

Didaktischer Leitgedanke ist die Entdeckung und Erweiterung der persönlichen Handlungskompetenzen. Das Individuum entwickelt seine Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster in der Beziehungsgestaltung zur materialen und personalen Umwelt sowie in der Art des Umgangs mit sich selbst. Diese Muster sind Grundlage der Handlungsfähigkeiten und finden ihren Ausdruck in der Qualität der Interaktionen. Jegliche Interaktion kann als ein Gestaltungsprozess gesehen werden. Das Individuum formt sich in seinem Sinne die Welt in einem Prozess von Anpassung und Veränderung.

Über den Kontakt zu seiner Umwelt spürt und erlebt sich das Individuum als autonom handelndes Wesen und entwickelt ein Bild, eine Vorstellung von sich selbst. Es erfährt sich als Verursacher von Veränderungen. Wahrnehmen – Bewegen - Erleben sind Elemente einer Funktionseinheit, die ihre Bedeutung und ihren Sinn im Handeln gewinnt.¹

Die Entwicklung der Fähigkeit zum Handeln wird möglich, wenn Raum und Zeit für das Entstehen von Aufgaben, Frage- und Problemstellungen gegeben ist, die das eigenständige Ausprobieren, Experimentieren und Entdecken nach sich ziehen. Der Organismus benötigt diese Tätigkeiten für seine Entwicklung und persönliche Reifung. Sie sind für seinen Fortbestand lebensnotwendig und lassen sich nur aufrechterhalten, wenn die Umwelt Möglichkeiten der Verstärkung anbietet. Das Individuum bringt sich selbst aus dem Gleichgewicht, um sich wiederum neu i.S. der Kompetenzerweiterung zu orientieren. Bei diesen komplexen Anpassungsleistungen benutzt es die erlernten Handlungsmuster, die entsprechend erweitert werden und neue Lern- und Kompetenzerfahrungen nach sich ziehen. Dieser Aneignungsprozess verläuft selbstregulativ und ermöglicht die Entwicklung einer persönlichen Sinnggebung für das eigene Tun.

Eine vertiefte und umfassende Vorstellung von den sich selbsterhaltenden und –entwickelnden biologischen Systemen hat die Wissenschaftstheorie des Konstruktivismus erarbeitet.

Diese Grundgedanken lassen sich in der Beobachtung der organischen Entwicklung und persönlichen Entfaltung der Kinder in wunderbarer Weise beobachten. In ihrem zweckfreien, selbstbestimmenden Spielen, getrieben von der Neugierde und dem Interesse, gestalten Kinder ihre Welt. Sie konstruieren sich fortlaufend neue Aufgaben und Probleme, suchen das Risiko und gehen auf Lebensentdeckung. Die neuen Lebenserfahrungen werden in die vorhandenen integriert.

Im selbstbestimmten Handeln erleben Kinder ihre Produktivität und entwickeln den persönlichen Sinn ihres Spiels, der eine intrinsische Motivation am eigenen Tun aufbaut.

Die Handlungen sind von Individualität, Andersartigkeit, Wiederholung und Einmaligkeit gekennzeichnet. In der Gestaltung und Formung der Welt erleben sich die Kinder als Ursache der Veränderungen. Sie erfahren, dass sie etwas bewirken und entwickeln eine Selbstverantwortlichkeit für ihr Handeln.

Kinder sammeln ihre Lernerfahrungen über die körperliche Auseinandersetzung, d.h. dass zunächst das sensomotorische Lernen im Vordergrund steht. Sie gehen mit dem Körper in den Kontakt zur Umwelt und lernen, sich über das Spüren als eigenständig handelnde Wesen zu erleben.

Félicie Affolter schreibt sinngemäß²:

Das Bewegungsverhalten des Kindes wird bestimmt von einer unermüdlichen Suche nach Neuem, der Begierde nach neuartigen Reizen. Der Forschungsdrang findet seinen Ausdruck in der Ausschau nach neuen Situationen, in denen bei dem Kind eine Lust spürbar wird, Probleme aufzusuchen und zu meistern. Bei der Suche nach Lösungswegen erscheinen Assoziationen mit bisherigen Bewegungserfahrungen hilfreich.

Jede Handlung, die auf eine Lösung des Problems abzielt, verändert die Wirklichkeit und erlangt vom Kind ununterbrochenes Wahrnehmen und Anpassen seines Wirkens, da immer wieder neue Situationen entstehen.

Nicht das Produkt einer Handlung, sondern der Prozess der Lösung eines Problems bedeutet Lernen und ermöglicht Entwicklung.

Wenn das Kind seine Umgebung untersucht, in der irgend etwas Unbekanntes darin eingeschlossen ist, weitet es seinen Erfahrungsbereich aus, erlebt sich als wirkende Person und wird vertraut mit den Prinzipien von Ursache und Wirkung einer Handlung. Der eigene Körper ist bei den Bewegungsexperimenten das Medium, welcher die Umwelt erspürt und Wirklichkeit schafft.

¹ vgl.: V.v. Weizsäcker: Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Baden Baden 72.

² vgl. Félicie Affolter: Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen 89.)

Je umfassender die Bewegungs- und Alltagserfahrungen des Kindes werden, desto beweglicher und anpassungsfähiger werden das Wissen und Begreifen um die Wirklichkeit, wie sie geschaffen wird. Jedes Geschehnis verändert die Wirklichkeit und schafft eine neue.

In dem eigenständigen Erschaffen von Wirklichkeit, in dem Experimentieren und Ausprobieren wird das Leben für das Kind sinnvoll (erhält Sinn) und persönliches Wachstum garantiert.

Zusammenfassung

- Die Erfahrungen, mit Hilfe der Bewegung über das **WIRKEN** etwas zu **BEWIRKEN**, vermitteln **EINSICHT** in den prinzipiellen Zusammenhang von **URSACHEN** und **WIRKUNG**.
- Der Drang, die Begierde, die **LUST**, die Freude, **NEUES ZU ENTDECKEN** und **PROBLEME ZU KONSTRUIEREN**, lassen **NEUE**, auch unverhoffte **SITUATIONEN** entstehen und ermöglichen eine **ANREICHERUNG IM SPÜREN** der eigenen Körperlichkeit, ermöglichen **NEUE** eigene **LERNERFAHRUNGEN**.

3.2. Gestaltung von Lernfeldern

3.2.1. Experimentieren mit Materialien - Materialerfahrung

Ziele

- Sammeln von materialen Erfahrungen mit Hilfe des handlungsorientierten Lernens;
- Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten der Materialien erfahren;
- Einen persönlichen Zugang zum Material finden und der Auseinandersetzung einen Sinn bzw. eine Bedeutung beimessen;
- Die Bewusstwerdung und Bedeutung des „Wie“ herausarbeiten;
- Das entdeckende Lernen fördern;
- Das erkundende, experimentierende Verhalten fördern;
- Die Themenfindung fördern.

Das freie Spiel mit vorgegebenen Materialien

- Erspüren, Ertasten, Erriechen, Erschmecken des Materials bzgl. seiner Beschaffung;
- Größe, Ausdehnung des Materials mit Hilfe verschiedener Körperteile, -bereiche erfassen;
- Mit dem Material Konstruktionen, Formen erstellen;
- Sich auf bzw. mit dem Material in verschiedenen Mustern fortbewegen;
- Mit dem Material in Partner- und Gruppenarbeit verschiedene Spiele erfinden bzw. durchführen.

Geeignete Materialien

- Alltagsmaterialien: Bierdeckel, Zeitungspapier, Wäscheklammern, Tücher, Papprollen, Partyteller, Papierschlängen etc.;
- Materialien, die sich leicht verformen lassen und mit denen leicht Konstruktionen erstellt werden können: Knete, Seile, Schaumstoffteile, Schwungtücher etc.;
- Materialien, mit denen einfache und großräumige Fortbewegungen möglich sind: Rollbrett, Pezzibälle, Bälle in unterschiedlichen Größen und Materialien.

Aufgabenstellung

- Relativ offene, problemorientierte Aufgaben- und Fragestellungen, die verschiedene persönliche Wege des Erprobens ermöglichen und eine intrinsische Motivation wecken;
- Einzeln ausprobieren, Ideen austauschen, aufgreifen, nachahmen;
- Hinführung zu themenorientierten Spiel- bzw. Gestaltungssituationen;
- Vom individuellen zum sozialen Erfahrungsraum;
- Von körper- und materialbezogenen zu sozialen Erfahrungen.

Fragestellungen zu den Lernerfahrungen des experimentellen Umgangs mit Materialien

Vor dem Experimentieren

- Welche Materialien sind von Interesse, wecken Neugierde, animieren zum Spielen bzw. stoßen ab?
- Werden neue, unbekannte oder bekannte Materialien, mit denen schon häufig gespielt wurde, gewählt?
- Welche Materialien wecken Vertrauen?
- Wie groß ist der Reiz, bekannte bzw. unbekannte Spielformen im Umgang mit den Materialien zu entdecken?

Während des Experimentierens

- Ist die Möglichkeit gegeben, sich Raum und Zeit zu lassen für das Ausprobieren ("Herumschnüffeln") und Sicherheit bzw. Wohlbefinden im Umgang mit den Materialien zu erlangen?
- Welche Situationen sind von Lust und Freude geprägt?
- Was soll mit den Materialien ausprobiert werden? Sind es neue oder bekannte Umgangsformen?

Nach dem Experimentieren

- Welche Aktivitäten, Handlungen, Umgangsformen sind wichtig gewesen?
- Wie hat sich die Auseinandersetzung entwickelt? Gab es neue Entdeckungen?
- Gab es bestimmte Umgangsformen mit Materialien, die gemieden wurden?
- Welche Bedeutung bzw. Funktion hat das Material bekommen?
- Welche situativen Gegebenheiten haben besonders zur Auseinandersetzung mit den Materialien animiert?

Weitere diagnostische Fragestellungen zum handlungsorientierten Lernen sind dem Beurteilungsbogen "Ermittlung der Handlungskompetenzen"³ zu entnehmen.

Klassische Psychomotorische-Übungsgeräte

Spezifische Geräte ermöglichen aufgrund Ihrer Form und technischen Ausführung gezielte Themen der Persönlichkeitsentwicklung anzusprechen.

Die Geräte besitzen einen hohen Aufforderungscharakter und motivieren dazu, sich gezielt unter entwicklungsorientierten Themen damit auseinanderzusetzen.

Die Aktivitäten zeichnen sich durch eine gezielte und begrenzte Qualität des Erlebens aus. Die Eigenschaften der Geräte ermöglichen einen begrenzten Gebrauch.

Rollbrett

Themen:

Der Geschwindigkeitsrausch; die Faszination der Beschleunigung; die Raumperspektive.

Pedalo, Therapiekreisel; Labile Untergründe und Bodenbeschaffenheiten.

Themen:

Der Mut zum Risiko und Wagnis; die Unberechenbarkeit; das Abenteuer; das Leben zwischen Stabilität und Labilität; das Leben am Rande der Katastrophe.

Schwungtuch

Themen:

Das gemeinsame Erleben in der Gruppe; das Eintauchen in die Gruppe; das Zusammenspiel mit Anderen.

Alltagsmaterialien

Viele Alltagsmaterialien regen dazu an, sich mit ihnen individuell in vielfältiger Weise forschend und kreativ auseinanderzusetzen, um deren Eigenschaften zu erkunden. Die Erforschung ermöglicht eine sinnliches Wahrnehmen, ein Begreifen und bewusstes Erleben von sich selbst.

Aus pädagogischer Sicht können Alltagsmaterialien zur gezielten Förderung von Persönlichkeitseigenschaften verwendet werden.

Die Eigenschaften der Materialien bewirken unterschiedliche, neue bzw. vertraute Bewegungserfahrungen und regen zu phantasievollen Bewegungsimprovisationen und Gestaltungen an.

Die neue, unkonventionelle und experimentelle Auseinandersetzung mit Alltagsmaterialien ermöglicht Erfahrungen, wo neben dem alltäglichen Gebrauch neue Bedeutungen der Verwendung dem Material beigemessen werden.

³ vgl. Bechstein: Reader Motodiagnostik 2002. S. 32.

Der Prozess der Annäherung und Auseinandersetzung mit Alltagsmaterialien kann erfolgen

- im Sammeln von alltäglichen Gebrauchsgegenständen, Wegwerfmaterialien, Abfällen, Naturmaterialien;
- im Ordnen der Materialien nach Größe, Beschaffenheit wie Leicht - Schwer, Rollend - Stehend, Farbig – Durchsichtig, Weich – Hart, Groß – Klein etc.;
- im Ausprobieren, Experimentieren, Verwerfen, Ändern, Neu Erfinden, Spielen in freien Spielsituationen;
- im themenbezogenen Spielen und Bauen;
- in der Kombination verschiedener Materialien, aus der immer wieder neue Ideen und Varianten entstehen;
- an verschiedenen Orten;
- in verschiedenen Sozialformen (von individuellen, körperbezogenen zu sozialen Erfahrungen);
- unter gezielten, didaktisch-methodischen Gesichtspunkten
 - Materialien für grob- oder feinmotorische Bewegungen,
 - Materialien für dosierten Kräfteinsatz,
 - Materialien zum Bauen, Konstruieren,
 - Materialien zum Einteilen des Raumes mit besonderen Wegen bzw. Orientierungspunkten.

3.2.2. Gestaltung von Räumen – Orientierung und Erleben

Nach dem Motto „My home is my castle“ werden Lernsituationen geschaffen, in denen Kinder eigenverantwortlich Räume erstellen, die ihren Vorstellungen entsprechen und bei Ihnen Gefühle des Wohlbefindens und der Geborgenheit wecken.

Der Prozess der Gestaltung der Räume eröffnet fortwährend die Entstehung „handfester“ Probleme und selbstformulierter Fragestellungen, die zu unmittelbarem Handeln und zur selbständigen Bewältigung anregen.

Das Erlebnis des Umsetzens der eigenen Vorstellungen animiert dazu, in den selbst konstruierten Räumen auf Entdeckung zu gehen, sich in ihnen zu bewegen und deren Besonderheiten zu erfahren.

Die Kinder erfahren und erleben sich im Einklang mit den von ihnen geschaffenen Raumstrukturen. Sie werden eins mit ihrem „castle“, identifizieren sich mit ihrer „Heimat“ und erleben sich als kompetente Gestalter ihrer Umwelt.

Bewegungsräume lassen sich hervorragend in der Gruppe erstellen. Die Kinder erleben das Gefühl der Gemeinsamkeit mit der Erfahrung, den Raum mit der eigenen, unverwechselbaren und individuellen Note versehen zu haben. Der gemeinsam erstellte Raum ist das Produkt der individuellen Gestaltungsanteile.

Bei der Raumgestaltung soll beachtet werden, dass

- Materialien verwendet werden, die einen hohen Aufforderungscharakter besitzen, transportabel sind, in ihrer Form veränderbar, multifunktional, sich kombinieren lassen und in ihre Handhabung und Verwendung ein Minimum an Instruktionen erfordern;
- komplexe Räume erschaffen werden, die individuelle Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen und Leistungsvergleich sowie –druck ausschließen;
- Raumthemen angeboten werden, die den Interessen der Kinder entgegenkommen und ein Lösen der Konstruktionsprobleme ermöglichen. So werden Selbstvertrauen und Kompetenzgefühl gefördert;
- Neugierde durch angemessene, unerwartete oder ungewohnte Situationen geweckt wird. So kommen Lust am Erkunden und Erlebnishunger ins Spiel;
- eine vertrauensvolle, spielerische und lustbetonte Atmosphäre geschaffen wird.

Lernerfahrungen werden gesammelt

- im Kennenlernen der physikalischen Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten der Materialien;
- in der unterschiedlichen Verwendbarkeit und situationsgemäßen Nutzung;
- im Kennenlernen der Materialeigenschaften und Verhältnisse von groß-klein, breit-schmal, lang-kurz, rau-glatt, hart-weich, schwer-leicht, beweglich-unbeweglich;
- in den Aktivitäten des Hebens, Tragens, Stützens, Schiebens;
- in Kenntnisse über Kombinations- und Konstruktionsmöglichkeiten, d.h. im technischen „Know How“;
- im Erkennen und Konstruieren unterschiedlicher Raummuster;
- in der Funktionsfähigkeit, Haltbarkeit, Tragfähigkeit der Materialien;
- im Testen der Materialkonstruktionen durch Bewegungsexperimente;
- im Schaffen der eigenen Bewegungsanlässe mit Hilfe der „Bauelemente“;

- im gemeinsamen Gestalten. Durch Konstruktions- und Transportprobleme kommt es zum gemeinsamen Handeln und gegenseitigen Helfen, zu Absprachen und Rollenzuweisungen.

Entwicklungsorientierte Raumgestaltung⁴

Die Gestaltung der Räume kann sich an der motorischen Entwicklung ausrichten und die Umsetzung von Themen beinhalten. Zu berücksichtigen ist auch die Spielentwicklung und der kognitiv-emotionale Entwicklungsstand.

A. Räume des Kriechens, Robbens, Krabbelns

Sie können das Gefühl von Geborgenheit und Schutz geben. Man kann sich in ihnen zurückziehen, zur Ruhe und Stille finden.

- Höhlen- und Tunnellandschaften - die Welt des Verkriechens; die Welt der Regenwürmer und Maulwürfe
Förderung der frühkindlichen Bewegungsmuster: Robben, Kriechen, Übergangspositionen
Förderung des Konstruktionsspiels, Illusionsspiels, Rollenspiels
- Die Dunkelräume - die Welt des Verbergens, Versteckens
- Die Nester, Buden - die Welt der Geborgenheit und Gemütlichkeit
Förderung der frühkindlichen Haltungsmuster: Rücken-, Seit-, Bauchlage
Förderung des Konstruktionsspiels
- Die Bodenlandschaft - die Welt der Kriechtiere und Erdferkel
Förderung der frühkindlichen Bewegungsmuster: Kriechen, Robben, Übergangspositionen
Förderung des Funktions- und Explorationsspiels

B. Räume des Kletterns, Springens, Hüpfens, Fallens, Hangelns

Sie bieten die Möglichkeit, ein Wagnis, Risiko, Abenteuer einzugehen, Mut zu entwickeln und Vertrauen in das eigene motorische Können aufzubauen.

- Das Labyrinth, Spinnennetz - die Welt des Verirrens
Förderung der Bewegungsmuster: Stehen, Gehen, Hüpfen, Springen
Förderung des Konstruktionsspiels, Illusionsspiels
- Die Kletterräume, Klettergärten, Bergwelt - die Welt des Risikos, des Muts, der Abenteuer, des Weit- und Ausblicks
Förderung motorischer Muster: Klettern, Hangeln, Springen
Förderung des Konstruktionsspiels, Illusionsspiels, Rollenspiels
Förderung der Wahrnehmungsmuster:
Das bewusste Spüren von Körperkontakt, taktil-kinästhetische Wahrnehmung
Die Rückbesinnung auf erlernte frühkindliche Bewegungsmuster, memorative Wahrnehmung
Die Entwicklung von Raumerleben und Raumvorstellung, kognitiv-emotionale Wahrnehmung
- Die Sprungräume, der Matratzenraum, das Sprungkabinett - die Welt des Hüpfens, Springens und Fallens
Förderung der Bewegungsmuster: Liegen, Stehen, Gehen, Hüpfen, Springen, Fallen
Förderung des Funktions- und Explorationsspiels
- Verkehrsräume - die Welt der Autofahrt, Schifffahrt
- Rollbrett-/Pedaloparcours; Erwerb des Rollbrett-/Pedaloführerscheins - die Welt der Geschicklichkeit
- Zirkus, Jahrmart, Gruselkabinett - die Welt der Illusion und Wunder

C. Räume des Werfens, Treffens, Fangens

Sie animieren dazu, sich zu konzentrieren, die Aufmerksamkeit zu schulen und den Fokus auf sich und einen bestimmten Ort des Raumes zu lenken.

- Zielräume - die Welt des Werfens und Treffens
Förderung feinmotorischer Muster, Auge-Hand Koordination: Werfen, Fangen
Förderung des Konstruktionsspiels, Illusionsspiels

⁴ vgl. Helmut Köckenberger: Bewegungsräume. Dortmund 97.

3.2.3. Lernphasen

3.2.3.1. Phasen Psychomotorischer Förderung⁵

Phasen	Die einzelnen Phasen werden von folgenden Fragestellungen begleitet: <ul style="list-style-type: none"> • Inhalte – was passiert? • Atmosphären – wie ist die Stimmung? • Beziehungsebene – wo ist das Kind, wo der Erwachsene? • Prozess – was kann ich beobachten? • Besonderheiten – worauf soll ich achten? • Übergang zur nächsten Phase
1. Ankommen Begleitperson, Umziehen	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sind die äußeren Erscheinungsbilder der Begleitperson und des Kindes? • In welcher emotionalen Grundstimmung wird das Kind gebracht? • Gibt es Trennungsschwierigkeiten? • Mit welcher Freude, Trauer, (Selbst-/ Un-)Sicherheit ist das Kind da? • ?
2. Begrüßung Gemeinsames Treffen und erster gegenseitiger Austausch	<ul style="list-style-type: none"> • Wie äußert sich das Kind (Tonfall, emotionale Befindlichkeit, Mitteilungsbedürfnis)? • Was, wie erzählt das Kind? • Wie ist das Kind motorisch (ruhig, aufgeregt, eifrig, überaktiv/Zappelig)? • ?
3. Extensive Spiel Spiel zum Ankommen	<ul style="list-style-type: none"> • Wie ist die motorische Koordination? • Wie ist das emotionale Beteiligtsein? • Wie ist während des Spiels das Regelverständnis, das Mitmachen, das soziale Verständnis etc.? • ?
4. Intensive Phase Hauptphase mit Gestaltung eines Themas	
4.1 Einführung ins Thema Gemeinsame Erörterung des Themas	<ul style="list-style-type: none"> • Wie setzt sich das Kind gedanklich, kognitiv, emotional, affektiv mit dem Thema auseinander? • Wo, wie, bei wem, in welcher Körperhaltung sitzt das Kind? • Gibt es Themenvorschläge? • ?
4.2. Kreative Arbeit Gestaltung, Umsetzung des Themas	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kreativ, fantasievoll wird das Thema umgesetzt? • Wie ist die Grob-, Feinmotorik, Bewegungsplanung? • Wie ist die Kontaktfähigkeit, Konzentration, Aufmerksamkeit? • Wird sofort gearbeitet, experimentiert oder erst überlegt, beraten? • Welche Strategien verfolgt das Kind? • ?
4.3. Wertschätzung Gegenseitige Beachtung des Aufbaus	<ul style="list-style-type: none"> • Wie teilt das Kind seine Arbeit den anderen Kindern mit? • Hört das Kind den anderen Kindern zu? • ?
4.4. (Rollen)Spiel Durchführung von Spielen in dem gestalteten Raum	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gestalten die Kinder die Rollen? • Welche motorischen Muster werden eingesetzt? • Wie entwickeln sie Ideen, besetzen sie Rollen, welche Materialien benutzen sie? • Wie beziehen sich die Kinder aufeinander? • ?
5. Ruhe und Entspannung Nachklingen der Erlebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Wie ent- oder gespannt ist der Körper? • Wie lässt sich das Kind auf Ruhe und Entspannung ein? • Wie lässt sich das Kind auf Partner-/Materialentspannung ein? • ?

⁵ vgl.: Michael Passolt/Veronika Pinter-Theiss: „Ich hab eine Idee ...“. Psychomotorische Praxis planen, gestalten, reflektieren. Dortmund 2003.

6. Reflexion Kognitive und emotionale Rückbetrachtung der Stunde	<ul style="list-style-type: none"> • Mit welchem Gefühl wird die Stunde beendet? • Können die Kinder die Erfahrungen kognitiv beenden? • Was ist den Kindern von besonderer Bedeutung gewesen? • Wie ist die emotionale Stimmungslage? • Nehmen die Kinder schon Ausblick auf die nächste Stunde? • Wie erfolgt die Trennung vom Leiter und den anderen Kindern? • ?
7. Nachklang Umziehen, Begrüßung der Bezugspersonen, Verlassen der Einrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • In welcher Anspannung/Lockerheit ist die Person, die das Kind abholt? • Wie ist das gegenseitige Wertverhalten von Kind und Begleitperson? • Wie spricht das Kind über die Stunde? • ?

Die sieben Phasen geben der Förderstunde eine Struktur. Sie dient dazu, die Gruppe in verschiedene Lernphasen zu führen. Individuelle perzeptive, motorische, kognitive und emotionale Erfahrungen sowie sprachliche Ausdrucksformen finden in den Phasen ihren Platz und geben den Beteiligten im Rahmen der gemeinsamen Gestaltung einen Sinn.

Je nach Zielsetzung, Thema, Entwicklungsstand, Dynamik und Motivation der Kinder können die sieben Phasen unterschiedlich lang dauern sowie einige Phasen weggelassen bzw. mehrmals ineinander übergehen.

3.2.3.2. Von sensomotorischen zu kognitiven Lernphasen / Hinführung zu eigenverantwortlichem Lernen

Helmut Köckenberger⁶ unterbreitet vier methodische Vorschläge zur Strukturierung von Lernphasen, in denen Lernprozesse angeregt werden, die zu eigenverantwortlichem Handeln führen.

1. Vorschlag

1. Schritt: In einer freien Spielsituation wird Material kennengelernt und ausprobiert.
2. Schritt: Die Vorschläge der Kinder werden aufgegriffen und zur Nachahmung allen Kindern angeboten. Die Kinder lernen, sich gegenseitig ihre Ideen und neuen Bewegungsformen zu zeigen.
3. Schritt: Die Kinder planen zusammen mit dem Erwachsenen verschiedene Spiele, Bauten, Projekte und handeln, üben und spielen anschließend gemeinsam.

2. Vorschlag

1. Schritt: Die Kinder probieren einzelne vorgegebene Spielideen solange aus, bis ein gewisses Repertoire vorhanden ist.
2. Schritt: Sie planen und spielen alleine oder gemeinsam, erfinden neue Ideen und probieren sie aus.

3. Vorschlag

1. Schritt: Der Erwachsene spielt auf der Kinderebene mit. Dadurch hat er die Gelegenheit, unauffällig verschiedene Bewegungs- und Baumöglichkeiten in seinen Spielen aufzuzeigen und anzubieten.
2. Schritt: Wenn die Kinder die notwendige Bewegungs-, Material und Handlungserfahrung besitzen, werden sie beginnen, selbstverantwortlich zu spielen und eigene Ideen einzubringen.

4. Vorschlag

1. Schritt: Der Raum wird komplett vorstrukturiert. Das Materialangebot ist vollständig und thematisch aufgebaut.
2. Schritt: Die Raumstruktur ist variabel oder sie ist ergänzungsfähig. Es gibt Lücken oder unvollständige Aufbauten.
3. Schritt: Die Kinder bauen mit dem angebotenen Material selbständig die bekannte Struktur auf.
4. Schritt: Die Kinder bauen mit dem angebotenen Material selbständig frei gewählte, variierte oder neue Strukturen auf.

⁶ entnommen: Helmut Köckenberger: Bewegungsräume. Entwicklungs- und kindorientierte Bewegungserziehung. Dortmund 97. S. 30f

5. Schritt: Die Kinder planen aufgrund vorgegebener oder frei gewählter Thematik eine Struktur oder Spiele und führen diese in eigener Verantwortung durch.

Die Umsetzung der Vorschläge und Gestaltung der Lernphasen führen zu folgenden Fragestellungen:

- Mit welchen Inputs sollen die Kinder in Handlungsprozesse geführt werden?
- Wie soll der Raum vorbereitet sein?
- Welches Material soll zur Verfügung gestellt werden?
- Wie sollen sich die Kinder untereinander wahrnehmen?
- Welche Aufgaben mit welchen Anforderungen sollen gestellt werden?
- Mit welchen Fragen sollen die Kinder in ihren Lernprozessen begleitet werden?

Welches Körper-, Bewegungs-, Sprach- und Rollenverhalten soll die MotopädIn einnehmen?

- Welche Körperorganisation?
- Welches räumliche, zeitliche Bewegungsverhalten?
- Welche sprachliche Kontaktqualität? - Fragend? Auffordernd? Fordernd? Ermunternd? Lobend? Bestätigend?
- Wie gestaltet sich der Blickkontakt bzw. Körperkontakt?
- Welche Beobachtungsgesichtspunkte werden berücksichtigt?

Die Nachbetrachtung der Spielhandlungen dienen der körperlich-emotional-kognitiven Nachwirkung und Besinnung. Es werden Lernerfahrungen und Kenntnisse verfestigt. Die MotopädIn begleitet mit folgenden Fragestellungen:

- Was hast du Alles gemacht?
- Was hat dir besonders gefallen? Was hat dir besonders Spass gemacht?
- Was hat dir weniger Spass bereitet? Was war für dich schwierig und anstrengend?
- Womit hast du dich besonders lange beschäftigt?
- Was hat dir nicht gefallen?
- Was würdest du das nächste Mal anders machen?

3.3. Kompetenzen der MotopädIn

Mit den Kindern spielen, sich von ihnen animieren lassen, eröffnet die Möglichkeit, Verständnis für die Wahrnehmungs- und Bewegungsweit des Kindes zu gewinnen und sich in ihr einzufühlen.

Im Einzelnen erscheinen folgende professionelle Fähigkeiten der MotopädIn von Bedeutung:

- Wissen und Begreifen, dass das kindliche Experimentieren auf der senso- und psychomotorischen Ebene eine zentrale Bedeutung für die Aktivierung von persönlichen Entwicklungs- und Reifungsprozessen darstellt und als eine "natürliche Lebensform" gesehen werden kann.
- Den Kontakt zu den Kindern im zweckfreien Spiel finden und sie in ihrem problemorientierten Tun begleiten, bestärken bzw. ihnen Anregungen geben.
- Die Veränderungen während des Experimentierens wahrnehmen und aufgreifen.
- Im Hinblick auf den Entwicklungsstand die angemessenen Lernbedingungen (Raum, Zeit, Material, Personen) ergründen und bereitstellen.
- Die eigene Einstellung und Haltung bewusst hinterfragen.
- Sich am selbstbestimmten Handeln der Kinder erfreuen.

Nicht die MotopädIn bestimmt, was für die Kinder "gut" und sinnvoll" ist, sondern sie versucht, den Sinn des Spiels zu entdecken. Dazu erscheint es wichtig, den Kindern den Raum und die Zeit zu geben, ihre eigenen, für sie sinnvollen Tätigkeits- und Spielformen zu entwickeln. Dies ist möglich, wenn die MotopädIn mit ihren eigenen Vorstellungen und Ideen behutsam an die Kinder herantritt und sich im Kontakt mit ihnen "weniger wichtig nimmt".

Sie kann sich für ihr motorisches, emotionales und kognitives Beteiligtsein am Interaktionsprozess durch die Auseinandersetzung mit folgenden Fragen sensibilisieren und die eigene persönliche Einstellung und Haltung überprüfen:

- Welche Bewegungs- und Handlungsmuster der Kinder lösen Zustimmung, Freude, Begeisterung, Ablehnung, Einwände, Ängste, Befürchtungen etc. aus und animieren zum Experimentieren mit den Kindern bzw. halten davon ab?
- Bei welchen Handlungen der Kinder entsteht der Impuls der Unterbindung?

3.4. Literatúrauszüge⁷

Aktive Erziehung

Der erste Grundsatz aktiver Erziehung läßt sich als das Recht des Kindes auf Selbstbestimmung umschreiben. S.137.

Dazu aber müsse der Erwachsene das Kind beobachten, ihm zuhören und es frei handeln lassen. Nur eine derart distanzierte Perspektive gestatte es, die didaktische Aufgabe der Bereitstellung von Lernsituationen zu erfüllen. S. 137

Der zweite Grundsatz "aktiver Erziehung" besagt, daß Lernsituationen die Selbsttätigkeit des Kindes zu fördern haben. Während sich Selbstbestimmung eher darauf bezieht, was dem Kind zu tun erlaubt wird, betrifft Selbsttätigkeit solche Handlungen, die das Kind seinen Fähigkeiten nach selbständig ausführen kann. Wenn PIAGET von aktiver Erziehung spricht, möchte er „aktiv“ nicht nur im weiteren Sinne eines interessegeleiteten Verhaltens verstanden wissen, sondern auch im engeren Sinne eines selbsttätigen praktischen Handelns. Vor allem für die Kleinkindererziehung habe „activité“ im Sinne von selbsttätigem Handeln fundamentale Bedeutung (PP, 238 sq.). Da das Kind bereits auf der Ebene des Handelns eine „Weltanschauung erwerbe“, müsse auch die Erziehung in früherer Kindheit mit der konkreten umweltbezogenen Handlung beginnen (E, 98). S.138

Situative Bedingungen – Lernfeldgestaltung

Wird nämlich die Erfahrungssuche zum didaktischen Prinzip erhoben, stellt sich die Frage, welche situativen Bedingungen den Erfahrungsprozeß beeinflussen. Damit aber wird materiale Erfahrung nicht als ein an bestimmte Bewegungen oder Materialien gebundenes Resultat angesehen, sondern als ein Prozeß des Suchens nach neuen Erfahrungen. Diesem Prozeßcharakter materialer Erfahrung scheinen vor allem offene Erfahrungs- und Lernsituationen Rechnung zu tragen. S. 144

Im Rückgriff auf die Bedingungsanalyse materialer Erfahrung läßt sich sagen, daß nur solche Situationen günstige Bedingungen zum Erwerb materialer Erfahrung bieten, die folgende Voraussetzungen erfüllen: Die Umgebung muß durch ein passendes Verhältnis von Neuigkeit und Schwierigkeit in einem auf sie bezogenen Handeln motivieren. Dabei muß dem Kind erlaubt sein, die Umgebung nach eigenen Vorstellungen und Interessen zu verändern. Die Umgebung muß ferner in angemessener Weise für das Kind beeinflussbar, erklärbar und vorhersagbar sein, damit es sein Handeln selbsttätig steuern und korrigieren kann und dazu muß es die Wirkungen seiner Handlungen wahrnehmen und verstehen können. S 145

Danach erfordern Lernsituationen zum einen Materialien, die das selbsttätige Handeln des Kindes ermöglichen und fördern. S. 147

Die wesentliche Voraussetzung des Grundsatzes der Selbsttätigkeit ist ein vielfältiges Angebot an Materialien, mit denen die Kinder selbständig umgehen können, die zu Aktivität und Eigeninitiative herausfordern und die ein autonomes Lernen im Spiel ermöglichen. Dazu müssen sie vor allem alters- und verhaltensspezifischen Aspekten der Kinder entsprechen, z.B. ihrer Körpergröße und -kraft, ihrem Bewegungsdrang und ihrer Phantasie, ihren Interessen und Bedürfnissen. S. 147

Große Bedeutung im Hinblick auf selbstbestimmtes Handeln kommt auch der Beweglichkeit des Spielmaterials zu. Wenn es den Kindern möglich und erlaubt ist, die räumlichen Beziehungen des Materials zur Umgebung zu verändern, können sich aus einfachen Positionsänderungen überraschende Funktionsänderungen ergeben. S. 147/148

Dem liegt zugrunde, daß sich Bedeutungsänderungen der Spielobjekte meist erst aus räumlichen und zeitlichen Beziehungsänderungen ergeben, sich in der Regel erst im Vollzug des Handelns und seinem sozialen Kontext einstellen und nur selten im voraus geplant werden. Der Umgang mit beweglichen Gegenständen wie Bällen, Reifen Tonnen, Kartons und Kästen legt insofern vielfältige Sinngebungen nahe. S. 148

Der Grundsatz der Selbsttätigkeit macht, um das Gesagte zusammenzufassen, Materialien notwendig, deren Eigenschaften für das Kind interessant, einsehbar, beweglich und veränderbar sind und deren Verwendung ein Minimum an Instruktionen erfordert. Ferner müssen die Materialien eine Vielzahl erkundender- Handlungen zulassen, in einer für das Kind einsehbaren Weise „reagieren“ und eine

⁷ vgl.: K.H. Scherler: Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Schorndorf 75.

„Passung“ seines Handlungsinteresses und -könnens gewährleisten (vgl. hierzu auch KOHLBERG, 1972 und MOORE/ANDERSON, 1972). S. 148

Der Grundsatz der Selbstbestimmung des Handelns betrifft vor allem die sozialen Bedingungen innerhalb von Lernsituationen. Uneingeschränkte Selbstbestimmung hieße, daß die Kinder selbst über die Teilnahme am Spiel, über die Wahl des Materials und des Umgangs mit ihm sowie über die Dauer und Partner ihrer Aktivitäten entscheiden können. Sofern die Kinder sich oder andere nicht behindern oder gefährden, müßte es ihnen erlaubt sein, selbst zu bestimmen, was sie als Problem ansehen und was sie für dessen Lösung halten. Solange die Kinder motiviert und fähig sind, in Eigeninitiative zu handeln, solange besteht kein Anlaß, ihre Aktivität durch die Vorgabe von Zielen zu lenken. Ein solches Verhalten der Kinder aber ist ohne die Verwirklichung des zuvor genannten Grundsatzes der Selbsttätigkeit wohl nicht denkbar. Ist dieser jedoch erfüllt, besteht die begründete Aussicht, daß die Beteiligten über Inhalte und Verlauf ihres Spiels selbst entscheiden können. S. 148/149

Rolle des Erwachsenen

Lernsituationen erfordern zum anderen soziale Bedingungen, die das selbstbestimmte Handeln der Kinder ermöglichen und fördern. S.147

Der Erwachsene hat hierbei eine Betreuungs-, weniger eine Lenkungssituation, zumal wenn die Gruppe in der Lage ist, die Spielideen von einzelnen Kindern aufzunehmen und gemeinsam umzusetzen. Seine wesentlichen organisatorischen Maßnahmen sind Auswahl und Wechsel des Geländes, Hilfeleistung bei aufwendigen Reifenkonstruktionen und gelegentliche Anregungen bei den Experimentierspielen (z.B. beim Bau einer Sprungschanze). S. 147

Selbstbestimmtes Handeln ist nicht nur von dem Verhalten des Erwachsenen in Lernsituationen abhängig. Da der Handlungsspielraum des Kindes auch davon abhängt, was es seinen Fähigkeiten nach kann, ist die Unterstützung des Könnenserwerbs ein weiterer wichtiger Aspekt der Selbstbestimmung. Die wesentliche Aufgabe des Erwachsenen besteht darin, die Erweiterung des Könnens und die Suche nach neuen Erfahrungen zu fördern, ohne die Kinder von sich abhängig zu machen. Seine Rolle muß eher die eines Spielpartners als eines Spielleiters sein. Er kann zwar Anregungen zur vielseitigen Verwendung des Materials geben, sollte hierbei aber' von den Ideen und Einfällen der Kinder ausgehen. Er kann zwar den Abbau stereotyper Benutzungsformen des Materials provozieren, aber es sollte bei einem Anstoß dazu bleiben. Er kann schließlich auch Aufgaben und „Probleme“ stellen, aber es sollten vorwiegend solche sein, bei denen die Lösung zu finden und nicht nur nachzuvollziehen und zu üben ist. Das Finden eines Problems sollte in der Regel seiner Lösung vorausgehen. S. 150

Die Problematik dieser Ausführungen über offene, nicht auf inhaltliche Ziele gerichtete Interventionen des Erwachsenen liegt darin, daß sein Verhalten in so hohem Maße situationsabhängig ist und subjektives Einfühlungsvermögen erfordert, daß es in feste Regeln kaum zu fassen ist. Durch die starke Akzentuierung des sachimmanent motivierten, weitgehend autonomen Lernens tritt die Belehrung durch den Erwachsenen in den Hintergrund. S. 150

Für Bewegung und Spiel in freien, offenen Lernsituationen ergeben sich hieraus erhebliche Abweichungen von geläufigen Vorstellungen schulischen Sportunterrichts. Da die Kinder weitgehend selbst darüber entscheiden, was sie im Rahmen dieser Situation tun, kann von Unterrichtung im strengen Sinne nicht die Rede sein. Da es keine für alle Kinder verbindlichen Aufgaben und Übungen gibt, entfällt die zentrale Leitungs-, Kontroll- und Beurteilungsfunktion des Erwachsenen. Seine Einwirkungsmöglichkeiten auf das Spiel der Kinder beruhen im wesentlichen auf dem Arrangement der Spielumwelt durch ein reichhaltiges Material- und Spielangebot sowie auf Anregungen und Hilfen. S. 150/151

Ziel der Bereitstellung von Lernsituationen ist in diesem Sinne nicht so sehr der Erwerb bestimmter Fertigkeiten - so wichtig diese in anderem Zusammenhang wiederum sind -, sondern die Suche nach neuen Erfahrungen im Umgang mit Spielmaterialien und -partnern. Die prinzipielle Veränderbarkeit der Situation schafft dafür günstige Voraussetzung Unterrichtung im engeren Sinne wird hinfällig, da es keine verbindlichen Ziele und Wege zur Zielerreichung gibt. Erfahrung, die weitgehend von den Interessen und Einfällen der Kinder abhängig sind, entziehen sich der Planbarkeit, denn als interne Strukturen des Handelns können sie weder an einem planbaren Endverhalten noch an überprüfbareren Lernzielen festgemacht werden. Stattdessen sind die Lernsituationen so zu gestalten, daß auch Unvorhersehbares, Zufälliges und Mehrdeutiges in ihnen Platz findet. Da den Erwachsenen dabei vor allem eine Betreuungs- und weniger eine Unterweisungsfunktion zukommt, könnte die Organisation von Lernsituationen nicht nur von geschulten Pädagogen, sondern auch von pädagogisch interessierten Erwachsenen geleistet werden. S. 151