aufgabe
Kontrolle	Gefühle und Emotionen werden gesteuert, eingesetzt oder unterdrückt
Kommunikationsfähigkeit	Verbaler Austausch mit dem Partner
Körpersprache	Wirkung des eigenen Körpers erkennen
Perspektivwechsel	Erkennen von Stärken und Schwächen des Partners
Empathie	Erkennen von Gefühlen und Emotionen des Partners
Regel- und Moralverständnis	Respektvoller Umgang mit dem Partner und Beachtung der Regeln
Transfer	Übertrag der Erfahrungen in den Alltag
Akzeptanz	Wissen über die eigene Rolle innerhalb der Gruppe

Die gesammelten Erfahrungswerte können verschiedenen Bereichen der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung zugeordnet werden, wie in *Tab. 3* dargestellt. Eine eindeutige Kategorisierung ist jedoch sehr komplex, da sich die Entwicklungsbereiche Kognition, Motorik, Emotion und Sozialisation, überschneiden, oder die Erfahrungen Einfluss auf mehrere der vier benannten Bereiche haben können.

Tab. 3. Zuordnung der Erfahrungswerte an die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Gaschler, et al. (2010).

Erfahrungen	Kognition	Motorik	Emotion	Sozialisation
Körperwahrnehmung	x	x		
Kompetenz		x		
Durchsetzungsvermögen	x			
Durchhaltevermögen	x	x		
Kontrolle			x	x
Kommunikationsfähigkeit	x			x
Körpersprache	x	x		
Perspektivwechsel	x			x
Empathie			x	x
Regel - und Moralverständnis				x
Transfer	x	x	x	x
Akzeptanz				x

Herausforderungen werden beim Ringen, Raufen und Kämpfen durch den Kursleiter konstruiert, sodass die Teilnehmer zielorientierte Erfahrungen sammeln können. Positive Rückmeldung unterhalb der Teilnehmer erfolgt unmittelbar während der körperlichen Auseinandersetzung, oder in anschließenden Reflexionsrunden mit der gesamten Gruppe.

Aufgabe des Kursleiters ist es, erwünschte Verhaltensweise zu erkennen und im Anschluss positiv und individuell zu verstärken. Dieser Prozess der Rückmeldung wird fortwährend eingefordert und gefördert, indem unterschiedliche Rückmeldevarianten eingesetzt werden. Bei Bedarf können tiefergehende Übungen, Spiele oder Aufgabenstellungen die Erfahrungen weiter intensivieren.

Unerwünschte Verhaltensweisen werden seitens der Teilnehmer erlebt, durch den Kursleiter beobachtet, oder in der anschließenden Reflexion für die gesamte Gruppe angesprochen. Auftretende Differenzen zwischen dem erwarteten, geforderten Verhalten und tatsächlichen Verhalten einzelner Kursteilnehmer können im Verlauf eines Erziehungsprozesses durch unmittelbare Konsequenzen und direkte Rückmeldung verringert werden. Als unmittelbare Konsequenz ist beispielsweise ein temporärer Ausschluss einzelner Teilnehmer gemeint, sollten diese durch ihr Verhalten eine Fortführung des Programms erschweren.

Die von Tausch & Tausch (1998) benannten Bewegungsbausteine und Inhalte zum Generieren eines positiven Selbstkonzepts finden sich in den Aspekten des fairen Kämpfens wieder. Der Teilnehmer erfährt seinen Körper unmittelbar, da sich es sich um körperliche Auseinandersetzungen handelt. Die Kursteilnehmer gehen das Wagnis ein, sich mit einem Kampfpartner körperlich zu vergleichen und ein möglicher Misserfolg wird dabei akzeptiert. Ringen, Raufen und Kämpfen setzt selbstständiges Handeln innerhalb klar definierter Regeln voraus, was dem Teilnehmer großen Spielraum für die Bewegungsumsetzung öffnet. Die eigene Abhängigkeit von der seelischen und körperlichen Unversehrtheit des jeweiligen Übungspartners verlangen Kooperation und Empathie. Um über einen längeren Zeitraum in einem Gruppengefüge miteinander kämpfen zu können, müssen zudem aufkommende zwischenmenschliche Konflikte gelöst werden.

Inhalte des *Ringens, Raufens und Kämpfens* lassen sich beliebig und optimal an vorherrschende Gegebenheiten der Gruppe, sowie gesteckte Ziele, anpassen. So kann die positive Veränderung des Selbstkonzepts durch geforderte, personenorientierte und umgebungsspezifische Aufgaben, sowie altersgerechte Maßnahmen innerhalb einer Bewegungsanforderung oder körperlichen Herausforderung (vgl. Hirtz et al, 2004) erreicht werden.

4 Ausbildungsinhalte des Erzieherberufs

Um eventuell bestehende Defizite im Lernangebot einer Kindertagesstätte zu erkennen, muss zunächst geklärt werden, wer aktuell in eben jenen Kindertagesstätten arbeitet sowie welche Ausbildung und Ausbildungsinhalte diese Fachkräfte absolviert haben. Die Ausbildungsinhalte im Speziellen, beziehen sich auf das Bundesland Rheinland-Pfalz, da sich die vorliegende Arbeit an einer Einrichtung in Rheinland-Pfalz orientiert.

Im März 2014 sind bundesweit 527.400 Erwerbstätige als pädagogisches, Leitungs- und Verwaltungspersonal in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung tätig. Davon arbeiten 314.000 (59,5 %) in Teilzeit und 213.400 (40,5 %) in Vollzeit. 95,1 % sind weiblich (501.500) und 4,9 % männlich (25.900).

Der am häufigsten vorkommende Berufsabschluss in Tageseinrichtungen der Kinderbetreuung ist der des „Erziehers“ mit einem Anteil von 67,3 %, gefolgt von „Kinderpflegern“ mit 11,5 %. Fünf Prozent des Personals können eine akademische Berufsqualifikation, beispielsweise als Diplom-Sozialpädagogen oder Diplom-Sozialarbeiter mit Abschluss an einer Fachhochschule (3,1 %), vorweisen. Diplom-Erziehungswissenschaftler oder Diplom-(Sozial-) Pädagogen mit einem universitären Abschluss besitzen einen Anteil von 1,3 %. Diplom-Heilpädagogen mit Fachhochschulabschluss (0,4 %) oder Kindheitspädagogen mit Bachelor- oder Masterabschluss (0,6 %) sind ebenfalls im Mitarbeiterstab vertreten.

Circa vier Prozent der Beschäftigten besitzen einen beruflichen Abschluss, welcher nicht dem Gesundheits- oder Sozialbereich zuzuordnen ist. Weitere 4,4 % der Angestellten befinden sich im März 2014 noch in der Berufsausbildung (2,3 %) oder absolvieren ein Anerkennungsjahr (2,1 %). 2,4 % der Mitarbeiter von Kindertagesstätten verfügen über keine abgeschlossene Berufsausbildung.

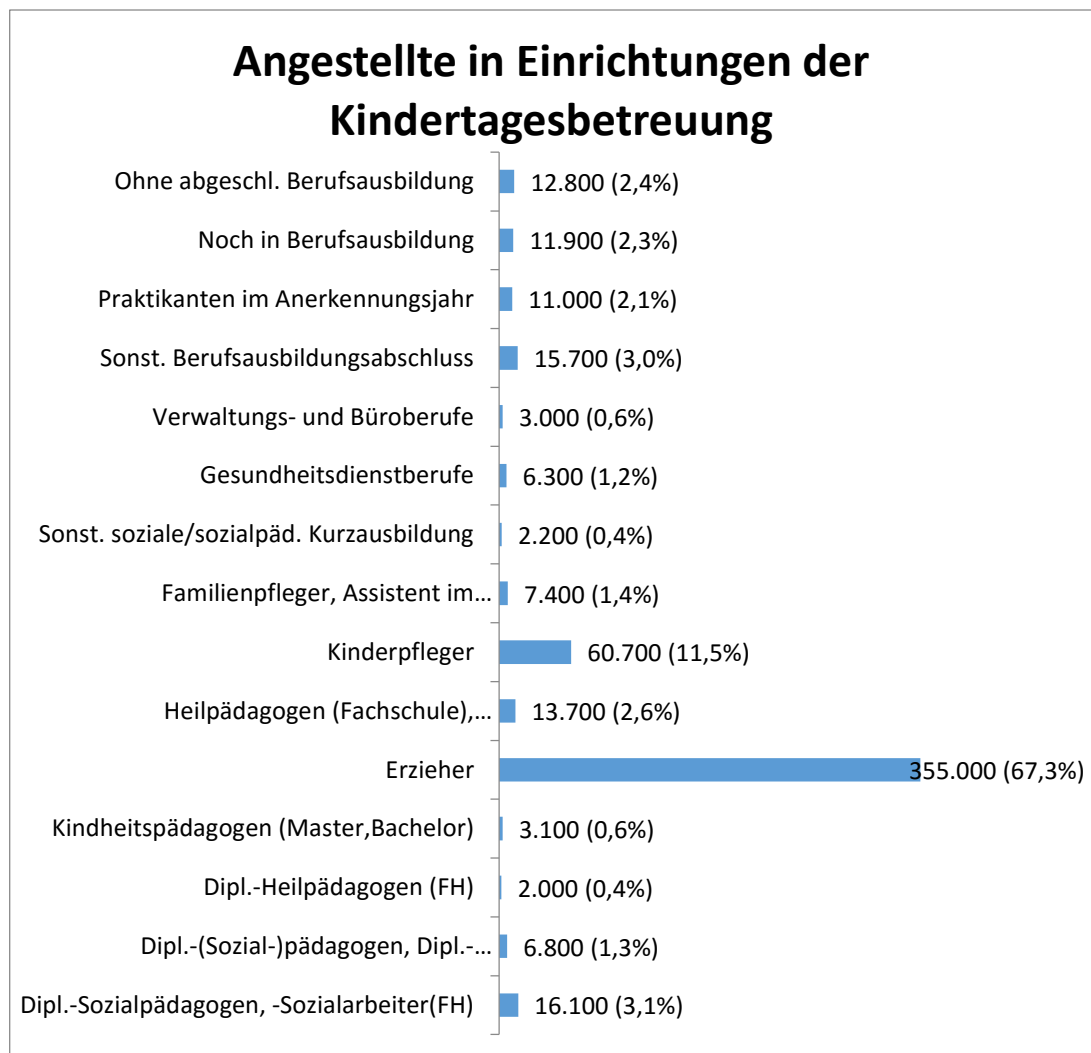


Abb. 1. Angestellte in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Als pädagogisches, Leitungs- und Verwaltungspersonal tätige Personen in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung nach Berufsabschlüssen, Bestand und Anteile (Bundesagentur für Arbeit – Fachkräfte in der Kinderbetreuung und –erziehung, 2014).

Der Berufsabschluss *Erzieher* überwiegt deutlich und daher werden im Folgenden die Ausbildungsinhalte dieser Berufsgruppe betrachtet.

Die genauen Ausbildungsinhalte unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland. Der nachfolgende Abschnitt orientiert sich am „*Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen – Fachrichtung: Sozialpädagogik*“, herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2011).

Die dreijährige Ausbildung umfasst in den ersten beiden Ausbildungsjahren insgesamt 2720 Unterrichtsstunden sowie zwölf Wochen Praktikum, aufgeteilt in zwei Blöcke. Das dritte Ausbildungsjahr wird als zwölfmonatiges Praktikum in einer Tagesbetreuungseinrichtung für Kinder, mit weiteren 80 Stunden Unterricht als Praktikumsbegleitung, durchgeführt. Der Ausbildungsgang strukturiert sich in ein Eingangsmodul, zwölf Pflichtmodule, zwei Wahlpflichtmodule und ein Abschlussprojekt. Die Lernmodule umfassen fachrichtungsübergreifende und fachrichtungsbezogene Inhalte, welche sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern sowie an betrieblichen Ablaufprozessen und deren Organisationsstrukturen orientieren. Thematisch sind die Lernmodule voneinander abgegrenzt. Für den Unterricht in den Pflichtmodulen stehen insgesamt 480 Teilungsstunden zur Verfügung. Über deren Verteilung entscheidet die Schule, wodurch eine inhaltliche Variabilität einzelner Schulen möglich ist.

Bei der Analyse der Ausbildungsinhalte fällt auf, dass sich Modul sechs mit Bewegung beschäftigt, aber nicht mit dem Ziel der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung. Demgegenüber beinhaltet Modul acht die Persönlichkeitsentwicklung, beschränkt sich jedoch hierbei auf Musik, Tanz und Rhythmik. Die Möglichkeit der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, mit einhergehendem Aufbau eines positiven Selbstkonzepts durch eine bewegungsorientierte Methodik, findet keinerlei Berücksichtigung innerhalb der Ausbildungsinhalte des Erzieherberufs.

Die Rhythmik innerhalb einer Bewegung lässt sich in kleinen Teilen einem bewegungsorientierten Ansatz zuordnen. Laut Hirler (2005) und Schultze (2005) bezieht sich Rhythmik im Kontext der Kindergartenbildung jedoch häufig auf den Rhythmus von Musik.

Um ein facettenreiches Lernangebot anzubieten, sollte neben den Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung durch ästhetische Erziehung, kreatives Gestalten, Musik und Rhythmik auch eine bewegungsorientierte Lernmethodik Einzug in Tageseinrichtungen der Kinderbetreuung finden.

5 Konzeptdarstellung

5.1 Vorstellung der Institution

Die ausgewählte Kindertagesstätte Sankt Bonifatius befindet sich in Wirges, einer Kleinstadt in Rheinland-Pfalz, und unterliegt der Katholischen Kirchengemeinde Sankt Bonifatius. Im Jahr 2014 sind elf Erzieherinnen in der Kindertagesstätte angestellt, wovon vier in Vollzeit und sieben in Teilzeit tätig sind. Zehn Erzieherinnen arbeiten im Gruppendienst. Die Einrichtungsleitung übernimmt organisatorische Aufgaben und besitzt eine Freistellung vom Gruppendienst. Alle dort angestellten Frauen sind staatlich anerkannte Erzieherinnen mit einjährigem Vorpraktikum, zwei Jahre schulischer Ausbildung an einer Fachschule für Sozialpädagogik und einem Anerkennungsjahr. Männer sind dort nicht angestellt. In drei altershomogenen Stammgruppen sind 75 Kinder aufgeteilt. Die erste Gruppe umfasst Zwei- bis Dreieinhalbjährige, die zweite Dreieinhalb- bis Viereinhalbjährige und Gruppe drei viereinhalb- bis sechsjährige Kinder. Durch eine teiloffene Alltagsgestaltung kann jedes Kind wählen, in welcher Gruppe es sich während der Freispielzeit aufhält. Allgemeine Organisation, Essen und Trinken, sowie der Schlusskreis erfolgen in der Stammgruppe.

5.2 Individuelle Ziele der Institution

Die Ziele und Inhalte des Programmes werden mit der Leitung der Kindertagesstätte besprochen und definiert. Dabei wird die Absprache über ein fünfwöchiges, bewegungsorientiertes Erziehungsprogramm für 21 Vorschulkinder mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung getroffen. Eine nachhaltige Umsetzung der Projekthalte durch die Erzieherinnen ist erwünscht. Dieses Bewegungsprogramm soll geregelte, körperliche Auseinandersetzungen in einem gesonderten Ordnungsrahmen ermöglichen. Dieser Rahmen ist gekennzeichnet durch eindeutige Regeln und striktes Durchgreifen des Projektleiters bei unerwünschtem Verhalten.

Dadurch soll das Bewusstsein der Teilnehmer über die Konsequenzen des eigenen Handelns gefordert und gefördert werden. Als Vorbereitung auf den anstehenden Wechsel in eine Grundschule sollen darüber hinaus Gesprächsregeln Einzug in den Ordnungsrahmen finden.

5.3 Vorbereitende Maßnahmen

Dem gesamten Kollegium wird das Konzept mit der zentralen Thematik und Struktur vorgestellt. Hierzu wird die wöchentlich stattfindende Teamsitzung genutzt. Die Vorstellung des Konzeptes ist für den Erfolg des Projektes bedeutsam, denn eine nachhaltige Fortführung dieser bewegungsorientierten Erziehungsmethodik ist lediglich möglich, wenn die Erzieher eingebunden und die einzelnen Stundeninhalte sowie die damit verbundenen Ziele nachvollzogen werden.

Ein vorbereitender Informationsabend für die Eltern bindet die Bezugspersonen der Vorschulkinder außerhalb der Betreuungseinrichtung mit in den Entwicklungs- und Lernprozess ein. Die Ziele des Projektes und die praktische Umsetzung der Stundeninhalte werden erklärt, organisatorische Hinweise wie Kurszeiten und Informationen über benötigtes Material und passende Bekleidung werden gegeben. Der Überblick über die Stundeninhalte, sowie die besonderen Regeln und Rituale des Konzeptes werden benannt und erläutert, sodass auch außerhalb der Kindertagesstätte einzelne Inhalte umsetzbar sind. Darüber hinaus werden aufkommende Fragen geklärt. Eine mögliche Skepsis seitens der Eltern gegenüber des Konzeptes kann so abgebaut, Verständnis für die Durchführung des Projektes geschaffen, sowie Vertrauen in den Kursleiter aufgebaut werden.

5.4 Allgemeine Rahmenbedingungen

5.4.1 Räumlichkeiten und Bekleidung

Die Bewegungshalle der Kindertagesstätte mit den dort vorhandenen Weichbodenmatten und Sitzbänken dient als Raum zur Durchführung des Programmes. Alle weiteren Materialien beschafft der Projektleiter. Die teilnehmenden Kinder sollen Sportkleidung mit bedeckten Beinen tragen, damit sie sich beim Kämpfen auf den Weichbodenmatten keine Schürfwunden zuziehen. Außerdem tragen die Kinder Turnschuhe oder Turnschlappchen. Eine Teilnahme ohne jenes Schuhwerk ist nicht gestattet, da die Verletzungsgefahr zu hoch ist.

5.4.2 Rolle des Erziehers

Während der einzelnen Einheiten ist immer ein Erzieher zur Unterstützung des Projektleiters anwesend. Bei den einzelnen Spielen und Übungen gibt er den Kindern Hilfestellungen und beantwortet aufkommende Fragen. Sollte bei Partnerübungen eine ungerade Anzahl an Teilnehmern vorhanden sein, so dient er als Übungspartner und unterstützt so den Lernprozess. Beim Umgang mit Störungen müssen dem Pädagogen die an ihn gestellten Erwartungen im Vorfeld benannt und erklärt werden. Da sich die Kinder innerhalb des Projektes in einem gesonderten Ordnungsrahmen befinden, wird mit Störungen oder beobachteten Differenzen zwischen tatsächlichem und erwünschtem Verhalten möglicherweise differenzierter umgegangen, als im normalen Kindergartenalltag. Dieser Umgang mit Störungen und den daraus resultierenden Konsequenzen, erfolgt in erster Linie durch den Projektleiter. Die Kinder sollen verinnerlichen, dass der primäre Ansprechpartner bei Störungen und Problemen innerhalb der Gruppe der Kursleiter ist und nicht die eigentliche Bezugsperson, der Erzieher. Hierdurch soll eine kontinuierliche Regelauslegung und Konsequenz erreicht werden, welche für die Kinder transparent und verständlich ist.

Da bei jeder Einheit ein anderer Erzieher Pädagoge den Projektleiter unterstützt, wäre ein permanent, identischer Umgang mit Störungen durch selbige Erzieher kaum zu realisieren. Als letzte Ordnungsmaßnahme des Kursleiters steht der Ausschluss eines Kindes vom Kurs, welcher durch den Erzieher umgesetzt wird. Während der Einheit sind die Pädagogen eingeladen, aufkommende Fragen zu einzelnen Spielen, Übungen oder zu generellen Zielen der Stunde zu notieren. Diese können im Anschluss an die Einheit besprochen und geklärt werden, damit eine nachhaltige Umsetzung des Bewegungsprogrammes realisierbar ist.

5.4.3 Grundlegende Verhaltensregeln

Die erste Stunde dient neben dem Kennenlernen auch der Vermittlung von grundlegenden Verhaltensregeln. Die ersten, vorbereitenden Regeln sind, unter anderem, dass die Kinder ihre gefüllten Trinkflaschen mit in den Bewegungsraum bringen, zuvor auf Toilette gegangen sind und Turnschuhe oder Turnschlappchen angezogen haben. Durch diese Vorbereitungen seitens der Kinder, kann die Kurszeit optimal genutzt werden. Während der Bewegungseinheit gilt die Regel, dass in den Rückmelderrunden lediglich gesprochen wird, wenn zuvor aufgezeigt und durch den Projektleiter das Wort erteilt wurde. Besonders wichtig ist die Vereinbarung, dass in Reflexionsrunden keine Namen genannt werden, sodass einzelne Kinder vor der Gruppe nicht bloßgestellt werden. Den Kindern werden Formulierungen wie „jemand aus der Gruppe“ oder „ein Junge/Mädchen“ als Alternativen benannt. Durch diese Regel wird eine Vielzahl an vermeintlich geringfügigen Konflikten vermieden. Trotzdem erhalten die Kinder hierdurch die Möglichkeit, das Verhalten anderer zu kritisieren und durch offene Formulierungen innerhalb der Rückmelderrunden das eigene Auftreten zu hinterfragen.

5.4.4 Rituale

Rituale sind Handlungen, welche mit einer gewissen Regelmäßigkeit eine Regelmäßigkeit dokumentieren (vgl. Holler et al. 2005, S. 8). Um körperliche Auseinandersetzungen zu ermöglichen, wird zum Schutze der Teilnehmer und der eigentlichen Konzeption ein eindeutiger Ordnungsrahmen mit besonderen Regeln geschaffen. Dieser Ordnungsrahmen grenzt sich eindeutig vom generellen Alltag ab und ist für alle Teilnehmer nachvollziehbar und verständlich. Zu Beginn jeder Stunde wird durch das Startritual die Akzeptanz der vereinbarten Regeln geprüft und die Abgrenzung zum sonst üblichen Alltag geschaffen. Rituale werden durch alle Teilnehmer körperlich und sprachlich durchgeführt um zu dokumentieren, dass alle Beteiligten den besonderen Ordnungsrahmen erkennen und akzeptieren, sowie mit den geltenden Regeln einverstanden sind.

Start- und Schlussritual: Die Kinder sitzen gemeinsam mit dem Projektleiter in einem Innenstirnkreis auf dem Hallenboden und halten die jeweiligen Sitznachbarn an den Händen fest. Sobald niemand mehr spricht, bewegen alle Teilnehmer, sowie der Kursleiter, gleichzeitig die Hände auf und ab und sprechen gemeinsam: „*Spiel fair – und tu Niemandem weh!*“ In der ersten Einheit wird im Plenum geklärt, was Fairness bedeutet und was der Unterschied zwischen vorsätzlichem Verletzten und unabsichtlichem Verletzten ist. Es wird zudem herausgestellt, dass man sich sowohl mit Worten, als auch mit dem Körper verletzen kann. Dieses Ritual ist für alle verständlich zu machen und sowohl vor, als auch nach jeder Einheit durchzuführen. Besonders das Bewusstsein der Kinder, dass sie sich nun in einem differenzierten Ordnungsrahmen befinden, muss gefördert und eingefordert werden.

Kampfrituale: Sobald eine körperliche Auseinandersetzung ansteht, sind im Plenum alle relevanten Regeln aufzuzählen und zu erklären. Bevor der eigentliche Kampf beginnt, verneigen sich die jeweiligen Kampfpartner, bekunden so ihren Respekt voreinander und vor den benannten Regeln. „*Ich wünsche dir einen fairen Kampf!*“ sowie ein gegenseitiges Abklatschen lassen den Kampf beginnen. Eine identische Verneigung beendet jeden Kampf und wird von einem Bedanken durch Abklatschen der Hände vervollständigt. Diese identische Handlung vor und nach dem Kampf egalisiert den Ausgang des Kampfes, begrenzt die unmittelbare Freude des Siegers und relativiert die unangenehmen Gefühle des Unterlegenen. Dieses Ritual stellt die Unversehrtheit der Beteiligten nach der körperlichen Auseinandersetzung in den Fokus, weniger die Frage nach Sieg oder Niederlage.

Die sogenannte *Stopp-Regel* besagt, dass die Auseinandersetzung unmittelbar zu unterbrechen ist, sobald ein beteiligter Kämpfer laut „*Stopp*“ ruft. Diese Regel findet Einsatz, sobald sich ein Kind verletzt oder das erlebte Gefühl als zu unangenehm empfunden wird. Ruft der Kursleiter laut „*Stopp*“ sind alle Kämpfe unmittelbar zu unterbrechen. Dies kann aus organisatorischen oder sicherheitsrelevanten Aspekten erfolgen.

Holler et al. (2005, S. 9) ordnen Ritualen zehn Thesen und pädagogische Bezugsebenen zu:

Tab. 4. *Eigenschaften von Ritualen. Eigene Darstellung von Thesen über Rituale und deren pädagogische Bezugsebene in Anlehnung an Holler et al (2005, 9).*

These	pädagogische Bezugsebene
Rituale sind für Alle immer gleich	Demokratie
Rituale verstärken sich durch ihre Wiederholung	Entwicklung
Rituale stellen eindeutige Verbindlichkeit her	Regelbezug + Akzeptanz
Rituale segmentieren die Zeit	Anfang + Ende
Rituale segmentieren den Ordnungsrahmen	Theorie + Praxis
Rituale wirken über die körpernahen Sinne	Unmittelbarkeit
Rituale haben unmittelbaren Handlungsbezug	Orientierung + Verständnis
Rituale lassen Teilnehmer an Traditionen aktiv teilhaben	Identifikation + Vertrauen
Rituale sind intuitiv vollkommen einsichtig	Klarheit
Rituale schaffen Bindung	Sozialbezug

5.4.5 Verwarnungssystem

Missachtungen der Regeln werden konsequent und generell nur durch den Kursleiter geahndet. Bei Regelverstößen während der Spiele, Übungen oder Kämpfe gibt es eine klare Vorgehensweise, welche den Kindern in der ersten Einheit erklärt wird. In jeder Einheit befinden sich an einem bestimmten Platz im Raum jeweils ein Stapel gelber Karten und ein Stapel roter Karten. Es sind immer so viele Karten vorhanden, wie Kinder an der Einheit teilnehmen. Beim ersten Regelverstoß eines Kindes wird dieses durch den Kursleiter aufgefordert, die aktuelle Handlung zu unterbrechen und sich eine gelbe Karte vom Stapel zu nehmen.

Im Anschluss daran beantwortet das Kind dem Kursleiter die Frage, ob es sich bewusst ist, wofür diese gelbe Karte war und welche Folgen ein weiterer, geahndeter Regelverstoß mit sich bringt. Das Kind legt die gelbe Karte an den eigenen Platz und führt die vorangegangene Handlung fort. Sollte ein Kind bereits eine gelbe Karte während der Einheit erhalten haben und begeht einen weiteren Regelverstoß, so nimmt es sich eine rote Karte vom Stapel. Diese rote Karte hat zur Folge, dass das Kind für die aktuelle Handlung, egal ob Spiel, Übung oder Kampf, ausgeschlossen wird und erst bei der nächsten Handlung wieder teilnehmen darf. Vorab wird das Kind ebenfalls befragt, ob es sich bewusst ist, warum es diese rote Karte erhalten hat. Der Teilnehmer bleibt nach dem Teilausschluss mit Gelb verwarnt und erfolgt eine zweite rote Karte während dieser Einheit, so wird er von der gesamten Stunde ausgeschlossen.

5.4.6 Gefühlsbarometer

Jedes Kind erhält in der ersten Einheit eine Wäscheklammer, versehen mit einem vorab individuell gestalteten Erkennungszeichen. Diese Wäscheklammer hilft den Kindern aktuelle Gefühlslagen mitzuteilen und anderen Kindern zu verdeutlichen, ohne sich erklären zu müssen. Auf einem dreigeteilten Holzbrett können die Kinder, nach expliziter Aufforderung durch den Projektleiter, ihre persönliche Klammer entsprechend ihrer derzeitigen Gefühlslage anbringen. Eine aufgeklebte Sonne am oberen Ende eines Brettes ist als angenehme, eine Wolke in der Brettmitte als neutrale und ein Blitz im unteren Barometerbereich als unangenehme Gefühlslage definiert. Dieses Gefühlsbarometer fördert das Erkennen und Wahrnehmen der eigenen Emotionen, sowie das Beobachten und Deuten von Gefühlsregungen der Menschen in der unmittelbaren Umgebung. Darüber hinaus werden die Kinder dahingehend sensibilisiert, dass das eigene Verhalten Auswirkungen auf die Gefühle anderer haben kann. Im Anschluss an das Begrüßungsritual wird das Gefühlsbarometer in jeder Einheit eingesetzt und im Verlauf der Einheit entscheidet der Kursleiter spontan und situationsabhängig wann und wie oft ein Umstecken der Klammern durch die Kinder erfolgt.

5.5 Stundeninhalte

Das folgende Konzept ist speziell auf die vorgestellte Institution ausgerichtet und an die individuellen Wünsche angepasst. Das Bewegungsprogramm ist in ein fünfwöchiges Projekt mit zehn Einheiten aufgeteilt. Jede Einheit ist für 35 Minuten konzipiert und verfolgt spezielle Stundenziele. Diese bauen aufeinander auf und wurden mit den Erkenntnissen aus der theoretischen Ausarbeitung ausgewählt. Der konzeptionelle Aufbau unterliegt den methodischen Prinzipien „*vom Leichten zum Schweren; vom Einfachen zum Komplexen; vom Bekannten zum Unbekannten; vom Geschlossenen zum Offenen.*“ (vgl. Größing, 2007).

Innerhalb der jeweiligen Einheiten erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich durch unterschiedliche Formen auszudrücken und zu verwirklichen, beispielsweise mit Hilfe des eigenen Körpers, unterschiedlichen Materialien, der eigenen Stimme oder durch künstlerisches Gestalten in Form von Malen. Zielgruppe in dieser Einrichtung sind die fünf- bis sechsjährigen Vorschulkinder. Da es sich um 21 Kinder handelt, findet das Programm in zwei ähnlich großen Gruppen statt. Eine feste Gruppeneinteilung gibt es nicht.

5.5.1 Übersicht der Stundeninhalte

1. Einheit: Kennenlernen und Vermittlung der grundlegenden Verhaltensregeln
2. Einheit: Bewegungsspiele – Fokus auf Regelverhalten
3. Einheit: Gefühle erkennen & Gefühle ausdrücken
4. Einheit: Vertrauen
5. Einheit: Einführung Paarkämpfe I
6. Einheit: Paarkämpfe II & Einführung Gruppenkämpfe I
7. Einheit: Paarkämpfe III
8. Einheit: Gruppenkämpfe I & Gruppenkämpfe II
9. Einheit: Gruppenkämpfe III & Gruppenkämpfe IV
10. Einheit: Wunschstunde & Abschluss

Die Stundenverlaufspläne der Einheiten sind im Anhang beigefügt.

5.5.2 Stundenbeschreibungen

1. Einheit: Kennenlernen und Vermittlung der grundlegenden Verhaltensregeln

Einstieg: Zu Beginn stellt sich der Projektleiter kurz vor und erklärt das Startritual, welches im Anschluss durch alle Teilnehmer durchgeführt wird. Den Kindern wird vermittelt, dass sie sich in den kommenden Einheiten in einem besonderen Ordnungsrahmen befinden, welcher immer durch das Startritual eröffnet wird. In diesem Ordnungsrahmen gelten gesonderte Regeln, welche den Kindern im Verlauf der Projekteinheiten benannt und erklärt werden. Außerdem darf sich jedes Kind mit Namen kurz selbst vorstellen und das Lieblingshobby benennen. Bei dieser Vorstellungsrunde wird besonderer Wert darauf gelegt, dass immer nur eine Person spricht. Die Regel des Meldens, ehe gesprochen wird, erhält Einzug in den Ordnungsrahmen.

Bewegungsspiel I: Im Anschluss an die Vorstellungsrunde wird das Bewegungsspiel *Hundehüttenfangen* gespielt. Zwei Kinder werden als Fänger bestimmt, erhalten ein farbiges Mannschaftsband und müssen die anderen Kinder durch Körperberührung fangen. Die gefangenen Kinder bleiben breitbeinig stehen und halten die Hände symbolisch als Dach über den Kopf. Diese Kinder können befreit werden, indem nicht-gefangene Kinder durch deren Beine krabbeln. Gemeinsam mit den Teilnehmern werden Regeln für dieses Fangspiel erstellt. Es wird festgelegt, wo die Fänger die anderen Spieler berühren dürfen, um diese zu fangen und dass die Gefangenen nicht bewacht werden. Während des Befreiens können die Kinder nicht gefangen werden. Teilnehmer, welche während des Spiels Anmerkungen oder Beschwerden anbringen wollen, werden aufgefordert dies in den Rückmelderunden nach den jeweiligen Spielen, Übungen oder Kämpfen zu tun. Diese Regel findet Einzug in den Ordnungsrahmen.

Reflexion Bewegungsspiel I: Nach dem Bewegungsspiel werden die Kinder nach deren erlebten Gefühlen und Erfahrungen befragt. Im Plenum wird geklärt, wodurch die Stimmung während des Spielens beeinflusst wird. Die Kinder erhalten dann eine eigene Wäscheklammer und das *Gefühlsbarometer* wird erklärt. Bis zur nächsten Einheit soll jeder Teilnehmer die eigene Wäscheklammer individuell gestalten, sodass sie unverkennbar ist.

Bewegungsspiel II: Als Abschlussspiel wird *Komm mit – Lauf weg* gespielt. Die Kinder sitzen in einem Innenstirnkreis auf dem Hallenboden. Ein Teilnehmer geht außen um die im Kreis sitzenden Kinder herum und berührt einen beliebigen Teilnehmer an der Schulter. Wenn er bei dieser Berührung das Kommando „*Komm mit*“ ruft, so muss das ausgewählte Kind schnellstmöglich aufstehen und das andere Kind fangen, bevor dieses eine Runde um den Kreis gelaufen ist und sich auf den Platz des Verfolgers setzt. Erfolgt das Kommando *Lauf weg*, so muss das ausgewählte Kind schnellstmöglich eine Runde, in entgegengesetzter Richtung, um den Kreis laufen und sich wieder auf den eigenen Platz setzen, ehe jener Platz durch den anderen Läufer besetzt wird.

Reflexion Bewegungsspiel II und Abschluss: Bei der Reflexion werden die gesammelte Erfahrungen und erlebten Gefühle der Kinder während des Bewegungsspieles besprochen. Im Anschluss werden die Inhalte der heutigen Einheit kurz durch die Teilnehmer wiederholt, sowie die aufgestellten Regeln benannt. Die Einheit endet mit dem Schlussritual.

Stundenverlaufsplan siehe Seite 79.

2. Einheit: Bewegungsspiele – Fokus auf Regelverhalten

Einstieg: Nach dem Startritual präsentiert jedes Kind die selbstgestaltete Wäscheklammer im Sitzkreis und bringt diese auf dem Gefühlsbarometer an. Der Projektleiter achtet darauf, dass sich die Kinder gegenseitig aussprechen lassen und sich melden, bevor sie etwas beitragen. Anschließend wird den Kindern das *Verwarnungssystem* und die damit verbundenen gelben und roten Karten erklärt. Diese Sanktionierungen finden in der zweiten Einheit Einzug in den gesonderten Ordnungsrahmen.

Bewegungsspiel III: Bei dem Spiel *Spinnennetzfangen*, sitzt ein Kind auf zwei flach nebeneinander liegenden Weichbodenmatten in der Hallenmitte. Diese Matten bilden das sogenannte Spinnennetz, das darauf hockende Kind symbolisiert die Spinne. Die übrigen Kinder, folgend Fliegen genannt, stehen auf einer Hallenseite und haben die Aufgabe, auf ein akustisches Signal des Kursleiters, die gegenüberliegende Hallenseite zu erreichen. Dabei muss jede Fliege einmal das Spinnennetz mit der Hand berühren. Die Spinne verteidigt ihr Netz, indem sie versucht die Fliegen anzutippen. Dabei darf die Spinne ihr Netz nicht verlassen. Die Fortbewegung der Spinne auf den Matten erfolgt im Vierfüßlergang. Gefangene Fliegen werden selbst zu Spinnen und fangen ab der darauffolgenden Runde ebenfalls vom Spinnennetz aus. Es wird so lange gespielt, bis sich maximal sechs Teilnehmer auf dem Spinnennetz befinden.

Reflexion Bewegungsspiel III: In der Reflexionsrunde wird erfragt, was erforderlich ist, damit alle Beteiligten Spaß haben und verletzungsfrei bleiben. Zwei Punkte sollten in dieser Reflexion herausgestellt werden: Einerseits, dass Fairness und Ehrlichkeit wichtig sind und die Teilnehmer daher als Fänger auf die Matte wechseln, wenn sie von der Spinne berührt wurden. Andererseits umsichtige Bewegungen der Kinder auf der Matte, um Verletzungen zu vermeiden.

Bewegungsspiel IV: Dieses Bewegungsspiel heißt *Virus*. Zwei Kinder werden als Fänger bestimmt, erhalten ein farbiges Mannschaftsband und können die übrigen Kinder durch Berührungen fangen. Das Ziel der fangenden Kinder besteht darin alle anderen Teilnehmer zu fangen. Die gefangenen Kinder hocken sich auf den Boden. Diese können befreit werden, indem sich über deren Köpfen zwei nicht-gefangene Kinder die Hände reichen und einen, zuvor im Plenum besprochenen, „Heilspruch“ aufsagen. Während des Befreiens können die beiden Kinder nicht gefangen werden. An welchen Körperstellen die Kinder beim Fangen berührt werden dürfen wird mit den Teilnehmern zuvor besprochen.

Reflexion Bewegungsspiel IV und Abschluss: In dieser Reflexion wird zunächst die Frage gestellt, was den Kindern während des Spiels aufgefallen ist und wie gut sich die Gruppe insgesamt an die vorgegebenen Regeln gehalten hat. Hierzu wird die Anzahl der während des Spiels verteilten gelben und roten Karten als objektives Bewertungskriterium benutzt. Die zentrale Frage in dieser Reflexion ist, ob die Personenkonstellationen der Befreier wichtig sind. Geschieht dies nur mit den besten Freunden oder hat die Auswahl der Partner zum Befreien in diesem Spiel keinerlei Bedeutung? Die Klärung der Tatsache, dass der Fokus auf dem Prinzip des gegenseitigen Helfens liegt, um das Ziel des Spiels zu erreichen, soll für jeden Teilnehmer verständlich sein. Für den weiteren Verlauf des Projektes ist ein gegenseitiges Helfen der Kinder unerlässlich und dass bei Spielen, Übungen und Kampfformen niemand ausgeschlossen wird. Im Anschluss werden die Inhalte der heutigen Einheit durch die Teilnehmer wiederholt, die neu aufgestellten Regeln benannt und durch den Kursleiter erklärt, sowie das Schlussritual durchgeführt.

Stundenverlaufsplan siehe Seite 80.

3. Einheit: Gefühle erkennen & Gefühle ausdrücken

Einstieg: In dieser Einheit sitzen die Kinder auf Sitzbänken, welche in einem Dreieck aufgestellt sind, da die erste Übung den Kindern ein hohes Maß an Konzentration abverlangt. Im Anschluss an das Begrüßungsritual darf jedes Kind die eigene Wäscheklammer auf dem Gefühlsbarometer platzieren. Im Plenum wird das Thema Gefühle besprochen und die Teilnehmer erklären, was diese sind und wie sie zu erkennen sind. Als Ergebnis wird zusammengefasst, dass Emotionen anhand von Körperhaltung oder Gesichtsausdruck sichtbar werden können.

Gefühlskarten: Es gibt insgesamt sieben unterschiedliche Gefühlskarten, auf denen jeweils ein Kind zu sehen ist, welches durch die Mimik und die Körperhaltung einen bestimmten Gefühlszustand ausdrückt. Unterschieden werden die Karten in die angenehmen Emotionen fröhlich/glücklich, stark/selbstbewusst und neugierig, sowie in die unangenehmen Emotionen wütend/böse, aggressiv, traurig und ängstlich. Die einzelnen Karten werden den Kindern nacheinander gezeigt und jeder Teilnehmer überlegt sich, wie sich das abgebildete Kind fühlt. Auf ein abgesprochenes Kommando durch den Projektleiter benennen die Teilnehmer lautstark das beobachtete Gefühl.

Reflexion: Im Anschluss versuchen die Kinder gemeinsam die Gefühlskarten in unangenehme und angenehme Gefühle zu sortieren. Hierbei erzählen die Teilnehmer, ob und wann sie das abgebildete Gefühl selbst schon einmal erlebt haben. Als Nächstes werden mögliche Reaktionen auf Gefühle besprochen, die bei anderen Menschen beobachtet werden. Welche Wege gibt es im Umgang mit einem traurigen Kind, einem wütenden, ängstlichen oder aggressiven Kind? Darüber hinaus werden folgende Fragen geklärt: Was ist der Unterschied zwischen einem wütendem oder einem aggressiven Kind? Wie wirkt ein glückliches, starkes oder neugieriges Kind auf andere Kinder und mit welchem Kind wird am liebsten gespielt? Welche Möglichkeiten gibt es für die Kinder, wenn sie selbst ein unangenehmes Gefühl empfinden?

Zusammengefasst wird den Kindern vermittelt, dass es nicht schlecht ist, unangenehme Gefühle zu verspüren, sofern etwas dagegen unternommen wird. Das Gefühl von Wut wird detaillierter besprochen, um die Kinder darauf hinzuweisen, dass ein wütender Teilnehmer nicht an regelhaften Kämpfen teilnehmen darf.

Stations-Lauf: Bei dieser Übung werden den Kindern unterschiedliche Lösungsstrategien zum Abbau von Wut vermittelt. Gemeinsam wird das Gefühl Wut als normal und manchmal berechtigt definiert, jedoch in Bezug auf regelhaftes Kämpfen als nicht förderlich. Drei Stationen, an welchen Wut abgebaut werden soll, werden von den Kindern besetzt. Jede Station wird durch einen Erzieher oder Kursleiter betreut. Bevor die Kinder an den jeweiligen Stationen arbeiten, sollen sie sich an Situationen zu erinnern, in welchen sie besonders wütend waren. An Station eins malen die Kinder ein „Wutbild“, welches im Anschluss zerrissen wird. Während des Malens wird nicht gesprochen. An der zweiten Station erhält jedes Kind ein Kissen, an welchem die Wut in Form von körperlichen Handlungen, ebenfalls ohne zu sprechen, abgebaut wird. An der dritten Station erhält jedes Kind einen Holzkegel, welcher durch den Teilnehmer angeschrien wird, ohne ihn zu berühren.

Reflexion Stations-Lauf und Abschluss: In der Abschlussrunde berichten die Kinder von den Erfahrungen, welche sie an den drei unterschiedlichen Stationen gesammelt haben. Ein Transfer in den Alltag wird geschaffen, indem diskutiert wird ob die Methoden auch abseits des Projektes durchgeführt werden können. Die Teilnehmer werden aufgefordert, nicht wütend ein Spiel zu spielen, sondern dass sie im Vorfeld versuchen sollen diese Wut abzubauen. Mögliche Konsequenzen werden besprochen, welche Auswirkungen durch ein wütendes Kind bei einem Spiel oder während eines Kampfes entstehen können. Das Schlussritual beendet die Einheit.

Stundenverlaufsplan siehe Seite 81

4. Einheit: Vertrauen

Einstieg: In der Folge des Begrüßungsrituals bringt jedes Kind die eigene Wäscheklammer am Gefühlsbarometer an und das Thema der anstehenden Einheit wird im Sitzkreis besprochen. Es wird erfragt, was die Kinder über den Begriff Vertrauen im Allgemeinen wissen und was dieser beim gemeinsamen Spielen oder Kämpfen bedeutet. Es wird eine, für alle Kinder verständliche, Definition erarbeitet. Diese besagt, dass Vertrauen während des Spielens wichtig ist, um eine Regeleinhaltung aller Beteiligten mit einhergehender Fairness des Spiels zu gewährleisten. In Bezug auf das gemeinsame Kämpfen wird festgehalten, dass ein Grundvertrauen in alle Kinder der Gruppe vorhanden sein sollte, um miteinander kämpfen zu können. Dieses Vertrauen garantiert, dass sich alle Teilnehmer während einer regelhaften, körperlichen Auseinandersetzung sicher fühlen und erst dieses Gefühl das Konzept des *Ringens, Raufen und Kämpfens* ermöglicht.

Bewegungsspiel I: Um den vorhandenen Bewegungsdrang der Teilnehmer zu befriedigen, wird vor dem Hauptteil dieser Einheit ein Bewegungsspiel gespielt. Um Zeit für das eigentliche Ziel dieser Stunde zu sparen, wird das bereits bekannte Spiel *Hundehüttenfangen* aus der ersten Einheit gewählt.

Vertrauensübung Partner: Die Kinder werden in Zweiergruppen eingeteilt und jedes Paar erhält eine Augenbinde. Jeweils ein Kind zieht die Augenbinde auf und wird in der ersten Stufe vom sehenden Partner durch die Halle geführt. Dieser leitende Partner darf während der Übung nicht sprechen. Im Vorfeld werden den Teilnehmern unterschiedliche Führungsmöglichkeiten gezeigt. Der Auftrag für alle Teilnehmer für diese Aufgabe besteht darin, dass sich kein Beteiligter verletzt und Zusammenstöße vermieden werden. Nach zwei Minuten wechseln die Partner ihre Rollen. In der zweiten Stufe werden beliebige Gegenstände wie Bänke, Gymnastikbälle oder Seile in der Halle verteilt und die Kinder wissen nicht, von wem sie geführt werden.

Hierbei verschließt die erste Hälfte der Kinder ihre Augen, wonach der Projektleiter diesen Teilnehmern beliebige Partner zuteilt. Der Auftrag, die blinden Kinder ohne zu sprechen und verletzungsfrei durch den, mit Gegenständen versehenen, Raum zu führen, bleibt bestehen. Nach zwei Minuten erfolgt bei bereits verbundenen Augen ein Partnerwechsel durch den Kursleiter.

Reflexion Partnerübung: Im Innenstirnkreis sitzend werden die Kinder nun nach ihren gesammelten Erfahrungen und erlebten Gefühlen befragt. Sowohl die Eindrücke als geführtes, blindes Kind, als auch die Eindrücke als führendes, sehendes Kind, werden erfragt und ausgetauscht. Darüber hinaus wird reflektiert, welche Unterschiede spürbar waren, als den Kindern ihr Leiter bekannt war. Ein Transfer zum *Ringen, Raufen und Kämpfen* verdeutlicht das Ausmaß der Bedeutsamkeit von Vertrauen in den Partner und die Verantwortungsübernahme für diesen.

Vertrauensübung Gruppe: Alle Teilnehmer sitzen im Innenstirnkreis in der Hallenmitte. Nacheinander dürfen sich Freiwillige in der Kreismitte von ausgesuchten Kindern hochheben lassen. Das hochzuhebende Kind wählt hierzu sieben Teilnehmer aus. Von diesen tragen jeweils zwei die Beine, zwei die Hüfte, zwei die Schultern und ein Kind den Kopf. Der Kursleiter achtet darauf, dass die stärkeren, etwa gleich großen, Kinder an Hüfte und Schulter postiert und die schwächeren Kinder an Beinen und Kopf aufgestellt sind. Das hochzuhebende Kind liegt flach auf dem Rücken und spannt den gesamten Körper an. Die sieben Helfer gehen an ihre Positionen und heben das Kind auf Kommando des Kursleiters zunächst auf Hüfthöhe an. Das hochzuhebende Kind entscheidet nun, ob es noch höher gehoben werden möchte oder abgesetzt werden soll. Wiederum auf Kommando des Kursleiters wird das Kind dann über die Köpfe der Helfer gestemmt oder auf dem Hallenboden abgesetzt.

Reflexion Gruppenübung und Abschluss: Die Erfahrungen der vorangegangenen Vertrauensübung werden sitzend im Innenstirnkreis ausgetauscht. Die Wichtigkeit jedes einzelnen Helfers wird herausgestellt und das Thema Angst angesprochen. Dabei dienen folgende Fragen als Leitgedanken: Welche Kinder verspürten zu welchem Zeitpunkt der Übung Angst? Welche Folgen hatte diese Angst für die Kinder? Sind ängstliche Helfer der Aufgabe aus dem Weg gegangen oder hat dieses Gefühl die Helfer sensibilisiert und die Aufmerksamkeit geschärft? Hatten die hochzuhebenden Kinder Angst und was wurde nach der erfolgreichen Durchführung der Übung mit dieser Angst? Die Wichtigkeit von Grundvertrauen in alle Kinder aus der Gruppe, besonders im Hinblick auf Gruppenspiele oder Gruppenkämpfe, wird zusammenfassend festgestellt. Bevor das Schlussritual diese Stunde beendet, wird den Kindern ein Ausblick auf die kommende Einheit mit deren Inhalt gegeben.

Stundenverlaufsplan siehe Seite 82.

5. Einheit: Einführung Paarkämpfe I

Einstieg: Nach dem Begrüßungsritual setzt jedes Kind die persönliche Wäscheklammer an das Gefühlsbarometer und der Kursleiter gibt einen Überblick über die Stundeninhalte.

Bewegungsspiel IV: Das Bewegungsspiel *Virus* aus der zweiten Einheit wird gespielt, sodass wenig Zeit für die Spielerklärung aufgebracht werden muss und Spaß sowie Befriedigung des Bewegungsdranges im Mittelpunkt stehen.

Paarkampf I: Bevor die eigentliche Kampfform stattfindet, werden die speziellen *Kampfrituale* und die *Stopp-Regel* erläutert. Beim ersten Paarkampf handelt es sich um den sogenannten *Hühnerkampf*. Bei diesem sind Gleichgewicht und Körperkontrolle bedeutsam. Die Gegner hocken sich nach der rituellen Begrüßung voreinander auf den Hallenboden und berühren sich gegenseitig an beiden Handinnenflächen. Auf ein untereinander abgesprochenes Startsignal versuchen die Kämpfer den Gegner durch Druck über die Handflächen aus dem Gleichgewicht zu bringen. Sobald ein Kind den Boden mit einem Körperteil außer der Füße berührt, endet diese Kampfrunde. Der Gegner erhält einen Punkt und beide nehmen wieder die Startposition ein. Weiterhin erhält der Kämpfer einen Punkt, wenn er von seinem Kontrahenten an einer anderen Körperstelle als an den Händen berührt wird. Die Hände sind während des gesamten Kampfes geöffnet und dürfen nicht umklammert werden. Es wird gekämpft, bis ein Kämpfer fünf Punkte erreicht hat. Anschließend suchen sich beide nach dem rituellen Abklatschen einen neuen Gegner. Der Kursleiter zieht sich während der Kämpfe zurück und beobachtet das Verhalten. Die Kinder müssen eigenverantwortlich agieren und Streitigkeiten selbstständig lösen. Ist ein Streit nicht unmittelbar zu lösen, so müssen die Beteiligten bis zur Reflexionsrunde warten und dürfen nicht weiterkämpfen. Diese Regelung findet Einzug in den Ordnungsrahmen.

Reflexion Paarkampf I: Bei der Reflexion werden gesammelte Erfahrungen und erlebte Gefühle der Kinder im Plenum besprochen. An den aufgeführten Fragen orientiert sich der Projektleiter: Wie fühlten sich Sieg und Niederlage an? Hatte immer nur der Gewinner Spaß? Gab es Kämpfe, bei denen der Ausgang nicht zu erwarten war? Was musste passieren, damit das Kämpfen allen Beteiligten Spaß bereitet hat? Es wird zusammengetragen, was im bisherigen Verlauf des Projektes schon erarbeitet wurde, damit das Kämpfen in dieser Einheit überhaupt möglich war.

Bewegungsspiel II: *Komm mit – Lauf weg* wird als Abschlussspiel gespielt. Die Kinder erhalten den Auftrag unabhängig vom Ausgang der zuvor durchgeführten Paarkämpfe miteinander zu spielen und keinen Teilnehmer auszuschließen.

Abschluss: Es erfolgt ein kurzer Ausblick auf die Inhalte der nächsten Einheit und das Schlussritual.

Stundenverlaufsplan siehe Seite 83.

6. Einheit: Paarkämpfe II & Einführung Gruppenkämpfe I

Einstieg: Nachdem alle Teilnehmer das Begrüßungsritual durchgeführt haben, setzen die Teilnehmer die persönlichen Wäscheklammern an das Gefühlsbarometer. Im Anschluss daran wird den Kindern ein Überblick auf die anstehende Einheit gegeben.

Bewegungsspiel II: Um eine hohe Bewegungszeit und –intensität bei allen Teilnehmern zu erreichen, wird das Bewegungsspiel *Spinnennetzfangen* aus der ersten Einheit gespielt, da dieses Spiel den Kindern bereits bekannt ist und lediglich einer kurzen Wiederholung der Regeln bedarf.

Paarkampf II: Der zweite Paarkampf wird den Teilnehmern als *Eselkampf* vorgestellt. Bei dieser Kampfform sind Beinkraft und Technik von Bedeutung. Die Kinder finden sich selbstständig in Paaren zusammen, begrüßen den Gegner mit den bekannten Kampfritualen und setzen sich Rücken an Rücken auf den Boden. Um den Platz in der Halle optimal auszunutzen und das Verletzungsrisiko zu minimieren, sitzen alle Paare nebeneinander in der Hallenmitte mit jeweils einer Armlänge Abstand zu den beiden Nachbarpaaren. Eine Markierungslinie auf dem Hallenboden gilt als Orientierungspunkt und ist zu Beginn des Kampfes genau zwischen den Gesäßen der beiden Kämpfer. Alle Kämpfe starten gleichzeitig auf ein akustisches Signal des Projektleiters. Ziel ist es, den Gegner möglichst weit vom Startpunkt wegzudrücken, indem die Beine angewinkelt werden und sich der Kämpfer so nach hinten über den Boden schiebt. Bevor der Kampf startet, müssen alle Teilnehmer die Ausgangsposition einnehmen. Diese umfasst, dass beide Beine ausgestreckt sind und die Hände auf den Oberschenkeln liegen. Der Blick ist während des gesamten Kampfes auf den eigenen Bauch gerichtet, um Kopfbzusammenstöße zu vermeiden. Das Gesäß hat während des Kampfes permanent Bodenkontakt. Auf ein akustisches Signal durch den Projektleiter enden alle Kämpfe. Sollte ein Kind schon vorher zu nahe an ein Hallenende gedrückt worden sein, nutzt dieses die *Stopp-Regel* und der Kampf endet sofort. Jede Kampfrunde dauert zehn Sekunden.

Im Anschluss an jede Runde klatschen sich die beiden Gegner untereinander ab, bedanken sich für den fairen Kampf und setzen sich wieder in die Ausgangsposition. Der Projektleiter gibt im Anschluss die Positions- und Partnerwechsel vor und der *Eselskampf* beginnt von neuem.

Reflexion Paarkampf II: Bei der Reflexion werden gesammelte Erfahrungen und erlebte Gefühle der Kinder zusammengetragen. Folgende Fragen sollen durch die Kämpfer beantwortet werden: Wie fühlten sich Sieg und Niederlage an? Gab es Kämpfe, bei denen der Ausgang nicht zu erwarten war? Fiel es leicht aufzuhören, als das Stoppsignal durch den Gegner oder Projektleiter erfolgte?

Bewegungsspiel V: Um Gruppenkämpfe einzuführen, wird zum Abschluss das Spiel *Möhrenziehen* gespielt, bei welchem Kraftausdauer gefordert ist. Nach der rituellen Begrüßung liegen die Teilnehmer in Kreisformation auf dem Bauch, die Köpfe zur Kreismitte gerichtet und halten jeweils die Hände ihrer beiden Nachbarn fest. Dieses Spiel wird ohne Schuhwerk gespielt. Der Kursleiter versucht einzelne Kinder aus diesem Verbund herauszulösen durch ziehen an deren Fußfesseln. Herausgelöste Kinder helfen anschließend dem Projektleiter. Die noch im Verbund verbliebenen Kinder versuchen die entstandenen Lücken zu schließen, indem sie den neuen Nachbarn die Hand reichen. Bei diesem Spiel ist die *Stopp-Regel* sehr wichtig und wird genutzt, wenn Kinder durch das Festhalten der Nachbarn Schmerzen an den Händen oder durch das Herauslösen an den Fußfesseln verspüren. Wird die *Stopp-Regel* eingesetzt, geht jenes Kind freiwillig aus dem Verbund heraus. Die liegenden Kinder dürfen nicht nach hinten austreten und die stehenden Teilnehmer dürfen nicht an der Sportbekleidung ziehen. Eine Runde dauert an, bis lediglich zwei Kinder im Verbund verblieben sind. Nach jeder Runde klatschen sich alle Kämpfer untereinander ab und bedanken sich für den fairen Kampf.

Abschluss: In der Abschlussrunde wird auf die Besonderheiten von Gruppenkämpfen eingegangen und die Unterschiede zu Paarkämpfen besprochen. Der Projektleiter nutzt folgende Fragen als Leitfaden in der Reflexion: Welche Form von Kämpfen ist gefährlicher und warum? Was musste alles im Verlauf des Projektes geschehen, damit in dieser Einheit ein Gruppenkampf möglich war? Anschließend erfolgt ein kurzer Ausblick auf die nächste Einheit sowie das Schlussritual.

Stundenverlaufsplan siehe Seite 84.

7. Einheit: Paarkämpfe III

Einstieg: Bevor ein kurzer Überblick über die Stundeninhalte gegeben wird, wird das Starritual durchgeführt und die Teilnehmer bringen die Wäscheklammer an das Gefühlsbarometer an.

Bewegungsspiel V: In dieser Einheit wird das Spiel *Seilticken* gespielt, um den Bewegungsdrang der Teilnehmer zu befriedigen. Zudem werden die Kinder auf eine spätere Kampfform, das *Körperticken*, vorbereitet. Die Teilnehmer stellen sich in Kreisformation mit Blickrichtung zur Kreismitte auf und halten zusammen ein Seil in Hüfthöhe in den Händen. Beide Hände befinden sich zu Beginn des Spiels am Seil, wobei der Handrücken nach oben gerichtet ist. Ein Kind begibt sich in die Kreismitte und hat den Auftrag, die Hände der im Kreis stehenden Personen am Handrücken zu treffen, beziehungsweise zu *ticken*. Ist eine Hand getroffen, so muss diese hinter den Rücken gehalten werden und darf das Seil nicht mehr berühren. Sind beide Hände getroffen, muss der Betroffene in die Kreismitte und ebenfalls versuchen die Hände der Anderen zu *ticken*. Das Spiel endet, sobald das Seil den Boden berührt. Hände können nur getickt werden, wenn diese das Seil berühren. Außerdem darf das Seil mit keinem anderen Körperteil, außer den Händen, berührt werden.

Paarkampf III: Bei der Kampfform *Linienziehen* wird die Halle in der Mitte durch ein Seil in zwei gleich große Bereiche aufgeteilt und die Kinder verteilen sich gleichmäßig auf beide Seiten. Kraftausdauer und Technik sind für diesen Kampf nötig. Die Kinder suchen sich selbstständig einen Gegner von der gegenüberliegenden Seite aus, welcher mit den bekannten Kampfritualen begrüßt wird. Die Gegner müssen sich untereinander über das Seil auf die jeweils eigene Seite ziehen. Hierzu halten sich die beiden Kämpfer an den Händen, beziehungsweise an den Handgelenken, fest. Die zwei Kontrahenten einigen sich im Vorfeld auf ein gemeinsames Startsignal. Der Kampf endet, sobald sich beide Kinder mit beiden Beinen auf derselben Hallenhälfte befinden.

Nach dem rituellen Abklatschen und Bedanken verbleiben beide Kämpfer auf dieser Hallenseite und suchen sich jeweils einen neuen Kontrahenten. Es wird solange gekämpft, bis sich alle Teilnehmer auf der gleichen Hallenhälfte befinden. Es ist ausdrücklich erlaubt, dass sich die Kinder innerhalb des Teams helfen, indem sie den eigenen Teampartner festhalten.

Reflexion Paarkampf III: Bei der Reflexion werden die gesammelten Erfahrungen und erlebten Gefühle der Kinder im Plenum besprochen. Orientiert an folgenden Fragen führt der Projektleiter die Reflexion durch: Wie fühlten sich Sieg und Niederlage an? Gab es Kämpfe, bei denen der Ausgang nicht zu erwarten war? Wie fühlte es sich an, ein Teammitglied zu unterstützen und für einen möglichen Sieg zu sorgen? Wie wurden Kämpfe gegen mehrere Kinder gleichzeitig empfunden?

Paarkampf IV: Bei dem Paarkampf *Körperticken* sind Schnelligkeit, Koordination und Geschicklichkeit von zentraler Bedeutung. In diesem Zweikampf geht es darum, den Gegner an einer bestimmten, im Vorfeld durch den Projektleiter vorgegebenen, Körperstelle zu berühren. Nachdem sich die Kontrahenten rituell begrüßt haben, hocken sie sich voreinander und starten den Kampf auf ein vorher abgesprochenes Startsignal. Sollte die geforderte Körperstelle getickt, also leicht berührt werden, erhält der Treffende einen Punkt und beide Kinder begeben sich wieder in die Startposition. Es wird solange gegeneinander gekämpft, bis ein Teilnehmer zehn Treffer erzielt hat. Nach der rituellen Verabschiedung warten beide Kämpfer, bis alle Paare ihre Kämpfe beendet haben, suchen sich einen neuen Gegner und erhalten durch den Projektleiter die Anweisung über die neu zu treffende Körperstelle. Mögliche Körperstellen sind dabei Füße, Knie, Schultern oder Ellenbogen.

Reflexion Paarkampf IV: Bei der Reflexion werden die gesammelten Erfahrungen und erlebten Gefühle der Kämpfer zusammengetragen. Mit den aufgeführten Fragen werden die Kinder konfrontiert: Welche Körperstellen waren einfacher zu treffen und welche schwieriger? Wurde der Fokus darauf gelegt, selbst Treffer zu erzielen und nicht getroffen zu werden?

Bewegungsspiel V: Als Abschlussspiel wird *Möhrenziehen* aus der sechsten Einheit gespielt. Der Unterschied besteht darin, dass der Projektleiter in dieser Einheit nicht am Spiel teilnimmt sondern sich die Kinder selbst organisieren.

Abschluss: In der Abschlussrunde wird neben der Durchführung des Schlussrituals lediglich ein kurzer Ausblick auf die kommende Einheit gegeben.

Stundenverlaufsplan siehe Seite 85.

8. Einheit: Gruppenkämpfe I & Gruppenkämpfe II

Einstieg: Eröffnet wird diese Einheit mit dem Anfangsritual, gefolgt vom Setzen der persönlichen Wäscheklammern und einer kurzen Schilderung der anstehenden Stundeninhalte.

Bewegungsspiel III: Das Fangspiel *Virus* aus der zweiten Einheit wird gespielt, um den Bewegungsdrang der Kinder zu befriedigen und das gegenseitige Helfen in den Fokus zu stellen, da es in dieser Einheit bedeutend ist.

Gruppenkampf I: Der Gruppenkampf *Schildkrötenfangen* ist eine Mischung aus Kampf- und Fangspiel, bei dem Kraftausdauer und Schnelligkeit wichtig sind. Ein Kind wird als Schildkrötenfänger bestimmt und stellt sich an einer Hallenseite auf. Die übrigen Teilnehmer sammeln sich auf der gegenüberliegenden Seite und stellen in dieser Runde Schildkröten dar. Ziel der Schildkröten ist es, nach einem akustischen Signal durch den Kursleiter, im Vierfüßlergang auf die gegenüberliegende Hallenseite zu gelangen. Der Schildkrötenfänger startet von der gegenüberliegenden Seite und versucht die Schildkröten während der Hallendurchquerung auf den Rücken zu drehen. Der Schildkrötenfänger bewegt sich ebenfalls nur im Vierfüßlergang fort. Im Plenum wird zunächst geklärt, welche Methoden erlaubt sind, um den Gegner auf den Rücken zu drehen. Jede Form von Schlagen und Treten ist untersagt, vielmehr darf an bestimmten Körperstellen gedrückt und gezogen werden. Berührt eine Schildkröte den Boden mit dem Rücken, hilft diese dem Schildkrötenfänger in der darauffolgenden Runde. Eine Runde wird solange gespielt, bis es mehr Schildkrötenfänger als Schildkröten gibt.

Reflexion Gruppenkampf I: Bei der Reflexion werden die gesammelten Erfahrungen und erlebten Gefühle der Beteiligten besprochen. Hierzu dienen die aufgeführten Fragen als Leitgedanken: Welche Taktiken gab es für die Schildkröten und welche für die Fänger? Hatten die Schildkröten oder die Schildkrötenfänger mehr Spaß?

Gruppenkampf II: Diese Kampfform nennt sich *Schildkröte wenden* und findet in zwei Gruppen statt. Kraftausdauer, Technik und die Fähigkeit, sich selbst und die Gegner einzuschätzen, sind gefordert. Der Projektleiter informiert den Erzieher im Vorfeld über diese Kampfform, da dieser die zweite Gruppe anleitet. Jede Gruppe versammelt sich um eine, flach auf dem Hallenboden liegende, Weichbodenmatte. Ein Kind positioniert sich, in der Rolle als Schildkröte bezeichnet, im Knie-Unterarmstütz in der Mattenmitte. Dieses Kind bestimmt im Anschluss die genaue Anzahl von Gegnern und benennt diese namentlich. Nach der rituellen Begrüßung aller teilnehmenden Kämpfer müssen jene Gegner die Schildkröte in einer vorgegebenen Zeit von fünf Sekunden aus dem Knie-Unterarmstütz auf den Rücken drehen. In beiden Gruppen werden vor der ersten Kampfrunde die Möglichkeiten besprochen, wie die Schildkröte gewendet werden darf.

Reflexion Gruppenkampf II und Abschluss: Bei der Reflexion werden die erlebten Gefühle und gesammelten Erfahrungen aller Beteiligten zusammengetragen. An den aufgezählten Fragen orientiert sich der Projektleiter in der Rückmelderunde: Haben sich die Teilnehmer tendenziell zu stark oder zu schwach eingeschätzt? Gab es Absprachen unter den „Schildkrötenwendern“ und wie haben diese funktioniert? Nach dieser Reflexion gibt der Projektleiter noch einen Ausblick auf die kommende Einheit und bittet die Teilnehmer, in der nächsten Einheit ein zweites Paar Socken mitzubringen. Diese Bitte wird auch den zuständigen Erziehern der Stammgruppen mitgeteilt. Das Schlussritual beendet die Stunde.

Stundenverlaufsplan siehe Seite 86.

9. Einheit: Gruppenkämpfe III & Gruppenkämpfe IV

Einstieg: Der Einstieg erfolgt über das Starritual, das Anbringen der Wäscheklammern an das Gefühlsbarometer und einer Schilderung der kommenden Stundeninhalte durch den Projektleiter.

Bewegungsspiel I: Um die Kinder spielerisch zu bewegen und den Bewegungsdrang zu befriedigen, wird *Hundehüttenfangen* gespielt.

Gruppenkampf III: Die Kinder ziehen sich das frische Paar Socken an, welches für diese Einheit mitzubringen war. Diese folgende, offene Kampfform wird *Sockenklauen* genannt. Die Aufgabe besteht darin, den anderen Teilnehmern die Socken vom Fuß zu ziehen. Taktik und Geschicklichkeit sind als besondere Fähigkeiten gefordert. Nach der rituellen Begrüßung aller Kämpfer, bewegen sich diese im Vierfüßlergang durch die Halle. Geklaute Socken verbleiben auf dem Hallenboden und sobald ein Kind beide Socken verloren hat, setzt es sich an den Hallenrand und wartet bis zum Kampfbeginn. Der Projektleiter gibt Start und Ende des Kampfes nach einer Minute durch ein akustisches Signal bekannt. In dieser Kampfform gibt es nur die zwei Regeln, dass sich niemand verletzt und nichts kaputtgeht. Diese offene Regelauslegung bedarf einer vorherigen Sensibilisierung der Kinder durch den Projektleiter. Dabei wird an die vorangegangenen Kämpfe und dabei gesammelten Erfahrungen erinnert. Die Kinder sollen während dieser Kampfform eigenverantwortlich handeln.

Reflexion Gruppenkampf III: Bei der Reflexion werden die gesammelten Erfahrungen und erlebten Gefühle der Kinder im Plenum besprochen. Aus den aufgeführten Fragestellungen besteht die Rückmelderrunde: Wie war die eigene Regelauslegung während des Kämpfens? Welche Regelauslegungen wurden bei anderen Kindern beobachtet? Wie wurde damit umgegangen, wenn es Streitigkeiten bei der Regelbeachtung gab? Sollten Kämpfe mit tendenziell mehr oder weniger Regeln behaftet sein?

Gruppenkampf IV: Bei der Kampfform *Mattenkönig* werden die Teilnehmer in zwei gleichgroße Gruppen aufgeteilt und versammeln sich jeweils um eine, flach auf dem Boden liegende, Weichbodenmatte. Taktik, Technik und Kraftausdauer prägen diese Kampfform. Nach der rituellen Begrüßung innerhalb der Gruppe auf der eigenen Matte begeben sich alle Kämpfer in den Vierfüßlerstand. Es erfolgt ein akustisches Signal durch den Kursleiter woraufhin die Kontrahenten die Aufgabe haben, sich gegenseitig von der Matte zu befördern und als letzter Kämpfer auf der Matte zu verbleiben. Sobald ein Körperteil den Boden außerhalb der Matte berührt, verlässt der Kämpfer die Matte. Regeltechnisch baut diese Kampfform auf den Erfahrungen des Gruppenkampfes *Sockenklau* auf. Die Teilnehmer stimmen vor Beginn der ersten Kampfunde, unter Anleitung des Kursleiters, demokratisch ab, ob *Mattenkönig* als offene Kampfform durchgeführt wird oder durch weitere, eindeutige Regeln ergänzt wird. Die offene Kampfform wird dadurch reglementiert, dass sich niemand verletzt und nichts kaputtgeht. Die Erweiterung durch eindeutige Regeln beinhaltet die Konkretisierung der Fortbewegungsart auf der Matte, die erlaubte Berührungsfläche des Gegners sowie die Festlegung der anwendbaren Kampftechniken.

Reflexion Gruppenkampf IV und Abschluss: Bei der Reflexion werden die gesammelten Erfahrungen und erlebten Gefühle der Kinder im Plenum besprochen. Nachfolgende Fragen werden gestellt: Welche Möglichkeiten gab es, die Gegner von der Matte zu befördern? Bildeten sich Teams auf den Matten und falls ja, ist dies fair? Werden im Nachhinein mehr oder weniger Regeln gewünscht? Die Kinder erhalten den Auftrag, sich bis zur nächsten Einheit zu überlegen, welches der fünf Bewegungsspiele, welcher der vier Partnerkämpfe und welcher der vier Gruppenkämpfe ihnen am besten gefallen hat. Die kommende Einheit ist die letzte gemeinsame Stunde und wird als Wunschstunde aufgebaut. Das Schlussritual beendet die Einheit.

Stundenverlaufsplan siehe Seite 87.

10. Einheit: Wunschstunde & Abschluss

Einstieg: Nach dem Startritual platziert jedes Kind die selbstgestaltete Wäscheklammer auf dem Gefühlsbarometer. Der Projektleiter erklärt, dass sowohl das Bewegungsspiel zu Beginn, als auch die beiden Kampfformen der Einheit durch die Teilnehmer bestimmt werden. Bei einer offenen Abstimmung, in welcher jedes Kind eine Stimme besitzt, genügt die einfache Mehrheit um das Spiel, beziehungsweise die Kampfform auszuwählen. Bei Gleichstand entscheidet eine Stichwahl. Die Teilnehmer erklären sich im Vorfeld der Wahl bereit, jedes Ergebnis zu akzeptieren. Durch gegenseitiges Abklatschen aller Teilnehmer wird dieses demokratische Prinzip anerkannt und die Wahl des Bewegungsspiels folgt. Zur Wahl stehen die Bewegungsspiele *Hundehüttenfangen*, *Spinnennetzfangen*, *Virus*, *Seilticken* und *Möhrenziehen*, welche vor der Abstimmung kurz durch den Projektleiter benannt werden.

Bewegungsspiel: Das durch die Gruppe gewählte Bewegungsspiel wird mit den bekannten Regeln durchgeführt.

Reflexion Bewegungsspiel: Bei der Reflexion wird der Umgang mit dem Wahlergebnis besprochen. Die nachstehenden Fragen bestimmen den Reflexionsverlauf: Hat es Spaß gemacht, ein Spiel zu spielen, welches nicht der eigene Favorit war? Was bedeutet Fairness im Kontext einer demokratischen Entscheidung? Im Anschluss an die Rückmelderunde findet die Abstimmung über den Partnerkampf statt. Mögliche Kampfformen sind *Hühnerkampf*, *Eselskampf*, *Linienziehen* oder *Körperticken*. Die Kampfformen werden vor der Abstimmung durch den Projektleiter benannt.

Partnerkampf: Der gewählte Partnerkampf wird in gewohnter Weise organisiert und mit den geltenden Regeln durchgeführt.

Reflexion Partnerkampf: Bei der Reflexion werden die gesammelten Erfahrungen und erlebten Gefühle der Kinder besprochen. Folgende Fragen werden durch die Teilnehmer beantwortet: Hat sich im Vergleich zur ersten Durchführung des gewählten Partnerkampfes etwas geändert? Die Abstimmung über den Gruppenkampf erfolgt. *Schildkrötenfangen, Schildkröte wenden, Sockenklauen* oder *Mattenkönig* sind die Wahlmöglichkeiten. Diese werden zu Beginn der Wahl durch den Kursleiter wiederholt.

Gruppenkampf: Regeln und Ziele des gewählten Gruppenkampfes werden durch den Projektleiter zusammengefasst und die körperliche Auseinandersetzung findet statt.

Reflexion Gruppenkampf und Abschluss: Die erlebten Gefühle und gesammelten Erfahrungen der Kinder während des letzten Gruppenkampfes werden gemeinsam besprochen. Der Kursleiter erklärt zuletzt, dass die Kinder die kennengelernten Spiele, Übungen und Kampfformen in Zukunft durchführen dürfen, sofern die nachstehenden drei Merkmale zutreffen:

- Der zuständige Erzieher muss informiert und um Erlaubnis gefragt werden.
- Die jeweiligen Regeln und Rituale müssen eingehalten werden.
- Der bekannte Bewegungsraum muss zur Verfügung stehen, da andernfalls die Verletzungsgefahr zu hoch ist.

Stundenverlaufsplan siehe Seite 88.

5.6 Nachbereitende Maßnahmen

Nach der fünfwöchigen Durchführungsphase findet zunächst ein Gespräch mit der Institutionsleitung statt. Beobachtungen des Projektleiters und gesammelte Erfahrungen werden berichtet und mit den Eindrücken der Leitung ausgetauscht. Die Leitung sollte sich, nach vorheriger Absprache, während der Projektdurchführung mündliche Rückmeldung durch die in den Kursen anwesenden Erzieher und teilnehmenden Kinder einholen. Im Dialog entsteht ein differenziertes Bild über die Zufriedenheit der Kinder, der Erzieher, der Institutsleitung und des Projektleiters, sowie ein Fazit darüber, ob die vorgegebenen Ziele erreicht werden konnten. Aufgetretene organisatorische Probleme während der Projektdurchführung werden beschrieben und mögliche Lösungen für eine Fortführung des Konzeptes erarbeitet.

In der wöchentlich stattfindenden Team-Sitzung gibt der Projektleiter eine zusammenfassende Einschätzung über das durchgeführte Projekt ab und beantwortet aufkommende Fragen. Die Erzieher schildern ihre Beobachtungen während der Einheiten und inwieweit ein Transfer bestimmter Inhalte in den Erziehungsalltag stattgefunden hat. Optimierungsvorschläge werden zusammengetragen und im Plenum diskutiert. Der Projektleiter bedankt sich für die Unterstützung durch die Erzieher in den Kurseinheiten.

Ein nachbereitender Informationsabend für die Eltern der teilgenommenen Kinder dient zum Austausch mit den Bezugspersonen außerhalb der Betreuungseinrichtung. Aufkommende Fragen werden beantwortet und über mögliche Verhaltensänderungen der Kinder außerhalb des Kindergartenalltags kann berichtet werden. Es wird über den allgemein beobachteten Lernprozess der Gruppe, aus Perspektive des Projektleiters und aus Sicht des Erziehungspersonals, berichtet.

Interessierte Erzieher der Einrichtung werden zu einem Workshop eingeladen in welchem die Spiele, Übungen und Kampfformen des Projektes exemplarisch durchgeführt werden. So wird ein Überblick über das fünfwöchige Programm gegeben. Die dort gesammelten Erfahrungen erleichtern den Pädagogen die Fortführung des Bewegungsprogrammes, da sie sich besser in die Kinder hineinversetzen können. Bestehende Risiken und Probleme sowie Chancen einzelner Spiel-, Übungs- und Kampfformen werden erlebbar. Jeder teilgenommene Pädagoge erhält ein Handout mit Beschreibungen der durchgeführten Spiele, Übungen und Kampfformen.

6 Diskussion

Durch die gesammelten Erfahrungen des Kursleiters werden nun die drei zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit diskutiert, inwieweit diese durch das vorgestellte Konzept beantwortet werden konnten und die benannten Ziele der Institutionsleitung erreicht wurden.

In Bezug auf die Frage, wie ein bewegungsorientiertes Erziehungskonzept inhaltlich aussehen könnte, lässt sich feststellen, dass das vorgestellte Bewegungsprojekt zweifelsfrei als solches anzusehen ist. Mit Ausnahme der dritten Einheit wurden in allen Stunden bewegungsorientierte Spiele, Übungen oder Kämpfe durchgeführt. Die anschließenden Reflexionsrunden und die pädagogische Aufarbeitung aufgetretener Schwierigkeiten und Konflikte zwischen den Kindern, sind als unterstützender Erziehungsprozess zu bezeichnen.

Die in Kapitel 2.1 benannten vier Bereiche der vorschulischen Kinderentwicklung *Kognition*, *Motorik*, *Emotion* und *Sozialisation* (vgl. Gaschler et al., 2010) sind durch einzelne Stundeninhalte eingefordert und folglich gefördert worden. Kognitive Fähigkeiten waren nötig, als den Teilnehmern Übungen, Spiele und Kampfformen verbal erklärt wurden und diese im Anschluss selbstständig, praktisch umsetzen mussten. Der Einsatz des eigenen Körpers, besonders ab der fünften Einheit, verlangte motorische Handlungen mit einhergehender Auseinandersetzung und Entwicklung der eigenen körperlichen Fähigkeiten. Wahrnehmen der eigenen Gefühle, sowie das Erkennen von Emotionen bei Mitspielern oder Kontrahenten, wurde in jeder Einheit durch das Gefühlsbarometer eingefordert. Die Kontrolle der eigenen Gefühle war Grundvoraussetzung, um sich körperlich mit anderen Teilnehmern messen zu dürfen. Da mit Ausnahme der dritten Einheit alle Aktivitäten mit mindestens einem Partner durchgeführt wurden, war ein soziales Verhalten untereinander und faires Miteinander unumgänglich.

Besonders in den unterschiedlichen Kampfformen ab der fünften Einheit waren die Kinder aufeinander angewiesen, da keine körperliche Auseinandersetzung ohne Kontrahent möglich war. Dies erforderte im Vorfeld einen respektvollen und vertrauenswürdigen Umgang miteinander. Diese Anleitung zum Umgang mit anderen Menschen und der Umwelt wird unter anderem, wie in Kapitel 2.5 bereits benannt, definiert als Teil der Erziehung.

Erziehung findet durch Bewegung statt, sofern das bewegungsorientierte Lernen in planvoller, organisierter und zielgerichteter Art erfolgt (vgl. Lippitz 1987, Kapitel 2.5). Diese drei Merkmale treffen auf das durchgeführte Projekt eindeutig zu. Durch die gedankliche Sortierung von einzelnen Handlungsschritten in den jeweiligen Stunden, verfolgte der Projektleiter einen Plan, mit dessen Durchführung die angestrebten Ziele erreicht wurden. Der Organisationsprozess erfolgte mit Hilfe fortlaufender Handlungen zu vernünftigen Zielen, so dass die gewünschten Ergebnisse erzielt wurden (vgl. Weick, 1985).

Die Frage nach der praktischen Umsetzung des Konzeptes muss differenziert beantwortet werden. Aufgebaut war das Konzept in einen vorbereitenden Teil, welcher als Grundlage diente, um im weiteren Verlauf das eigentliche *Ringens, Raufens und Kämpfens*, als zweiten Teil, zu ermöglichen. Die Einheiten eins bis vier verfolgten hierbei das Ziel, den gesonderten Ordnungsrahmen zu entwickeln, welcher die körperlichen Auseinandersetzungen ermöglichte. Durch diese zeitaufwändigen Maßnahmen konnten die Kampfformen erst ab der fünften Stunde praktiziert werden. Es erschien dem Projektleiter jedoch als notwendig, diese Voraussetzungen zu schaffen.

Der in Kapitel 5.5 beschriebene konzeptionelle Aufbau nach den methodischen Prinzipien von Größing (2007) ermöglichte eine schnelle Anpassung der Übungen, Spiele und Kampfformen an das aktuelle Leistungsvermögen der Kinder.

Diese Variabilität in den geforderten Handlungen war nötig, da das Verhalten und Konzentrationsvermögen der Teilnehmer von internalen und externalen Faktoren beeinflusst wurden. Der Wochentag, die Tageszeit sowie unmittelbar vor dem Kurs stattgefundene Konflikte sind hier als mögliche Einflüsse zu benennen.

Durch diese zeitintensive Vorbereitung konnte das Konzept des *Ringens, Raufen und Kämpfens* lediglich in sechs Einheiten praktisch umgesetzt werden. Damit wurde Teilnehmern und Erziehern lediglich ein kleiner Einblick in die Möglichkeiten dieser Erziehungsmethode gewährt. So konnte der Entwicklungsprozess der Kinder durch Bewegung bestenfalls initiiert werden. Für einen langfristigen Lernerfolg bedarf es weiterer Unterstützung durch das pädagogische Personal.

Um die gesamte Vielfalt des bewegungsorientierten Lernens mit Hilfe von körperlichen Auseinandersetzungen darzustellen ist eine Optimierung der praktischen Umsetzung nötig. Bei einer zukünftigen Projektdurchführung sind die folgenden Standpunkte zu berücksichtigen.

Resümierend waren zehn Bewegungseinheiten für einen nachhaltigen Entwicklungsprozess nicht ausreichend. Sind bei einer weiteren Durchführung ebenfalls nur zehn Einheiten möglich, so sollte der Ordnungsrahmen idealerweise in weniger als vier Einheiten geschaffen werden. Diese praktische Umsetzung wäre jedoch in Anbetracht der Adressatengruppe und deren Bedürfnisse kaum realisierbar. Bei einer Vorbereitungsdauer von weiterhin vier Einheiten sollte die Gesamtzeit des Projektes auf 15 oder 20 Einheiten ausgeweitet werden.

Mit der Rolle des Erziehers im Gesamtprozess muss sich intensiver beschäftigt werden. Der gesonderte Ordnungsrahmen ist den beteiligten Pädagogen noch verständlicher zu vermitteln, sodass dieser vor den Kindern einheitlich aufrechterhalten werden kann, um den Prozess optimal unterstützen zu können.

Die Rückmeldung seitens der Institutsleitung ergab, dass sich einige Erzieher mit der Thematik und deren Umsetzung überfordert fühlten. Eine Möglichkeit dies zu vermeiden, besteht darin, dass lediglich jene Erzieher das Projekt begleiten, welche ein ernsthaftes Interesse an der nachhaltigen Umsetzung haben. So bestünde die Möglichkeit, diesen Pädagogen die Zusammenhänge und inhaltlichen Entwicklungen der einzelnen Stunden besser zu erklären. Im Anschluss an eine durchgeführte Einheit könnten sich die Interessierten gemeinsam mit dem Projektleiter über die vergangene Stunde austauschen, unmittelbar Kritik äußern und Fragen zur weiterführenden Umsetzung stellen.

Das durchgeführte Projekt war unzweifelhaft durch die in Kapitel 2.5 benannten Merkmale gekennzeichnet. Diese beeinflussen positiv das Selbstkonzept durch einen bewegungsorientierten Lernansatz laut Zimmer (2000). Besonders in den unterschiedlichen Kampfformen nahmen die Kinder Informationen über die Sinnesorgane auf, verarbeiteten diese über das Nervensystem und sammelten Erfahrungen über die Wirksamkeit und Folgen des eigenen Handelns. Während des Kämpfens haben sich die Teilnehmer permanent körperlich miteinander verglichen und in den Rückmelderunden wurden ihnen Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten zugeordnet.

Es lässt sich jedoch nicht überprüfen, ob hierdurch eine positive Persönlichkeitsentwicklung stattgefunden hat. Um dies zweifelsfrei prüfen zu können, müsste sowohl vor, als auch nach der Projektdurchführung der Entwicklungsstand eines jeden teilnehmenden Kindes untersucht und festgestellt werden.

Kurzfristige Verhaltensänderungen der Teilnehmer wurden durch die Erzieher beschrieben. Insgesamt wurden weniger regellose, körperliche Auseinandersetzungen im Alltag beobachtet und einige Teilnehmer haben sich im Anschluss an das Projekt besser an Regeln gehalten. Um von einer langfristigen Persönlichkeitsentwicklung sprechen zu können, müsste das Projekt jedoch deutlich länger durchgeführt werden.

7 Handlungsempfehlungen

Die Handlungsempfehlungen basieren auf den gesammelten Erfahrungen und Beobachtungen des Projektleiters während der Durchführung des Konzeptes in der vorgestellten Einrichtung.

Eine strenge und transparente Regelauslegung sollte besonders die Frühphase des Projektes prägen. Der Kursleiter kann im Verlauf der Konzeptdurchführung die Regelauslegung mildern. Denn eine nachträgliche, stärkere Reglementierung ist durch die Kinder deutlich schwieriger nachzuvollziehen und zu akzeptieren.

Spielerklärungen und Informationen an die Kinder sind durch den Projektleiter möglichst interessant darzustellen, indem viele Übungen und Kampfformen beispielhaft präsentiert werden. Durch gute Ausführungen steigt der Respekt der Kinder gegenüber dem Kursleiter, sodass die Durchführung des Programmes erleichtert wird. Das sprachliche Niveau muss, unter Vermeidung von Fachbegriffen, an das Setting angepasst werden.

Die Reflexionsrunden sind adressatengerecht durchzuführen. Der Kursleiter muss sich vor jeder Reflexionsrunde bewusst sein, welches Ziel er in der Rückmelderunde erreichen möchte. Ein bis maximal zwei Ziele mit jeweils zwei bis drei Fragen sind bei der alterstypischen Konzentrationsspann realistisch umzusetzen. Zu lang andauernde Gesprächsrunden bringen Unruhe in die Gruppen und erschweren die Umsetzung der Inhalte.

Heranwachsenden im Vorschulalter sollten eindeutige und nachvollziehbare körperliche Grenzen aufgezeigt werden. Besonders während der Rückmelderunden wirkt ein körperlicher Abstand, sowohl zwischen den Teilnehmer, als auch zwischen dem Kursleiter und den Teilnehmern konzentrationssteigernd.

Ein wertschätzender und verständnisvoller Umgang mit den Erziehern erleichtert das Arbeiten für den Projektleiter. Der Erzieher sollte sich als gleichwertiger Partner ansehen, sodass er ein hohes Eigeninteresse am Erfolg des Projektes besitzt.

Im nachbereitenden Elternabend sollten Namen einzelner Kinder nicht benannt werden. Um einzelne Kinder angemessen und fair zu beurteilen, bedarf es einer expliziten Beobachtung jedes Teilnehmers während der Einheiten. Dies ist auf Grund der Gruppengröße und dem gegenüberstehenden Betreuungsschlüssel nicht realisierbar. Es sollen Prozesse und Dynamiken innerhalb der gesamten Gruppe beschrieben und interpretiert werden.

8 Ausblick

Durch die einmalige Durchführung des Projektes sind ein langfristiger Lernerfolg und eine nachhaltige Persönlichkeitsentwicklung nicht zu erwarten. Daher sollte in der Tageseinrichtung der vorschulischen Kinderbetreuung ein Fortgang des Konzeptes gewährleistet sein.

Das Konzept als solches könnte auf bis zu zwölf Monate erweitert werden, sodass den Vorschulkindern in ihrem gesamten letzten Kindergartenjahr ein bewegungsorientiertes Lernprogramm angeboten werden kann. Konzeptionelle und organisatorische Anpassungen würden die mögliche Zielgruppe vergrößern, wodurch auch jüngere Kinder teilnehmen könnten. Alters- und entwicklungsheterogene Gruppen wären auf diese Weise alltagsnah im gemeinsamen Lernprozess vereint.

Unter wissenschaftlichen Aspekten kann das Bewegungsprogramm verändert oder eine mögliche Verhaltensänderung seitens der Teilnehmer weiterführend untersucht werden. Mögliche Untersuchungen bezüglich des Lernerfolges anhand wissenschaftlicher Forschungsmethoden sind möglich. Altersgerechte Fragebögen für die Teilnehmer zur Bewertung des Selbstkonzeptes könnten erarbeitet werden, welche gemeinsam mit den Erziehern ausgefüllt werden. Ergebnisse vor und nach der bewegungsorientierten Intervention wären miteinander zu vergleichen. Zudem sind qualitative Interviews mit Erziehern bezüglich beobachteter Verhaltensänderungen der Kinder durchführbar. Quantitative Beobachtungsbögen über die Anzahl auftretender Verhaltensmuster ließen weitere statistische Untersuchungen zu.

Eine Lernmodulanpassung der Erzieherausbildung würde mehr angeleitete, zielgerichtete Bewegung innerhalb vorschulischer Tageeinrichtungen der Kinderbetreuung zulassen. Eine umfangreiche Aufklärung der Pädagogen während der Ausbildung oder in möglichen Fortbildungen über bewegungsorientierte Erziehungsmethoden und deren Chancen, ermöglicht eine Ergänzung des Lernangebotes.

9 Literaturverzeichnis

- Althaus, B. (2006). *Das Selbstkonzept. Vergleich der Ansätze zur Selbstkonzeptforschung von Seymour Epstein und Sigrun-Heide Filipp*. München: GRIN Verlag.
- Asendorf, J. B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer Verlag.
- Baumeister, R. F., Campell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003). *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier life-styles?* Washington, DC: Psychological Science in the Public Interest.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T.F. & Tice, D.M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. Washington, DC: Journal of Personality and Social Psychology.
- Bundesagentur für Arbeit. (2014). *Der Arbeitsmarkt in Deutschland - Fachkräfte in der Kinderbetreuung und -erziehung*. Nürnberg: Zentrale Statistik und Arbeitsmarktberichterstattung.
- Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Winter Verlag.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Delhees, K. H. (1994). *Soziale Kommunikation: psychologische Grundlagen für das Miteinander in der modernen Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Gaschler, P., Klimek, S. & Lauenstein, C. (2010). *Kinder fördern durch Bewegung und Sport. Anregungen zur Förderung motorisch und psycho-sozial auffälliger Kinder in Schule, Verein und Kindertagesstätte*. Wiesbaden: BAG.
- Größing, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiebelsheim: Limpert Verlag GmbH.
- Hirler, S (2005). *Kinder brauchen Musik, Spiel und Tanz: Rhythmik als ganzheitliches Bildungsangebot in der frühkindlichen Erziehung*. Aus: *Frühe Kindheit – die ersten sechs Jahre*. 8. Jg., Heft 4, S. 8-13 (Themenheft „Kinder und Musik“). Hrsg.: Deutsche Liga für das Kind. Berlin.
- Hirtz, P., Hotz, A., Ludwig, G. (2004). *Gleichgewicht*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Holler, C., Dr. Korinek, W., Kussel, M. & Schmoll, P. (2005). *FairKämpfen. Sicher fallen und FairKämpfen*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2000) *Motivation, Emotion und Handlungsregulation*. In: *Christoph Steinebach(Hrsg.): Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Lang, R. W. (2000): *Schlüsselqualifikationen*. München: DTV.
- Lange, H. & Sinning, S. (2009). *Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht* (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert Verlag GmbH.
- Lippitz, W. & Meyer-Drawe, K. (1987) *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. Frankfurt am Main: Hochschulzeitschriften Erziehungswissenschaft.

- Mayanna, Y. S. (2008). *Kinder brauchen Bewegung, Spiel & Sport. Entwicklungs- und Bewegungsförderung in der frühen Kindheit*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co KG.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (2007). *Bewegungslehre Sportmotorik Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In Rost, D.H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 685-692). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Oerter, R. (2008). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 225-270). Weinheim: Beltz Verlag.
- Lützenkirchen, M. & Elgendorf, G. (2011): *Pädagogisches Lerninsitut Rheinland-Pfalz, Referat 2.05. Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen. Fachrichtung: Sozialpädagogik*. Bad Kreuznach: Profilbildende Merkmale der beruflichen Bildung.
- Mrazek, J. (1986). *Einstellungen zum eigenen Körper – Grundlagen und Befunde*. In: Bielefeld, J. (Hrsg.) (1986). *Körpererfahrung: Grundlage menschlichen Bewegungsverhaltens*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Piaget, J. (2015). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kemper, R. & Treu, C. (2007). *Selbst- und Fremdkonzept von Frauen mit Behinderung*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

- Rosenkötter, H. (2013). *Motorik und Wahrnehmung im Kindesalter. Eine neuropädagogische Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH Verlag.
- Schultze, B. (2005). *Was hat Rhythmik mit Bildung zu tun? Kindergarten heute. Die Fachzeitschrift, Ausgabe 8 / 2005*. Freiburg.
- Schwarz, R. (2014). *Frühe Bewegungserziehung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tausch, A. M. & Tausch, R. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Thürk, T. (2014). *Spielesammlung für Therapie und Pädagogik. Eine Anleitung zum gezielten Spielen*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Weick, K. E. (1985). *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Zimmer, R. (2000). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg: Herder Verlag.
- Zimmer, R. (2006). *Kinder brauchen Selbstvertrauen. Bewegungsspiele, die klug und stark machen*. Freiburg: Herder Verlag.
- Zimmer, R. (2009). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg: Herder Verlag.

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen meiner Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken und Quellen, entnommen sind, habe ich unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Dasselbe gilt sinngemäß für Tabellen, Karten und Abbildungen. Diese Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise nicht im Rahmen einer anderen Prüfung eingereicht.

10 Anhang

Stundenverlaufsplan - 1. Einheit: Kennenlernen und Vermittlung der grundlegenden Verhaltensregeln

Stundenverlaufsplan - 2. Einheit: Bewegungsspiele – Fokus auf Regelverhalten

Stundenverlaufsplan - 3. Einheit: Gefühle erkennen & Gefühle ausdrücken

Stundenverlaufsplan - 4. Einheit: Vertrauen

Stundenverlaufsplan - 5. Einheit: Einführung Paarkämpfe I

Stundenverlaufsplan - 6. Einheit: Paarkämpfe II & Einführung Gruppenkämpfe I

Stundenverlaufsplan - 7. Einheit: Paarkämpfe III

Stundenverlaufsplan - 8. Einheit: Gruppenkämpfe I & Gruppenkämpfe II

Stundenverlaufsplan - 9. Einheit: Gruppenkämpfe III & Gruppenkämpfe IV

Stundenverlaufsplan - 10. Einheit: Wunschstunde & Abschluss

Tab. 5. 1. Einheit Stundenverlaufsplan

Zeit	Inhalt	Ziele	Organisation	Methodisch/ Didaktischer Kommentar
10 min	Einstieg	Kennenlernen, Klärung des Ordnungsrahmens	Sitzend im Innenstirnkreis	Besonderes Augenmerk auf Verhaltensregeln
12 min	Bewegungsspiel I <i>Hundehüttenfangen</i>	Befriedigung Bewegungsdrang, Prüfung des Regelverständnisses	Laufend in der Halle	Alle TN müssen Regeln verstehen & beachten
5 min	Reflexion Bewegungsspiel I	Kontrolle der Stimmungslage & Regeleinhaltung, Einführung Gefühlsbarometer	Sitzend im Innenstirnkreis	Keine Namensnennung
6 min	Bewegungsspiel II <i>Komm mit – Lauf weg</i>	Bewegung & Spaß	Sitzend im Innenstirn- kreis	
2 min	Reflexion Bewegungsspiel II und Abschluss	Ausblick & Schlussritual	Sitzend im Innenstirn- kreis	Wiederholung des Ordnungs- rahmens

Tab. 6. 2. Einheit Stundenverlaufsplan

Zeit	Inhalt	Ziele	Organisation	Methodisch/ Didaktischer Kommentar
6 min	Einstieg	Präsentieren der Wäscheklammern & Einführung des Kartensystems	Sitzend im Innenstirkreis	Kinder möglichst beim Namen nennen, Wertschätzung
10 min	Bewegungsspiel III <i>Spinnennetzfangen</i>	Bewegung, Erleben von Fairness & Achtsamkeit	Frei in der Halle	Alle Teilnehmer müssen Regeln verstehen und beachten
4 min	Reflexion Bewegungsspiel III	Regelverständnis schaffen	Sitzend im Innenstirkreis	Keine Namensnennung durch die Teilnehmer
10 min	Bewegungsspiel IV <i>Virus</i>	Bewegung & Spaß	Frei in der Halle	Wiederholung des Ordnungsrahmens
5 min	Reflexion Bewegungsspiel IV und Abschluss	Regelverständnis schaffen, Ausblick, Schlussritual	Sitzend im Innenstirkreis	Konsequenzen von Missachtung der Regeln besprechen

Tab. 7. 3. Einheit Stundenverlaufsplan

Zeit	Inhalt	Ziele	Organisation	Methodisch/ Didaktischer Kommentar
3 min	Einstieg	Definition von Gefühlen	Sitzbänke in einem Dreieck	Hinweise auf Ordnungsrahmen geben
10 min	Gefühlskarten	Erkennen von Gefühlen durch Gestik und Mimik	Stuhlkreis	Den Kindern die Karten lang genug zeigen
5 min	Reflexion Gefühlskarten	Unterschied von angenehmen und unangenehmen Gefühlen & Umgang mit Gefühlen	Sitzbänke im Dreieck	Gegenseitig aussprechen lassen
13 min	Stations-Lauf	Unterschiedliche Wege, um Wut abzubauen	Drei unterschiedliche Stationen in der Halle	Zwei Erzieher notwendig, mit Musik im Hintergrund
4 min	Reflexion Stations- Lauf und Abschluss	Zusammenfassen der Stundeninhalte, Ausblick, Schlussritual	Sitzend im Innenstirnkreis	Kinder gut gelaunt entlassen

Tab. 8. 4. Einheit Stundenverlaufsplan

Zeit	Inhalt	Ziele	Organisation	Methodisch/ Didaktischer Kommentar
3 min	Einstieg	Definition von Vertrauen	Sitzend im Innenstirnkreis	
5 min	Bewegungsspiel I <i>Hundehüttenfangen</i>	Bewegungsdrang befriedigen	Frei in der Halle	Fokus auf Bewegung, nicht Regelverhalten
12 min	Vertrauensübung Partner	Vertrauen und Verantwortung erleben	Erklärung im Sitzkreis, Übung frei in der Halle	Beruhigende Musik, Augenbinden
4 min	Reflexion Partnerübung	Bedeutung von Vertrauen in den Partner und Verantwortung übernehmen	Sitzend im Innenstirnkreis	
8 min	Vertrauensübung Gruppe	Bedeutung von Grundvertrauen in Gruppe	Sitzkreis in der Hallenmitte	Beruhigende Musik
3 min	Reflexion Gruppenübung und Abschluss	Zusammenfassen der Inhalte, Ausblick und Transfer zur folgenden Einheit schaffen, Schlussritual	Sitzend im Innenstirnkreis	

Tab. 9. 5. Einheit Stundenverlaufsplan

Zeit	Inhalt	Ziele	Organisation	Methodisch- Didaktischer Kommentar
4 min	Einstieg	Ausblick auf die Stundeninhalte	Sitzend im Innenstirnkreis	
4 min	Bewegungs- spiel IV <i>Virus</i>	Befriedigung des Bewegungsdranges	Frei in der Halle	Musik im Hintergrund, Bewegung steht im Vordergrund, nicht Regelverhalten
15 min	Paarkampf I <i>Hühnerkampf</i>	Kennenlernen und Durchführen von regelhaften, körperlichen Auseinander- setzungen	Paarweise in der Halle	Mögliche Verletzungs- gefahren in Halle minimieren
5 min	Reflexion Paarkampf I	Sensibilisierung und Selbstreflexion	Sitzend im Innenstirnkreis	
5 min	Bewegungs- spiel II <i>Komm mit – Lauf weg</i>	Bewegungsorientierter Stundenabschluss	Sitzend im Innenstirnkreis	Bei Ausgrenzung wird unterbrochen
2 min	Abschluss	Ausblick & Schlussritual	Sitzend im Innenstirnkreis	

Tab. 10. 6. Einheit Stundenverlaufsplan

Zeit	Inhalt	Ziele	Organisation	Methodisch/ Didaktischer Kommentar
2 min	Einstieg	Ausblick auf die Stundeninhalte	Sitzend im Innenstirnkreis	
5 min	Bewegungsspiel II <i>Spinnennetz- fangen</i>	Befriedigung des Bewegungsdranges	Frei in der Halle	Musik im Hintergrund, Fokus auf der Bewegung, nicht auf dem Regelverhalten
12 min	Paarkampf II <i>Eselskampf</i>	Regelhafte, körperliche Auseinander- setzung	Paarweise in der Hallenmitte	Mögliche Verletzungs- gefahren in der Halle minimieren
4 min	Reflexion Paarkampf II	Sensibilisierung und Selbstreflexion	Sitzend im Innenstirnkreis	
8 min	Bewegungsspiel V <i>Möhrenziehen</i>	Einführung der Gruppenkämpfe	In der Hallenmitte	Leise Musik im Hintergrund
4 min	Abschluss	Sensibilisierung, Selbstreflexion, Ausblick & Schlussritual	Sitzend im Innenstirnkreis	

Tab. 11. 7. Einheit Stundenverlaufsplan

Zeit	Inhalt	Ziele	Organisation	Methodisch- Didaktischer Kommentar
2 min	Einstieg	Ausblick auf die Stundeninhalte	Sitzend im Innenstirnkreis	
6 min	Bewegungsspiel V <i>Seilticken</i>	Befriedigung des Bewegungsdranges, Vorbereitung auf das <i>Körperticken</i>	Frei in der Halle	Musik im Hintergrund, Fokus auf Bewegung, nicht auf dem Regelverhalten
5 min	Paarkampf III <i>Linienziehen</i>	Regelhafte, körperliche Auseinandersetzung	In der Hallenmitte	Leise Musik im Hintergrund
2 min	Reflexion Paarkampf III	Sensibilisierung und Selbstreflexion	Sitzend im Innenstirnkreis	
8 min	Paarkampf IV <i>Körperticken</i>	Regelhafte, körperliche Auseinandersetzung	Partnerweise in der Halle verteilt	Leise Musik im Hintergrund
4 min	Reflexion Paarkampf IV	Sensibilisierung und Selbstreflexion	Sitzend im Innenstirnkreis	
6 min	Bewegungsspiel V <i>Möhrenziehen</i>	Regelhafte, körperliche Auseinandersetzung in der Gruppe	In der Hallenmitte	Leise Musik im Hintergrund
2 min	Abschluss	Ausblick & Schlussritual	Sitzend im Innenstirnkreis	

Tab. 12. 8. Einheit Stundenverlaufsplan

Zeit	Inhalt	Ziele	Organisation	Methodisch/Didaktischer Kommentar
2 min	Einstieg	Ausblick auf die Stundeninhalte	Sitzend im Innenstirnkreis	
5 min	Bewegungsspiel <i>Virus</i>	Befriedigung des Bewegungsdranges	Frei in der Halle	Musik im Hintergrund, Fokus auf der Bewegung, nicht auf dem Regelverhalten
10 min	Gruppenkampf I <i>Schildkrötenfangen</i>	Regelhafte, körperliche Auseinandersetzung in der Gruppe	In der gesamten Halle	Mögliche Verletzungsgefahren in der Halle minimieren
2 min	Reflexion Gruppenkampf I	Sensibilisierung und Selbstreflexion	Sitzend im Innenstirnkreis	
12 min	Gruppenkampf III <i>Schildkröte wenden</i>	Regelhafte, körperliche Auseinandersetzung in der Gruppe & Selbsteinschätzung	Auf Weichbodenmatten in der Halle verteilt	Ohne Schuhwerk, leise Musik im Hintergrund
4 min	Reflexion Gruppenkampf II und Abschluss	Sensibilisierung, Selbstreflexion, Ausblick & Schlussritual	Sitzend im Innenstirnkreis	Erinnerung an ein zweites Paar Socken in der kommenden Einheit

Tab. 13. 9. Einheit Stundenverlaufsplan

Zeit	Inhalt	Ziele	Organisation	Methodisch/ Didaktischer Kommentar
2 min	Einstieg	Ausblick auf die Stundeninhalte	Sitzend im Innenstirnkreis	
5 min	Bewegungs- spiel I <i>Hundehütten- fangen</i>	Befriedigung des Bewegungs- dranges	Frei in der Halle	Musik im Hintergrund
10 min	Gruppenkampf III <i>Sockenklauen</i>	Regelhafte, körperliche Auseinander- setzung in der Gruppe	Frei in der Halle	Mögliche Verletzungs- gefahren in der Halle minimieren, Musik im Hintergrund
4 min	Reflexion Gruppenkampf III	Sensibilisierung und Selbstreflexion	Sitzend im Innenstirnkreis	
10 min	Gruppenkampf IV <i>Mattenkönig</i>	Regelhafte, körperliche Auseinander- setzung in der Gruppe	Auf Weichboden- matten in der Halle verteilt	Ohne Schuhwerk, leise Musik im Hintergrund
4 min	Reflexion Gruppenkampf IV und Abschluss	Sensibilisierung, Selbstreflexion, Ausblick & Schlussritual	Sitzend im Innenstirnkreis	

Tab. 14. 10. Einheit Stundenverlaufsplan

Zeit	Inhalt	Ziele	Organisation	Methodisch/ Didaktischer Kommentar
3 min	Einstieg	Ausblick auf die Stundeninhalte, Wahl des Bewegungsspieles	Sitzend im Innenstirnkreis	Demokratisches Prinzip erklären
5 min	Bewegungsspiel	Befriedigung des Bewegungsdranges		
3 min	Reflexion Bewegungsspiel	Sensibilisierung und Selbstreflexion, Wahl des Partnerkampfes		
8 min	Partnerkampf	Regelhafte, körperliche Auseinandersetzung		
3 min	Reflexion Partnerkampf	Sensibilisierung und Selbstreflexion, Wahl des Gruppenkampfes	Sitzend im Innenstirnkreis	
8 min	Gruppenkampf	Regelhafte, körperliche Auseinandersetzung in der Gruppe		
5 min	Reflexion Gruppenkampf und Abschluss	Sensibilisierung, Selbstreflexion, Fortgang	Sitzend im Innenstirnkreis	Transfer in den Alltag