

SARAH-JANE STEINER

**Förderung der Konzentrationsfähigkeit
bei Kindern mit Entwicklungsverzögerungen
im Vorschulalter**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.02.2008**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

SARAH-JANE STEINER

THEMA:

Förderung der Konzentrationsfähigkeit bei Kindern mit Entwicklungsverzögerungen im Vorschulalter

THEMA VEREINBART MIT REFERENT: Prof. Dr. Friedhold Fediuk
KOREFERENTIN: Dr. Heike Tiemann

***Konzentration ist die Kunst,
dort zu sein, wo man ist.***

Andreas Tenzer (2008)

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS.....	3
1 EINLEITUNG.....	5
2 KONZENTRATIONSFÄHIGKEIT.....	8
2.1 DEFINITION UND BEGRIFFSKLÄRUNG	8
2.2 EINFLUSSFAKTOREN DER KONZENTRATIONSFÄHIGKEIT	10
2.3 BEDEUTUNG DER FÖRDERUNG DER KONZENTRATIONSFÄHIGKEIT FÜR KINDER IM VORSCHULALTER	12
2.3.1 <i>Konzentration im Vorschulalter</i>	13
2.3.2 <i>Förderung von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen im Vorschulalter</i>	14
3 FÖRDERUNG DER KONZENTRATIONSFÄHIGKEIT	20
3.1 RITUALE	20
3.1.1 <i>Begriffsklärung</i>	20
3.1.2 <i>Bedeutung der Rituale für die und in den einzelnen Entwicklungsphasen des Kindes</i>	22
3.1.3 <i>Entwicklungsfördernde Rituale</i>	24
3.1.4 <i>Entwicklungshemmende Rituale</i>	25
3.2 THEATER	27
3.2.1 <i>Theaterpädagogik in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern</i>	27
3.2.2 <i>SAFARI – Ein Theatermodell nach G. Czerny</i>	28
3.3 BEWEGUNG.....	31
3.3.1 <i>Bewegung und Konzentrationsfähigkeit</i>	31
3.3.2 <i>Zusammenhang von Bewegung und Lernen</i>	34
3.3.3 <i>Welche Funktionen Bewegung für das Kind haben können</i>	35
3.3.4 <i>Bewegung im Kontext der Lebenswelt des Kindes</i>	37
3.3.5 <i>Bewegung mit Kleingeräten und Alltagsmaterial</i>	40
3.4 MUSIK	44
3.4.1 <i>Musik und Konzentrationsfähigkeit</i>	44
3.4.2 <i>Zusammenhang von Musik und Bewegung</i>	46
3.4.3 <i>Musik und Entspannung</i>	48
3.5 ENTSPANNUNG	50
3.5.1 <i>Entspannung und Konzentrationsfähigkeit</i>	50
3.5.2 <i>Entspannung für Kinder</i>	51
4 ZWISCHENRESÜMEE	54
5 PRAXIS	56
5.1 RAHMENBEDINGUNGEN	56
5.1.1 <i>Räumlichkeiten</i>	56
5.1.2 <i>Die Kinder</i>	57

5.2	UMSETZUNG UND DURCHFÜHRUNG DER THEORIE IN DIE PRAXIS	58
5.2.1	<i>Aufbau der Einheiten</i>	58
5.2.2	<i>Rituale</i>	59
5.2.2.1	Begründung	59
5.2.2.2	Umsetzung.....	60
5.2.3	<i>Theater</i>	62
5.2.3.1	Begründung	62
5.2.3.2	Umsetzung.....	62
5.2.4	<i>Bewegung</i>	66
5.2.4.1	Begründung	66
5.2.4.2	Umsetzung.....	66
5.2.5	<i>Musik</i>	71
5.2.5.1	Begründung	71
5.2.5.2	Umsetzung.....	72
5.2.6	<i>Entspannung</i>	75
5.2.6.1	Begründung	75
5.2.6.2	Umsetzung.....	76
6	FAZIT	81
7	LITERATURVERZEICHNIS	84
8	VERSICHERUNG	90

1 Einleitung

An dieser Stelle möchte ich gern das Anfangszitat aufgreifen: „Konzentration ist die Kunst da zu sein, wo man ist“ (TENZER 2008). Meines Erachtens trifft es sprichwörtlich „den Nagel auf den Kopf“, denn genau darum soll es in meiner Arbeit gehen: Den Kindern, mit denen ich zusammenarbeite, helfen bei einer Sache voll dabei zu sein und auch zu bleiben. In anderen Worten ihre Konzentrationsfähigkeit zu fördern. Meine Themenwahl „Förderung der Konzentrationsfähigkeit bei Kindern mit Entwicklungsverzögerung im Vorschulalter“ orientierte sich an den Bedürfnissen meiner zum jetzigen Zeitpunkt 4;6 Jahre alten Praxiskinder. Die beiden türkischen Jungen C. und T. sind Zwillingbrüder, die momentan als entwicklungsverzögert eingestuft sind und demnach sonderpädagogischen Förderbedarf in Form einer wöchentlichen Frühförderstunde erhalten, aber einen normalen Kindergarten besuchen. Da ich die Kindern nun schon seit fast einem Jahr kenne, konnte ich mir ein Bild von ihren momentanen Bedürfnissen und Schwierigkeiten machen, deren Schwerpunkte ich darin sehe, dass es wenig Struktur seitens der Familie im Leben der Zwillinge gibt, es ihnen außerdem schwer fällt, Grenzen anzunehmen und zu akzeptieren, sie außerdem nicht lange bei einer Sache bleiben können und ständig etwas Neues interessant finden. Nach langem Abwägen, wählte ich meinen Schwerpunkt in der Förderung der Konzentrationsfähigkeit, da dies meines Erachtens für die Zwillinge sowohl momentan, als auch für die Zukunft bedeutsam ist und ich außerdem Dinge wie „Strukturen geben“ und „Grenzen setzen“ in meiner Arbeit berücksichtigen und mit einbeziehen kann. Die Frühförderin, die ich in meine Überlegungen mit einbezog, unterstützte meine Meinung hinsichtlich des ausgewählten Schwerpunkts.

Der Aufbau meiner Arbeit ist geprägt von meiner selektiven Auswahl an Konzepten, die meines Erachtens den Fähigkeiten der Zwillinge entsprechen, ihren Bedürfnissen und Interessen gerecht werden und gleichzeitig Konzentrationsfähigkeit fördern können. Um den Zwillingen während meiner Fördereinheit jeweils einen sicheren Rahmen bieten zu können, behielt ich immer denselben Ablauf einer Fördereinheit bei, der sich aber von Einheit zu Einheit im Hauptteil veränderte. Im Theorieteil werden die von mir ausgewählten Konzepte durch die angegebene Literatur fundiert und im Praxisteil begründet und erprobt. Bevor jedoch die einzelnen Konzepte vorgestellt werden, erkläre ich die Begrifflichkeit „Konzentrationsfähigkeit“ an sich, zudem deren Einflussfaktoren und des Weiteren die Bedeutung der Konzentrationsfähigkeit für

Kinder mit Entwicklungsverzögerungen im Vorschulalter. Ich möchte hier anmerken, dass in der vorliegenden Arbeit das Vorschulalter dem Kindergartenalter entspricht. Im dritten Kapitel geht es dann um die von mir ausgewählten Konzepte, die ich zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge eingesetzt habe. Die Konzepte beginnen in Kapitel 3.1 mit den Ritualen. In dem Kapitel geht es darum aufzuzeigen, welchen Einfluss sie auf die Entwicklung jedes einzelnen Kindes haben. Das Kapitel 3.2 beschreibt die Bedeutung der Theaterpädagogik in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern und stellt das SAFARI-Modell als ein geeignetes Modell für die Arbeit mit Kindern mit und ohne Behinderung vor. An dieser Stelle möchte ich vorwegnehmen, dass es mir durchaus bewusst ist, dass ich meinen Schwerpunkt in der Praxis nicht auf die Theaterarbeit gelegt und mir somit nicht zum Ziel gesetzt habe, eine Theaterinszenierung als Produkt meiner Praxis zu erarbeiten. Auch war es nicht meine Absicht, die Theaterarbeit als Therapiemethode anzuwenden, sondern es ging mir lediglich darum, Methoden, die ich aus der Theaterarbeit kenne, ohne Druck auf ein vorführbares Ergebnis, in Verbindung von Bewegung und Musik zu erarbeiten. Im folgenden Kapitel 3.3 geht es um die Bewegung und deren Bedeutung bezüglich der Konzentration, der Entwicklung, der Lebenswelt der Kinder und ferner um Bewegung mit Kleingeräten und Alltagsmaterial. Dieses Kapitel nimmt einen Großteil der Arbeit ein, da es bei der Umsetzung in die Praxis von großer Relevanz war. Das Kapitel 3.4 handelt von dem Zusammenhang von Musik und Konzentration, zudem um die Beziehung von Musik zu Bewegung und Entspannung, da ich diese Kombination für die Praxis als bedeutsam ansehe. Das letzte Kapitel 3.5 dreht sich zum einen um die Entspannung in Bezug auf die Konzentrationsfähigkeit und zum anderen um Entspannung speziell für Kinder, da Entspannung allgemein ein zu weites Feld darstellen und den Rahmen der Arbeit überspannen würde. Nach einem Zwischenresümee, folgt der Praxisteil, in dem nach der Beschreibung der Rahmenbedingungen jedes im Theorieteil beschriebene Konzept aufgegriffen, begründet und bezüglich ihres Fördergehalts für die Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge reflektiert wird. Abschließend folgt ein evaluierendes Gesamtfazit, in dem noch einmal explizit auf die ausgehende Fragestellung eingegangen wird, welche der ausgewählten Konzepte konkret bei den Zwillingen die Konzentrationsfähigkeit fördern.

Zudem ist hinzuzufügen, dass im folgenden Text, um umständliche Formulierungen wie „Frühförderinnen/Frühförderer“ usw. zu vermeiden, die jeweils feminine Form von

mir gewählt wurde, da der weibliche Teil in diesem Berufsfeld doch stark überwiegt, es sollen sich aber bitte auch die männlichen Vertreter der einzelnen Berufsfelder angesprochen fühlen.

Abschließend möchte ich den Erzieherinnen im Kindergarten danken, die mich in all meinen Vorhaben unterstützt und mich dort herzlich aufgenommen haben und auch der Frühförderin, die mir die Arbeit mit den Zwillingen ermöglichte. Außerdem meinen Eltern und Freunden, die mir während des Schreibprozesses den Rücken gestärkt haben.

2 Konzentrationsfähigkeit

Bevor ich auf die Klärung des Begriffes Konzentrationsfähigkeit und deren Einflussfaktoren vor allem auch deren Bedeutung bezüglich Kinder im Vorschulalter eingehe, werde ich Konzentrationsfähigkeit definieren und den Begriff an sich erörtern.

2.1 Definition und Begriffsklärung

Konzentration wird im Allgemeinen erstens als geistige Sammlung, Anspannung, höchste Aufmerksamkeit; zweitens als Zusammenballung; drittens als gezielte Lenkung auf etwas hin; und viertens als Gehalt einer Lösung an gelöstem Stoff definiert (vgl. WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION 1990, 429) und setzt sich in ihrer Ursprünglichkeit aus den lateinischen Wörtern „con“ und „centrum“ zusammen, die sich mit „zusammen“ und „Mittelpunkt“ übersetzen lassen. Allein durch die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche lässt sich schließen, dass Konzentrationsfähigkeit im Wesentlichen bedeutet, dazu fähig zu sein, den Fokus der Aufmerksamkeit auf eine Sache auszurichten. Hinzuzufügen wäre hier, dass eine Fähigkeit im Gegensatz zur Fertigkeit angeboren und nicht erworben ist, diese kann jedoch durch Förderung verbessert werden. Aufgrund dessen kann angenommen werden, dass die Fähigkeit zur Konzentration in jedem von uns vorhanden, der Grad der Ausprägung aber durch „Training“ erworben ist. Jeder Mensch verfügt bei der Geburt über mehr als einhundert Milliarden Nervenzellen, die aber erst durch Verknüpfungen instand gesetzt werden müssen. Verknüpfungen werden durch Aktivität und sinnliche Reize vor allem in der frühen Kindheit geschaffen. Je mehr Reize zum Gehirn gelangen, desto komplexer werden die Verknüpfungen und je öfter diese Stimulation stattfindet, desto schneller arbeiten die Verknüpfungen und desto schneller kann auch eine Informationsverarbeitung stattfinden. Wenn nun eine neue Information in den schon vorhandenen Zusammenhang eingeordnet werden kann, wird demnach etwas dazugelernt. Dieses Erfolgserlebnis vermehrt wiederum die Ausschüttung des Neurotransmitters Dopamin, der für das Glücksgefühl verantwortlich ist, was folglich die Konzentration, aber auch Zufriedenheit und positive Gefühle steigert (vgl. ZIMMER 2004a, 27ff., ZIMMER 2004b, 13, KREUSCH-JACOB 2006, 25). Dem ist hinzuzufügen, dass sich die Fähigkeit zur Konzentration im Alter, wie

viele ältere Menschen oft behaupten, nicht reduziert. Die Gehirnfunktionen nutzen sich nicht ab, sondern arbeiten nur dann langsamer, wenn sie nicht regelmäßig trainiert werden (vgl. HORN 1991, 14, ZIMMER 2004b, 13). Dies ist vergleichbar mit einem Sportler, denn wenn dieser nicht trainiert, kann er auch keine Höchstleistungen vollbringen.

Da bereits der Begriff „Aufmerksamkeit“ in Verbindung mit Konzentration gefallen ist und Aufmerksamkeit und Konzentration in der Literatur nicht einheitlich verwendet werden (vgl. IMHOF 1995, 23), halte ich es zum besseren Verständnis für sinnvoll die beiden Begriffe voneinander abzugrenzen und diese getrennt voneinander zu betrachten, auch wenn es im Folgenden nicht um Aufmerksamkeit geht, sondern um Konzentration.

Aufmerksamkeit wird nach DORDEL und BREITHECKER (vgl. 2003, 11) als eine selektive Wahrnehmung verstanden, die in gerichteten Bahnen verläuft. Das heißt, dass Informationen „... aufgesucht, entdeckt, verglichen, bewertet und voneinander unterschieden werden ...“ (GABLER 1986, 48) müssen. Dagegen verstehen sie Konzentration als eine intensiviere und gesteigerte Form der Aufmerksamkeit, die eine stärkere und gezieltere Hinwendung zu bestimmten Reizen erfordert, welche dann in kognitive Strukturen integriert und verarbeitet werden müssen (vgl. DORDEL & BREITHECKER 2003, 11). LENNINGER (vgl. 1995, 10) fügt dem noch hinzu, dass Konzentration als gebündelte Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand, einen Sachverhalt, auf einen Denkinhalt oder ein Tun eine Einengung des Gesichtskreises mit sich zieht und wir uns im Gegensatz zur Aufmerksamkeit auf mehrere Dinge oder Inhalte gleichzeitig einstellen. Zusammenfassend ist also zu sagen, dass der wesentliche Unterschied zwischen Aufmerksamkeit und Konzentration darin besteht, „... dass sich die Aufmerksamkeit ausschließlich auf die Wahrnehmungsprozesse bezieht und nur der Auswahl von Reizen oder Informationen dient, während die Konzentration jede Form der Bearbeitung von Informationen betrifft – unabhängig vom Verarbeitungsstadium“ (BÜTTNER & SCHMIDT-ATZERT 2004, 10f.).

Nach HORN gibt es verschiedene Aspekte von Konzentration, das heißt, dass Konzentration nicht gleich Konzentration ist, worauf ich im Folgenden eingehen möchte. Konzentration bedeutet die Disziplin, sich aufmerksam mit einer bestimmten Sache zu beschäftigen und irrelevante Dinge zu ignorieren. Beispielsweise, wenn man bei einer Mathematikarbeit die Nebengeräusche der Mitschüler ignorieren kann. Außerdem ist Konzentration das Interesse an einer Aktion. Dieser Aspekt macht sich zum

Beispiel bemerkbar, wenn wir so vertieft in ein Buch sind, dass wir Raum und Zeit komplett vergessen und ausblenden. Weiterhin ist Konzentration die Macht, dem Gehirn einen Befehl zu erteilen und für seine Ausführung zu sorgen. Dies bedeutet so viel, dass unser Gehirn genau in dem Moment, in dem wir uns auf eine Sache konzentrieren müssen, dies auch tut und nicht mit den Gedanken abschweift, wie es doch leider häufig der Fall ist. Auch bedeutet Konzentration den Mut zu haben unsere Umgebung zu beeinflussen, d.h. selbst zu wählen, wann man sich von anderen „ablenken“ lässt. Als letztes bezeichnet HORN (vgl. 1991, 8ff.) die Konzentration als geistige Hartnäckigkeit, worunter beispielsweise hartnäckiges Verfolgen eines Zieles verstanden wird. Hinzuzufügen wäre noch, dass Konzentrationsfähigkeit von der Motivation bzw. speziell der Leistungsmotivation abgegrenzt werden kann. Demnach ist Motivation eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für eine Steigerung der Leistung (vgl. BÜTTNER & SCHMIDT-ATZERT 2004, 10). Speziell auf das Kleinkind bezogen kann man dazu sagen, dass es nicht von Vorteil ist, dem Kind eine Aufgabe o. ä. aufzuzwingen, da es folglich seine ganze Energie in den Widerwillen investiert und diese somit für die Konzentration verloren geht. Oft herrscht die Meinung, dass Kinder selbst keine Disziplin besitzen und Konzentrationsfähigkeit nur mit Hilfe von Erwachsenen erlernen können, doch das stimmt so nicht. Beispielsweise zeigt sich bei einem kleineren Kind Konzentration immer nur in Verbindung mit einem materiellen konkreten Gegenstand, da es noch nicht in der Lage ist, zu abstrahieren und sich von seiner Umgebung zu lösen. Aber wenn ein Kind sich intensiv mit etwas beschäftigt und dabei völlig in Konzentration versunken ist, MONTESSORI (vgl. 1998) nennt dies auch die Polarisierung der Aufmerksamkeit, sollte man das Kind in seinen Aktivitäten nicht stören, um die Konzentrationsfähigkeit zu fördern.

2.2 Einflussfaktoren der Konzentrationsfähigkeit

Es gibt verschiedene Faktoren, die die Konzentration eines Kindes beeinflussen, das heißt diese entweder begünstigen oder erschweren. Außerdem kann man eine Unterteilung in innere und äußere Faktoren vornehmen, auf die ich im Folgenden nun genauer eingehen möchte. Zu den inneren Faktoren zähle ich beispielsweise die physische und auch die psychische Verfassung eines Kindes. Denn angenommen ein Kind leidet unter Bauchschmerzen, ist es nur allzu gut verständlich, wenn es sich nicht auf eine Aufgabe o. ä. konzentrieren kann, da die Aufmerksamkeit auf die

Schmerzen gerichtet ist. Hier spielt auch Müdigkeit eine große Rolle. Wenn ein Kind morgens fast einschläft, da es jeden Abend erst um Mitternacht mit den Eltern ins Bett geht, braucht sich nicht zu wundern, dass es sich nicht konzentrieren kann. Ferner kann ein Kind sich nur schwer konzentrieren, wenn es von Problemen, die es beispielsweise daheim hat, abgelenkt wird und diese sich in sein Bewusstsein drängen oder aber wenn das Kind überlastet oder gar überfordert ist. Außerdem wird Konzentration bei einem unklaren Ziel einer Aufgabe negativ beeinflusst. Wenn das Kind z.B. Perlen auf einen Faden auffädeln soll, ihm aber nicht bewusst ist, dass daraus eine Kette entsteht, die es sich später um den Hals hängen kann, warum soll es sich dann die Mühe machen, diese Aufgabe auszuführen? Hier spielt ein weiterer Aspekt mit hinein, die Motivation. Wie oben schon erwähnt, ist die Konzentration von der Motivation, von einer positiven Einstellung gegenüber der Aufgabe oder von dem Interesse an der Sache beeinflusst und kann, falls vorhanden, sich äußerst positiv auswirken. Kinder, die eine geringe Frustrationstoleranz haben, können sich oft nicht lange auf etwas konzentrieren, da sie schnell aufgeben, wenn etwas nicht so läuft oder funktioniert, wie es von ihnen erwartet wird, aber auch wie sie es sich selber vorstellen und Erwartungen an sich setzen. Des Weiteren fällt es den Kindern schwerer, sich zu konzentrieren, denen die Übung oder schlichtweg die Erfahrung zur Konzentration fehlt. Wenn ein Kind beispielsweise ständig von neuen Reizen förmlich überflutet wird, bekommt es nicht einmal die Gelegenheit, sich länger auf eine Sache zu konzentrieren. Ferner werden die Kinder oft in ihrer Konzentration unterbrochen, was sich wiederum nicht positiv auf das Erlernen der Konzentrationsfähigkeit auswirkt. Mit diesem Aspekt sind wir bereits bei den äußeren Einflussfaktoren der Konzentrationsfähigkeit angekommen, denn mit der Konzentration anderer sollte sorgsam umgegangen werden und als Außenstehender sollte man sich genau überlegen, wann und warum man vor allem ein Kind in seiner Konzentration stört und ob z.B. das Abendessen nicht noch ein paar Minuten warten kann, bis das Kind seine Hausaufgaben oder sein Puzzle abgeschlossen hat. Wenn man also eine Umgebung schaffen möchte, in der sich Kinder konzentrieren können, sollte man darauf achten, dass mögliche Störfaktoren, wie andere Personen oder auch Gegenstände, die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, aus dem Weg geräumt, bzw. vermieden werden, um einer Ablenkung oder gar einer Reizüberflutung vorzubeugen. Außerdem ist es von Vorteil, wenn es nicht zu laut ist. Es ist utopisch zu fordern, dass es in einem Kindergarten immer leise ist, damit sich die Kinder auf ihr Spiel konzentrieren können, aber

es sollte darauf geachtet werden, dass es einen bestimmten Lärmpegel nicht überschreitet. MONTESSORI (vgl. 1998) ist zwar der Meinung, dass Kinder, wenn eine Polarisation der Aufmerksamkeit stattfindet, d.h. dass die Kinder sich auf eine Sache völlig konzentrieren, dabei ihre gesamte Umgebung ausblenden und es demnach nicht von Bedeutung ist, wie hoch die Geräuschkulisse ist. Ich schließe dies nicht aus, jedoch unterstützt meines Erachtens eine ruhige Atmosphäre durchaus die Konzentration und beugt Ablenkungen und Reizüberflutung vor. Konzentration wird außerdem positiv beeinflusst, wenn ein Kind sich selbst für eine Sache entscheidet. Diese Sache kann durchaus durch Impulse oder eine vorbereitete Auswahl durch einen Erwachsenen beeinflusst sein, aber es ist etwas anderes, ob einem Kind eine Sache aufgezwungen wird oder, wenn es in die Auswahl mit einbezogen wird. Als letzten Aspekt möchte ich anfügen, dass es ein Kind positiv beeinflusst, wenn man eine Konzentrationsphase mit einem Ritual oder einer bestimmten Handlung vorbereitet (vgl. HORN 1991; LENNINGER 1995; MONTESSORI 1998).

2.3 Bedeutung der Förderung der Konzentrationsfähigkeit für Kinder im Vorschulalter

Bevor ich zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Kinder im Vorschulalter komme, werde ich mich an dieser Stelle kurz damit beschäftigen, welche Vorteile die Fähigkeit sich zu konzentrieren ganz allgemein mit sich bringt. Durch eine gute Konzentrationsfähigkeit kann man seine Leistungen egal in welcher Hinsicht und in welchem Bereich verbessern, des Weiteren erreichen diese Leistungen eine bessere Qualität in weniger Zeit, da diese effizienter genutzt werden kann. Dies hat ein größeres Selbstvertrauen zur Folge und bewirkt eine größere Ruhe und Ausgeglichenheit. Ferner kann man mehr erreichen, z.B. auch bestimmte Ziele, von denen man nicht erwartet hätte, diese zu erreichen, bezogen auf äußere Umstände und persönliche Fähigkeiten (vgl. HORN 1991, 28f.). Warum es aber wichtig ist Konzentrationsfähigkeit schon im Kindergartenalter zu fördern, bzw. warum dies für wichtig erachtet wird, soll im Folgenden genauer erörtert werden.

2.3.1 Konzentration im Vorschulalter

„Die Vorschulzeit ist nach vielen Untersuchungsergebnissen die wichtigste Zeit, um die geistige Entwicklung und viele andere Bereiche wie Aufmerksamkeit, Motivation, Ausdauer und Neugier zu fördern. Sie tragen alle dazu bei, dass das Kind sich in seiner Entwicklung bestmöglich entfalten kann. Das Gehirn weist in diesem Alter die höchste Plastizität auf – deswegen ist es von entscheidender Bedeutung, wie die Umwelt des Kindes beschaffen ist“ (ZIMMER 2004a, 75). Demzufolge braucht die Gehirnentwicklung des Kindes Stimulation, die durch eine abwechslungsreiche Umgebung gewährleistet werden kann. Hiermit ist aber nicht die Menge an Spielsachen, also die Quantität gemeint, sondern es geht eher in die Richtung von Qualität, dessen Bedeutung hier die Vielfältigkeit des Spielzeuges darstellt. Denn zu viele Spielsachen verwirren das Kind, verursachen eine Reizüberflutung und mindern folglich seine Konzentrationsfähigkeit (vgl. ZIMMER 2004a, 75). Da die Kinder ihre Vorschulzeit neben dem Elternhaus meist im Kindergarten verbringen, halte ich es für angemessen die allgemeinen Ziele des Kindergartens im Hinblick auf die Konzentrationsfähigkeit zu betrachten. Im Kindergarten soll eine Erziehung im Vordergrund stehen, welche ganzheitlich die gesamte Persönlichkeit des Kindes berücksichtigt. Der Kindergarten soll dazu beitragen, eine Sozial-, eine Sach- und eine Selbstkompetenz zu erwerben. Bei der Sozialkompetenz geht es im Umgang mit anderen Kindern auch darum, Verantwortung zu übernehmen und sich mit anderen auseinanderzusetzen. Die Sachkompetenz beinhaltet das Sammeln von neuen Erfahrungen, das Erweitern von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten und außerdem geht es darum, die Fähigkeit der Konzentration und Ausdauer zu erwerben und zu erweitern. Selbstkompetenz bedeutet die Entwicklung einer Ich-Identität. Dies beinhaltet einerseits das Verarbeiten von Gefühlen und Erlebnissen und andererseits sollen neue Verhaltensweisen kennen gelernt und diese reflektiert in das eigene Repertoire aufgenommen werden (vgl. KRENZ/RÖNAU 1985 zit. n. ZIMMER 2005, 31). Aus diesen drei Kompetenzbereichen ergeben sich folgende Erziehungsziele im Kindergarten:

Die Kinder sollen zum selbstständigen Handeln befähigt werden, des Weiteren sollen sie ein Verständnis von Eigenverantwortung entwickeln und ein eigenes Selbstbewusstsein aufbauen. Ferner geht es darum kommunikative Fähigkeiten zu erlangen und die soziale Handlungsfähigkeit der Kinder zu erarbeiten. Außerdem soll

im Kindergarten die Lernbereitschaft, sowie die Ausdauer und Konzentration gefördert werden. Auch die kreative und schöpferische Seite der Kinder soll entwickelt und gefördert werden (vgl. ZIMMER 2005, 31f.). Wie diese Ziele und im speziellen das Ziel der Förderung der Konzentrationsfähigkeit konkret im Kindergarten umgesetzt werden, hängt größtenteils von den Erzieherinnen, aber auch vom Profil des jeweiligen Kindergartens ab.

2.3.2 Förderung von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen im Vorschulalter

Bevor im Folgenden auf die Förderung eines Kindes mit Entwicklungsverzögerungen eingegangen wird, möchte ich den Begriff „Entwicklungsverzögerung“ erklären, der sich auch mit einer verzögerten Entwicklung bezeichnen lässt. Entwicklung wird in der Literatur folgendermaßen definiert:

„Als Entwicklung bezeichnet man alle Veränderungen, die innerhalb eines bestimmten Zeitraumes zu struktureller und funktioneller Differenzierung führen. Formen, Ordnungen oder Zustände gehen mit innerer Notwendigkeit auseinander hervor. Die Abfolge der kindlichen Entwicklung führt zur Vervollkommnung, d.h. zur stetigen Annäherung an ein der Entwicklung innewohnendes Ziel. Entwicklung beinhaltet somit Reifung, deren Richtung bestimmt ist, aber auch Entfaltung von Fähigkeiten, die durch Anlagen vorgegeben sind und von Umwelteinflüssen modifiziert werden. Entwicklung vollzieht sich im Wachstum als quantitative Veränderung körperlicher und seelischer Merkmale. Die Entwicklung beginnt beim Menschen mit der Vereinigung von Ei- und Samenzelle, erstreckt sich über das gesamte Leben und endet für das Individuum mit dem Tod. Somit ist Entwicklung die Reifung eines in den Grundzügen vorherbestimmten, aber offenen Systems“ (STRAßBURG, DACHENEDER & KREß, 2003, 4).

Da nun aber die Entwicklung bei allen Kindern vor allem in den ersten Lebensjahren individuell und in einem unterschiedlichen Tempo abläuft, ist eine Orientierung an standardisierten „Meilensteinen“ der Entwicklung problematisch. „Durch die Bestimmung sog. „Grenzsteine“, d.h. die Angabe des Alters, bis zu dem definierte Fähigkeiten spätestens nachweisbar sein sollten, wird evtl. die frühzeitige Erkennung von Auffälligkeiten verpasst. Wesentlich ist in jedem Fall die genaue Beobachtung und Dokumentation der Qualität verschiedener Entwicklungsbereiche“ (STRAßBURG,

DACHENEDER & KREß, 2003, 7). „Eine Entwicklungsverzögerung bzw. Retardierung liegt dann vor, wenn deutliche Hinweise auf eine bleibende Abweichung bestehen“ (STRAßBURG, DACHENEDER & KREß, 2003, 12). Von einer Entwicklungsverzögerung können die motorische, die kognitive, die sprachliche, die soziale und die sozial-emotionale Entwicklung betroffen sein.

Falls bei Kindern im Vorschulalter eine Entwicklungsverzögerung und somit ein zusätzlicher Förderbedarf aufgrund beispielsweise einer Frühgeburt, bei Frühgeborenen ist das Risiko für bleibende Entwicklungsbeeinträchtigungen relativ hoch, benötigt wird, kommt die „Frühförderung“ zum Tragen. Die Frühförderung ist „... ein Hilfsangebot für Kinder im Säuglings-, Kleinkind- und Kindergartenalter, die behindert oder von einer Behinderung bedroht sind, und auch für deren Eltern und andere Personen, die Elternfunktionen wahrnehmen“ (THURMAIR & NAGGL 2000, 13). Die Frühförderung ist in Baden-Württemberg keine Institution an sich, sondern als Frühförderstelle an eine Sonderschule gebunden. Wie der Name schon sagt, beginnt die Förderung sehr früh, d.h. sobald ein Kind/ein Säugling Auffälligkeiten, die von der normalen Entwicklung abweichen, zeigt oder wenn ein Kind von einer Behinderung bedroht oder behindert ist. „Fördern“ bedeutet in der Frühförderung die Entwicklung anzuregen, beim Kind das Lernen anzubahnen und es in Fortschritten zu unterstützen und wenn möglich diese zu erleichtern. Des Weiteren besagt „fördern“ das Wirken des Kindes zu erweitern und zu bereichern und setzt zugleich voraus, dass alle Angebote, die dem Kind gemacht werden, von dem Kind aktiv aufgenommen und in sein Selbstkonzept und sein Handlungsrepertoire einbeziehbar sind (vgl. SCHLACK 2000, 34, THURMAIR & NAGGL 2000, 77). Das Ziel der Frühförderung ist also „... bei Behinderungen und Entwicklungsgefährdungen von Kindern Hilfe anzubieten, die am ehesten dazu beitragen, dass die Kinder sich möglichst gut entwickeln, ihre Kompetenzen entfalten, und sich in ihre Lebenswelt integrieren können“ (THURMAIR & NAGGL 2000, 13). Zugrunde gelegt werden sollte dabei zum einen, dass das Kind sich aktiv entwickelt, das heißt, dass die entscheidende treibende Kraft der Entwicklung des Kindes egal in welchem Entwicklungsalter immer die spontane Aktivität des Kindes ist, das sich mit seiner sozialen und dinglichen Lebenswelt auseinandersetzt. Zum anderen sollte angenommen werden, dass das Kind Entwicklungsreize selektiv aufnimmt. Das bedeutet, dass man ein Kind nicht beliebig mit Angeboten füttern und formen kann, sondern, dass ein Kind nur die Anregungen aufnimmt, die sein Interesse wecken, für die es sich motivieren kann, die

sich an seinem Entwicklungsstand orientieren, aber auch seinem momentanen Gefühls- und Gesundheitszustand gerecht werden und somit für das Kind eine sinnvolle Erweiterung seines Handlungsrepertoires darstellen. Zu den beiden Thesen ist zu sagen, dass sie allgemeingültig sind, also grundsätzlich sowohl für normal entwickelte wie auch für Kinder mit Behinderung gelten (vgl. SCHLACK 2000, 32). Bezogen auf die Ziele der Förderung steht aber nicht zur Diskussion, dass sich die Förderung speziell an den Entwicklungsverzögerungen oder -gefährdungen des Kindes orientiert, das heißt an seinen Problemen und Defiziten. Man darf das nun nicht falsch verstehen, denn auch die Frühförderung hat sich von einem defizitorientierten zu einem ganzheitlichen Ansatz entwickelt, das heißt die Bestimmungen dieser Probleme und Defizite haben sich verändert und damit auch die Ziele der Frühförderung. Trotzdem wäre es aber leichtgläubig davon auszugehen, dass sich die Kinder, die in der Frühförderung gefördert werden, genauso selbstständig entwickeln wie gesunde Kinder, denn wenn das so wäre, dann würden sie keine spezielle zusätzliche Förderung benötigen (vgl. THURMAIR & NAGGL 2000, 80).

Was bedeutet dies nun bezüglich der Zusammenarbeit der Frühförderin und des Kindes? Die Rolle der Frühförderin hat sich beträchtlich verändert, denn sie gilt nicht mehr als diejenige, die Anweisungen an das Kind stellt, die Stunde von vorne bis hinten durchplant und das Kind sozusagen durch die Stunde führt, sondern die Stunde besteht hauptsächlich aus den Interaktionen zwischen der Frühförderin und dem Kind. Das heißt für die Frühförderin, dass sie dem Kind zwar Angebote, vor allem auch Spiel- und Materialangebote machen kann, aber sie gleichzeitig darauf achten muss, ob dies bei dem Kind ankommt und es diese Angebote annimmt und zu seinen eigenen macht. Somit wird die Stunde für die Frühförderin weniger planbar und gesetzte Ziele können ganz schnell in den Hintergrund treten, wenn die Angebote von dem Kind nicht angenommen werden. Dann liegt es an der Frühförderin entweder auf ihr Repertoire an anderen Möglichkeiten zurückgreifen zu können oder das Ziel der Stunde zu verlegen oder manchmal sogar ganz außer Acht zu lassen. Das bedeutet insgesamt, dass sich die Frühfördereinheit von einer Lehrstunde zu einem Erfahrungsraum für das Kind verändert hat (vgl. THURMAIR & NAGGL 2000, 81f. und 91, ZIMMER 2006c, 86f.). Da aber eine (drohende) Entwicklungsverzögerung keine Leichtigkeit ist, lastet der Druck einer gezielten Förderung doch sehr schwer auf den Schultern einer Frühförderin. Trotzdem sollte sie der Spielförderung mehr Raum geben, weil dies die selbstbestimmtere und damit den Kräften und Impulsen

des Kindes angemessenere Art der Entwicklungsförderung ist (vgl. THURMAIR & NAGGL 2000, 78 und 92, BECK-NECKERMANN 2002, 35 ff.). Jedoch stellt sich hier die Frage, inwieweit das Spiel fördern kann. Hier treffen nämlich zwei gegensätzliche Komponenten aufeinander. Das ist einerseits der natürliche Spieltrieb des Kindes und andererseits die Absicht der Frühförderin in Ansätzen planvoll und zielgerichtet zu handeln und zu fördern, so dass es im Spiel eigentlich nicht gelingen kann, beiden Bedürfnissen gerecht zu werden (vgl. v. LUXBURG 1990, 210 zit. n. THURMAIR & NAGGL 2000, 91). Man darf an dieser Stelle aber nicht vergessen, dass das Spiel an sich auch schon entwicklungsförderliche Aspekte beinhaltet. Wenn ein Kind beispielsweise Backen als Spiel interpretiert, dann lernt es auf eine spielerische Art und Weise, u. a. weil es motiviert ist und außerdem das Backen in dem Moment eine Bedeutung für das Kind hat. Auch durch Wiederholungen, ein Kind möchte immer alles noch einmal machen, wenn es ihm Spaß bereitet, lernt das Kind. Des Weiteren kann es förderlich für die Entwicklung sein, wenn es z.B. durch Brettspiele mit dem Regelspiel bekannt wird (vgl. THURMAIR & NAGGL 2000, 86ff.). Wenn also zum Spiel die Förderung hinzukommt, wird man sich jedes Mal aufs Neue fragen, ob das Kind das Spiel aufgreifen wird, das man ihm vorschlägt, so dass ein gemeinsames Spiel zustande kommt und die förderlichen Absichten zum Tragen kommen. Deshalb ist man auch so glücklich über die Momente, in denen das Kind spielt und dabei gar nicht merkt, dass es gefördert wird. Das ist aber leider nun mal nicht die Normalität und die Kreativität der Frühförderin, wie oben schon beschrieben, ist gefragt, wenn das Kind das Spiel langweilig findet, überfordert ist oder schlichtweg keine Lust darauf hat, denn dann ist die ursprüngliche Spielidee erst einmal vom Tisch (vgl. THURMAIR & NAGGL 2000, 91). Manchmal passiert es aber leider auch, dass sich das Kind an die Ziele des Erwachsenen anpasst, da es spürt, was von ihm verlangt wird und sich daraufhin diesem fügt, man es aber eigentlich davon ablenkt, was es selber möchte. Es droht dabei der Verlust der Autonomie und Identität des Kindes (vgl. THURMAIR & NAGGL 2000, 92). Es ist also oft ein Balanceakt zwischen Förderung und Spiel. Begegnungen im Spiel können aber gelingen, wenn die Interaktionen zwischen dem Kind und der Frühförderin von deren Feinfühligkeit geprägt sind. Dies kommt zustande, wenn die Frühförderin selbst gerne auf eine kindliche Art und Weise spielt und sie die Persönlichkeit und die daraus folgende Aktivität im Spiel anerkennt und akzeptiert. Des Weiteren kann es zu positiven Begegnungen im Spiel führen, wenn die Frühförderin die Signale des Kindes, die es ihr im Spiel aussendet, aufnehmen

und verstehen kann. Außerdem ist es von Bedeutung, dass sie das Bedürfnis des Kindes nach Nähe oder Distanz richtig zu deuten weiß und dementsprechend agiert. Abschließend ist hinzuzufügen, dass die Frühförderin immer sie selbst bleiben und dabei auch ihre wahren Gefühle preisgeben sollte. Sonst wirkt sie unecht und das spürt und verunsichert das Kind gleichermaßen (vgl. v. LUXBURG 1990, 215f. zit. n. THURMAIR & NAGGL 2000, 150).

Allgemein zu den Fördersituationen ist zu sagen, dass ein regelmäßiges Stattfinden, zu einer fortschrittlichen Förderung beiträgt, da das Kind sich darauf einstellen kann und sie eine Bedeutung im Leben des Kindes erhält. Reizvoll ist es für das Kind, wenn der Raum, in dem die Fördereinheit stattfindet, entsprechend vorbereitet und von allen Störfaktoren befreit ist und es einen thematischen Bogen zwischen den Stunden zu erkennen vermag. Somit kann eine Wiedererkennung erwirkt werden („machen wir wieder...?“). Auch die Beziehung zwischen der Frühförderin und dem Kind spielt eine große Rolle, denn nur wenn ein gegenseitiges Vertrauen besteht und der eine dem anderen mit Respekt begegnet, kann sich das Kind beispielsweise auf Spielsituationen einlassen (vgl. THURMAIR/NAGGL 2000, 96 und 153ff.).

Während der Fördersituation an sich gilt es einige Dinge zu beachten, die für den entwicklungsförderlichen Aspekt des Kindes unabdinglich sind. Dazu gehört vor allem, dem Kind genügend Gelegenheiten einzuräumen, seine Umwelt eigenaktiv zu erforschen. Auch zählt dazu die Möglichkeit, Schwierigkeiten selbst in Angriff zu nehmen und zu überwinden. Bei Spielerlebnissen beispielsweise besteht „... der Spielreiz auch darin, Angst zu überwinden, Grenzen zu finden oder Risiken einzugehen“ (ZIMMER 2005, 12). Dazu ist es oft hilfreich dem Kind positive Rückmeldungen zu geben und es in seinem Tun zu ermutigen, ohne es aber dabei mit anderen zu vergleichen und auch zu akzeptieren, wenn das Kind etwas nicht machen möchte, bestenfalls bietet man ihm dann Wahlmöglichkeiten. Gleichzeitig soll dem Kind Zeit für eigene Aktivitäten eingeräumt werden, die ihm die Möglichkeit geben, eigenen Impulsen zu folgen. Gut ist natürlich auch, wenn diese Impulse von der Frühförderin aufgegriffen werden, denn wenn das Kind merkt, dass seine Meinung und sein Können zählt, zudem gefragt ist und obendrein Einfluss auf die Fördereinheit hat, stärkt dies sein Vertrauen in sich. Wenn dabei etwas misslingt, muss sich das Kind aber trotzdem der Akzeptanz der Frühförderin sicher sein. Förderlich für die Entwicklung des Kindes ist es außerdem, dass es sich dort, wo die Fördereinheiten stattfinden, wohl fühlt, da dies ihm Sicherheit vermittelt. Außerdem

sollte dem Kind eine Möglichkeit des Rückzuges gegeben sein, denn ein Kind braucht zwar Nähe, aber auch Distanz. Wichtig ist zudem, dass dem Kind Grenzen gesetzt und diese auch konsequent durchgehalten werden, da sie dem Kind Struktur und Halt vermitteln und es dabei u. a. lernt, auf Dinge zu verzichten. Zusammenfassend kann man sagen, dass es von großer Bedeutung ist, das Kind so anzunehmen, wie es ist mit allen Eigenheiten, Stärken, Schwächen und Wünschen, diese zu respektieren und aufzunehmen in die Arbeit mit dem Kind (vgl. SPECK 2000, 59 zit. n. THURMAIR & NAGGL 2000, 145).

3 Förderung der Konzentrationsfähigkeit

Die Fähigkeit zur Konzentration kann durch die ausgewählten Konzepte „Rituale“, „Theater“, „Bewegung“, „Musik“ und „Entspannung“ direkt oder auch indirekt gefördert werden. Wie diese Themen mit der Förderung der Fähigkeit der Konzentration in Verbindung stehen, wird im Folgenden explizit erläutert. Wichtig dabei ist, dass die Förderung am Entwicklungsstand des Kindes orientiert sein sollte (vgl. ZINKE-WOLTER 1991, 17) und dass es beim Fördern darum geht, das Kind in seinen Anlagen zu unterstützen, um neue Fähigkeiten zu erlernen, bzw. vorhandene zu verbessern (vgl. ZINKE-WOLTER 1991, 197).

3.1 Rituale

Ich wage an dieser Stelle nicht zu behaupten, dass Rituale die Konzentrationsfähigkeit eines Kindes fördern können, jedoch können Rituale dazu dienen, sich mental auf etwas vorzubereiten und somit Konzentration durch ein Ritual auszulösen (vgl. HORN 1991, 90). Des Weiteren können Rituale Vorfreude auslösen und Kindern helfen, durch Rituale Abläufe und Handlungen zu stabilisieren. Für viele sind Rituale eine Art „roter Faden“, den Alltag zu meistern. Außerdem können Rituale beim richtigen Einsatz, zur richtigen Zeit am richtigen Ort die Entwicklung der sozialen Kompetenz steigern, Werte vermitteln, den Kindern helfen ihre Sinne zu gebrauchen, ihre Phantasie anzusprechen und logisches Denken anzuregen. Das heißt in anderen Worten: Rituale können den Kindern helfen, bewusst durch den Tag zu gehen (vgl. Biermann 2002, 12ff.).

3.1.1 Begriffsklärung

Ritual (lat.: ritualis) bedeutet grundlegend „die heiligen Gebräuche betreffend“. Gemeint sind hier meist feierlich-religiöse, aber auch weltliche Zeremonien, die einem genau festgelegten Ablauf folgen, wie beispielsweise die Messe, das Abendmahl oder die Krönung eines Königs. Wenn man aber noch tiefer in die Bedeutung des Wortes Ritual hineingeht, bzw. die Entstehung noch weiter zurückverfolgt, dann lässt sich erschließen, dass sich Ritual aus dem lateinischen „re“, was so viel bedeutet wie

„wieder“ und dem lateinischen „usus“, welches u. a. „Nutzen“, „Gebrauch“, „Tätigkeit“ aber auch „Bedarf“ und „Bedürfnis“ bedeutet. Man könnte daher also sagen, dass ein Ritual eine immer wiederkehrende Tätigkeit, ein sich wiederholender (Ge-) Brauch darstellt, welches zusätzlich mit den Bedürfnissen des Menschen zusammenhängt, ferner aber immer nach bestimmten Regeln abläuft und des Weiteren über einen längeren Zeitraum hinweg gleich bleibt. Ursprünglich hatten Rituale den Sinn, das menschliche Leben zu regeln und kamen deshalb vor allem in Krisensituationen, damit sind z.B. Entwicklungskrisen, Krisen eines ganzen Volkes oder auch individuelle Krisen gemeint, zum Tragen. Krisen sind an dieser Stelle nicht immer negativ belastet, sondern stehen meist für einen Wendepunkt des menschlichen Lebens oder auch für den Beginn von etwas Neuem. Man findet Rituale in allen Kulturen und diese pflegen stets in den oben genannten Situationen eine tragende Rolle zu spielen. In einer sich zügig verändernden Gesellschaft können Rituale schnell zu leeren Ritualen werden, da sie ihren Sinn, somit ihre Bedeutung und folglich auch ihren Nutzen verlieren bzw. verloren haben (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 10f.). Dies kann vor allem dann passieren, wenn man Rituale als etwas Vorgegebenes oder sogar Erzwungenes ansieht. Geschieht dies, sind Rituale wohl nicht mehr zeitgemäß. Wenn man sie aber als etwas betrachtet, das aus einer Idee heraus entwickelt wurde und zu etwas Vertrautem geworden ist, kann man ein Ritual als eine Gewohnheit sehen, die Spaß macht und die vor allem auch Kindern Halt, Geborgenheit, Freude und Sicherheit gibt (vgl. Biermann 2002, 13). Dadurch, dass das Kind in seiner Entwicklung viele Krisen z.B. die Ablösung von der Mutter durchläuft, können Rituale ihm helfen, diese Krisen zu bewältigen oder diesen vorzubeugen (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 13).

Rituale können durchaus auch vom Kind ausgehen. Kinder erfinden schon früh ihre eigenen Rituale, bzw. man kann erkennen, dass sie viele Dinge von ganz allein ritualisieren, ohne, dass es ihnen bewusst ist oder es ihnen jemand gezeigt hätte. Man sollte die Kinder gewähren lassen und ihnen die Rituale nicht verbieten, denn Rituale können spontan auftreten, aber auch erfunden werden. Außerdem lernen sie manche Dinge und Handlungen durch den immer wiederkehrenden Ablauf besser kennen, erweitern und festigen somit ihr Selbstbewusstsein, zudem fördert es das leichtere Aufnehmen, Verstehen und Nachvollziehen von Abläufen und Handlungen. (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 10f., Biermann 2002, 12).

3.1.2 Bedeutung der Rituale für die und in den einzelnen Entwicklungsphasen des Kindes

Um sich in der Welt zurechtzufinden, braucht der Mensch nicht nur in den ersten Jahren seines Lebens Hilfestellung über die Regelmäßigkeit einer Sache, sondern während seines ganzen Daseins (vgl. Biermann 2002, 11). Da es sich in dieser Arbeit aber speziell um Kinder im Vorschulalter handelt, gehe ich im Folgenden nur auf die Bedeutung von Ritualen auf die einzelnen Entwicklungsphasen eines Kindes bis hin zur Pubertät ein.

In der ersten Lebensphase des Kindes, die sich über den Zeitraum des ersten Lebensjahres erstreckt, sind Rituale wichtig, um dem Kind erste Strukturen zu vermitteln, die ihm helfen, sich besser zu orientieren, sich in seiner Umgebung zurecht zu finden und dieser zu vertrauen und somit sein Urvertrauen zu stärken. Konkret bedeutet dies, dass Rituale, beispielsweise ein oft sehr individuelles Still- oder Einschlafritual, die Beziehung zwischen Mutter und Kind vertiefen. Außerdem können Rituale dem Kind verhelfen, erste Ablösungsprozesse von der Mutter oder der Bezugsperson zu vollziehen. Hierzu zählen Rituale wie das „Guckuck-Da“-Spiel, das Kinder in veränderter Form auch noch in späteren Jahren lieben. Beim „Guckuck-Da“-Spiel wird dem Kind z.B. ein Tuch über das Gesicht gelegt. Daraufhin fragt man z. B. „wo ist die Fina?“ Danach wird das Tuch mit dem Ausruf „da ist die Fina!“ wieder weggezogen. Kinder in dem Alter können dieses Spiel oft über einen langen Zeitraum mit größtem Vergnügen spielen. Das Kind lernt hierbei, dass die Mutter oder die Bezugsperson noch da ist, auch wenn es diese nicht mehr sehen kann. Außerdem kann das Kind durch unmittelbares Erleben zu eigenen Ritualen finden, beispielsweise entwickeln Kinder oft schnell ein bestimmtes Einschlafritual, in welches oft ein bestimmtes Kuscheltier oder/und ein ganz spezielles Kissen mit einbezogen werden (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 14ff.).

Die anschließende Entwicklungsphase, auch Trotzphase genannt, erstreckt sich ungefähr vom zweiten bis zum vierten Lebensjahr. In dieser Phase sollte vom Kind das freie Gehen erlernt werden, die Sprache sollte sich entwickeln und das Kind sollte seine Körperfunktionen beherrschen lernen. Ferner sollte das Kind Unterscheidungen wie Tag und Nacht oder warm und kalt erkennen und Grenzen akzeptieren können. Gerade das letztgenannte ist bedeutend für sein weiteres Leben und kann bei Versäumnis in dieser Entwicklungsphase nur schwer nachgelernt wer-

den. Außerdem sollte das Kind in dieser Phase seine Selbstständigkeit üben, aber auch üben können. Gerade in dieser konfliktreichen Zeit sind Rituale eine Hilfe, z. B. ist ein geregelter Tagesablauf, der an sich schon ein Ritual darstellt, eine gute Orientierungshilfe für das Kleinkind. Rituale können in dieser Phase das Selbstvertrauen stärken, dem Kind helfen, Grenzen anzuerkennen und sich ihnen nicht nur passiv fügen, Loslösung und die Wiederannäherung an die Mutter üben, Angst und Wut in geschütztem Rahmen ausdrücken lernen und Vertrauen in die umsorgende Liebe der Bezugspersonen finden. In dieser Phase äußern sehr viele Kinder schon ganz genau, was sie wollen und man sollte nicht meinen, ein Kind benötige täglich neue Anregungen oder etwas Neues. Kinder haben meistens ein sicheres Gespür dafür, was ihnen gut tut (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 25ff.).

In der darauf folgenden Phase, die auch das magische Alter genannt wird, spielen Märchen eine große Rolle. In diesem Zusammenhang lernt das Kind die Bedeutung von gut und böse kennen und lernt mit Hilfe der Märchen seine Ängste besser bewältigen zu können. Diese Phase ist von einem großen Ideenreichtum und der manchmal erstaunlichen Phantasie der Kinder geprägt. Rituale können Kinder in diesem Alter helfen, sich allmählich von den engsten Bezugspersonen zu lösen und neue Bezugspersonen z. B. die Erzieherin im Kindergarten zu finden. Ferner sollen Rituale die Kinder dabei unterstützen, sich besser beispielsweise in die Kindergartengruppe einzufügen, ein positives Geschlechtsidentitätsgefühl zu erlangen und ein für die Schule notwendiges Realitätsbewusstsein zu entwickeln. Rituale in dieser Phase können u. a. Geschichtenerzählen oder auch kollektive Rituale, wie ein Anfangs- und Schlussritual sein (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 45ff.).

Im Grundschulalter geht es dann darum, dass Rituale die Autonomie des Kindes stärken sollen, um nochmals ein wenig mehr Ablösung vom Elternhaus zu erlangen. Rituale sollten Freude an Leistung vermitteln, die Arbeitshaltung stärken und die Ausdauer des Kindes fördern. Außerdem können Rituale, wie beispielsweise das alljährliche Plätzchen backen, Kontakte zu den MitschülerInnen erleichtern. Auch Konfliktsituationen zwischen den Kindern können durch spezielle, von der Lehrperson eingeführte Rituale besser gelöst werden (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 70).

In den bereits genannten Entwicklungsphasen des Kindes ging es überwiegend um Rituale, die zwar von dem Kind beeinflusst und mitbestimmt werden, aber größtenteils von dessen Bezugspersonen initiiert werden. In der folgenden Phase, der Pu-

bertät, ist die Ablösung vom Elternhaus so weit fortgeschritten, dass die Jugendlichen hauptsächlich eigene Rituale entwickeln und somit versuchen, ihre eigene Identität zu finden und ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen zu lernen. Beispielhaft kann man hier das „Horten“ eigener Bilder im Geldbeutel oder das stundenlange „Stylen“ vor dem Spiegel anführen. In dieser Altersgruppe dienen Rituale außerdem nicht selten zur Aufnahme in eine Gruppe und erstrecken sich von dem Unterschreiben eines „Vertrages“ bis hin zu diversen Mutproben. Diese Aufnahme-rituale stärken das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft oder einer Gruppe. Grundsätzlich sollen Rituale in dieser Entwicklungsphase die Angst und die Verunsicherung bewältigen, die diese Phase für die Jugendlichen mit sich bringt (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 86).

3.1.3 Entwicklungsfördernde Rituale

Außer den schon oben speziell auf die einzelnen Entwicklungsphasen des Kindes bezogenen Ritualen, gibt es noch weitere allgemein gehaltene Rituale, die sich auf die Entwicklung eines Kindes positiv auswirken.

Dazu zählen Rituale, die speziell in der Familie durch den Tagesablauf führen, wie beispielsweise gemeinsame Mahlzeiten, die Gestaltung des Einschlafens oder auch einer nachmittäglichen Spielstunde. Diese Rituale sollen den Tagesablauf regeln, familiäre Beziehungen festigen und dem Kind Geborgenheit geben. Außerdem sollen sie Freiheiten schaffen für die eigene Kreativität des Kindes und beispielsweise beim Einschlafen u. a. der Angstbewältigung dienen (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 117). Es gibt auch Rituale, die den Kindern den Jahresablauf strukturieren. Dazu zählen beispielsweise Ostern, Geburtstage, Weihnachten und die Jahreszeiten, d. h. alles, was alljährlich wiederkehrt. Diese Rituale beschränken sich nicht allein auf die Familie, sondern implizieren auch das soziale Umfeld und verschiedene Institutionen wie Kindergarten, Schule, eventuell die Kirchengemeinde etc. und sollen den Kindern Orientierung in der Zeit geben, das Selbstwertgefühl der Kinder stärken, wenn es sich um persönliche oder familiäre Rituale dreht, und ihnen eine Art Geborgenheit und ein „Sich-eingebunden-Fühlen“ in ein großes Ganzes vermitteln (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 127).

Außerdem können Rituale auch bei ganz persönlichen individuellen Problemen helfen, diese zu überstehen, zu verarbeiten und darüber hinwegzukommen. Beispiels-

weise bei einem Todesfall in der Familie oder im Freundeskreis eines Kindes. Da die meisten Kinder noch keine Erfahrungen mit dem Tod gemacht haben, ist es hier besonders wichtig, dass sie damit nicht allein gelassen werden. Mithilfe von Ritualen, beispielsweise jeden Tag eine Kerze anzünden, kann der Verarbeitungsprozess unterstützt werden. Solche Rituale sollen Kraft geben, Krisen zu überstehen. Sie dienen zur Angstbewältigung und dazu, Trauer zuzulassen und zu verarbeiten. Eine Neuorientierung und ein Einlassen auf neue Situationen wird dadurch ermöglicht (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 103).

Auch Therapien können rituell gestaltet werden, indem sie beispielsweise jede Woche am gleichen Tag, zur gleichen Uhrzeit, am gleichen Ort und mit demselben Ablauf abgehalten werden, um von dem Kind leichter überblickt werden zu können. Bestimmte Reize können auf das Gehirn so wirken, dass sie zur gleichen Zeit immer wieder erwartet werden und somit die Anforderungen, die an das Kind gestellt werden, unterstützen. Des Weiteren können bestimmte Regeln aufgestellt werden, die in der Zeit einer Therapiesitzung gelten sollen. Äußere Bedingungen sind wie ein Rahmenritual, die von der Therapeutin vorgegeben werden, in dem aber auch Platz für individuelle Rituale des Kindes ist (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 105 und 139f.).

3.1.4 Entwicklungshemmende Rituale

Ein Ritual an sich ist nicht immer im positiven Sinne entwicklungsfördernd. Selbstge- oder erfundene individuelle Rituale treten bei Kindern meistens dann auf, wenn ein Entwicklungsschritt vollzogen werden muss. Bei den einen Kindern geschieht dies leicht, bei anderen wiederum gestaltet sich dieser Prozess schwieriger. Rituale, die in solchen Situationen helfen, verschwinden oft wieder, wenn der notwendige Entwicklungsschritt vollzogen ist. Ein Ritual kann sich aber auch als entwicklungshemmend herausstellen, woraufhin die Krise bestehen bleibt und das Ritual zum Zwang wird. Es dient somit nur noch dazu, die Angst vor etwas Neuem, dem Entwicklungsschritt abzuwehren, folglich kann dieser Entwicklungsschritt nicht vollzogen werden. Ein Ritual ist dann ein Zwang, wenn es das tägliche Leben soweit beeinflusst bzw. einschränkt, dass ein normaler Tagesablauf nicht mehr möglich ist oder wenn ein Ritual über längere Zeit anhält, der Grund des Rituals oder der Auslöser für das Ritual aber schon lang nicht mehr besteht. Für Zwänge ist im Gegensatz zu einem Ritual charakteristisch, dass sie immer öfters wiederholt werden müssen und

dass sich neue Formen dazuentwickeln, Rituale dagegen bleiben in ihrem Ablauf immer gleich (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 97ff.). Es gibt aber auch Rituale, die keine Zwänge sind, sich aber trotzdem nicht positiv auf das Kind auswirken, das sind die auferzwungenen Rituale. Sie haben für das Kind keinen Sinn und bedeuten ihm nichts, beispielsweise wenn ein Kind jeden Abend zum Beten aufgefordert wird, es dies aber nur tut, um den elterlichen Ansprüchen gerecht zu werden (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 99f.). Oder aber auch, wenn ein Ritual für ein Kind keinen Sinn und keine Bedeutung mehr hat, dann sollte es entweder mit neuen Inhalten gefüllt oder weggelassen werden. Durch das Aufzwingen von Ritualen zerstört man möglicherweise sogar das Vertrauen, das einem von dem Kind entgegen gebracht wird und ruft unnötige Abwehrmechanismen hervor (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 155). Auch Gruppenrituale können sich nicht nur positiv, sondern negativ auf ein Kind, bzw. einen Jugendlichen auswirken, wenn diese sektenähnliche Formen annehmen. Zusammenfassend ist zu sagen, dass Rituale oft spontan in kindlichen Problemsituationen auftreten und von den Eltern auf keinen Fall weder verboten noch unterbunden werden sollten. Rituale können demnach von den Kindern selbst erfunden oder aber auch zusammen mit oder in der Familie entwickelt werden, bzw. entstehen. Generell sollten Rituale dem Kind nicht auferzwungen werden oder für das Kind ohne Sinn und Bedeutung bleiben. Des Weiteren sollte man Rituale, die für die Entwicklung des Kindes als nicht förderlich erscheinen, genau beobachten, da sie sich zum Zwang manifestieren oder aber auch ein Hilferuf darstellen könnten (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, 155). Ich erachte es für wichtig, dass Rituale in den Kindern Spuren hinterlassen. Damit meine ich, dass die Kinder daraus einen Nutzen für sich selbst, aber auch für ihre eigene individuelle Welt ziehen können.

3.2 Theater

In letzter Zeit wird der ästhetischen Bildung von Kindern immer mehr Bedeutung zugeschrieben. Das war aber nicht immer der Fall, schon gar nicht in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern. Warum Theaterpädagogik, also die Erziehung zum, durch und für das Theater aber unbedingt ihre Berechtigung in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern hat, wird im Folgenden beschrieben.

3.2.1 Theaterpädagogik in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern

Zur historischen Entwicklung der Theaterpädagogik in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern ist zu sagen, dass die Theaterarbeit immer geprägt und abhängig war von der gesellschaftlichen Akzeptanz von Menschen mit Behinderung, d.h. dass immer dann, wenn Menschen mit Behinderung als bildbar galten, es auch Theaterarbeit mit diesem Personenkreis gab (vgl. GÖHMANN 1999, 31ff.). In den letzten Jahren wurden einige spezielle theaterpädagogische Modelle für Menschen mit Behinderung entwickelt, die in zwei verschiedene Bereiche einzuteilen sind. Die einen haben ihren Schwerpunkt im therapeutischen Bereich und die anderen im ästhetischen Bereich. Als Beispiel für ein Modell mit ästhetischem Ansatz, ist das von Schoeppe & Schellpeper zu nennen, die sich am Normalisierungsprinzip, also an einer aktiven, freiwilligen Teilnahme von Menschen mit Behinderung an Kultur und Kunst, orientieren und nicht nur prozess-, sondern auch produktorientiert arbeiten. Sie legen dabei großen Wert auf die ästhetische Gestaltung, da dies sowohl für die Spielenden als auch für das Publikum wichtig ist. Modelle mit einem therapeutischen und sozialen Ansatz sind beispielsweise Aissen-Crewett mit ihrem Darstellenden Spiel, Lamers mit seinem basalen Erlebnistheater oder Reuter & Theis mit dem Sommertheater Pustelblume (vgl. GÖHMANN 1999, 66ff.). Diese Modelle, die zahlenmäßig überwiegen, versuchen durch ihre Theaterarbeit die Diskrepanz bezüglich der Identität zwischen Menschen mit und ohne Behinderung zu verringern. Sie sind meist prozessorientiert und grenzen meines Erachtens teilweise an eine Zurschaustellung der Menschen mit Behinderung. Theater kann nämlich nur dann als Theater bezeichnet werden, wenn eine Person A eine Person B vor einer Person C darstellt (vgl. NEUBER 2000, 93), was voraussetzt, dass Person A weiß, wer sie ist und sich von der darzustellenden

Person B abgrenzen kann. Meiner Meinung nach ist das beispielsweise im basalen Theater mit Menschen mit einer schweren Behinderung eine überdenkenswerte Angelegenheit. Mir stellt sich dabei die Frage, ob es überhaupt eine Notwendigkeit für neue spezielle Modelle für Menschen mit Behinderung geben muss. Wenn man nämlich in Anbetracht dessen die Ziele der Theaterpädagogik und der Sonderpädagogik vergleicht, merkt man, dass diese sich sehr ähneln. Beide wollen die Wahrnehmung schulen und Bewegungserfahrungen durch Eigenaktivität begünstigen. Außerdem haben sich beide zum Ziel gesetzt, die Entwicklung der Persönlichkeit zu fördern und das Selbstvertrauen zu stärken. Des Weiteren soll soziales und kommunikatives Lernen stattfinden und ein Ausbau kognitiver Fähigkeiten erreicht werden. Dazu zählt auch der Anstieg von Konzentrations- und Merkfähigkeit, der speziell im Theater durch angewandte Konzentrations- und Aufmerksamkeitsbereitschaft gefördert wird (vgl. GÖHMANN 1999, 124ff.). Daraus lässt sich schließen, dass für Menschen mit Behinderung keine neuen Modelle oder eine neue Theaterpädagogik entwickelt werden müssen, sondern dass lediglich eine Akzentverschiebung der Methoden berücksichtigt werden muss. Ein solches Modell, mit dem ich selber schon mit Kindern mit Behinderung gearbeitet habe und auch als Spielende an einem Theaterprojekt teilnehmen durfte, das auf diesem Modell basiert, möchte ich im folgenden Kapitel in seinen Grundzügen vorstellen.

3.2.2 SAFARI – Ein Theatermodell nach G. Czerny

Das SAFARI-Modell wurde von Gabriele Czerny entwickelt und fügt die einzelnen Bereiche der Selbst-, der ästhetischen und der sozialen Bildung integrativ zusammen. Die Spielenden sollen sich fördernd in der Wechselwirkung zwischen den Bereichen erleben und die Wechselwirkung immer neu anstreben. In der Selbstbildung geht es darum, sich subjektiv zu erleben, denn das ist die Voraussetzung dafür, sich selbst wahrzunehmen, mit anderen mitzufühlen, sich in diese hineinzuversetzen und andere zu verstehen und anzunehmen. In der ästhetischen Bildung sollen sich die Spieler als Figur erleben, als wandelndes reflektierendes Subjekt mit dem Ziel des Selbst- und Fremdverstehens. Der Bereich der sozialen Bildung sieht vor, dass man nicht nur mit den eigenen Gefühlen und Wahrnehmungen konfrontiert ist, sondern auch mit der Gruppe (vgl. CZERNY 2004, 152 ff.).

Das SAFARI-Modell setzt sich aus folgenden Bausteinen zusammen:

S > Stoff

In diesem Baustein geht es darum „... aus dem Text den Stoff zu erkennen“ (CZERNY 2004, 164). Das heißt, dass es darum geht, den Text oder aber auch Bilder aus der Kunst oder Kompositionen aus der Musik als Grundlage zu entdecken und Vorstellungskraft der Spielenden anzuregen, „... um eigene und fremde Denk- und Vorstellungswelten auszuprobieren und neue Perspektiven zu erkunden mit dem Ziel sie im Theaterspiel zur Entfaltung zu bringen“ (CZERNY 2004, 164).

A > Auftakt

Der zweite Baustein handelt vom innerlichen und äußerlichen „Ankommen“ der Spielenden bei sich selbst im Raum und in der Gruppe (vgl. CZERNY 2004, 188). Außerdem geht es darum, grundlegende Theaterverfahren kennen zu lernen und verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten durch Bewegung auszuprobieren, zu intensivieren und gezielt einzusetzen. Ferner sollen auch Entspannungsübungen eingeführt werden (vgl. CZERNY 2004, 170f.).

Ziel ist es, „... sich von einer heterogenen Gruppe zu einer spielfähigen homogenen Gruppe zu entwickeln“ (CZERNY 2004, 169) und „... in der Gruppe Neugier für und auf eine gemeinsame Aufgabe zu wecken, woraus der Wille entsteht, sich für diese Aufgabe mit dem notwendigen „Engagement“ auch einzusetzen“ (CZERNY 2004, 169). Dieses Ziel kann aber nur erreicht werden, wenn es gelingt, dass jeder Einzelne eine persönliche und individuelle Verbindung zum Stoff und der Gruppe herstellen kann (vgl. CZERNY 2004, 169).

F > Figur

In diesem Baustein soll das Figurenpotential des Stoffes erschlossen werden, um in eine innere Auseinandersetzung und äußere Gestaltung treten zu können (vgl. CZERNY 2004, 171).

A > Aktion

Hier sollen weitere Einsichten und Erfahrungen durch die Auseinandersetzung mit den Figuren gewonnen werden, damit Improvisationen entstehen können (vgl. CZERNY 2004, 173). Durch Impulse von außen sollen die Spielenden zur Reflexion angeregt werden, um in einer Improvisationssituation weiter zu kommen.

R > Reflexion

In diesem Baustein geht es darum, dass sich die Spielenden der aus dem Theaterprozess gewonnenen Erfahrungen bewusst werden und dazu in Distanz treten, um dies eingehender reflektieren und verarbeiten zu können (vgl. CZERNY 2004, 173 f.).

Die Reflexion kann nach CZERNY (vgl. 2004, 173f.) in vier Phasen unterteilt werden:

- sinnliche, körperliche, emotionale, soziale Erlebnisse
- ästhetisches Erleben in der Figur
- Improvisation
- Gesamtreflexion aller bisherigen Arbeitsphasen

Des Weiteren soll in dieser Phase der Ablauf der Inszenierung, die Übergänge, Musikauswahl etc. konkretisiert werden.

I > Inszenierung

Im abschließenden Baustein wird die Inszenierung vervollständig und präsentiert.

„Inszenierung meint generell

- die dramaturgisch reflektierte Modellierung der improvisierten Szenen
- deren Zusammensetzung zu einem Stück
- Überlegungen hinsichtlich der Auswahl von Requisiten, Kostümen und Musik, Bühnenbild und Licht
- die Präsentation des Ergebnisses vor Publikum“ (CZERNY 2004, 253).

Reflexion und Inszenierung lassen sich nicht wirklich trennen und bedingen sich gegenseitig.

3.3 Bewegung

Angenommen der Satz „Bewegung ist Leben, ohne Bewegung ist Leben nicht vorstellbar“ (ZINKE-WOLTER 1991, 206) stimmt, so könnte man diese These vom Einzelwesen auf seine Umwelt übertragen: „Bewegung erzeugt Aktivität, durch Bewegung werden Dinge in Bewegung gesetzt“ (ZINKE-WOLTER 1991, 206). Wenn man allein nur diese beiden Sätze betrachtet, wird einem meiner Meinung nach bewusst und gewissermaßen vor das geistige Auge geführt, wie essentiell Bewegung für uns, den Menschen, eigentlich ist. Im Besonderen für unsere Kinder, denn Bewegung kann ebenso als ein Ausdruck kindlicher Lebensfreude, Weltoffenheit und Lebendigkeit angesehen werden. Gleichzeitig brauchen Kinder aber auch Bewegung, um sich geistig und körperlich gesund entwickeln zu können, da ihre allgemeine Entwicklung durch Bewegung gefördert wird. Anhand von Bewegung trainieren sie ihren Körper und ihren Geist und setzen sich mit ihrer Lebenswelt auseinander. Dadurch entwickeln sie Ausdauer und Geschicklichkeit und lernen die Gesetzmäßigkeiten der Dinge kennen (vgl. ZIMMER 2006a, 4f.). Besonders wichtig ist die Bewegung für die Kinder im vorschulischen Alter, da sich in dieser Phase grundlegende Entwicklungsprozesse vollziehen, die zudem die Basis für das spätere körperliche Leistungsvermögen bilden (vgl. ZIMMER 2006b, 57).

3.3.1 Bewegung und Konzentrationsfähigkeit

Schon vor 2000 Jahren kamen die Philosophen der Antike beim Spaziergehen zu neuen Erkenntnissen und es wurde währenddessen gelehrt und gelernt. Bewegung diente zur Unterstützung geistiger Arbeit und Konzentration. Heute ist diese Ansicht eher ungewöhnlich, da Bewegung und Lernen vielmehr als Gegensätze angesehen werden. Manche werden es aber vielleicht kennen, da dem einen oder anderen beim Spaziergehen draußen an der frischen Luft schon die eine oder andere zündende Idee gekommen ist. Von unseren Kindern erwarten wir dem ungeachtet, dass sie beim Lernen und vor allem dann, wenn sie sich konzentrieren sollen, still sitzen, obwohl dies eigentlich nicht ihren Bedürfnissen entspricht (vgl. ZIMMER 2004a, 9). Wenn ein Kind aber ständig ermahnt wird, still zu sitzen, muss es sich so auf das Stillsitzen konzentrieren, dass das Aufmerksamkeitspotential für andere Dinge ver-

loren geht. Dadurch wird der natürliche Bewegungsdrang des Kindes unterdrückt und folglich nur noch größer (vgl. ZIMMER 2004a, 51). Aber nicht nur beim Stillsitzen braucht man Konzentration, sondern auch bei der Suche nach dem richtigen Puzzleteil oder beim Anschauen eines Bilderbuchs, selbst Bewegung ist ohne Konzentration nicht möglich. Versucht man z. B. über einen Baumstamm oder auf einem am Boden aufgezeichneten Strich zu balancieren, muss sich selbst eine erwachsene Person äußerst konzentrieren, um nicht herunterzufallen oder daneben zu treten. Um eine solche Aufgabe bewältigen zu können, muss man ebenso bei der Sache, wie bei sich selbst sein (vgl. ZIMMER 2004a 47f. und 52). Man braucht aber nicht nur Konzentration, um sich bewegen zu können, sondern Bewegung kann zudem die Fähigkeit der Konzentration steigern und außerdem verbessern. Dass Bewegung die Konzentration steigern kann, belegt eine empirische Studie von DORDEL und BREITHECKER (2003), die in verschiedenen Schulklassen mit unterschiedlichen Bewegungsanteilen die Aufmerksamkeitsleistung untersucht haben. Dass Bewegung aber auch auf lange Sicht die Konzentrationsfähigkeit verbessert, lässt sich folgendermaßen erklären:

Aufmerksamkeit und im Besonderen gesteigerte Aufmerksamkeit, also Konzentration kann nur dann entstehen, wenn die Nervenzellen im Gehirn eine ausreichende Aktivität aufweisen, um sich miteinander verschalten zu können. Diese Aktivität kann durch Stimulation, die wiederum sowohl durch Sinnesreize als auch von einer ausreichend hohen Stoffwechselaktivität aufgrund genügender Sauerstoffversorgung bedingt ist, (vgl. ZIMMER 2004a, 49) erreicht und beispielsweise durch Bewegung positiv beeinflusst werden (vgl. ZIMMER 2004b, 13). Denn Bewegung fördert die Durchblutung im Gehirn und lässt somit den Sauerstoffgehalt ansteigen, wodurch man sich besser konzentrieren kann. Bewegung ganz allgemein regt „... den Stoffwechsel an und nimmt außerdem Einfluss auf die Aktivität der Neurotransmitter. Durch Bewegung werden hormonelle Prozesse beeinflusst, die zum Abbau von Stress und zu einer Steigerung des psychischen und geistigen Wohlbefindens führen“ (Holland, Löllgen 2002 zit. n. ZIMMER 2004a, 49). Um dies also noch einmal kurz auf den Punkt zu bringen: „Bewegung fördert den Informationsfluss im Gehirn. Die Verknüpfung von Nervenzellen wird unterstützt, das Gehirn wird besser mit Sauerstoff versorgt, Kinder können sich besser konzentrieren“ (ZIMMER 2004a, 12, ZIMMER 2006a, 9).

Kinder sind aber nur konzentriert bei der Sache, wenn sie sich für die Sache interessieren und die Aufgabe an sich durch die erfolgreiche Bewältigung belohnend wirkt und zudem das Ergebnis für das Kind zufrieden stellend ist. Außerdem kann ein ernst gemeintes und berechtigtes Lob eines Erwachsenen von großer Bedeutung für das Kind sein und motivierend auf es wirken (vgl. ZIMMER 2004a, 55). Durch diese Glücksgefühle, die bei Erfolgserlebnissen entstehen, bekommt das Kind Lust auf mehr. Wie schon in Kap. 2.1 beschrieben, fördern die Hormone und Botenstoffe, die hierbei ausgeschüttet werden, den Wachheitsgrad und die Aufmerksamkeit, also somit auch die Konzentration. An kleinen Kindern lässt sich dies bestens zeigen, denn sie sind fast schon „süchtig“ nach Neuem. Sie stellen viele Fragen, um ihrem Hunger nach Wissen Nahrung zu geben und nehmen von sich aus aktiv an ihrer Lebenswelt teil (vgl. ZIMMER 2004a, 57). Neugierde ist somit der Antrieb, die Aufmerksamkeit Neuem zuzuwenden und wenn wir die Kinder lassen, können sie durchaus über einen längeren Zeitraum konzentriert bei der Sache bleiben. Man muss Kinder nicht ständig anleiten, denn sie haben so einen starken „Trieb“ zum selbstständigen Handeln, dass sie sich sehr wohl auch mal selbst und eigenverantwortlich beschäftigen können. Das heißt aber nicht, dass Kinder nicht offen sind für Anregungen und Impulse seitens der Erwachsenen. Es sollte aber darauf geachtet werden, dass man die Kinder nicht unterweist oder belehrt, sondern sie begleitet und anregt. Sie sollten auch nicht aufgefordert, sondern durch eine Sache herausgefordert werden. Man sollte ihnen nichts vormachen oder eingreifen, sondern Impulse geben und Angebote machen (vgl. ZIMMER 2004a, 58ff.). Daraus folgt, dass man stets versuchen sollte, die Balance zwischen Selbstständigkeit der Kinder und Anleitung durch die Erwachsenen zu halten und einen Zwischenweg zu gehen. Nur wenn das Kind mit Interesse und Motivation bei der Sache ist, kann diese mit intensiver Konzentration verfolgt werden. Je öfters ein Kind konzentriert bei der Sache ist, desto leichter und länger kann es sich beim nächsten Mal auf eine Sache konzentrieren. Es liegt also mit an dem Erwachsenen, dem Kind eine Umgebung zu schaffen, in der solche ausdauernden Tätigkeiten möglich sind. Da also Bewegung die Fähigkeit zur Konzentration verbessert, diese wiederum als wesentliche Grundlage für erfolgreiches Lernen gilt (vgl. ZIMMER 2004a, 47) und gerade im vorschulischen Alter Bewegung eine wichtige Rolle für die Entwicklung und das Lernen spielt, ist u. a. mit den oben aufgezählten Begründungen das Argument, dass die Kinder im Kindergarten das Stillsitzen lernen müssen, um sich später in der Schule angemessen ver-

halten und auf die an sie gestellten Anforderungen konzentrieren zu können, nicht haltbar (vgl. ZIMMER 2004a, 67). Vielmehr sollte man ihnen Bewegungsangebote machen, die kindgerecht, freiwillig und an der Lebenswelt des Kindes orientiert sind, in ihrer Situation offen gehalten werden, die Selbsttätigkeit des Kindes unterstützen und Wahlmöglichkeiten, d.h. Entscheidungsfreiheit ermöglichen (vgl. ZIMMER 2006b, 66ff.). Außerdem wäre es wünschenswert, wenn freie und angeleitete Bewegungsangebote im Gleichgewicht zueinander stünden. „Angeleitete Angebote sollten ebenso freies Spielen und Ausprobieren ermöglichen, wie im freien Spielen und Bewegen Hilfe und Rat von der Erzieherin gegeben werden kann. Freie Bewegungsangelegenheiten sind an der momentanen Situation in der Kindergartengruppe orientiert; sie können aktuelle Bedürfnisse und Interessen der Kinder eher berücksichtigen als es bei vorgeplanten, festgelegten Bewegungszeiten meist der Fall ist“ (ZIMMER 2005, 37).

3.3.2 Zusammenhang von Bewegung und Lernen

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, kann man Konzentrationsfähigkeit als Grundlage des Lernens ansehen. Nachdem bereits auf die Verknüpfung von Bewegung und Konzentration eingegangen wurde, soll nun im Folgenden der Zusammenhang von Bewegung und Lernen erläutert werden, um den Kreis zu schließen.

Erzähle es mir – und ich werde es vergessen.

Zeige es mir – und ich werde mich erinnern.

Lass es mich tun – und ich werde es behalten.

Konfuzius (zit. n. KREUSCH-JACOB 2006, 63)

Man kann Bewegung als Motor und Medium des Lernens eines jeden Kindes betrachten, denn sie eröffnet dem Kind schon sehr früh die Möglichkeit sich selbstständig und mit all seinen Sinnen mit seiner Umwelt auseinander zu setzen. Das impliziert das erste Greifen, das Krabbeln, der aufrechte Gang und das freie Laufen, um somit zu Selbsterfahrungen und Selbstvertrauen zu gelangen (vgl. ZIMMER 2004a, 10). Aber in keiner Lebensphase lernen Kinder so viel Neues mit so großer Neugier und Begeisterung wie in den ersten sechs bis acht Lebensjahren. Lernen in diesen ersten Lebensjahren heißt aber vor allem Lernen über Wahrnehmung und

Bewegung, was wiederum ganzheitliches Lernen über konkretes Handeln mit dem Einsatz von Körper, Geist und allen Sinnen einschließt (vgl. WITOSZYNSKYJ, SCHINDLER & SCHNEIDER 1994, 11, ZIMMER 2004a, 24, ZIMMER 2004b, 11, KREUSCH-JACOB 2006, 51). „So werden Zusammenhänge „begriffen“ und verstanden. Nicht nur beim Kleinkind wird das Greifen zu einem Be-Greifen, das Anfassen zu einem Erfassen und führt damit zum Aufbau von Wissen und Erkenntnissen“ (ZIMMER 2004a, 12, vgl. auch KREUSCH-JACOB 2006, 11). Über Bewegung erwerben die Kinder einige Voraussetzungen, die bedeutend für ihre Sprachentwicklung, den Schriftwerb, die Lesefähigkeit und das Rechnen sind. Beispielsweise kann ein Kind über seinen Körper durch Springen, Gehen und Hüpfen fundamentale Raumerfahrungen machen, die wiederum sowohl der Grundlage zur Entwicklung des Orientierungsvermögens dienen, als auch für die Begriffsbildung und den Umgang mit Zahlen von Bedeutung sind (vgl. ZIMMER 2004a, 12). Lernen ist demnach kein passiver Vorgang, bei dem das Kind mit Informationen „gefüttert“ wird und es diese verdaut, bzw. speichert, sondern eine Tätigkeit, in der das Kind Eigenaktivität entwickelt. Gerade im Vorschulalter besitzen Kinder eine unerschöpfliche Energie und Phantasie und erkunden neugierig ihre Umwelt. Dieses selbstständige Handeln gilt als wichtige Voraussetzung für das Lernen, genauso wie das Interesse und/oder der persönliche Bezug an der Sache. Wenn dies vorhanden ist, dann wird sie nämlich zur Sache des Kindes, wofür dasjenige viel Ausdauer aufbringen wird, um sich damit auseinanderzusetzen (vgl. ZIMMER 2004a, 17 und 76, ZIMMER 2005, 13). Dafür benötigen die Kinder jedoch den nötigen Freiraum, sich selbst zu verwirklichen und ausprobieren zu können, ohne dabei ausgebremst oder in Grenzen verwiesen zu werden. Kinder haben nur die Chance, Neues zu lernen und zu entdecken, wenn sie Fehler machen dürfen und somit auch auf Umwegen, aber durch Selbsterfahrung das Ziel erreichen (vgl. ZIMMER 2004a, 22). Nur so werden sie zu kleinen Persönlichkeiten, die über Problemlösungsstrategien verfügen, sich an Neues heranwagen und auf ihre eigenen Fähigkeiten vertrauen.

3.3.3 Welche Funktionen Bewegung für das Kind haben können

Wir wissen inzwischen, was für das Kind Bewegung bezüglich Konzentrationsfähigkeit und Lernen bedeutet. Nun soll betrachtet werden, welche Funktionen Bewegung

für das Kind im Allgemeinen haben kann (vgl. KRETSCHMER 1981, ZIMMER 1989b zit. n. ZIMMER 2005, 23f.).

Personale Funktion

Personale Funktion bedeutet, dass das Kind seinen eigenen Körper, seine Stärken und Schwächen kennen lernt und sich damit auseinandersetzt. Letztendlich geht es darum, ein Bild von sich selbst zu erhalten, d.h. „was kann ich“ und „wer bin ich“.

Soziale Funktion

Sozial lässt sich von dem lateinischen „socius“ ableiten, was so viel heißt wie „gemeinschaftlich, gemeinsam, verbunden“. Hier geht es also folglich darum, Erfahrungen mit anderen zu sammeln, sich gemeinsam zu betätigen, Absprachen zu treffen, sich aber auch mal zu behaupten oder nachgeben zu müssen. Obwohl sich die Kinder im Kindergartenalter noch kaum von ihrem eigenen Standpunkt lösen können, ist es wichtig, diese Basis des sozialen Handelns anzubahnen (vgl. ZIMMER 2005, 20).

Produktive Funktion

„Producere“ bedeutet im Lateinischen u. a. „hervorbringen“. Bei der Produktiven Funktion ist dieses „Hervorbringen“ speziell auf den Körper zu betrachten. Es geht also darum, welche Fertigkeiten der kindliche Körper leisten kann, beispielsweise einen Purzelbaum.

Expressive Funktion

„Expressus“ (lat.) drückt so viel aus wie „(heraus)gepresst, deutlich artikuliert, anschaulich“, lässt sich also auf den Körper transferiert, folgendermaßen deuten: Es handelt sich hier um den Ausdruck der Empfindung des Körpers durch Bewegung, auch um das Darstellen von Emotionen.

Impressive Funktion

Im Gegensatz zu der Expressiven Funktion geht es bei der Impressiven Funktion um das reine Empfinden von Emotionen, Gefühlen, Energie durch den Körper. „Impressus“ (lat.) könnte man auch mit „Eindrücke der Erscheinungen auf der Seele“ übersetzen.

Explorative Funktion

„Explorare“ (lat.) bedeutet u. a. „erforschen, erkunden“. Man könnte also meinen, dass es hier um das Erkunden des eigenen Körpers geht, aber es geht darum die dingliche und räumliche Umwelt zu erfahren, zu erkunden und auszuprobieren.

Komparative Funktion

Vom lateinischen „comparare“ (u. a. vergleichen; jemandem im Kampf gegenüberstehen) abstammend, beinhaltet die Komparative Funktion den Vergleich und den Wettkampf zwischen den Kindern, der wiederum den Umgang mit Sieg und Niederlage impliziert.

Adaptive Funktion

Adaptiv ist abzuleiten von „adaptare“ (lat.) und bedeutet „anpassen, passend herrichten“. Es geht hier darum, dass die Kinder erfahren, wie es ist, körperlichen Belastungen und Ansprüchen, die an sie gesetzt werden, stand zu halten.

Alle Funktionen haben durchaus ihre Berechtigung, aber man sollte vor allem im Kindergarten darauf achten, dass manche Funktionen, beispielsweise die komparative Funktion, in den Hintergrund rücken. Speziell im Kindergarten geht es nicht um Konkurrenz und Wettkampf. Wobei mir ein spielerischer Vergleich unter den Kindern durchaus angemessen erscheint. In der frühkindlichen Bewegungserziehung sollten eher spielbetonte und kindgerechte Bewegungsangebote auf dem Tagesplan stehen (vgl. ZIMMER 2005, 24).

3.3.4 Bewegung im Kontext der Lebenswelt des Kindes

Da nun schon einige Male erwähnt wurde, dass das Kind durch Erfahrungslernen seine Umgebung aktiv erkundet, durch Bewegung gewissermaßen im Dialog seine innere mit der äußeren Welt verbindet und Schritt für Schritt diese Welt in Besitz nimmt, halte ich es für notwendig, diese Umgebung, welche die Lebenswelt des Kindes darstellt, ein wenig genauer zu betrachten.

Wenn wir also an Kinder, an ihre Lebenswelt, bzw. an Kindheit an sich denken, dann denken wir automatisch an Kinder, die draußen auf der Straße Ball spielen, im Wald

Höhlen bauen, Fahrrad fahren, auf Abenteuerspielplätzen herumturnen und Staudämme in Bächen bauen (vgl. GRÖßING & GRÖßING 2002, 11). Das ist m. E. ein sehr vertrautes Bild der Kindheit, aber leider nicht mehr aktuell. Viele Kinder, vor allem die Stadtkinder, wachsen heutzutage in sehr beengten Wohnverhältnissen und damit mit einem Defizit an natürlichen Bewegungs- und Spielerfahrungen auf. Die Wohnungen sind klein, meist ist kein Garten vorhanden und die Wege zu den Spielplätzen, die diesen Mangel ausgleichen sollen, oft weit und auch nicht alle können den Ansprüchen und Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes gerecht werden (vgl. GRÖßING & GRÖßING 2002, 12, ZIMMER 2005, 26, KREUSCH-JACOB 2006, 50). Zudem werden die Kinder ständig zur Ruhe und Vorsicht ermahnt, sie sollen sich beeilen, nicht trödeln etc., obwohl sie vielleicht momentan ganz andere Bedürfnisse haben. Diese Umstände liegen aber nicht nur an den Eltern, die oft wenig Zeit und Nerven für ihre Kinder haben, sondern auch an der veränderten industriellen, motorisierten Umwelt, die den Bewegungsraum doch bedeutend einschränkt. Zwar haben die Kinder heute oft eine große Auswahl an Spielzeug und Freizeitaktivitäten, wie Ballett, Fußball, Musikschule, diverse Medien usw., diese finden jedoch alle in eingeschränkten Räumlichkeiten statt. HURRELMANN (vgl. 2004, 24) nennt dies auch eine Verinselung der Freizeitaktivitäten. Außerdem stellen die vielen Möglichkeiten oft eine Überflutung der Sinne für die Kinder dar, da sie, überfordert mit einer solch großen Auswahl, häufig ihre Beschäftigung wechseln und nicht länger bei einer Sache bleiben können. Man kann also sagen, dass einer Überflutung der Sinne, eine Verarmung der Anregungen gegenübersteht (vgl. ZIMMER 2005, 26f., KREUSCH-JACOB 2006, 11). Es soll hier aber nicht darum gehen, die früheren Lebensumstände zu idealisieren, jedoch sollte man sich den Veränderungen der Lebenswelt der Kinder bewusst werden, um dementsprechend handeln zu können. Diese möchte ich im Folgenden kurz anschnitten: Die Herkunftsfamilien der Kinder werden immer kleiner, was sich durch wenig oder keine Geschwisterkinder, allein erziehende Mütter oder Väter begründet. Kinder haben oft verminderte Sozialbeziehungen, da durch zunehmende veränderte Freizeitaktivitäten der Kontakt zu Nachbarskindern fehlt, die Großeltern oft nicht mehr wie früher im gleichen Haus oder in der Nachbarschaft wohnen, bei allein erziehenden Müttern den Kindern die männliche Bezugsperson fehlt und der Erziehungsstil dadurch sehr von weiblichen Eigenschaften geprägt ist. Somit ist der Bezug zu einer Person beispielsweise der Mutter sehr intensiv. Das Wohnumfeld ist von Bewegungseinschränkungen geprägt, oft technisiert und natur-

fern. Die Freizeit der Kinder ist häufig stundenplanmäßig gegliedert, geprägt und bedingt oft auch durch die arbeitenden Eltern, die auf verschiedene Institutionen angewiesen sind. Zudem besitzen viele Kinder Spielsachen im Überfluss, sind sehr konsum- und medienorientiert. Als letzten Punkt ist zu nennen, dass die Kinder heutzutage innerhalb ihrer Familien gewaltfreier und emotional geschützter aufwachsen, manchmal sogar überbehütet, aber dafür mehr als früher in ihrer Umwelt Gefahren wie Aggressionen, Drogen, sexueller Belästigung etc. ausgesetzt sind (vgl. GRÖßING & GRÖßING 2002, 13f.). Diese veränderten Lebensbedingungen haben eine zunehmende Bewegungsarmut der Kinder zur Folge, was sich wiederum in diversen Auffälligkeiten zeigt, die wir heutzutage an den Kindern beobachten. Beispielsweise leidet fast jedes zwanzigste Kind im Schulalter unter Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen (vgl. HURRELMANN 2004, 26, KREUSCH-JACOB 2006, 11). Hinzu kommen zunehmende Bewegungsunruhe „Zappeligkeit“ und Überaktivität. So könnte die zuvor beschriebene Reizüberflutung eine Ursache für diese weit verbreiteten kindlichen Verhaltensprobleme sein. Des Weiteren können eingeschränkte Bewegungserfahrungen auch von Überbehütetsein herrühren. Kinder erhalten so ein geringes Selbstwertgefühl, da dieses Gefühl bei Kindern oft an körperlich-motorische Fähigkeiten geknüpft ist. Wer als Schwächling gilt, hat schwere Karten (vgl. ZIMMER 2005, 28). Dieses Phänomen dürfte uns allen bekannt sein: Die Kinder, die im Sport gut waren, hatten auch ein großes Ansehen und zählten meistens zu den beliebteren Kindern in der Klasse, die unsportlichen dagegen hatten eher mit dem Außenseiterdasein zu kämpfen. Aber nicht nur wenig Bewegungsmöglichkeiten wirken sich negativ auf die Entwicklung des Kindes aus, sondern auch unterdrückte Bewegungsbedürfnisse, die sich in Bewegungsunruhe äußern und zur Folge haben, dass es den Kindern nicht möglich ist, über einen längeren Zeitraum bei einer Sache zu bleiben (vgl. ZIMMER 2006a, 6). Auch Übergewicht, Haltungsschäden, gesundheitliche Störungen, Gewalttätigkeiten und Lernschwächen sind heutzutage keine Seltenheit mehr und oft bei Kindern zu beobachten (vgl. GRÖßING & GRÖßING 2002, 12, ZIMMER 2006b, 58). Viele Gesundheitsbeeinträchtigungen und Krankheiten, die heute an Kindern beobachtet werden können, resultieren zumindest indirekt aus den zentralen Ausgangsfaktoren „Dystress“, Fehlernährung und Bewegungsmangel.

Somit lässt sich sagen, dass sich durch eine Verbesserung des Bewältigungs-, Bewegungs- und Ernährungsverhaltens der Kinder die meisten Probleme ansprechen

und bearbeiten lassen (vgl. HURRELMANN 2004, 28). Ferner „... auch die des schlecht trainierten Immunsystems, der fehlenden Anregung und der Schulung der Sinne, der Verbesserung der Koordination, des Abbaus von Aufmerksamkeitsdefiziten und der Stärkung von Konfliktfähigkeit und Frustrationstoleranz“ (HURRELMANN 2004, 28f.).

Da der Kindergarten neben dem Elternhaus eine sehr wichtige Rolle spielt, außerdem viele der Bewegungsmangelercheinungen auf die frühe Kindheit und das vorschulische Alter zurückzuführen sind, ist es auch eine Aufgabe des Kindergartens, dem Kind Bewegungsangebote zu machen. So können möglicherweise fehlende Bewegungserfahrungen kompensiert werden und es wird somit dazu beigetragen „... das psychophysische und -soziale Wohlbefinden des Kindes zu sichern, bzw. zu erhalten oder wiederherzustellen und späteren schwerwiegenden Sekundärstörungen vorzubeugen“ (ZIMMER 2005, 29, vgl. auch ZIMMER 2006b, 58, GRÖßING & GRÖßING 2002, 12).

3.3.5 Bewegung mit Kleingeräten und Alltagsmaterial

Für universelle Bewegungserfahrungen von Kindern haben Geräte, Materialien und Gegenstände eine besondere Bedeutung. Sie geben dem Kind Impulse, regen zum aktiven Handeln an und haben den großen Vorteil, die in der Regel leicht ablenkbare Aufmerksamkeit des Kindes an sich zu binden (vgl. WITOSZYNSKYJ, SCHINDLER & SCHNEIDER 1994, 21).

Die Geräte oder Materialien sollten allgemein der Entwicklung des Kindes angemessen und kindgerecht sein. Des Weiteren sollten sie in ausreichender Anzahl vorhanden sein, damit sich jedes Kind intensiv damit beschäftigen kann. Außerdem wäre es von Vorteil, wenn die Kinder beim Gebrauch des Materials keine Hilfe benötigen, sondern diese selbstständig handhaben könnten und auch verschiedene Schwierigkeitsgrade ermöglichen. Ferner sollten diese Geräte die Neugierde des Kindes wecken und zur Bewegung anregen. Dies können im Kindergartenalter vor allem Klein-geräte wie beispielsweise Reifen, Seile, Bälle, Ringe, Stäbe und Alltagsmaterialien sein (vgl. ZIMMER, 2005, 48f.). Als „Alltagsmaterialien“ definiert man „... alle Gegenstände, die wir alltäglich gebrauchen und die uns Tag für Tag in unserer Lebensumwelt begegnen“ (BEUDELS, KLEINZ & DELKER 1997, 23). Sowohl Alltagsmaterial als auch die herkömmlichen Kleingeräte lassen eine Reihe von Spiel-

varianten zu, die es dem Kind ermöglichen, sich in der Auseinandersetzung mit dem Material immer wieder neu zu erleben. Dabei dürfen wir jedoch nie von unseren eigenen Interessen ausgehen, denn auch wenn beispielsweise ein Ball, eigentlich unsterblich in seinen zahllosen Größen und Fertigkeiten, für uns ein altbekanntes traditionelles und für manche möglicherweise sogar phantasieloses Material darstellt, so kann er doch auf das Kind eine faszinierende Ausstrahlung haben (vgl. GRÖßING & GRÖßING 2002, 37f., ZIMMER 2005, 24f.). Man sollte sich demnach immer Gedanken über eine sinnvolle Materialzusammenstellung und -verwendung in Bezug auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder machen, ohne jedoch ihre Aktivitäten von Anfang bis Ende vorzustrukturieren und ohne diese aufgrund einer zu großen Auswahl an Materialien zu überfordern (vgl. ZIMMER 2005, 35, ZIMMER 2006b, 73). Da Kleingeräte im Gegensatz zu Alltagsmaterialien eine vertraute Begrifflichkeit darstellen, möchte ich im Weiteren auf die Möglichkeiten und Grenzen der Alltagsmaterialien eingehen.

Kinder beschäftigen sich oft intuitiv mit Materialien, die einerseits einen besonderen Reiz oder Aufforderungscharakter ausstrahlen und andererseits ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechen und verändern gegebenenfalls durch die Zweckentfremdung beim Spiel mit Alltagsmaterial den Gebrauchswert der Gegenstände. Sie verleihen ihnen dadurch einen neuen Sinn und damit eine neue Zweckmäßigkeit, die individuell, bedürfnisorientiert und situationsgebunden ist (vgl. BEUDELS, KLEINZ & DELKER 1997, 26). Alltagsmaterialien schaffen einen Bezug zu der „... Lebens- und Bewegungswelt des Kindes und eröffnen dem Kind die Möglichkeit, verschiedene Anregungen, eigene Spielideen und Bewegungserfahrungen in ihren Lebensalltag aufzunehmen und weiterzuentwickeln“ (BEUDELS, KLEINZ & DELKER 1997, 25). Das Material ist „... für Bewegungsspiele neuartig und doch als Alltagsmaterial vertraut“ (KÖCKENBERGER 2004, 17). Alltagsmaterialien sind im Grunde genommen wirklich „nur“ Abfall-, Verpackungs- und Einwegprodukte, die die Erwachsenen meist auch als solche sehen, da sie einseitig genutzt werden und dadurch ihren Sinn und ihre Zweckmäßigkeit erfüllen. Kinder, die die Welt oft mit anderen Augen wahrnehmen, besitzen grundsätzlich die kreative Fähigkeit, in Alltagsmaterialien das Besondere und die Vielfältigkeit zu sehen und diese zu Spielzeug umzufunktionieren (vgl. BEUDELS, KLEINZ & DELKER 1997, 23, LÖSCHER 2002, 15), ohne dass wir sie dazu anleiten müssen. Wir stoppen ihre Kreativität allerdings oft, wenn wir sie beim Spielen mit dem Gegenstand ermahnen: „Das ist

doch kein Spielzeug“ (LÖSCHER 2002, 15) oder die Kinder darauf aufmerksam machen, dass sie doch so viele andere tolle Spielsachen haben. „Sind es aber nicht gerade diese Erfahrungen und Situationen, in denen Kinder nicht nur ihre Umwelt entdecken, sondern sich auch entfalten und entwickeln können?“ (BEUDELS, KLEINZ & DELKER 1997, 23). Das heutige Spielzeug ist oft nur einseitig verwendbar und nicht veränderbar, also schon von Beginn an komplett und perfekt. Dem Kind bleibt dann oftmals nur noch die Zerstörung, da es keine alternativen Verwendungsmöglichkeiten sieht. Wenn Kinder aber selber etwas bauen, erstellen oder erfinden, haben sie einen persönlichen Bezug zu diesem Objekt und dieses impliziert oftmals eine große Wertschätzung. Natürlich kommt es auch hier vor, dass Kinder ihr Werk wieder zerstören, jedoch macht es einen „psychologischen Unterschied ...“, ob Kinder etwas „Selbst-Konstruiertes“ oder etwas „Vorgefertigtes“ zerstören und ob „Zerstörtes“ wieder aufgebaut werden kann oder für immer kaputt ist“ (BEUDELS, KLEINZ & DELKER 1997, 26). Ein weiterer großer Vorteil „der Alltagsmaterialien besteht darin, dass sie keine feste Zuordnung zu bestimmten Spielen und Bewegungen und damit zu normierten Bewegungen vorgeben. Kinder können nichts „falsch“ machen und sich eigene Ziele setzen (vgl. BEUDELS, KLEINZ & DELKER 1997, 27). Alltagsmaterialien sind demnach bestens für heterogene Gruppen geeignet, in denen unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen anzutreffen sind, da sie verschiedenen Ausgangslagen besser gerecht werden können als herkömmliches Spielmaterial und da die Ziele individuell von jedem Kind bezüglich der persönlichen Spielerfahrung, der subjektiven Bedürfnislage und den individuellen Fähigkeiten erarbeitet und somit erreicht werden können.

Ferner ist anzumerken, dass Alltagsmaterialien „... kostengünstig und leicht zu beschaffen ...“ (KÖCKENBERGER 2004, 17) sind, man trägt damit sogar ein wenig zur Umwelterziehung bei, wenn Abfall-, Verpackungs- und Einwegprodukte, wie beispielsweise Blechdosen, Zeitungen oder Klopapierrollen nicht weggeworfen, sondern wieder verwendet werden. Anders verhält es sich bei Alltagsmaterial wie z.B. Papp-teller oder Bierdeckel, die im Zusammenhang mit der Bewegungserziehung zwar zweckentfremdet, aber nicht wiederverwertet werden, sondern neu angeschafft werden müssen und demnach neuen Müll bei der Entsorgung produzieren (vgl. BEUDELS, KLEINZ & DELKER 1997, 27f.). Da in der Umwelterziehung das Prinzip „Müllvermeidung vor Wiederverwertung“ (BEUDELS, KLEINZ & DELKER 1997, 28) gilt, muss in der Bewegungserziehung mit Alltagsmaterialien entschieden werden, „... ob

eine vielfältige Materialerfahrung vorrangiges Kriterium ist“ (BEINS 1993, 49 zit. n. BEUDELS, KLEINZ & DELKER 1997, 28). Als „anscheinende“ Nachteile nach KÖCKENBERGER (vgl. 2004, 18) sind zu nennen, dass die Erwachsenen darauf achten müssen, dass das kreative Spiel mit Alltagsmaterial nicht in destruktives Spiel umschlägt. Des Weiteren verlangt das Spielen mit Alltagsmaterial klare Grenzen und Strukturen und muss ferner situativ mit Spiel- Regel- und Bewegungsveränderungen angepasst werden, da es nicht für einen einzigen Verwendungszweck perfektioniert ist. Zudem verlangen Alltagsmaterialien nach größerer Kreativität und offeneren Spielsituationen als reglementiertes herkömmliches Sportgerät. Da manche Alltagsmaterialien wie beispielsweise große Blechdosen sehr sperrig sind und viel Platz beanspruchen, benötigt man zur Aufbewahrung genügend Lagerkapazität, außerdem muss beschädigtes Material aussortiert werden, wobei dies meines Erachtens bei jedem Material der Fall ist.

3.4 Musik

Wenn wir Musik in Verbindung mit Kindern assoziieren, kommen uns Bilder in den Kopf von Müttern, die ihren Kindern Lieder vorsingen, Kinder, die im Kindergarten Lieder singen, Kinder, die Instrumente erlernen und möglicherweise auch Kinder, die lautstark Musik hören. Wir vergessen dabei aber eines: Die musikalische Biografie der Kinder beginnt schon vor ihrer Geburt im Klangraum Mutterleib, in dem sie bereits auf Melodien und Musik reagieren. Die Kinder nehmen beispielsweise die Vibration der Stimme ihrer Mutter mit dem ganzen Körper wahr und sie hören ihren Herzschlag, den Ur-Rhythmus des Lebens (vgl. KREUSCH-JACOB 2006, 9).

In Anbetracht der momentanen Bildungssituation sollte es Eltern, Erzieherinnen und Lehrerinnen ein Anliegen sein, den ganzen Menschen zu erreichen und kindliche Selbstbildungsprozesse sensibel zu unterstützen und zu begleiten. Beispielsweise können die Kinder im Spiel mit Musik ganzheitlich und nachhaltig lernen. Außerdem kann die Musik die kindliche Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflussen und dabei helfen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, die weit über den musikalischen Bereich hinausgehen (vgl. KREUSCH-JACOB 2006, 10).

Im Folgenden wird explizit beschrieben, wie sich Musik auf die Konzentrationsfähigkeit der Kinder auswirkt und in welchem Zusammenhang Musik und Konzentration stehen. Des Weiteren wird auf die Bedeutung der Musik in Bezug auf die Entspannung eingegangen.

3.4.1 Musik und Konzentrationsfähigkeit

In einer Lebenswelt der Kinder, in der perfektes Spielzeug und eine technisierte und medialisierte Welt es dem Kind schwer machen, aktiv handelnd mit allen Sinnen eigene Erfahrungen zu machen, erlangt das Musizieren eine bedeutende Stellung. Denn musizierend können Kinder unmittelbar, aktiv gestaltend, tätig sein. Außerdem können sie spielend ausprobieren und diverse Lernwege kennen lernen, auf die ich nicht genauer eingehen werde. Singend können sie ihre stimmlichen, gleichzeitig auch ihre sprachlichen Fähigkeiten fördern und tanzend erweitern sie ihre motorischen Möglichkeiten und es öffnen sich Spielräume für ihre Bewegungslust. Des Weiteren entwickeln sie hörend ihre Fähigkeiten zur Konzentration, denn Hören er-

fordert Aufmerksamkeit, um Dinge wahrzunehmen und zu unterscheiden (vgl. KREUSCH-JACOB 2006, 12ff.). In unserer heutigen Welt der tausend Hörreize fällt es Kindern zunehmend schwerer, sich zu konzentrieren. Denn Ohren kann man im Gegensatz zu den Augen nicht verschließen, wenn es zu viel wird. Auch wenn wir versuchen etwas zu überhören und wegzustecken, hat es doch unterbewusst Auswirkungen auf unseren Geist, unseren Körper und auf unsere Seele und führt folglich zu innerer Unruhe, Ängsten, Aggressionen und Konzentrationsproblemen (vgl. WITOSZYNSKYJ, SCHINDLER & SCHNEIDER 1994, 11, KREUSCH-JACOB 2006, 35). Es ist aber nicht nur so, dass Kinder mit den vielen Hörreizen überfordert sind, sondern dass Kinder generell nicht mehr hören, lauschen und horchen lernen, hier hat, nebenbei angemerkt, interessanterweise auch der Ausdruck „gehörchen“ seinen Ursprung, und sich daher schwer tun, „... Musik zu erleben, Sprache zu lernen, Informationen aufzunehmen und weiterzugeben, Zwischentöne wahrzunehmen...“ (KREUSCH-JACOB 2006, 40) und andere zu verstehen. Dabei kann man die Kinder durch aktives Hören folgendermaßen fördern:

- „Bunt und vielgestaltig lässt sich zuhören üben durch Hörspiele und Horchabenteuer, Ohrenrätsel und Horchspaziergänge: Sie aktivieren den auditiven Sinn und schließen auch andere Sinne mit ein
- Musik hören und in freie Bewegung umsetzen
- Formen hörend erfassen, indem sich die Bewegungen auf Neues einstellen bzw. verändern
- Musik mit Klanggesten, Material oder passenden Instrumenten begleiten
- Musik hören – Bilder sehen. Bilder hören – Musik sehen. Hörerlebnisse bildhaft darstellen
- Zur Musik malen, ihren Rhythmus, ihre Dynamik in Bewegungsspuren festhalten. Klangfarben, Schattierungen, Mischungen in Farben und Formen ausdrücken
- Musikalische „Life“-Situationen sind Hörerlebnisse der besonderen Art: Hier können Kinder einem anderen Musiker zuhören, Instrumente kennen lernen, an Proben und Kinderkonzerten teilnehmen
- Aufmerksamkeit und Konzentration durch Horchen auf Klänge und Musik
- Lauschend zur Ruhe und Entspannung kommen“ (KREUSCH-JACOB 2006, 37)

Außerdem aktiviert schon ein kleines Lied, egal ob gehört, gehüpft, gesprungen oder zusammen in der Gruppe musiziert, den Belohnungsschalter im Gehirn, der, wie

oben beschrieben, eine große Wirkung auf das Gehirn hat. Des Weiteren gibt es einige Studien und Versuche, die auf beeindruckende Weise zeigen, dass die Musik großen Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit, die Ausdauer, das Gedächtnis, die Lernmotivation und außerdem auf das soziale Verhalten hat und sich somit auf die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit und Intelligenz auswirkt (vgl. KREUSCH-JACOB 2006, 25). Hans Günther Bastian, Musikprofessor aus Frankfurt, stellt dazu folgendes fest: „Musizieren bildet im Gehirn völlig neue Zusammenhänge, erfordert, ein gigantisches Netzwerk neuronaler Verknüpfungen ... Die aktive Beschäftigung mit Musik scheint zu bewirken, dass sich das Gehirn ganzheitlicher entwickelt – wodurch sich die Leistungsfähigkeit aller seiner Bereiche erhöht“ (KREUSCH-JACOB 2006, 29). Seine Studien bestätigen, dass bei Schülern, die statt einer Stunde zwei Stunden Musikunterricht erhielten, im Vergleich zur Kontrollgruppe nicht nur eine allgemeine Intelligenzsteigerung, mehr Konzentrationsfähigkeit und Lernmotivation festzustellen war und das sowohl bei Kindern mit höherem wie auch bei jenen mit niedrigerem Intelligenzniveau, sondern es zeigte sich auch, dass sich das soziale Klima der Schüler untereinander positiv verändert hatte (vgl. KREUSCH-JACOB 2006, 32).

3.4.2 Zusammenhang von Musik und Bewegung

Wenn man einen Zusammenhang von zwei Gegebenheiten herstellen möchte, dann sollte man erstmal nach Kategorien suchen, die für beide zutreffend sind. Für die Gegebenheiten Musik und Bewegung wären dies die Kategorien Körperlichkeit, Gestalt, Darstellung und Ausdruck. Denn sowohl die Musik als auch die „... Bewegung sind auf einen Körper angewiesen, der sie hervorbringt. Durch Musik und durch Bewegung kann etwas gestaltet, etwas dargestellt und etwas ausgedrückt werden“ (AMRHEIN 2004, 204). Das sind nun die Gemeinsamkeiten von Musik und Bewegung, aber wie hängen die beiden nun explizit zusammen? Dazu ist zu sagen, dass es viele Arten der Bewegung gibt, die ganz gut ohne Musik auskommen, aber dass Musik niemals auf die Bewegung verzichten kann, da sie erst durch Bewegung, sei es des Körpers, der Luft, eines Materials oder eines Instruments entstehen kann (vgl. AMRHEIN 2004, 202). In der Musik gibt es verschiedene Elemente wie beispielsweise den Rhythmus und die Dynamik, den Takt und das Metrum, die sich alle durch Bewegung erfahrbar machen lassen. Musik kann demnach durch den ganzen

Körper ausgedrückt und gleichzeitig mit demselben erfahren werden (vgl. ZIMMER, CLAUSMEYER & VOGES 1991, 31). Vor allem bei kleinen Kindern werden Musik und Bewegung als zusammengehörig und unmittelbar verbunden erlebt. Nach KÜNTZEL-HANSEN (vgl. 1994, 68) sind viele Kinder jedoch ab drei Jahren schon zu gehemmt, um sich zur Musik zu bewegen. Diese Ansicht teile ich allerdings aufgrund meiner eigenen Erfahrungen nicht.

Die Bewegung des Kindes kann durch Musik angeregt und zudem verstärkt und intensiver gefühlt werden. Dieses „innere Bewegtsein“, BECK-NECKERMANN (vgl. 2002, 114f.) nennt dies Emotionen, das durch das Wahrnehmen von Klängen, Tönen und Rhythmen entsteht, bringt das Kind mit Wippen, Klatschen, Drehen und Tanzen zum Ausdruck, d.h. der Körper antwortet auf Musik unmittelbar mit Bewegung (vgl. ZIMMER, CLAUSMEYER & VOGES 1991, 15, KREUSCH-JACOB 2006, 25). Aber nicht nur die Bewegung des Kindes wird durch Musik unterstützt, sondern Bewegungen werden vom Kind auch oft mit Sprachspielen oder durch Singen begleitet. Diese Spiel- und Bewegungslieder, aber auch viele Reime, implizieren Anregungen zum Hüpfen, Wackeln, Stampfen, Drehen und Schweben. Hierbei wirken Bewegung, Musik und Sprache zusammen (vgl. HERING 2004, 209, KREUSCH-JACOB 2006, 52f.). Denken wir dabei beispielsweise an den Reim „Mädel dreh Dich, Mädel dreh Dich, mach hopp-sa-sa-sa“, der von den Kindern mit den benannten Bewegungen genau so ausgeführt wird. Durch ebensolche Reime oder Sprachspiele u. ä. können Grundbewegungsformen rhythmisiert, geordnet und in einen wiederholbaren Ablauf gebracht werden (vgl. ZIMMER, CLAUSMEYER & VOGES 1991, 17). Findet ein Kind nun aber eine eigene Bewegung und erhält infolgedessen Unterstützung durch eine passende Musik, fühlt es sich unterstützt und gleichzeitig in seinem Bewegungsbedürfnis bestärkt und bestätigt. Durch die Bewegung sammelt es Erfahrungen und diese können durch Musik intensiviert und vertieft werden. Das Kind kann den stimulierenden Einfluss, den die Musik auf seine Bewegung hat, spüren und dadurch bewusster wahrnehmen (vgl. WITOSZYNSKYJ, SCHINDLER & SCHNEIDER 1994, 18 und 22). Wie auch schon oben erwähnt, ist Bewegung von großer Bedeutung für die Lernprozesse des Kindes. „Denken, Lernen, Kreativität sind also nicht nur Prozessabläufe im Gehirn, sondern auch des ganzen Körpers. Gedanken brauchen die Bewegung, um sich zu verankern. Dies bestätigen auch bekannte innovative Lernforscher. Musik ist Bewegung und sie setzt wie kaum ein anderes Medium spontan Bewegungsimpulse in Gang. Musikalisches Spiel wirkt wie ‚Gehirn-

jogging“ (KREUSCH-JACOB 2006, 30). Des Weiteren macht Musik Spaß und dieses positive Gefühl bewirkt wiederum, dass Gelerntes von den Kindern besser verankert werden kann (vgl. KREUSCH-JACOB 2006, 51). Ferner fördern Musik, Spiel und Tanz die Bewegungsintelligenz, die KREUSCH-JACOB (2006, 30) folgendermaßen definiert:

„Diese Form der Intelligenz steuert komplexe Bewegungsabläufe. Kinder mit hoher Bewegungsintelligenz bewegen sich gern und geschickt. Motorik, Gleichgewichtssinn, Raumgefühl spielen zusammen, wirken aktivierend und integrierend auf das Gehirn.“

Zusammenfassend ist also zu sagen, dass Musik bei Kindern physische und emotionale Bewegungsimpulse freisetzt und diese Bewegung, ihr Rhythmus und ihre Dynamik Lebendigkeit ausdrücken, die sich mit dem Lebensgefühl der Kinder vereinbaren lassen (vgl. KREUSCH-JACOB 2006, 50f.).

3.4.3 Musik und Entspannung

*„Musik beginnt nicht mit dem ersten Ton,
sondern mit der Stille davor,
und sie endet nicht mit dem letzten Ton,
sondern mit dem Klang der Stille danach.“*

Giora Feidman, Klarinettist

(zit. n. KREUSCH-JACOB 2006, 39)

Dieses Zitat stellt einen Zusammenhang von Musik und Stille her, zwei Komponenten die meines Erachtens zur Entspannung dazugehören, bzw. beitragen. Es macht deutlich, dass Musik in der Stille anfängt und auch wieder in der Stille endet. Das ist der eine Zusammenhang von Stille und Musik. Der andere Zusammenhang ist, dass Musik den Menschen, denen es schwer fällt Stille, damit ist ein Zustand äußerer Reizarmut gemeint, auszuhalten, eine Brücke zur Stille baut (vgl. LENNINGER 1995, 36). Denn Musik kann, wie oben schon beschrieben, antriebsfördernd sein und Emotionen wecken, sie kann aber auch zur Beruhigung führen, den Entspannungsprozess unterstützen und gezielt zum Abbau von Aggressionen und Anspannungen

eingesetzt werden (vgl. WITOSZYNSKYJ, SCHINDLER & SCHNEIDER 1994, 18, ZIMMER 2002, 21, KREUSCH-JACOB 2006, 15). Außerdem kann Musik zu einer ruhigen, entspannten und angenehmen Atmosphäre beitragen und zudem eventuelle Nebengeräusche von draußen oder aus dem Nachbarzimmer dämpfen. Kinder und auch Erwachsene können so Ruhephasen besser genießen und dabei entspannen, indem Musik Lebensfreude weckt und das Wohlbefinden verstärkt (vgl. ZIMMER 2002, 21, KREUSCH-JACOB 2006, 30). Lieder, die in die Stille führen und zur Entspannung beitragen, haben meist einen einfachen Aufbau und folgen alten, traditionellen Mustern, die an die Lieder erinnern, die Mütter schon immer ihren Kindern zum Einschlafen vorgesungen haben. Die Melodien verlaufen ohne große Sprünge und sind meist auf den Grundton ausgerichtet. Meistens ist ein immer wiederkehrendes Motiv zu beobachten oder auch ein Refrain, die zusätzlich entspannen und lösend wirken. Die Lieder erinnern an Schaukeln, Wiegen und an den Herzschlag (vgl. KREUSCH-JACOB 2006, 42). Es ist nicht nötig und auch nicht empfehlenswert, die Musik, die eine Entspannungsphase begleitet, ständig zu wechseln, da, wenn eine Musik häufiger zur Entspannung gespielt wird, die Entspannung schon beginnt, wenn die ersten Töne der Musik erklingen (vgl. LENNINGER 1995, 37). Abschließend ist hinzuzufügen, dass ruhige Musik auch ohne begleitende Übungen eine entspannungsinduzierende Wirkung haben kann (vgl. QUANTE 2004a, 58).

3.5 Entspannung

Entspannung ist nach HARRIS und ERNST (1993, 20 zit. n. LENNINGER 1995, 9) „die Auflösung physischer und psychischer Anspannung. Im entspannten Zustand lässt die Muskelspannung nach, der Atem wird gleichmäßig, ruhig, der Blutdruck sinkt, und der Puls wird langsamer“ und lässt sich von Bewegung nicht völlig trennen, sondern ist vielmehr mit ihr verbunden, da bei der Bewegung das Aktivitätsniveau hoch ist und bei der Entspannung, beispielsweise der bewegten Entspannung, das Aktivitätsniveau niedrig. Außerdem ergänzen sich Ruhe und Bewegung gegenseitig. Denn wenn Kinder ausgepowert sind, kommen sie allein auf natürliche Art und Weise zur Ruhe und haben auch ein Bedürfnis danach, das von den Erwachsenen unterstützt werden sollte und eventuell durch Übungssequenzen und Spielideen begleitet werden kann. Vor allem wenn Kinder an Ruhephasen hingeführt werden, sollten diese recht kurz sein, damit sie sich mit Ruhe und Stille vertraut machen können und diese Ruhephase als etwas Angenehmes empfinden (vgl. ZIMMER 2002, 11 und 40). Mir war es wichtig, Entspannung als separate Methode in meiner Arbeit aufzuführen, da mir die Entspannung in der Praxis nicht nur im Zusammenhang mit der Bewegung ein Anliegen war.

3.5.1 Entspannung und Konzentrationsfähigkeit

„Es scheint, dass die Klagen über unkonzentrierte und unruhige Kinder zunehmen. Viele Kinder zeigen durch ihr Verhalten, dass sie mit den Anforderungen, die heutzutage an sie gestellt werden, überfordert sind. So sind Eltern und Fachkräfte auf der Suche nach praktischen Anregungen, die Kinder zu mehr Ruhe und Konzentration verhelfen können“ (QUANTE 2004a, 9, QUANTE 2004b, 272). Man könnte meinen, dass Entspannung und Konzentration im Gegensatz zueinander stehen, da man diese beiden Komponenten nicht unbedingt miteinander assoziiert. Jedoch stehen sie in einer Wechselbeziehung zueinander, da die Konzentrationsfähigkeit u. a. durch Entspannung gesteigert werden kann (vgl. SCHMIDBAUER 1979, 110 zit. n. LENNINGER 1995, 11, KREUSCH-JACOB 2006, 39). Die Betonung liegt auf der Steigerung, denn unmittelbar vorhandene Konzentrationsprobleme, die in unserer heutigen schnelllebigen Welt voller Reize und Sinneseindrücke gehäuft bei Kindern vor-

kommen, können mit Entspannungsübungen nicht beseitigt werden. Jedoch können Kinder auf lange Sicht gesehen, Methoden erlernen, mithilfe derer sie sich besser konzentrieren, ihre Gesundheit stärken und aggressive Spannungen abbauen oder ihnen vorbeugen können, um somit einen Ausgleich und Ruhepool zu finden. Deshalb sollten Entspannungsübungen auch nicht erst dann eingesetzt werden, wenn Probleme auftauchen, sondern es sollte generell darauf geachtet werden, dass die Kinder die Möglichkeit zu einer ausgewogenen Balance an Bewegung und Entspannung, Aktivität und Ruhe und Leistung und Erholung erhalten. Entspannungsübungen sollen der Gestaltung und Intensivierung der Ruhemomente der Kinder dienen, die in ihrem Alltag meistens zu kurz kommen (vgl. LENNINGER 1995, 6, ZIMMER 2002, 10, QUANTE 2004a, 9, QUANTE 2004b, 272, KREUSCH-JACOB 2006, 39). Obwohl Stille- und Entspannungsübungen den meisten Kindern als nicht attraktiv erscheinen werden, denn zu oft hören sie von den Erwachsenen, dass sie sich doch bitte still zu verhalten haben sollen (vgl. KREUSCH-JACOB 2006, 40), so kann diese zeitweilige bewusste Konzentration auf ihre Innenwelt den Kindern doch Sicherheit geben, sich in der äußeren Welt zu orientieren (vgl. LENNINGER 1995, 7). Die Kinder merken recht bald, dass ihnen Stille- und Entspannungsübungen gut tun und eine wohltuende Wirkung auf ihren Körper, ihre Psyche und ihren Geist haben.

3.5.2 Entspannung für Kinder

Entspannung ist ein natürlicher Vorgang. Manche Menschen können dies intuitiv beispielsweise in der Badewanne, andere brauchen dazu bestimmte Methoden und Techniken, um sich gezielt und bewusst entspannen zu können (vgl. ZIMMER 2002, 26). Es gibt viele Entspannungsmethoden, aber nicht jede ist für jedes Kind in jedem Alter und in jeder Situation geeignet. Deshalb sollte eine Auswahl getroffen werden, die sich an den Bedürfnissen des Kindes und den äußeren Bedingungen orientiert und zudem von der Zielsetzung abhängig ist. Entspannungsübungen sind außerdem nur dann gut für das Kind, wenn es auch einen Sinn darin sieht (vgl. QUANTE 2004b, 272) oder eine Bedeutung für das Kind enthält. Wie schon bei den Ritualen dürfen auch Entspannungsübungen für das Kind nicht sinnentleert sein. Man sollte darauf achten, dass auch wenn der Sinn einer Entspannungsübung für den Erwachsenen klar ersichtlich ist, dies noch lang nicht ebenso beim Kind der Fall sein muss. Aus salutogenetischer Sicht kommt zu dem oben beschriebenen Prinzip der Bedeutsam-

keit das Prinzip der Machbarkeit und der Verstehbarkeit hinzu, denn „Entspannung soll hier nicht als Reaktion auf bestehende Missverhältnisse, sondern als Beitrag zu einer umfassenden und ganzheitlichen Gesundheitsförderung verstanden werden“ (QUANTE 2004a, 14).

Sowohl für Kinder im Vor- als auch im Grundschulalter gilt, dass kindgemäße Entspannungsformen erlebnisorientiert und motivierend sein sollen. Da klassische Entspannungsverfahren, wie Yoga etc. in der Regel nicht erlebnisorientiert sind, kann man diese schon mal grundsätzlich ausschließen, da sie für das Kind wenig interessant und nicht variabel veränderbar sind, wie beispielsweise Entspannungsgeschichten, Massagen oder Stilleübungen (vgl. QUANTE 2004a, 28, QUANTE 2004b, 273). Im Folgenden sind Methoden der Entspannung aufgeführt, die für Kinder in Frage kommen könnten, die aber alle miteinander kombinierbar, demnach also variabel und auf die Bedürfnisse des Kindes anpassbar sind:

- Bewegte Entspannung

Hierzu werden alle Spiele und Übungen gezählt, die durch ruhige Bewegungen des Körpers ein Gefühl von Entspannung erzeugen. Auch Fremdbewegung wie beispielsweise das Schaukeln wird dieser Methode zugeordnet. Sie eignet sich gut für den Einstieg in die Entspannung

- Wechsel von An- und Entspannung

Dazu gehören alle Spiele und Übungen, die ihren Schwerpunkt auf den Wechsel von Aktivität und Ruhe, also zwischen Spannung und Entspannung legen.

- Berührung

Zu dieser Methode gehören alle Massagen, Spiele und Übungen mit und ohne Materialien. Die taktile Stimulation des Körpers steht hier im Vordergrund.

- Konzentration auf den Körper

Die Konzentration richtet sich gezielt auf den Körper und dessen Empfindungen und Signale.

- Fokussierung der Wahrnehmung

Hier rücken Eindrücke aus der Umwelt oder dem Körper in den Fokus der einzelnen Sinne.

- Vorstellungsbilder

Durch positiv assoziierte Phantasiebilder, beispielsweise der Natur wird eine beruhigende Wirkung erzielt, bzw. angestrebt (vgl. QUANTE 2004a, 32f.).

Wenn eine ausgewählte Methode nicht gleich von den Kindern angenommen wird, soll man nicht sofort eine andere wählen, sondern den Kindern Zeit lassen, sich daran zu gewöhnen, da man nur tiefe Entspannung erfahren kann, wenn man sich länger auf eine Entspannungsmethode einlässt (vgl. LENNINGER 1995, 19). Bei Kindern, denen es schwer fällt zur Ruhe zu kommen, das ist vor allem bei jüngeren Kindern der Fall, ist es ratsam, während der Entspannungsübung Körperkontakt durch beispielsweise „Handauflegen“ aufzunehmen (vgl. LENNINGER 1995, 63). Kinder wünschen es sich, berührt zu werden, jedoch sollte man bedenken, dass Berührungen des Körpers auch immer Berührungen der Seele sind, die einem geeigneten Rahmen bedürfen, denn Berührungen können von Kindern immer sowohl positiv als auch negativ erlebt werden. Man sollte deshalb genau darauf achten, welche Berührung dem Kind momentan gut tut und welche nicht (vgl. ANDERS 2004, 264).

Abschließend sind noch die Ziele von Entspannungsverfahren zu nennen, die über die allgemeinen Ziele, also ein Gefühl von Wohlempfinden und Ruhe, hinausgehen. Dazu zählen Aufmerksamkeit und Konzentration (s. Kap. 3.5.2), Körperwahrnehmung, Sensibilisierung der Sinne, ein positives Selbstkonzept und die soziale Kompetenz (vgl. QUANTE 2004a, 22f., QUANTE 2004b, 273f.).

4 Zwischenresümee

An dieser Stelle halte ich es für angebracht, ein Zwischenresümee zu ziehen, das das Wichtigste bezüglich der ausgehenden Fragestellung, also der Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge zusammenfasst.

Nach der angegebenen Literatur sind Kinder, die Probleme haben, länger bei einer Sache zu bleiben und sich darauf zu konzentrieren, kein Einzelphänomen, sondern die Folge einer bewegungsarmen und von Reizen überfluteten Lebenswelt der Kinder. Konzentrationsstörungen werden daher u. a. sogar schon als Zivilisationskrankheiten bezeichnet.

Da es bei meinen Praxiskindern um Kinder mit Entwicklungsverzögerungen geht, wäre es ein leichtes zu sagen, dass die Förderung der Konzentrationsfähigkeit Aufgabe der Frühförderung ist. Diese hat zum Ziel, den Kindern Hilfen anzubieten, die am ehesten dazu beitragen, dass sich die Kinder möglichst gut entwickeln, ihre Kompetenzen entfalten und sich in ihre Lebenswelt integrieren können. Die Förderung der Konzentrationsfähigkeit gehört aber ebenfalls zu den allgemeinen Zielen des Kindergartens und sollte somit auch als deren Anliegen gesehen werden. Konzentration ist eine gesteigerte Form der Aufmerksamkeit und kann als Fähigkeit nachweislich durch Bewegung, Musik und Entspannung gefördert und verbessert werden. Auch in der Theaterpädagogik gilt die Förderung der Konzentrations- und Merkfähigkeit als ein anzustrebendes Ziel. Eine Konzentrationsphase kann durch ein Ritual eingeleitet werden und dient dazu, sich mental auf etwas vorzubereiten und Konzentration auszulösen. Außerdem können beispielsweise durch Anfangs- und Abschlussrituale Handlungsabläufe für Kinder strukturiert und gefestigt werden. Diese Rituale sollten aber nicht ohne Bedeutung für das Kind sein und können auch mit diesem zusammen entwickelt und erfunden werden. Ein persönlicher Bezug, Entscheidungsfreiheit und Bedeutung für das Kind ist nicht nur bei Ritualen wichtig, sondern gilt generell für alle Aufgaben und Anforderungen, die an das Kind gestellt werden. Der persönliche Bezug, zudem Interesse und Neugierde sind der Antrieb der Konzentration, außerdem wirkt sich Motivation positiv aus. Demnach ist darauf zu achten, ob ein Kind die Angebote, die man ihm bereitet, annimmt und zu seinen eigenen macht. Folglich lassen sich Fördereinheiten, die regelmäßig stattfinden sollten, mit einem Kind nicht durchorganisieren und planen, Förderziele geraten daher schnell in den Hintergrund. Dennoch hat es keinen Sinn, gegen den Willen des Kin-

des beispielsweise ein Spiel zu spielen oder es zum Stillsitzen zu zwingen, denn die Energie und das Aufmerksamkeitspotential, das es dabei investiert, geht für andere Dinge verloren. Man kann das Kind in seiner Konzentrationsfähigkeit unterstützen, indem man eine reizarme Umgebung schafft, in der es nicht von Störfaktoren, zu denen auch psychische und physische Probleme zählen, abgelenkt wird, es in seiner Konzentrationsphase nicht stört und das Kind dabei nicht überfordert.

Phasen der Konzentration lassen sich in Bewegungssituationen schaffen, da in diesen Konzentration als essentieller Bestandteil benötigt wird. Setzt man zudem noch Material ein, hat man den Vorteil, dass dieses die leicht ablenkbare Aufmerksamkeit des Kindes an sich bindet. Zudem wecken nicht nur Alltagsmaterialien, die neue Möglichkeiten aus altbekanntem Material eröffnen und keinen vorgegebenen Verwendungszweck haben, sondern auch gewöhnliche Kleingeräte das Interesse des Kindes. Wichtig ist dabei, Regeln aufzustellen und die Impulse des Kindes aufzunehmen, um dadurch die Eigenaktivität des Kindes zu fördern. Da Bewegungserfahrungen durch Musik unterstützt werden können, ist es gerade für jüngere Kinder eine wichtige Erfahrung, Bewegung und Musik zu verbinden. Sie erleben durch Sprachspiele, Reime etc. Musik und Bewegung als zusammengehörig. Zudem können Elemente der Musik durch Bewegung erfahrbar gemacht werden und die aktive Beschäftigung mit Musik bewirkt, dass sich das Gehirn ganzheitlicher entwickelt. Musik ist aber nicht nur in Verbindung mit Bewegung wichtig für das Kind, sondern kann auch auf seine Entspannungsphasen einen positiven Einfluss haben, sei es unterstützend oder auslösend. Entspannungsphasen sollten beim Kind bestenfalls nach einer Bewegungsphase stattfinden und sollten erlebnisorientiert, motivierend und den Bedürfnissen des Kindes angepasst sein. Im vorgestellten SAFARI-Modell ließen sich prinzipiell die Konzepte „Rituale“, „Bewegung“, „Entspannung“ und „Musik“ integrieren, da jedoch das Hauptaugenmerk auf der Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge liegt, nicht auf einer Theaterinszenierung und ein Theater-Modell nicht mit einem Therapiemodell verwechselt werden sollte, fließen im folgenden Teil nur meine Erfahrungen diesbezüglich mit ein, ohne eine Inszenierung anzustreben.

5 Praxis

Die im Theorieteil beschriebenen und von mir ausgewählten Konzepte zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge wurden von mir in dem Zeitraum von Oktober bis Dezember 2007 auf die Praxis übertragen und mit den Zwillingen durchgeführt. Im Folgenden soll dies dargestellt und reflektiert werden.

5.1 Rahmenbedingungen

Bevor ich auf die konkrete Umsetzung der Theorie in die Praxis eingehe, werde ich die Rahmenbedingungen bezüglich der Räumlichkeiten und der Gruppenzusammensetzung beschreiben.

5.1.1 Räumlichkeiten

Der evangelische Kindergarten in S., den die Zwillinge besuchen, umfasst zwei Gruppen, denen zusätzlich zu den jeweiligen Gruppenräumen und diversen Zimmern zur Aufbewahrung von Materialien etc., eine Küche und ein geräumiger Bewegungsraum zur gemeinsamen Nutzung zur Verfügung stehen. Der Bewegungsraum, der mir zu meinen Einheiten bereitgestellt wurde, enthält diverse Sportutensilien wie z. B. zwei Turnmatten, eine Sprossenwand, Bänke, Bälle, Stöcke usw., zudem stand mir der CD-Player aus der Gruppe der Zwillinge zur Verfügung. Zugänglich ist dieser Bewegungsraum sowohl von beiden Kindergartengruppen als auch vom Eingangsbereich aus. Man kann demnach den Raum auch als Verbindungsraum der Gruppen titulieren. Da außerdem an diesen das Büro und die Toilette der Erzieherinnen angrenzen, wird er unvermeidbar frequentiert, was sich vor allem in den ersten Einheiten negativ auf meine Arbeit mit den Zwillingen auswirkte, dadurch dass sie sich von anderen Reizen sehr schnell ablenken ließen. Von großem Vorteil war jedoch, dass der Raum, der auch zu Sportstunden der Kindergartenkinder verwendet wird, genügend Platz bot, um dem Bewegungsdrang der Kinder gerecht werden zu können.

Die Zusammenarbeit in Anbetracht der Terminabsprache etc. mit der Erzieherin klappte sehr gut und sie ließ mir bezüglich meiner Ideen freie Hand. Auch „über-

ließ“ sie mir zu meinen Einheiten auf meine Nachfrage hin auch weitere Kinder ihrer Gruppe. Im folgenden Kapitel werden diese und die Zwillinge näher beschrieben.

5.1.2 Die Kinder

Meine Einheiten richteten sich in erster Linie nach den Zwillingen C. und T., die zu Beginn der Einheiten 4;6 Jahre alt waren und als extreme Frühchen zur Welt kamen. Da die beiden Jungen als entwicklungsverzögert eingestuft sind und bei ihnen ein Förderbedarf in ihrer gesamten Entwicklung besteht, sind sie der Frühförderstelle einer nahe gelegenen Sonderschule für Kinder mit geistiger Behinderung zugeordnet. In diesem Rahmen bekommen die Zwillinge einmal pro Woche zusätzliche Förderung durch die Frühförderin Frau M. im Kindergarten, der integrativ arbeitet. C. und T. haben drei ältere Schwestern, zwei davon sind ebenfalls Zwillinge, und erhalten zu Hause laut der Erzieherin und der Frühförderin nur wenig Struktur, erfahren keine Grenzen und keine Regeln. Die alleinerziehende Mutter der beiden meinte dazu, dass mit ihren anderen Kindern alles viel einfacher wäre. Den Zwillingen fällt es schwer, länger bei einer Sache zu bleiben und finden immer schnell etwas anderes, das ihr Interesse weckt. Insgesamt haben sich die Zwillinge im Laufe ihrer knapp zweijährigen Kindergartenzeit nach Darstellungen der Erzieherin jedoch gut entwickelt. Sie würden nicht mehr schreien, herumrennen und Sachen zerstören, wie dies anfangs der Fall war, außerdem könnten sie inzwischen z. B. während des Frühstücks auf ihrem Platz sitzen bleiben. Die Zwillinge sprechen beide sowohl auf deutsch als auch auf türkisch wenig und befinden sich meiner Einschätzung nach derzeit im Bereich der Ein- Dreiwortsätze. Dies könnte u. a. im Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit stehen, in der die Kinder aufwachsen. Ihre Mutter spricht zu Hause mit den Jungen in ihrer Muttersprache türkisch und die Geschwister sprechen nach Aussage der Mutter deutsch mit ihnen. Da auch im Kindergarten deutsch mit ihnen gesprochen wird, scheinen sie dies inzwischen gut zu verstehen. Insgesamt scheint C. geringfügig weiter entwickelt zu sein als sein Bruder. Er ist größer, außerdem in seiner sprachlichen Entwicklung und in seiner Konzentrations- und Auffassungsfähigkeit ein wenig weiter. Zudem scheint er der risikobereitere zu sein, was sich beispielsweise bei der Arbeit mit den Stäben und auch während der Entspannungsphase bemerkbar machte.

Ich hielt es für sinnvoll, die Einheiten nicht mit den Zwillingen allein, sondern mit jeweils einem weiteren Kind der Kindergartengruppe durchzuführen. Ich hoffte, C. und T. so mehr Struktur geben zu können, und dass sie sich ein wenig an dem Verhalten des anderen Kindes orientieren würden. Die Kindergartengruppe setzt sich aus 12 Kindern ausländischer Herkunft zusammen, die alle gerne an den Einheiten teilgenommen hätten. Meine Wahl gestaltete sich insgesamt nicht einfach und verlief anfangs keinesfalls so positiv wie von mir erwartet, denn die beiden Mädchen R. und M., von denen jeweils eine an den ersten beiden Einheiten teilnahm, waren den Zwillingen in ihrer Entwicklung so weit voraus, dass ich diese Interessens-, Bedürfnis- und Entwicklungsspanne alleine nicht bewältigen konnte. Somit beschloss ich die Einheit 3 nur mit den Zwillingen durchzuführen. Da sich diese Einheit aber nicht so, wie von mir erhofft, vollzog, entschied ich mich ab der darauf folgenden Einheit 4 den Jungen E. mit hinzuzunehmen, der mit seinen 3 Jahren zu den Jüngeren der Kindergartengruppe gehört und gut mit den Interessen und Bedürfnissen der Zwillinge harmonierte, wie die folgenden Einheiten zeigten.

5.2 Umsetzung und Durchführung der Theorie in die Praxis

In diesem Kapitel wird zum einen der allgemeine Aufbau meiner durchgeführten Einheiten beschrieben und zum anderen werden die einzelnen Konzepte, die in den Einheiten zum Tragen kamen, in ihrer Umsetzung begründet und dargestellt.

5.2.1 Aufbau der Einheiten

Meine Praxiskinder erfahren, wie schon beschrieben, bedingt durch die vorhandenen Familienverhältnisse und Erziehungsmethoden in ihrer Lebenswelt sehr wenig Struktur. Daher war es mir ein großes Anliegen, meine Einheiten immer nach demselben Ablauf zu gestalten, um ihnen das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit zu vermitteln, das m. E. Voraussetzung dafür ist, sich auf eine Sache, eine Aufgabe o. ä. einlassen zu können.

Ursprünglich waren zehn Einheiten im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2007 geplant, die jeweils freitags stattfinden sollten. Da die Zwillinge jedoch drei Mal krankheitsbedingt nicht in den Kindergarten kommen konnten, wurden schließlich sieben

Einheiten zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge von mir durchgeführt. Alle Einheiten basierten im Großen und Ganzen auf der Förderung der Konzentration durch Bewegung, die aber durch Komponenten wie Musik und Entspannung ergänzt wurden und sich zudem in ihrem Schwerpunktthema unterschieden. Die ersten beiden Einheiten hatten ihren Schwerpunkt in der Bewegung mit Bällen und Ringen, in Einheit 3 arbeitete ich theaterpädagogisch mit den Kindern (ursprünglich Einheit 1), Einheit 4 behandelte Ringe und Stäbe, die in Einheit 5 allein den Schwerpunkt setzten. Alltagsmaterialien standen in Einheit 6 und 7 im Mittelpunkt. Der Rahmen um die Schwerpunktthemen gestaltete sich, wie oben bereits erwähnt, jeweils nach demselben Schema. Der Beginn der Einheiten wurde mit einem Ritual eröffnet, woraufhin eine Aufwärmphase folgte, in die abhängig vom Schwerpunktthema Material miteinbezogen wurde oder nicht. In der Folgephase bekamen die Kinder die Möglichkeit, das Material auszuprobieren und Spielideen zu entwickeln, die ich aufzunehmen versuchte, um den Kindern Spielimpulse zu geben. Anschließend folgte jeweils eine Phase der Entspannung, bevor die Einheit mit einem Abschlussritual zum Ende kam. Wie sich die im Theorieteil dargestellten Konzepte auf die durchgeführten Einheiten auswirkten, werde ich im Folgenden eingehen.

5.2.2 Rituale

5.2.2.1 Begründung

Da es meinen Praxiskindern C. und T. in ihrem sozialen Umfeld an Regeln und Struktur fehlt, ihnen außerdem wenig Grenzen gesetzt werden, war es für mich sehr wichtig, meine Einheiten nach einem bestimmten Ablauf zu gestalten. Durch ein gleich bleibendes Rahmenritual, das zu Beginn und am Ende einer jeden Einheit durchgeführt wurde, sollten die Kinder zum einen ein klares „Startsignal“ erhalten, wodurch sie sich mental auf das Kommende einstellen können und dies somit konzentrationsunterstützend auf die darauf folgende Einheit wirken kann. Zum anderen einen Abschluss setzen, damit auch das Ende klar umrahmt ist und nicht, wie umgangssprachig gesagt, irgendwo im Sand verläuft. Wie in Kap. 3.1 beschrieben, sind strukturgebende Rituale wie eine Art roter Faden, der sich durch den Alltag der Kinder zieht und an dem sie sich orientieren können.

5.2.2.2 Umsetzung

Von Einheit 1 – 4 war das Anfangsritual mit dem Abschlussritual identisch. Da sich das Abschlussritual jedoch in und somit ab Einheit 5 veränderte, möchte ich die beiden Rituale in der Durchführung getrennt voneinander beschreiben.

Anfangsritual

Als Anfangsritual wählte ich ein Spiel mit dem Namen „Das kleine Tschüß“, das in die Kategorie der Händedrückspiele einzuordnen ist. Bei diesem Spiel halten sich im Kreis alle Kinder an der Hand. Die Form des Kreises war mir sehr wichtig, da der Kreis eine runde, geschlossene Form darstellt, in der sich die Kinder geborgen und aufgehoben fühlen können. Die Spielanleitung lautete folgendermaßen:

„Fasst Euch an den Händen. Ich werde gleich das „kleine Tschüß“ auf die Reise schicken, indem ich meinem rechten oder linken Nachbarn (Namen nennen!) die Hand drücke. Wenn ihr merkt, dass eure Hand gedrückt worden ist, gebt das „kleine Tschüß“ mit der anderen Hand an euren Nachbarn weiter. Ist es wieder bei mir angekommen, sage ich euch Bescheid“ (QUANTE 2004b, 275). Das Spiel lenkt die Konzentration auf den Körper und wechselt zwischen Anspannung und Entspannung. Dadurch soll die Aufmerksamkeit und Konzentration, die Körperwahrnehmung und die Sensibilisierung der Sinne gefördert werden (vgl. QUANTE 2004b, 275). Diese Ziele waren für mich, auch wenn sie meinem Anliegen der Förderung der Konzentrationsfähigkeit dienlich waren, bei dem Anfangsritual nur Zugabe, denn mein Hauptaugenmerk lag auf dem strukturierenden „Sich-einstellen-können“ auf die Einheit.

Zu Beginn der Einheit 1 versammelten sich C. und R. im Kreis, T. ließ sich jedoch nicht dazu bewegen, in den Kreis zu kommen und die anderen bei der Hand zu nehmen. Ich wollte ihn nicht zwingen und ließ ihn in der Hoffnung gewähren, dass er sich später oder im Laufe der folgenden Einheiten selbstständig dazu entschließen würde, am Spiel teilzunehmen. Nachdem ich den Kindern das Spiel erklärt hatte, wurde mir nach einem ersten Ausprobieren schnell klar, dass ich das Spiel abwandeln musste, da es momentan für die Kinder zu schwierig war. Daher schlug ich vor, dass jeder die Hand seines Handnachbarn kurz ganz fest drücken sollte. Diesen Vorschlag nahmen die Kinder begeistert auf, T. blieb dabei weiterhin in der Beobachterposition. In den folgenden zwei Einheiten war er dann beim Anfangsritual dabei, insgesamt dauerte es aber jeweils sehr lange und erforderte einiges an Überredungskunst meinerseits

bis sich alle im Kreis versammelten und wir das abgeänderte Spiel durchführen konnten. In Einheit 4 weigerten sich alle drei Kinder strikt in den Kreis zu kommen, auch in Einheit 5 konnte ich nur E. dafür begeistern, während die Zwillinge auf dem Boden lagen und unser Spiel beobachteten. Mir war bewusst, dass ich in dieser Situation nicht nachgeben durfte. Ich bot das Spiel immer wieder an und forderte sie zum Mitspielen auf, denn das Händedrücken bereitete den Kindern grundsätzlich sehr wohl Spaß. Sie waren jedoch in dem Falle gewillt, ihre Grenzen und meine Geduld auszutesten, was meines Erachtens einen wichtigen Prozess im Verlauf der Einheiten darstellte. In Einheit 6 kamen nämlich alle drei Kinder bei der ersten Spielaufforderung in den Kreis und spielten mit mir auf ihren Wunsch hin mehrere Runden Händedrücken. Ein ähnliches Bild ergab sich in Einheit 7. Hier dauerte der Kreis zwar wieder ein wenig länger, da die Kinder sehr unruhig und aufgedreht waren, jedoch streckte sogar C. seinem Bruder, der noch auf dem Boden lag, die Hand hin und forderte ihn zum Spiel auf. Dies freute mich sehr, da von den Zwillingen bisher noch nie eine direkte Aufforderung zum Anfangsritual gekommen war und sie auch sonst nicht in dem Maße Körperkontakt untereinander oder auch zu Erwachsenen suchen, wie das bei vielen anderen Kindern ihres Alters der Fall ist.

Abschlussritual

Das oben beschriebene Anfangsritual war als Rahmenritual auch das Abschlussritual der Einheiten 1 – 4. Im Verlauf dieser Einheiten wurde mir jedoch immer deutlicher bewusst, dass dieses Ritual für die Kinder, egal in welcher Konstellation, zum Abschluss der Einheiten nicht geeignet war. Die Einheiten waren ca. 25 - 45 min lang. Ich war zwar bemüht, diese Einheiten kürzer zu gestalten, um die Phase der Konzentration aufrecht zu erhalten, sah aber trotzdem das Problem, dass die nötige Konzentration für dieses Spiel fehlte. Anders beim Anfangsritual, bei dem ich in der Trotzhaltung der Kinder die Ursache gesehen hatte. In Einheit 5 fand ich dann zusammen mit den Kindern ein neues, für sie und der Situation angemessenes Abschlussritual, welches an das „Guckuck-Da“-Spiel erinnert, das alle Kinder sogar schon ab dem Säuglingsalter lieben. Wir bauten aus zwei mit Teppich überzogenen, kastenähnlichen Objekten, die nach hinten offen sind, eine Höhle, die man in der Mitte aufschieben konnte. Nun versteckten sich immer zwei oder auch alle drei Kinder in der Höhle, woraufhin ich sie suchte und mich von der Höhle entfernte. Sie schienen

das Gefühl der Dunkelheit und der Stille verbunden mit dem Körperkontakt zu genießen, denn man konnte keinen Ton hören, bis ich die Kinder gefunden hatte und die Höhle wieder öffnete. Ab und zu trommelte ich mit meinen Händen auf die Höhle, woraufhin diese von drinnen vor Freude quietschten. Wenn ein Kind mit mir draußen war, ließ es sich nicht durch andere Dinge ablenken, sondern war mit mir ganz still und auf der Suche. Manchmal setzten wir uns auch auf die Höhle, um die Spannung ein wenig zu steigern, denn die Kinder schienen es umso mehr zu genießen, je länger sie in der dunklen Höhle lagen. Die Kinder hätten jederzeit die Höhle von alleine mit eigener Kraft aufschieben können, wenn es ihnen zuviel geworden wäre, was jedoch nie der Fall gewesen war. Die Kinder schienen dieses Spiel sehr zu mögen, da sie genau wussten, dass nach der Entspannungsphase, die ebenso ritualisiert gestaltet wurde, jedoch an anderer Stelle beschrieben wird (s. Kap. 5.2.6), ihr Abschlussritual folgte, mir sofort beim Aufbau halfen, von dem Spiel nicht genug bekommen konnten und es dann jeweils an mir war, ein Ende zu finden.

5.2.3 Theater

5.2.3.1 Begründung

In dem in Kap. 3.2.2 beschriebenen SAFARI-Modell nach G. Czerny lassen sich alle anderen Konzepte „Rituale“, „Bewegung“, „Musik“ und „Entspannung“ integrieren. Dadurch dass Theaterarbeit zudem im Allgemeinen die Konzentrationsfähigkeit fördert und ich außerdem über theaterpädagogische Erfahrung verfüge, lag es nahe, dieses ganzheitliche Konzept den Kindern anzubieten. Überdies ist es auf die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessengebiete der Kinder abstimmbare.

5.2.3.2 Umsetzung

Bedingt durch die mögliche Integration von Ritualen, Musik, Entspannung und Bewegung in die Theaterarbeit, schien es mir angebracht, in der ersten Einheit damit zu beginnen. Zur Grundlage, sozusagen als „Stoff“, wählte ich das Bilderbuch „Kreuz und quer Josefine und der Bär“ (PIEPER 2004). In diesem Buch geht es um einen Bären, der Bewegungsarten, z. B. Vorwärts- und Rückwärtsgehen, leise Laufen, Rollen, vormacht und die von Josefine nachgemacht werden. Dies wird jeweils auf einer

Doppelseite bildlich und meiner Meinung nach für Kinder sehr ansprechend dargestellt. Bevor jedoch auf das Bilderbuch eingegangen wird, steht das Ankommen im Kreis, also das „Ankommen bei sich selbst“. Gerade für Kinder vermittelt dieses schon bekannte „sich im Kreis treffen“ eine gewisse Sicherheit, denn niemand steht alleine, sondern alle sind zusammen und können sich berühren. Um dieses Gefühl zu unterstützen, wählte ich das Händedruckspiel „Das kleine Tschüss“, das zu Beginn und Abschluss gespielt werden kann. Das Spiel sollte dem Ganzen einen Rahmen geben und den Kindern den Anfang und das Ende der Theatereinheit signalisieren (s. a. Kap. 5.2.2). Im Folgenden beim „Ankommen in der Gruppe und im Raum“ geht es unter anderem darum, dass die Kinder sich als einen Teil der Gruppe empfinden und ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln. Des Weiteren sollen die Kinder den Bewegungsraum als einen Raum erfahren lernen, der ihnen Sicherheit und Schutz während des Theaterspielens bietet. Es muss gewährleistet sein, dass sich das, was sich in dieser Schutzzone ereignet, auch dort bleibt und nicht nach draußen getragen wird. Nur so kann sich jeder Einzelne der Gruppe frei entfalten und seiner Phantasie freien Lauf lassen. Hier haben grundlegende Theaterverfahren, wie beispielsweise das „Tablettlaufen“ oder „Freeze“ ihren Platz. Dabei beginnen sich die Kinder im Raum zu bewegen, sie sollen versuchen, den Raum komplett auszufüllen, so dass ein Gleichgewicht entsteht wie auf einem Tablett. Beim „Tablettlaufen“ wird der Raum als Raum in seiner Größe, Weite und auch in seiner Akustik erfahren und wahrgenommen. Die Kinder bekommen ein Gespür von ihrem eigenen Körper in Bezug auf den Raum. Durch ein Klatschzeichen wird ihnen signalisiert, dass sie im Freeze stehen bleiben müssen. Es können hier verschiedene Variationen des Gehens ausprobiert werden:

- zügiges Gehen,
- in Zeitlupe gehen,
- leise Gehen, bzw. anschleichen,
- langsames gehen,
- lautes Gehen – Trampeln,
- freudiges Gehen – Hüpfen

Um diese Variationen des Gehens zu unterstützen, wählte ich dementsprechende Musik (s. Kap. 5.2.5) und wollte das Bilderbuch „Kreuz und quer Josefine und der Bär“ mit einbeziehen.

Dies stellten meine Überlegungen für die erste Einheit zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge dar, die sich so nicht durchführen ließen, wie ich im Folgenden verdeutlichen möchte. Das Anfangsritual zum „Ankommen bei sich selbst“ ist an anderer Stelle (s. Kap. 5.2.2) schon ausreichend beschrieben worden, deshalb möchte ich darauf nicht weiter eingehen. Bevor ich zum „Ankommen in der Gruppe und im Raum“ übergehen wollte, war es mir wichtig, dass die Kinder ihre Körper in einer Aufwärmphase auf die kommenden Bewegungen vorbereiten können. Dafür wählte ich den „Dackelwackel-Tanz“ (Unbekannter Interpret), der durch das gleichnamige Lied musikalisch angeleitet und untermalt wird (s. Kap. 5.2.5). Die Zwillinge waren bereits zu diesem Zeitpunkt sehr unbeteiligt und schienen sich nicht dafür zu interessieren, was R. und ich für Bewegungen machten. Ich forderte sie an dieser Stelle immer wieder zum Mitmachen auf, konnte C. und T. jedoch nicht zur Partizipation bewegen. Als ich zum Bilderbuch überleiten wollte, hatten sie bereits ihre Beobachterposition, die sie bis jetzt innegehalten hatten, verlassen und schienen sich nur noch für die Bälle zu interessieren, die in einem Regal an der Wand aufgereiht waren. Da mir bewusst war, dass Kinder die Freiheit haben sollten, sich für oder gegen ein Angebot zu entscheiden und C. und T. sich offensichtlich gegen mein Angebot entschieden hatten, beschloss ich das Angebot lieber zu einem anderen Zeitpunkt zu wiederholen. Denn sofern es ihnen als nicht sinnvoll erscheint, werden sie auch unter Druck der Sache nicht mehr Bedeutung beimessen (vgl. ZIMMER, CLAUSMEYER & VOGES 1991, 12). C. und T. hatten sich das Kleingerät „Bälle“ ausgesucht, daher nahm ich diesen Impuls auf und gestaltete die Einheit 1 um (s. Kap. 5.2.4). Das theaterpädagogische Angebot wiederholte ich in Einheit 3, an der nur die Zwillinge teilnahmen. Die Einheit spielte sich wie folgt ab:

Einsteigen möchte ich mit meinen Beschreibungen in der Aufwärmphase, die erneut den „Dackelwackel-Tanz“ zum Inhalt hatte. C. und T. machten die Bewegungen, die in dem Lied besungen werden und die ich ebenso ausführte, kurz mit und verloren dann das Interesse daran. Da ich nicht deuten konnte, ob dies daran lag, dass sie die vorgegebenen Bewegungen nicht mochten, oder sogar nicht verstanden oder ob sie einfach generell keine Lust dazu hatten, es mir aber wichtig war, dass sie sich bewegten, um sich einerseits aufzuwärmen und andererseits einen Bezug zum Zusammenhang von Bewegung und Musik herzustellen, wählte ich ein anderes Lied (Hokey Cokey - Unbekannter Interpret, s. Kap. 5.2.5), das ihnen die Möglichkeit zum freien Bewegen gab. Kurzzeitig schienen sie sich sogar darauf einlassen zu können.

Dadurch ermutigt, leitete ich die Geharten „zügig gehen“, „freudig gehen“ und „langsam gehen“ an, die durch entsprechende Musiktitel, auf die in Kap. 5.2.5. näher eingegangen wird, begleitet wurden. Dieses Angebot wurde von den Kindern überhaupt nicht angenommen. Daraufhin versuchte ich durch das Bilderbuch als neues Material, das Interesse der Zwillinge wieder auf meine Angebote und auf mich zu lenken. Jedoch war es nicht möglich, beide Kinder zum Geschehen zu locken und endete schließlich darin, dass T. auf einem Tisch stand und dabei ständig wiederholte, dass er der König sei, währenddessen C. bemüht war, auf die Fensterbank zu klettern, um die dort gelagerte Kiste mit den Handpuppen herunter zu holen. In dem Moment hatte ich nicht die Kraft und die Kreativität, den Kindern eine andere Möglichkeit, beispielsweise mit den von C. geforderten Handpuppen zu bieten. Ich beendete deshalb die Stunde nach ca. 25 min mit der Entspannungsphase, die von beiden Kindern angenommen wurde. Meines Erachtens waren das Bilderbuch und die von mir gemachten Angebote zu diesem Zeitpunkt für die Zwillinge nicht interessant genug, um sich darauf einlassen zu können, was jedoch die Voraussetzung einer aktiven Teilnahme darstellt. Außerdem hatte ich das Gefühl, dass diese Arbeit anhand des Buches mit abschließender Umsetzung durch Bewegung, begleitet von Musik, zu abstrakt für die Zwillinge war und sie damit nichts anzufangen wussten. Des Weiteren kam hinzu, dass C. und T. mich noch nicht vollständig als eine Person anerkannt hatten, von der sie sich etwas sagen ließen. Infolge der genannten Gründe, zog ich für mich den Schluss, dass es zum jetzigen Zeitpunkt nicht sinnvoll ist, mit den Zwillingen theaterpädagogisch zu arbeiten. Ich legte daher zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge den Schwerpunkt auf die anderen Konzepte „Rituale“, „Bewegung“, „Musik“ und „Entspannung“. Folglich wurde die Konzentration, also die Ballung der Konzepte in einem Konzept, aufgelöst und machte es möglich und m. E. auch notwendig, sich erstmal auf die Basis zu konzentrieren. Wenn ich jedoch mehr Zeit zur Verfügung gehabt hätte, wäre ich zu einem späteren Zeitpunkt erneut auf die Theaterarbeit zurückgekommen, da ich der Meinung bin, dass C. und T. das „Sich-in-andere-Rollen-hineinversetzen“ gefällt. C. macht es beispielsweise großen Spaß Handpuppentheater zu spielen, was ich mit ihm unabhängig meiner Einheiten, schon gespielt habe. Daher bin ich mir sicher, dass die grundlegende Voraussetzung zum Theaterspielen, sich als Individuum wahrnehmen und von anderen Personen abgrenzen zu können, durchaus bei den Zwillingen gegeben ist und somit generell auch eine kurze Inszenierung mit ihnen möglich gewesen wäre.

5.2.4 Bewegung

5.2.4.1 Begründung

Die Thematik „Bewegung“ als eines meiner Konzepte zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge aufzugreifen, hatte mehrere Gründe. Durch Bewegung kann die Konzentrationsfähigkeit gefördert werden (s. Kap. 3.3.1), außerdem war es mir wichtig, dem Bewegungsdrang der Kinder gerecht zu werden und dadurch einen Ausgleich zu einer eher bewegungsarmen Lebenswelt herzustellen (s. Kap. 3.3.4). Meines Erachtens ist es nämlich der falsche Weg zu meinen, nur im Sitzen und mit Hilfe von Konzentrationsspielen könne Konzentrationsfähigkeit gefördert werden. Den Zwillingen macht das „Sich-Bewegen“ viel Spaß und dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sie angetrieben von Interesse, Neugier und Motivation konzentriert bei der Sache bleiben. Zudem kann man viele andere Dinge wie beispielsweise Kleingeräte, Alltagsmaterialien (s. Kap. 3.3.5) und Musik (s. Kap. 3.4.2) mit Bewegung verbinden. Aufgrund der Variationsmöglichkeiten kann Bewegung immer spannend und interessant gestaltet werden.

5.2.4.2 Umsetzung

Die Bewegungsanteile in meinen Einheiten waren stets sehr hoch, daher kann man sagen, dass sie den größten Teil meiner Einheiten eingenommen haben. Bewegung hatte jeweils sowohl in der Aufwärmphase, als auch in der darauf folgenden Arbeitsphase meist in Zusammenhang mit diversen Materialien ihren Platz. Dadurch dass ich Bewegung in der Aufwärmphase stets mit Musik verbunden habe, möchte ich diesen Teil erst in Kap. 5.2.5 erörtern.

Wie oben bereits beschrieben, wick die Theaterthematik aus den genannten Gründen in Einheit 1 dem Bewegen mit dem Ball, bzw. den Bällen. Der Ball an sich ist in seinen zahlreichen Größen und Fertigkeiten als Spielgerät unsterblich und ermöglicht eine Vielzahl von Spielen und Spielvarianten (vgl. GRÖßING & GRÖßING 2002, 37f.). Uns standen viele Bälle in den verschiedensten Größen zur Verfügung. Die Kinder und ich trugen alle zusammen, woraufhin ich ihnen erst einmal die Bälle überließ und dann begann, Impulse der Kinder aufzugreifen. Infolgedessen bauten wir ein Bällebad, in dem sich vor allem T. sehr wohl fühlte. Außerdem spielten wir den Ball mit dem Fuß hin und her, schließlich auch auf ein von mir konstruiertes Tor. Des Weiter-

ren entwickelten wir eine kleine Kegelbahn, die von C. initiiert wurde. Insgesamt konnten die Zwillinge nur sehr kurz bei einer Beschäftigung bleiben und überlegten sich stets etwas Neues oder kletterten verbotenerweise auf die Sprossenwand und bereiteten mir damit einige Mühe, sie wieder herunterzuholen. Für die nächsten Einheiten nahm ich mir vor, diese kürzer zu halten, da ich so hoffte, die Konzentration der Zwillinge besser bündeln zu können. Ich versuchte daher die Einheit 2 relativ kurz zu gestalten, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, von Anfang bis Ende konzentriert dabei bleiben zu können. Als Material hatte ich mir die Gummiringe ausgesucht, die in verschiedenen Farben zur Verfügung standen. Wir sortierten diese nach Farben, da sie zu dem Zeitpunkt in der Frühförderung gerade lernten, Farben zu unterscheiden, indem ich vorgab, an welchen Ort des Raumes, welche Ringfarbe gehörte. Weiter gab ich den Impuls, Ringstapel zu bauen, den sie gleich aufnahmen und auch konzentriert bei der Sache waren, um diesen so hoch wie möglich zu bauen, ohne dass dieser umfiel. Dadurch, dass sich diese Einheit insgesamt nur über ca. 25 min erstreckte, gelang es den Zwillingen, teilweise dabei zu bleiben. M., die die Spiele der Zwillinge eindeutig unterforderte, stiftete jedoch viel Unruhe, die sich auch negativ auf die Zwillinge auswirkte. Dies hatte zur Folge, dass die Zwillinge wiederum des Öfteren auf die Sprossenwand kletterten. Möglicherweise diesmal auch, um meine Aufmerksamkeit zu erlangen, da ich große Schwierigkeiten hatte, sowohl den Zwillingen als auch M. gerecht zu werden.

Die in Einheit 3 umgesetzten Bewegungsanteile wurden bereits in Kap. 5.2.3 beschrieben, daher möchte ich im Kommenden nicht näher darauf eingehen. In der nachfolgenden Einheit 4 wurden von mir die Kleingeräte Ringe und Holzstäbe eingesetzt. Die Kinder halfen mir, die Ringe im Raum zu verteilen. Anschließend bat ich sie, sich auf die Bank zu setzen und führte als erste Regel ein, dass sie jeweils erst einen Stab erhalten, wenn sie auf der Bank sitzen. Daraufhin erklärte ich, was wir spielen würden. Wenn ich bis 3 gezählt hatte, dürfen alle los (2. Regel), um so viele Ringe wie möglich auf ihren Stab aufzufädeln. Wer die meisten Ringe einsammeln kann, der hat gewonnen. Die Kinder hatten in ihrem Übermut große Schwierigkeiten, die Regeln einzuhalten, daher versuchte ich ihnen bewusst zu machen, dass nur beim Einhalten der Regeln ein Spiel möglich ist. Bevor die Spannung des Spiels abzufallen drohte, änderte ich die Aufgabenstellung. Ab jetzt durfte nur noch eine bestimmte Ringfarbe gesammelt werden. Dies erforderte viel Konzentration von den Kindern, da die Ringe im ganzen Raum verteilt waren und sie ja nur eine bestimmte

Farbe selektieren sollten. Nach dieser Einheit räumten die Kinder zum ersten Mal bereitwillig alle Kleingeräte auf, was mir zeigte, dass diese Einheit genau die richtige Länge hatte. Bei den Einheiten davor hatte ich das Gefühl gehabt, dass bei den Kindern nach der Bewegungseinheit keine Aufnahmebereitschaft mehr vorhanden gewesen war und sich das gemeinsame Aufräumen deshalb so schwierig gestaltet hatte.

In der fünften Einheit griff ich das Spiel „mit Stäben Ringe einsammeln“ vom letzten Mal noch einmal auf, da es mir wichtig war, dass die Kinder sich daran gewöhnen, Regeln zu befolgen. Ich erklärte die Regeln erneut, bevor wir das Spiel begannen und dieses Mal wurden die Regeln zu meiner Überraschung ohne Probleme eingehalten. Nachdem wir das Spiel einige Male gespielt hatten, forderte ich die Kinder auf, die Ringe aufzuräumen, weil ich nur mit den Stäben weiter machen wollte. Daraufhin versuchten wir alle mit den Stäben zu klopfen und dann zusätzlich dabei durch den Raum zu laufen. Man spürte hierbei die Konzentration der Kinder merklich im Raum, denn bis auf das Klopfen der Stäbe war es sehr still geworden. Wer das gleichzeitige Gehen und Klopfen hinbekam, erhielt von mir einen zweiten Stab. Des Weiteren hatte ich mir noch etwas anderes ausgedacht. Ich wusste, dass die drei Jungen sich fürs „Kämpfen“ interessieren und wollte ihnen daher eine kurze Einführung in den Stockkampf geben. Es war mir bewusst, dass dies in sich ein Risikobarg, aber ich wusste, dass die Kinder somit auch lernen können, Gefahren einzuschätzen, Grenzen zu erkennen und ihr eigenes Handeln darauf abzustimmen (vgl. VETTER 2004, 163, ZIMMER 2004a, 24). Außerdem hatte ich in diesem Moment so viel Vertrauen in die Kinder, dass ich davon ausgehen konnte, dass sie meine Regeln beachteten. Ich legte fest, dass die Kinder nur mit mir „kämpfen“ dürfen und außerdem auf keinen Fall eine Person mit dem Stab berühren oder schlagen dürfen, was sie auch alle ohne Ausnahme befolgten. Immer ein Kind schlug abwechselnd von links und rechts gegen meinen Stab. Alle konzentrierten sich sehr darauf und keiner schlug daneben, dennoch schlug jeder auf eine unterschiedliche Art und Weise. E. und T. eher vorsichtig und C. schlug so fest er konnte. Als letzte Aufgabe hatte ich das Balancieren mit einem Stab über zwei Bänke angedacht, aber E. und C. fanden noch andere Bewegungsarten (ohne Stab) wie robben und krabbeln, um über die Bänke zu gelangen. Eigentlich wollte ich danach zur Entspannungsphase übergehen, da ich merkte, wie die Kinder langsam unruhig wurden und die Konzentration nachließ. Da die Kinder aber unbedingt noch rutschen wollten, dies schon seit lan-

gem ihr Wunsch war und wir die Bänke bereits da hatten, bauten wir eine Rutsche. Wiederum war es mir wichtig Regeln aufzustellen, dass immer nur einer rutschen darf, man sich hinten anstellen und warten muss, bis die Turnmatte unten an der Rutsche wieder frei ist. Die Kinder waren wieder engagiert dabei, rutschten erst sitzend und probierten dann Varianten im Liegen. C. machte sogar jeweils am Ende der Rutsche einen Purzelbaum auf die Turnmatte. Als ich das Rutschen beendete, bevor sich der Übermut zu hoch schaukelte, konnten sie dies akzeptieren.

In den darauf folgenden Einheiten 6 und 7 kombinierte ich Bewegung mit dem Alltagsmaterial Blechdosen, mit einem Fassungsvermögen von ca. drei Litern. Das Material an sich war sowohl den Zwillingen als auch E. schon aus dem Sportunterricht und den Zwillingen im Besondern bekannt, da ich mit diesen schon vor einem knappen Jahr zwei Einheiten mit den Blechdosen gemacht hatte. Aber auch wenn ich das Material als „bekannt“ voraussetzte, ließ ich die Kinder die abgedeckten Blechdosen betasten und Mutmaßungen über die Materialbeschaffenheit anstellen. Da sie dieses in türkischer Sprache taten, war ich mir nicht so sicher, ob dies stimmte und nannte ihnen den deutschen Namen dazu. In der anschließenden Phase des Ausprobierens merkte man ganz genau, dass die Zwillinge schon vertrauter mit dem Material umgingen und E. dagegen etwas ratlos zuschaute. C. fing an, eine Pyramide zu bauen, T. dagegen eine Straße, während E. so hin und her gerissen schien, dass er nicht fähig war, etwas eigenes aufzubauen, sondern nur die Werke der anderen zerstörte. Da so oder so für beide Bauwerke insgesamt zu wenig Blechdosen vorhanden waren, entschied ich mich dafür, erst mit allen Kindern eine Straße zu bauen und dann eine Pyramide. Beim Bau der Straße waren alle engagiert und konzentriert dabei. Im Kindergarten erlebt man häufig Kinder, die sehr konzentriert bauen, daher ist es nicht verwunderlich, dass verschiedene Untersuchungen das Bau- und Konstruktionspiel als einen bedeutenden Erklärungsfaktor u. a. für die Konzentration nachwiesen (vgl. EINSIEDLER 1999, 111 zit. n. BEINS 2004, 135). Nach Vollendung der Blechdosenstraße führte ich die Regel ein, dass erst über die Blechdosen gelaufen werden darf, wenn ich als Hilfestellung den Kindern zur Seite stehe. Die Zwillinge befolgten meine Regel, da sie diese einerseits schon kannten und andererseits eher auf mehr Hilfe angewiesen waren als E.. Nachdem alle die Gelegenheit gehabt hatten, mehrmals über die Dosen zu laufen und E. begann, die Straße zu zerstören, gab ich den Impuls zum Bau der Pyramide, den anfangs jedoch nur C. aufnahm und begann, Blechdosen wahllos aufeinander zu stapeln. Ich ließ ihn gewähren, dieweil man Kin-

der nicht belehren sollte, wie sie etwas zu bauen haben. Außerdem macht gerade das Unfertige, das Variable den Reiz im Gegensatz zu fertigem Spielzeug aus, da die Kinder erleben, wie aus ihrem eigenen Tun etwas Neues entsteht (vgl. BEINS 2004, 136). Nachdem E. begann C.'s Werk zerstören zu wollen, griff ich ein und machte den Vorschlag, dass wir auf 3 alle zusammen das Werk zerstören. Viele Kinder in dem Alter haben Lust, etwas aufzubauen und danach wieder umzuwerfen (vgl. BEINS 2004, 137). Ganz wichtig ist hier aber anzumerken, dass die Pyramide aus Blechdosen wieder aufgebaut werden kann und nicht für immer zerstört ist, wie das beim herkömmlichen Spielzeug der Fall wäre. Außerdem ist es wichtig, dass der Konstrukteur des Werkes bei der Zerstörung selber aktiv ist, weil sich das Kind sonst angegriffen und gekränkt fühlen könnte (vgl. THURMAIR & NAGGL 2000, 89). Das mit dem „auf 3 Zählen“ als Regel klappte inzwischen gut, deshalb war das Timing zur Zerstörung von C.'s Werk perfekt und bereitete C. und E. großen Spaß. Außerdem entwickelten sie den Ehrgeiz alles wieder aufzubauen. Bei der nächsten Zerstörungsaktion war dann auch T. mit dabei, der bis dahin von der Bank aus gespannt zugesehen hatte. Nach einigen Durchläufen beendete ich das Spiel und wir räumten zusammen problemlos auf. Meines Erachtens setzten die Kinder genau an dieser Stelle in der nächsten Einheit 7 wieder an und gingen dabei sogar noch eine Stufe weiter. C. initiierte die Zerstörung eines Bauwerkes mit einem Ball. Ich machte daraus ein Spiel, das hieß „Pyramide mit dem Ball umkegeln“, bei dem die „auf 3 Zählen“ Regel erneut zum Tragen kam und an dem nur E. und C. teilnahmen, dies jedoch mit großer Begeisterung. Sobald eine von ihnen gebaute Pyramide fertig war, kamen sie zu mir, ich zählte auf 3 und daraufhin zerstörten sie ihr Bauwerk. Hinzuzufügen ist, dass sie es nie aufs erste Mal schafften, das Bauwerk komplett umzukegeln, bei den weiteren Versuchen die Hände aber nicht zur Hilfe nahmen, sondern wirklich nur die Bälle als Wurf- und Kegelwerkzeug benutzten. Während dieser Spielaktion saß T. auf der Bank neben dem CD-Player und kümmerte sich um die musikalische Begleitung, die ich genauer im folgenden Kap. 5.2.5 erläutern werde. Durch einen Impuls meinerseits, die Blechdosen als Schuhe anzuziehen (Anm. d. Verf.: die Blechdosen haben einen so großen Bodenumfang, dass es den Kindern möglich war, bequem darin zu stehen) und damit zu laufen, stieg T. in zwei Blechdosen und marschierte los. C. und E. waren von T. so fasziniert, dass sie ihm dieses sofort nachmachten. C. hatte zusätzlich die Idee, auch die Arme mit Blechdosen zu bestücken. So verwandelten sich die Kinder in kleine Roboter, die sich zur Musik durch den

Raum bewegten. Ich konnte es ihren Gesichtern ansehen, wie sehr sie sich darauf konzentrieren mussten, keine der vier Blechdosen beim Laufen zu verlieren, was mir in dem Moment wieder vor Augen führte, dass sich Kinder am besten konzentrieren, „... wenn ein Thema, ein Angebot, sie unmittelbar angeht, wenn es eng mit ihrer augenblicklichen Vorstellungswelt zusammenhängt“ (ZIMMER, CLAUSMEYER & VOGES1991, 12). Da das Roboter-Dasein doch sehr anstrengend war, wollte ich das Spiel beenden, doch C. wollte unbedingt noch ein Lied zum Tanzen. Sie tanzten so lange zu dem Lied bis sich einer nach dem anderen mitsamt der Blechdosen auf die Bank setzte, zwar weiter zur Musik wippten, es ihnen jedoch anzusehen war, dass ihre Kräfte nachließen. Aber auch jetzt wollten sie noch nicht aufhören. Vor allem C. wollte unbedingt noch etwas machen. Mit der Aussicht auf die kommende Entspannungsphase, nahm er das Aufräumen der Blechdosen und den Aufbau für die Entspannungsphase in die Hand. Hinzuzufügen ist an dieser Stelle, dass es den Kindern tatsächlich gelungen ist, 45 min bei der Sache zu bleiben. Die anfänglichen Ausflüchte auf die Sprossenwand oder auch auf diverse Tische kamen in der letzten Einheit nicht mehr vor.

5.2.5 Musik

5.2.5.1 Begründung

Als weiteres Konzept wählte ich Musik, da durch sie die Konzentration gefördert und zudem Bewegungs- und Entspannungsphasen positiv beeinflusst werden können und ferner mit meinen verwendeten Materialien, vor allem den Blechdosen, musiziert werden kann. Außerdem erachtete ich die Verwendung von Musik gerade für die Zwillinge als sinnvoll, da sie sich durchaus für Musik zu interessieren schienen, aber m. E. relativ wenig Erfahrung auf diesem Gebiet mitbrachten. Weiter strebte ich an, Sprache und Bewegung durch Musik zu verbinden, um somit den Sprechprozess der Zwillinge positiv zu beeinflussen, da die Zwillinge sehr viel der deutschen Sprache verstehen, aber wenig sprechen.

5.2.5.2 Umsetzung

Mir war es in der Umsetzung wichtig, Musik vorrangig unterstützend einzusetzen und diese nicht zu einem Schwerpunkt meiner Einheiten zu machen. Dadurch war es mir möglich, musikalische Komponenten recht flexibel und variabel einsetzen zu können oder zeitweise sogar ganz wegzulassen, wenn mir der Einsatz als nicht sinnvoll erschien. Außerdem waren die von mir ausgewählten Musiktitel stets kindgerecht und altersentsprechend (vgl. HERING 2004, 209). Meine Anfangsüberlegungen waren, dass die Aufwärmphase immer mit einem Lied begleitet werden sollte, wenn möglich sogar jeweils mit demselben Lied. Durch dieses Lied animiert bzw. angeleitet sollten sich die Kinder bewegen. Aufgrund dessen wählte ich für die Einheit 1 den „Dackelwackel-Tanz“ (Unbekannter Interpret), das ein Sprachlied darstellt und die Kinder wie folgt zum Bewegen animiert: „Ja ich wackel wie ein Dackel ... mit dem Po. Meinen Kopf streck ich nach vorn und ich wackel mit den Ohren, meine Arme schränk ich ein, wackel dann auf einem Bein.“ Bei den Zwillingen stieß dies aber auf wenig Resonanz, was m. E. nicht unbedingt am sprachlichen Verständnis lag, weil ich alle Bewegungen mitmachte. Da es also eher den Anschein hatte, dass sie das Lied an sich, verknüpft mit den Bewegungen nicht ansprach, wählte ich ein anderes Lied „Hokey Cokey“ (Unbekannter Interpret), das zwar ebenso ein Bewegungssprachlied ist, jedoch in englischer Sprache. Da die Kinder der englischen Sprache nicht mächtig sind, waren sie nicht dazu angehalten auf das gesungene Wort zu achten, sondern hätten sich zu dem sehr stimmungsvollen Lied individuell und frei von allen Vorgaben bewegen können und sich dadurch nicht in ein Schema gedrängt fühlen dürfen. Doch auch zu diesem Lied bewegten sie sich nur kurz und verloren dann das Interesse daran. Daraufhin wollte ich die verschiedenen Geharten „zügig gehen“, „freudig gehen“ und „langsam gehen“ im Rahmen meiner theaterpädagogischen Arbeit mit den Kindern differenzieren lernen. Zu diesen drei verschiedenen Geharten hatte ich Musiktitel ausgewählt, die allein bezogen auf Geschwindigkeit und Rhythmus, keine andere Gehart zuließen. Falls Sie, lieber Leser, mir dies nicht glauben, dann versuchen Sie einmal zu einem Stück, das in „adagio“ (ital: ruhig, langsam) gespielt wird, sehr schnell durch den Raum zu gehen, dann werden Sie sehr rasch merken, dass dies nicht zusammenpasst oder ganz automatisch Ihr Tempo (ital.: Zeit, Zeitmaß) verringern. Für das schnelle, zügige Gehen wählte ich das Lied „Head, Shoulder, Knee and Toe“ (Unbekannter Interpret), ein sehr schnelles Lied mit hohem Tempo. Da es ebenso ein Lied auf Englisch ist, können sich Kinder ganz auf das Tempo konzentrie-

ren und sich darauf einlassen. Für das langsame Gehen hatte ich das Lied „Der Tag geht zu Ende“ (Unbekannter Interpret) ausgewählt, das zwar in deutscher Sprache verfasst ist, aber keine Bewegungsabläufe beinhaltet und durch ein sehr langsames Tempo langsames Gehen unterstützt. Das spanische Kinderlied „Veó Veó“ (Unbekannter Interpret) hatte ich für das freudige Gehen ausgesucht, da es meiner Meinung nach durch seinen Rhythmus und sein Tempo runde, tanzende Bewegungen initiiert. Zur Umsetzung ist zu sagen, dass ich den Kindern in ihrer Art zu gehen keine Vorgaben machte, sondern eher Impulse gab, da die Musikstücke m. E. für sich selber sprachen und ich mich außerdem ebenso dazu bewegte. Diese Art der musikunterstützten Bewegung fand bei den Kindern jedoch keinen Anklang und sie schienen damit nichts anfangen, bzw. keinen Bezug dazu herstellen zu können. Daher ließ ich die musikalische Begleitung für die folgende Einheit komplett weg und griff sie erst in Einheit 3 in Kombination mit dem wiederholenden theaterpädagogischen Angebot wieder auf. Jedoch zeigten die Zwillinge sowohl beim „Dackelwackel-Tanz“, bei „Hokey Cokey“ als auch bei den Liedern zu den diversen Gehvarianten nicht mehr Resonanz als in der ersten Einheit. Aufgrund dessen kam Musik erst in Einheit 6 wieder zum Tragen, jedoch auf eine andere Art und Weise wie bisher.

Ich hielt es für notwendig die Entspannungsphasen, die zwar im Großen und Ganzen zufrieden stellend abliefen (s. Kap. 5.2.6), mit Musik zu begleiten, da ich hoffte, dass dies eine entspannende Wirkung auf die Kinder insgesamt haben würde. Außerdem versprach ich mir eine beruhigende Wirkung auf die anderen Kinder, die an der Entspannungsphase gerade nicht direkt beteiligt waren (Anm. d. Verf.: es konnte immer nur ein Kind an dieser teilnehmen). Für die Entspannungsphase auserkor ich das Lied „Bin ganz Ohr und bin ganz still“ (Unbekannter Interpret), das den Anforderungen an die Melodie, die in Kap. 3.4.3 beschrieben wurden, entsprach. Ich konnte natürlich nicht erwarten, dass durch die entspannungsunterstützende Musik die Kinder „gebändigt“ werden, jedoch wage ich zu behaupten, dass die Resonanz dieses Mal durchaus positiv ausfiel. In dieser Einheit 6 konnte die Musik bei den Kindern noch einen weiteren Pluspunkt verbuchen. Da ich musikalische Unterstützung für die Entspannungsphase geplant hatte, stand der CD-Player schon seit Beginn der Stunde bereit. Als E. und T. während der Einheit aneinander gerieten, E. T. stieß und dieser unsanft fiel, ließ er sich von mir trösten, hatte erst einmal keine Lust mehr am Spiel der anderen beiden teilzunehmen und äußerte mir gegenüber

den Wunsch Musik machen zu dürfen. Es war das erste Mal, dass eines der Kinder explizit den Wunsch nach Musik ausdrückte, somit kam dies für mich ziemlich überraschend. Daraufhin erklärte ich T. den CD-Player, ließ ihn die CD „Sommerhits für Discokids“ (Unbekannter Interpret) einlegen und in der Wahl der Lieder freie Hand. T. nahm im Laufe der Einheit wieder am gemeinsamen Spiel mit den Blechdosen teil. Die Zeit mit der Musik aus dem CD-Player ermöglichte ihm einen Rückzug vom Geschehen, den er aufgrund des Streites mit E. brauchte und einforderte. Die Musik als Beigabe der letzten Einheit schien den Kindern gefallen zu haben, denn C. wünschte sich in der nächsten Einheit 7 gleich nach dem Anfangsritual Musik. Ich fragte ihn, warum er Musik wolle und er beantwortete dies mit „Tanzen“. Und sie tanzten tatsächlich alle die kompletten 2:45 min, die das oben bereits beschriebene Lied „Hokey Cokey“ (Unbekannter Interpret), dauerte. Zusätzlich bezogen sie die Blechdosen, die ich bereits vorbereitet hatte, mit ein. C. und T. setzten sich sogar eine Weile mit jeweils einer Blechdose auf den Boden und trommelten im Rhythmus der Musik mit. Hier lässt sich gut aufzeigen, dass Material zu musikalischen Handlungen motivieren kann, gleichzeitig hilft es u. a. zur Förderung der Reaktionsfähigkeit, der Konzentrations- und Merkfähigkeit, der Orientierung und der Geschicklichkeit, meist genügt EIN Material für einen Übungsablauf (vgl. WITOSZYNSKYJ, SCHINDLER & SCHNEIDER 1994, 34f.). Wie schon in der letzten Einheit, brauchte T. erneut eine Auszeit. Dieses Mal nicht aufgrund einer Auseinandersetzung, sondern da ihn das „Pyramide mit dem Ball umkegeln“ – Spiel, das C. und E. spielten, nicht interessierte. Er setzte sich selbstständig auf die Bank neben den CD-Player, in dem noch die CD „Sommerhits für Discokids“ (Unbekannter Interpret) eingelegt war und begann, die Lieder und die Lautstärke seinem Geschmack anzupassen. Wenn es mir zu laut erschien, sagte ich ihm dies und er drehte leiser, um kurz darauf wieder aufzudrehen. Dieses „Spiel“ musste ich eine Weile mitspielen, bis er eine für alle angenehme Lautstärke akzeptierte, sich eine Blechdose nahm und ausprobierte, welche verschiedenen Töne zur laufenden Musik damit produziert werden können. Er entdeckte dabei sogar die Rillen der Blechdose, die beim Darüberfahren mit den Nägeln Töne ergaben. Als ich mich zu ihm setzte, unterbrach er seine Aktivität mit der Blechdose, was mir bewusst machte, dass er sich von mir gestört gefühlt hatte und daraufhin seine Aktivität auch nicht mehr aufnahm.

Dass den Kindern Musik inzwischen zu gefallen schien, merkte ich auch daran, dass sie sich auch in ihrer „Roboterverkleidung“ zur Musik bewegen wollten und immer

noch ein Lied forderten. Auch in der anschließenden Entspannungsphase fand die Musik, bzw. das Lied „Bin ganz Ohr und bin ganz still“ (Unbekannter Interpret) wieder ihren Platz. Ich bin mir sicher, dass es für die Kinder irgendwann zu einem festen Bestandteil in der Entspannungsphase werden würde, wenn man sie auf diese Weise und in der Kombination mit der Musik auf längere Zeit durchführen würde. Denn Musik hat auch schon ohne Entspannungsmethoden eine beruhigende und entspannende Wirkung, die bereits durch die ersten vertrauten Töne der Musik eingeleitet werden kann.

Was zu dieser von mir beschriebenen Wandlung bezüglich der musikalischen Unterstützung der Einheiten beigetragen hat, kann ich nur mutmaßen. Zum einen bin ich den Kindern mit der Zeit vertrauter geworden, so dass sie ihr anfängliches Misstrauen in mich und mein Handeln ablegen konnten und zum anderen glaube ich, dass das Material „Blechdosen“ die Arbeit mit Bewegung und Musik unterstützt und den Kindern erleichtert hat.

5.2.6 Entspannung

5.2.6.1 Begründung

Ich erachte Entspannung generell im Alltag der Kinder für wichtig, da sie ständig mit vielen verschiedenen Reizen konfrontiert werden, so dass es ihnen gut tut, wenn sie die Möglichkeit erhalten, sich in einer Zeit der Entspannung nur auf sich und ihren Körper zu konzentrieren und die Außenwelt dabei völlig auszublenden. Demnach messe ich der Entspannung auch für meine Praxiskinder eine große Bedeutung zu, obwohl ich glaube, dass solche Entspannungsphasen bis jetzt noch keinen Platz in ihrer Lebenswelt eingenommen haben. Ich war mir zwar bewusst, dass ich hier entgegen der Empfehlungen der Frühförderin handle, da sie mir eher davon abgeraten hatte, mit der Begründung, dass die Kinder so etwas noch nicht kennen und es daher schwierig werden würde. Meines Erachtens kann man Entspannung aber so erlebnisorientiert gestalten, dass sie den momentanen Bedürfnissen der Kinder gerecht wird und ihnen zugleich die Möglichkeit zur und die Vorteile der Entspannung bietet. Entspannung kann die Konzentrationsfähigkeit der Kinder fördern und außerdem ihr Aktivitätsniveau senken.

Gerade nach der Bewegungsphase hatte ich das Gefühl, dass die Kinder ein Bedürfnis nach Ruhe haben und ich wollte nicht, dass die Kinder „aufgedreht“ aus meinen

Einheiten gehen, sondern gestärkt und gesammelt. Dies versuchte ich ihnen in meinen Entspannungsphasen zu bieten, deren Umsetzung im Folgenden beschrieben wird.

5.2.6.2 Umsetzung

Es war mir bewusst, dass ich für meine Praxiskinder eine Entspannungsmethode wählen musste, die genau auf die Bedürfnisse der Kinder passt, zudem ihren Fähigkeiten entspricht und des Weiteren als zu einer Art Einführung in die Welt der Entspannung dienlich ist. Damit hatte ich einen großen Anspruch an eine Entspannungsmethode, die es so nicht gab, bzw. mir jedenfalls nicht bekannt war. Daher variierte ich die in Kap. 3.5.2 beschriebenen Methoden „Bewegte Entspannung“, „Berührung“ und „Konzentration auf den Körper“ miteinander, da diese für mich bezüglich der Kinder in der Kombination am besten passten. „Bewegte Entspannung“ hatte ich ausgewählt, da mir bewusst war, dass ich die bewegungsliebenden Zwillinge nicht von einer sehr hohen Bewegungsaktivität auf „Null“ bringen konnte und ich davon ausging, dass es den Zwillingen schwer fallen würde, ohne für sie ersichtlichen Grund beispielsweise still auf dem Boden zu liegen. Bei der „Bewegten Entspannung“ besteht aber die Möglichkeit durch ruhige Bewegungen, auch Fremdbewegung, dem Körper ein Gefühl der Entspannung zu vermitteln. Zudem eignet sie sich in den Einstieg in die Entspannung. Des Weiteren war es mir wichtig, dass die Zwillinge während der Entspannungsphase die Möglichkeit bekommen sich ganz auf ihren Körper zu konzentrieren, d.h. in meinem Falle, dass die Entspannungsphase nicht auf intellektueller Ebene, also verbunden mit Phantasie und Traum, stattfinden, sondern, dass sie auf den Körper bezogen ausgerichtet sein sollte. Dies begründet zum einen meine Methodenwahl „Berührung“, denn hier steht die taktile Stimulation des Körpers im Vordergrund, zum anderen befand ich die Methode als wichtige Komponente, da grundsätzlich Kindern Berührungen in angebrachten Situationen gut tun. Da ich jedoch bei den Zwillingen beobachtet hatte, dass sie im Gegensatz zu anderen Kindern nur sehr selten die Nähe eines Erwachsenen oder auch eines anderen Kindes suchen, war es mir wichtig, dass sie erfahren, dass eine Berührung etwas beruhigendes, unterstützendes und Sicherheit gebendes implizieren kann, ohne sie ihnen jedoch aufzudrängen. Aus diesen Über-

legungen heraus, kreierte ich mir die Methode „Entspannung mit dem Pezziball“, die sich folgendermaßen darstellte:

Den mir zur Verfügung stehenden Pezziball positionierte ich auf zwei auf dem Boden liegenden Turnmatten, die bei einem eventuellen Fall eine weiche Landung gewährleisten. Nun sollte sich jeweils ein Kind auf den Pezziball legen, der so groß war, dass die Kinder weder mit den Armen noch mit den Beinen den Boden berührten, womit ich meiner angestrebten Erlebnisorientierung gerecht werden konnte. Um den Kindern die nötige Sicherheit, die zur Entspannung unentbehrlich ist, bieten zu können, legte ich eine Hand auf den Rücken, bzw. den Bauch des Kindes. Mit der anderen Hand bewegte ich den Pezziball mit dem Kind in wiegenden, ruhigen Bewegungen hin und her. Mir war bei der Durchführung der Entspannungsphasen wichtig, dass die Kinder sich selbstständig für oder gegen diese entscheiden können, da m. E. Entspannung nur dann möglich ist, wenn man sich darauf einlassen kann, was eine freie Wahl voraussetzt. Außerdem hielt ich die einzelnen Phasen auf dem Pezziball recht kurz, um den Kindern Gelegenheit zur Eingewöhnung und Möglichkeit zur Wiederholung zu geben. Ich beschränkte mich während aller Einheiten auf die eine, gerade beschriebene Entspannungsmethode, da es der Entspannung nicht dienlich ist, diese ständig zu verändern oder zu wechseln. Dadurch erhielt die Entspannungsphase einen rituellen Charakter, der sich begünstigend auf die Entspannung auswirkte, von den Kindern besser eingeschätzt werden konnte und zusätzlich zur Strukturierung meiner Einheiten beitrug.

Da in Einheit 1 Bälle, wenn auch ungeplant, ihren Einsatz fanden, passte meine ausgewählte Entspannungsmethode noch besser als vermutet in diese Einheit. T. und R. konnten dieses Entspannungsangebot zugleich annehmen, im Gegensatz zu C. der in der Beobachterposition blieb. T. schien sich auf dem Pezziball sichtlich wohl und sicher zu fühlen, denn seine Arme und Beine lagen locker auf den Rundungen des Pezziballes, den ich leicht hin und her bewegte. Weil die vorherige Bewegungsphase doch sehr chaotisch ablief, überraschte es mich sehr, wie gut er sich auf die Entspannung einlassen konnte. Dies zeigte mir aber auch, dass er diese Entspannung in dem Moment brauchte. Nachdem R. an der Reihe gewesen war, wollte T. sich unbedingt noch einmal auf den Pezziball legen, was meine Annahme bestätigte und mir dazu das Gefühl vermittelte, sein Interesse daran und seine Begeisterung dafür geweckt zu haben. Man könnte jetzt denken, dass Begeisterung für eine Entspannungsmethode eine unpassende Emotion, möglicherweise sogar eine un-

passende Wortwahl darstellt. Ich finde dies jedoch durchaus angebracht, da m. E. eine Entspannungsmethode nur dann Früchte trägt, wenn man sich für sie begeistern kann.

In der nächsten Einheit 2 war T. derjenige, der sofort beim Aufbau der Turnmatten half, sich um den Pezziball kümmerte und der erste auf dem Pezziball sein wollte. Auch C. entschied sich dieses Mal für eine Teilnahme an der Entspannungsphase. Im Gegensatz zu seinem Bruder T. legte er sich aber nicht mit dem Bauch auf den Pezziball, sondern wählte die Rückenlage. Ich erachtete dies als die schwierigere Variante, weil man sich auf dem Rücken liegend noch mehr auf die haltende Person verlassen muss, denn im Falle eines Absturzes hat man weniger Möglichkeiten sich aufzufangen. Ich hatte die Befürchtung, dass man sich in dieser Position nicht so gut entspannen könnte, da sie ein gewisses Risiko in sich birgt. Ich wusste aber, dass diese Variante zu C. passte und Kinder meist am besten wissen, was ihnen gut tut, daher versuchte ich nicht, ihm diese auszureden, sondern ihm die größtmögliche Sicherheit zu vermitteln. Soweit ich das beurteilen konnte, war es ihm möglich, sich zu entspannen, denn sein Körper blieb locker und spannte sich nicht an. Als danach T. wieder an der Reihe war, war mir bereits klar, dass er diese neue Methode seines Bruders ebenfalls ausprobieren wollte. Ich hatte jedoch das Gefühl, dass er sich in der Bauchlage besser entspannen können und lockerer gewesen war, auch da er im nächsten Durchgang diese Lage wieder bevorzugte.

Obwohl in Einheit 3 nichts so klappte, wie von mir angedacht, war es mir trotzdem wichtig, die Entspannungsphase durchzuführen und den von Ritualen geprägten Ablauf beizubehalten, um den von mir angestrebten strukturgebenden Rahmen nicht zu ruinieren. Dieses wurde von den Zwillingen trotz der Gegenwehr, die sie mir bis dahin während dieser Phase entgegengebracht hatten, angenommen. Speziell T. konnte es sehr genießen und auch auf mich hatte das Durchführen der Entspannungsmethode in dieser Einheit eine entspannende Wirkung. Somit konnten alle, mich einbezogen, trotz aller Schwierigkeiten entspannt aus dieser Einheit gehen. Dadurch, dass sich die Entspannungsphase in allen bisherigen Einheiten an die Bewegungsphase anschloss, wussten C. und T. in Einheit 5 genau, was kommt. Das zeigte sich mir dadurch, dass ich nicht viel sagen musste, damit die Zwillinge mir bereitwillig beim Tragen der Turnmatten halfen. Auch der Pezziball wurde schnell von T. herbeigeholt. Nach einem ersten Durchgang auf dem Pezziball, den E. und T. auf dem Bauch und C. auf dem Rücken liegend, durchführten, entstand während T. noch auf

dem Pezziball entspannte, eine kleine Rangelei zwischen C. und E., in der es darum ging, wer denn jetzt als nächstes wieder auf den Pezziball dürfe. Das brachte mich in eine zwiespältige Situation, da es mir einerseits wichtig war, dass das Kind auf dem Pezziball, in dem Falle T., von mir zu jedem Zeitpunkt ein Gefühl der Sicherheit erhält, aber andererseits musste ich in die Streitereien von C. und E. eingreifen, um erstens die Entspannungsphase von T. nicht zu stören und zweitens um ein gegenseitiges Hochschaukeln zu vermeiden. Als mir dies aber gleichzeitig nicht gelang und E. und C. auf die Sprossenwand flüchteten, musste ich T. von dem Pezziball herunterholen, um E. und C. klare Grenzen in ihrem Verhalten zu setzen. Dabei achtete ich genau darauf, dass T. von meinem Ärger nichts abbekam, in dem ich so ruhig wie möglich die Entspannungsphase mit ihm fortsetzte, während ich C. und E. auf der daneben stehenden Bank platziert hatte. Um einen versöhnlichen Abschluss zu finden, bot ich E. und C. anschließend einen erneuten Versuch der Entspannung auf den Pezziball an, was sie gern annahmen. C. schien dies sehr beeindruckt zu haben, denn er half besonders aufmerksam beim Aufräumen der Turnmatten.

In Einheit 5 fiel es den Kindern schwer zur Ruhe zu kommen, zumal sie durch die vorangegangene Bewegungsphase sehr aufgedreht waren. Aber genau in dieser Phase, hielt ich es für ungeheuer wichtig, dass jedes Kind die Möglichkeit erhält, zur Ruhe zu kommen und wieder zu sich selbst zu finden. Alle konnten sich auf die Entspannung einlassen, mir fiel es dabei jedoch schwer, die anderen beiden Kinder gleichzeitig „in Schach“ zu halten, um die Entspannungsphase des jeweiligen Kindes nicht zu stören. Da dieser Fall nun bereits zum zweiten Mal eingetreten ist, war ich angehalten mir etwas zu überlegen, um diese Schwierigkeit zu lösen, damit ich allen Kindern gerecht werden konnte. Dadurch dass ich die Möglichkeit eine erwachsene Person zur Unterstützung zu erhalten, ausschließen musste, sah ich eine Chance zur Verbesserung einerseits in der Beteiligung aller Kinder an der Entspannungsphase und andererseits in der Hinzunahme entspannungsunterstützender Musik. Ich wollte aber auf keinen Fall die Entspannungsmethode wechseln, da diese bei den Kindern gut angenommen wurde und ich mich außerdem gegen das schnelle Wechseln von Entspannungsmethoden ausgesprochen habe. In der nächsten Einheit 6 forderte ich deshalb jeweils die beiden Kinder, die nicht auf dem Pezziball waren, dazu auf, mir beim hin- und herbewegen des Pezziballs zu helfen. Zugleich erklärte ich ihnen, dass dies sehr vorsichtig geschehen müsse, da das Kind auf dem Pezziball sonst herunterfallen könne. Um zusätzlich eine Atmosphäre der Ruhe, Stille und Ent-

spannung zu schaffen, die vor allem den bei der Entspannungsphase aktiven Kindern, aber auch dem Kind auf dem Pezziball, zur Ruhe verhelfen sollte, ließ ich im Hintergrund den Titel „Bin ganz Ohr und bin ganz still“ (Unbekannter Interpret, s. Kap. 5.2.5) abspielen. Ich hatte zwar das Gefühl, dass meine Veränderungen die Situation insgesamt entspannten und für mehr Ruhe sorgten, jedoch wurde mir auch bewusst, dass ein großer Unterschied zwischen einer aktiven und einer passiven Teilnahme besteht. Passiv an einer Entspannungsphase teilzunehmen, gestaltete sich für die Kinder viel einfacher, als die aktive Teilnahme. Aber nichts desto trotz glaube ich, dass die Kinder dies bei mehrmaligen Wiederholungen lernen und in ihre Aufgabe hineinwachsen können. Dies zeigte sich schon bei der folgenden Einheit 7, es war keine beträchtliche Verbesserung, sondern eher eine an Kleinigkeiten festzumachende Veränderung. Hier wäre zu nennen, dass die Kinder alle während der Entspannungsphase bei dem Pezziball auf den Turnmatten sitzen blieben und nicht im Raum herumliefen, um sich auf eine andere Art und Weise zu betätigen. Auch musste ich sie zur aktiven Teilnahme an der Entspannungsphase nicht auffordern, sondern sie machten wie selbstverständlich mit. Dazu ist anzumerken, dass sie dies noch sehr ungestüm und unsanft taten, aber sie waren bemüht, es gut zu machen.

6 Fazit

Zum Abschluss meiner wissenschaftlichen Hausarbeit möchte ich die anfängliche Fragestellung, welche der vorgestellten Konzepte „Rituale“, „Theater“, „Bewegung“, „Musik“ und „Entspannung“ zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit meiner Praxiskinder, den Zwillingen C. und T., beitragen, aufgreifen. An dieser Stelle geht es demnach nicht mehr darum aufzuzeigen, ob die von mir ausgewählten Konzepte die Konzentrationsfähigkeit fördern, da dies bereits in Kap. 3 beschrieben wurde, sondern darum, deren theoretische Auslegung nach Umsetzung in die Praxis auf ihre Wirkung bezüglich der Konzentrationsfähigkeit von C. und T. hin zu erörtern. Bevor ich auf die Ergebnisse genauer eingehen werde, möchte ich diese kurz zusammenfassen. Meine theaterpädagogisch fundierte Einheit fand bei C. und T. keine Resonanz und konnte demnach in ihrer Komplexität momentan nicht zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge beitragen. Anders verhielt es sich bei den Konzepten „Rituale“, „Bewegung“, „Musik“ und „Entspannung“, die sich, soweit dies meine subjektive Beurteilung erlaubt, durchaus positiv auf C.'s und T.'s Konzentrationsfähigkeit auswirkten.

Die von mir ausgewählten Rituale zu Beginn und zum Ende jeder Einheit, des Weiteren die ritualisierte Entspannungsphase und generell der gleich bleibende Ablauf jeder Einheit, gaben den Kindern den von mir angestrebten Rahmen und die Struktur, die sie benötigten, um sich auf eine Sache einlassen zu können. Die Rituale vermittelten ihnen Sicherheit, da sie im Laufe der Zeit genau wussten, wie sich der Ablauf der Einheiten gestaltete und was sie zu erwarten hatten. Ich hatte durchaus das Gefühl, dass die Zwillinge sich mental auf das Kommende einstellen und sich folglich besser konzentrieren konnten, so wie es die Theorie vorsah. Rituale waren zudem für sie ein Auslöser, sich auf das Folgende zu freuen, da es ihnen das Gefühl zu geben schien, dass das Kommende jeweils etwas darstellte, was ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechen würde. All diese positiven Gefühle, die sie aus den Ritualen zogen, wirkten sich wiederum positiv auf die folgenden Phasen der Konzentration aus. Rituale sollten deshalb für die Kinder nie sinnentleert sein und von Erwachsenen aufgezwungen werden. Ich änderte daher gemeinsam mit den Kindern das Abschlussritual, das im Gegensatz zu den anderen Ritualen von den Kindern nicht angenommen wurde, um diesem eine Bedeutung für die Kinder zu verleihen.

Der von mir gewählte Schwerpunkt „Bewegung“, der sich in allen Einheiten wiederfinden lässt, fand bei den Kindern großen Anklang, da sie einerseits ihrem Drang nach Bewegung nachkommen konnten und es andererseits ihr Interessengebiet darstellte. Zudem bot sich mir die Möglichkeit, „Bewegung“ mit Musik, Kleingeräten und Alltagsmaterialien zu kombinieren und eröffnete mir ein weites Feld an Variationsmöglichkeiten, die ich jeweils an die momentanen Begebenheiten, d. h. an die Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse der Zwillinge anpassen konnte. Die Zwillinge konnten sich am besten auf eine Aktivität konzentrieren, wenn diese zusätzlich zur Bewegung mit einem Material verknüpft war. Denn dies weckte ihr Interesse, band ihre Aufmerksamkeit an sich und forderte sie zur Bewegung heraus. Im weiteren Verlauf der Einheiten konnte auch musikalische Begleitung diesen Anreiz auf die Zwillinge ausüben. Die Konzentration der Zwillinge war jedoch stets höher und dauerte zudem länger an, wenn Materialien, egal ob Bälle, Blechdosen oder Ringe etc. mit einbezogen wurden. Konzentrationsfähigkeit wird gefördert und verbessert, wenn sich Kinder immer wieder konzentrieren, da die Verknüpfungen im Gehirn bei Wiederholung schneller aktiviert werden und dadurch besser agieren und funktionieren. Folglich lässt sich sagen, dass das Konzept „Bewegung“ mit all seinen Variationen einen großen Teil zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge beigetragen hat.

Das Konzept „Musik“ wirkte sich im gesamten Verlauf unterstützend auf die Konzentrationsfähigkeit aus. Anfangs hatte es zwar den Anschein, dass sich die Zwillinge nicht auf die musikalischen Angebote einlassen konnten, jedoch änderte sich dies und brachte ihr doch offensichtliches Interesse daran zum Vorschein. Somit konnten durch musikalische Begleitung Bewegungselemente positiv unterstützt und verstärkt werden, wie es in der Theorie beschrieben der Fall sein sollte. Entsprechend wirkte sich dies auf die Konzentration der Zwillinge verstärkend und vertiefend aus. Die musikalische Begleitung ermöglichte es ihnen, noch intensiver und konzentrierter bei der Sache zu bleiben.

Die Komponenten aus der Musik unterstützten jedoch nicht nur die Bewegungsphasen, sondern auch die Phasen der Entspannung und bewirkten somit eine ruhige und entspannende Atmosphäre. Die Entspannungsphasen fanden von Anfang an große Resonanz, erst bei T. dann auch bei C. Dies zeigte mir, dass es den Kindern, wie von mir vermutet, gut tat, sich auf etwas Ruhiges einzulassen und zu sich und ihrem Körper zu finden. Die Entspannungsphasen mit dem Pezziball erfüllten den

generellen Anspruch von Kindern nach Erlebnis, Spannung und Bewegung, der sich auch bei den Zwillingen bewahrheitete. Das hinzugezogene Material trug meiner Meinung nach viel dazu bei, dass C. und T. gestärkt und gesammelt aus den Phasen der Entspannung hinausgingen, was sich für den Moment, aber vor allem auf Dauer positiv auf ihre Konzentrationsfähigkeit auswirkt.

Das alle Konzepte in sich vereinende theaterpädagogische SAFARI-Modell nach G. Czerny erwies sich in der Theorie als mögliches Konzept zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge, da es an ihre Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen anpassbar ist. In der Umsetzung stellte es sich jedoch als nicht dienlich heraus. Die theaterpädagogischen Angebote konnte von den Zwillingen nicht angenommen werden, weil die für sie neuartigen Handlungsabläufe sich zum jetzigen Zeitpunkt als zu abstrakt herausstellten. Ich zog es daher vor, mithilfe von „Ritualen“, „Bewegung“, „Musik“ und „Entspannung“, die sich als der Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge förderlich herausstellten, eine Basis zu schaffen, die es in Erwägung ziehen lässt, das SAFARI-Modell in der Zukunft erneut aufzugreifen und umzusetzen.

Abgesehen von den von mir aufgeführten und umgesetzten Konzepten, spielten einige Faktoren eine Rolle, welche die Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge beeinflussten. Wie aus der Theorie zu entnehmen ist und was auch bei der Förderung der Zwillinge ersichtlich war, spielte es eine große Rolle, ob die Kinder Gefallen an einer Sache fanden, sich für diese interessierten, sich diese zu eigen machten und sich diese außerdem an ihren Fähigkeiten und momentanen Bedürfnissen orientierten. Denn auch wenn die Förderung auf eine „Schwäche“ zielt, sollte die Förderung m. E. an den Stärken des Kindes ansetzen. Gleichzeitig war es zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit der Zwillinge wichtig, zu akzeptieren, wenn sie etwas nicht mochten und auch Rückzugsmöglichkeiten speziell bei T. zu schaffen, die ein erneutes Konzentrieren und Einlassen auf eine Sache erst wieder möglich machten. Weiterhin war es der Konzentrationsfähigkeit dienlich, wenn Störfaktoren bedingt durch äußere Einflüsse weitgehend eliminiert wurden.

Abschließend kann ich zusammenfassen, dass die von mir umgesetzten Konzepte „Rituale“, „Bewegung“, „Musik“ und „Entspannung“ es den Zwillingen C. und T. ermöglicht haben, ihre Konzentrationsfähigkeit soweit zu fördern, dass sie sich in Abhängigkeit oben genannter Einflussfaktoren über einen Zeitraum von ca. 45 min konzentrieren können und zwar in dem Sinne der Konzentration als „die Kunst, dort zu sein, wo man ist“ (TENZER 2008).

7 Literaturverzeichnis

- ANDERS, Wolfgang (2004): (Ent)Spannende Berührungen. Erleben – Genießen – Weitergeben. In: ZIMMER, Renate; HUNGER, Ina (Hrsg.) (2004): Wahrnehmen – Bewegen – Lernen. Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann. S. 264 – 268.
- AMRHEIN, Franz (2004): Lustvolle Integration der Sinne – die Bedeutung der Musik für die Bewegungserziehung. In: ZIMMER, Renate; HUNGER, Ina (Hrsg.) (2004): Wahrnehmen – Bewegen – Lernen. Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann. S. 202 – 206.
- BECK-NECKERMANN, Johannes (2002): Handbuch der musikalischen Früherziehung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen (4. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- BEINS, Hans Jürgen (2004): Bauen statt Hauen – Bauen und Konstruieren mit Kindern. In: ZIMMER, Renate; HUNGER, Ina (Hrsg.) (2004): Wahrnehmen – Bewegen – Lernen. Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann. S. 135 – 138.
- BEUDELS, Wolfgang, KLEINZ, Nicola & DELKER, Kerstin (Hrsg.) (1997): Außer Rand und Band. WenigKostenvielSpaßGeschichten mit Alltagsmaterialien. Dortmund: borgmann publishing GmbH.
- BIERMANN, Ingrid (2002): Rituale machen Kinder stark. Praxisbuch für den Kindergarten. München: Kösel-Verlag GmbH & Co.
- BÜTTNER, Gerhard & SCHMIDT-ATZERT, Lothar (Hrsg.) (2004): Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

-
- CZERNY, Gabriele (2004): Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg: Wißner-Verlag.
 - DORDEL, Sigrid & BREITHECKER, Dieter (2003): Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. In: BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR HALTUNGS- UND BEWEGUNGSFÖRDERUNG e.V. (Hrsg.) (2003): Haltung und Bewegung 23. Wiesbaden : Bundesarbeitsgemeinschaft. S. 5-15.
 - GABLER, Hartmut (1986): Kognitive Aspekte sportlicher Handlungen. In: GABLER, Hartmut, NITSCH, Jürgen R., SINGER, Roland (1986): Einführung in die Sportpsychologie. Band 2 Teil 1: Grundthemen. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
 - GÖHMANN, Lars (1999): Theaterpädagogik in Sonderschulen. Möglichkeiten und Grenzen ästhetischer Bildung (1. Aufl.). Aachen: Verlag Mainz.
 - GRÖßING, Stefan; GRÖßING, Nikolaus (2002): Kinder brauchen Bewegung. Ein Leitfaden für Eltern und Erzieher. Wiebelsheim: Limpert Verlag GmbH.
 - HERING, Wolfgang (2004): Kunterbunte Bewegungshits. In: ZIMMER, Renate & HUNGER, Ina (Hrsg.) (2004): Wahrnehmen – Bewegen – Lernen. Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann. S. 209 – 212.
 - HORN, Sam (1993): Konzentration. Mit gesteigerter Aufnahme- und Erinnerungsvermögen zum Erfolg. Wien: Ueberreuter (New business line).
 - HURRELMANN, Klaus (2004): Entwicklungs- und Gesundheitsprobleme von Kindern. In: ZIMMER, Renate & HUNGER, Ina (Hrsg.) (2004): Wahrnehmen – Bewegen – Lernen. Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann. S. 19 – 31.

-
- IMHOF, Margarete (1995): Mit Bewegung zu Konzentration? Zu den Funktionen motorischer Nebentätigkeiten beim Zuhören. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH.
 - KAUFMANN, Günter (2004): Spiele mit Hand, Fuß und Körper. In: ZIMMER, Renate & HUNGER, Ina (Hrsg.) (2004): Wahrnehmen – Bewegen – Lernen. Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann. S. 231 – 234.
 - KAUFMANN-HUBER, Gertrud (1995): Kinder brauchen Rituale (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
 - KÖCKENBERGER, Helmut (2004): Bewegungsspiele mit Alltagsmaterial für Sportunterricht, psychomotorische Förderung, Bewegungs- und Wahrnehmungstherapie (4. unveränd. Aufl.). Dortmund: borgmann publishing.
 - KREUSCH-JACOB, Dorothee (2006): Jedes Kind braucht Musik. Ein Praxis- und Ideenbuch zur ganzheitlichen Förderung in Kindergarten und Familie. München: Kösel-Verlag.
 - KÜNTZEL-HANSEN (1994): Musik in Krippe und Kindergarten. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterland.
 - LENNINGER, Isolde (1995): Entspannung und Konzentration. Grundlagen. Ruhe-, Atmen- und Körperübungen. Praxishilfen für die Klassen 1 bis 4. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.
 - LÖSCHER, Wolfgang (2001): Wahrnehmungsspiele mit Alltagsmaterial. Experimente, Spiele und Zaubertricks mit Kindern (1. Aufl.). München: Don Bosco Verlag.

-
- MICHAELIS, Richard (2000): Interdisziplinäre Beiträge der Kinderneurologie zur Frühförderung. In: LEYENDECKER, Christoph & HORSTMANN, Tordis (Hrsg.) (2000): Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co. KG Verlag. S. 24 – 30.
 - MONTESSORI, Maria (1998): Wie Kinder zu Konzentration und Stille finden. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
 - NEUBER, Nils (2000): Kreativität und Bewegung. Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde (1. Aufl.). Sankt Augustin: Academia – Verlag.
 - PIEPER, Christiane (2004): Josefine und der Bär (2. Aufl.). Wuppertal: Peter Hammer Verlag GmbH.
 - PIRNAY, Lutz (2004): „Hm... bitte mehr...“ – Kindgemäße Entspannung tut gut. In: ZIMMER, Renate & HUNGER, Ina (Hrsg.) (2004): Wahrnehmen – Bewegen – Lernen. Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann. S. 269 – 271.
 - QUANTE, Sonja (2004a): Was Kindern gut tut! Handbuch der erlebnisorientierten Entspannung (2. Aufl.). Dortmund: verlag modernes lernen, Borgmann KG.
 - QUANTE, Sonja (2004b): Was Kindern gut tut! – Erlebnisorientierte Entspannung mit Kindern (und) Eltern. In: ZIMMER, Renate & HUNGER, Ina (Hrsg.) (2004): Wahrnehmen – Bewegen – Lernen. Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann. S. 272 – 276.
 - SCHLACK, Hans G. (2000): Handeln statt Behandeln. In: LEYENDECKER, Christoph & HORSTMANN, Tordis (Hrsg.) (2000): Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co. KG Verlag. S. 31 – 38.

-
- STRAßBURG, Hans-Michael, DACHENEDER, Winfried & KREß, Wolfram (2003): Entwicklungsstörungen bei Kindern (3. neubearb. Aufl.). München, Jena: Urban & Fischer Verlag.
 - TENZER, Andreas (2008): <http://www.konzentrationlernen.de/> (Zugriff: 21.01.2008, 18:53).
 - THURMAIR, Martin & NAGGL, Monika (2000): Praxis der Frühförderung. Einführung in ein interdisziplinäres Arbeitsfeld. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co. KG Verlag.
 - VETTER, Martin (2004): Wer wagt, gewinnt, oder: Hilft Risikokompetenz Unfälle zu vermeiden? In: ZIMMER, Renate & HUNGER, Ina (Hrsg.) (2004): Wahrnehmen – Bewegen – Lernen. Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann. S. 162 – 167.
 - WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION (1990): Duden. Band 5 (neu bearb. u. erw. Aufl.). Fremdwörterbuch. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
 - WITOSZYNSKYJ, Eleonore, SCHNEIDER, Margit & SCHINDLER, Gertrude (1994): Erziehung durch Musik und Bewegung. Grundlagen und Modelle der Rhythmik für Kindergarten, Vorschule und Grundschule (1. Aufl. Nachdruck). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
 - ZIMMER, Renate (2002): Bewegung und Entspannung. Anregungen für die praktische Arbeit mit Kindern. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
 - ZIMMER, Renate (2004a): Toben macht schlau! Bewegung statt Verstopfung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

-
- ZIMMER, Renate (2004b): Bildung im Rückwärtsgang? – Pädagogik nach PISA. In: ZIMMER, Renate & HUNGER, Ina (Hrsg.) (2004): Wahrnehmen – Bewegen – Lernen. Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann. S. 11 – 18.
 - ZIMMER, Renate (2005): Kreative Bewegungsspiele. Psychomotorische Förderung im Kindergarten (17. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
 - ZIMMER, Renate (2006a): Mach einfach mit! Bewegungsförderung. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen GmbH. Freiburg (Breisgau): Velber Verlag.
 - ZIMMER, Renate (2006b): Alles über den Bewegungskindergarten (1. Aufl. d. vollst. überarb. Neuaufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
 - ZIMMER, Renate (2006c): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern (1. Aufl. d. vollst. überarb. Neuaufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
 - ZIMMER, Renate, CLAUSMEYER, Ingrid & VOGES, Ludwig (1991): Tanz – Bewegung – Musik. Situationen ganzheitlicher Erziehung im Kindergarten (5. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
 - ZINKE-WOLTER, Petra (1991): Spüren – Bewegen – Lernen. Handbuch der mehrdimensionalen Förderung bei kindlichen Entwicklungsstörungen. Broadstairs (UK): borgmann publishing Ltd.