

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Bewegungsbeobachtung im Kindergarten

Eine explorative Datenanalyse von Bewegungseinheiten und deren
sportwissenschaftlichen und pädagogischen Implikationen

verfasst von | submitted by

Michael Schüller Bakk.rer.nat.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 826

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Sportwissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Kurzfassung

Durch Bewegung lernen Kinder, sich selbst einzuschätzen, Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu entwickeln und mit anderen umzugehen. Bewegungsmangel kann zu Wahrnehmungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten und körperlichen Problemen führen. Diese Arbeit beleuchtet die Besonderheiten von Bewegungsunterricht im Kindergarten, basierend auf sportwissenschaftlichen Erkenntnissen. Anhand von videographisch aufgezeichneten Bewegungseinheiten wird untersucht, welche Themen und Inhalte angeboten werden, wie sie methodisch-didaktisch adaptiert werden und wie Kinder mit Anweisungen umgehen. Die Bedeutung von Bewegungsangeboten für die Entwicklungsförderung wird diskutiert. Die Bewegungseinheiten sind im Allgemeinen mit einer Einleitung und einem Aufwärmen aufgebaut, gefolgt von einem Ausklang mit Nachbesprechung. Zwei Parameter bestimmen, warum die Pädagogin in das Bewegungsgeschehen eingreift: Wirksamkeit und Sicherheit der Übungen. Das Übungsrepertoire ist abwechslungsreich und bietet den Kindern viel Raum, um Bewegung zu erleben. Auffällig ist, dass Kinder Übungen mit intensiven Gruppenerlebnissen und körperlicher Belastung bevorzugen. Die Gruppengröße und die Trennung nach wahrgenommenem „Können“ haben einen hohen Einfluss auf die Einheit. Durch sorgfältig geplante Bewegungseinheiten können positive Auswirkungen auf die Gesundheit erzielt werden.

Abstract

Through physical activity, children learn to assess themselves, develop confidence in their abilities, and interact with others. Lack of physical activity can lead to perceptual disorders, behavioral abnormalities, and physical problems. This study examines the particularities of Physical Education in kindergarten, grounded in sport science insights. By means of video-recorded physical activity sessions, it investigates which themes and contents are offered, how they are methodologically and didactically adapted, and how children respond to instructions. The role of physical activity offerings in supporting developmental progress is discussed. Physical activity sessions generally consist of an introduction and warm-up, followed by a concluding debriefing. Two parameters determine when the educator intervenes: the effectiveness and safety of the exercises. The varied repertoire of activities provides children with ample opportunity to experience physical activity. Notably, children show a clear preference for exercises involving intense group experiences and physical exertion. Group size and separation according to perceived ability exert a strong influence on each session. When carefully planned, physical activity sessions can yield positive effects on children's health.

Vorwort

Ich danke Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller für die kompetente Betreuung, die wertvollen fachlichen Impulse und die stetige Ermutigung, die diese Arbeit entscheidend vorangebracht haben.

Mein Dank gilt weiters der Niederösterreichischen Landesregierung und der Gemeinde Wolkersdorf für die Unterstützung bei der Umsetzung dieses Projekts, ebenso wie der Leitung des Kindergartens Obersdorf für die vertrauensvolle Zusammenarbeit und die Möglichkeit, die Bewegungseinheiten videographisch zu dokumentieren.

Ein besonderer Dank gebührt den Eltern und vor allem Kindern, deren Offenheit, Begeisterung und aktive Mitwirkung diese Arbeit erst ermöglicht haben.

Inhaltsverzeichnis

1	EINFÜHRUNG.....	6
1.1	Ausgangslage.....	6
1.2	Problemstellung.....	6
1.3	Fragestellung.....	7
1.4	Methodik.....	8
2	BEWEGUNG UND SPORT IM KINDERGARTEN.....	9
2.1	Der Kindergarten.....	9
2.2	NÖ Landeskindergarten.....	10
2.2.1	Bildungsaufgaben.....	11
2.3	Bildungsrahmenplan.....	12
2.4	Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich.....	13
2.4.1	Entwicklungsbegleitung.....	15
2.5	Fazit.....	15
3	BEWEGUNG UND SPORT IM KLEINKIND- UND KINDESALTER.....	17
3.1	Begriffsbestimmung.....	17
3.2	Grundannahmen der körperlichen Entwicklung.....	17
3.3	Motorische Entwicklung.....	19
3.4	Lernen.....	20
3.4.1	Beobachtungslernen.....	21
3.4.2	Spielarten des Lernens.....	21
3.4.3	Fähigkeiten üben.....	22
3.5	Leistung.....	23
3.6	Training im Kindesalter.....	24
3.6.1	Ausdauertraining.....	26
3.6.2	Krafttraining.....	26
3.6.3	Beweglichkeitstraining.....	27
3.6.4	Koordinationstraining.....	27
3.7	Einfluss von Bewegung auf die Entwicklung und Gesundheit.....	27
3.8	Sprache.....	28
3.9	Was spielen Kinder.....	28
3.10	Welche Bewegungsformen oder Übungen brauchen Kinder?.....	31
3.11	Fazit.....	33
4	METHODENWAHL.....	35
4.1	Organisatorische Anforderungen.....	36
4.2	Beobachtungsverfahren.....	37
4.3	Durchführung der Datenerhebung.....	38
4.4	Auswertungsmethode.....	39
4.4.1	Sampling.....	41
4.4.2	Kodierung.....	41
4.4.3	Vorgehensweise.....	42
4.5	Darstellungsmethode und Verschriftlichung.....	42
4.6	Limitationen.....	42
5	BEOBSACHTUNGEN DER BEWEGUNGSEINHEITEN.....	44
5.1	Einheit 1.....	45
5.2	Einheit 2.....	47
5.3	Einheit 3.....	49
5.4	Einheit 4.....	50
5.5	Einheit 5.....	52
5.6	Einheit 6.....	53
5.7	Einheit 7.....	54

5.8	Einheit 8.....	56
5.9	Einheit 9.....	58
5.10	Einheit 10.....	60
5.11	Einheit 11.....	61
5.12	Einheit 12.....	62
5.13	Einheit 13.....	63
6	AUSWERTUNG.....	64
6.1	Welche Übungen werden angeboten?.....	64
6.1.1	Gibt es Hinweise auf die Qualität der Angebote?.....	71
6.1.2	Wie verändert sich die Bewegungsqualität im Beobachtungszeitraum?.....	73
6.2	Wann greift die Pädagogin in das Geschehen ein?.....	75
6.2.1	Typisierung der Interventionen.....	80
6.3	Methodisch-didaktische Aspekte.....	81
6.3.1	Gruppengröße.....	81
6.3.2	Vorzeigen von Übungen.....	82
6.4	Sportliche Aspekte.....	83
6.4.1	Technik.....	83
6.4.2	Körperspannung.....	83
7	DISKUSSION.....	85
7.1	Welche Übungen werden angeboten?.....	85
7.1.1	Gibt es Hinweise auf die Qualität der Angebote?.....	86
7.1.2	Wie verändert sich die Bewegungsqualität im Beobachtungszeitraum?.....	88
7.2	Wann greift die Pädagogin in das Geschehen ein?.....	89
7.2.1	Wirksamkeit der Übung.....	89
7.2.2	Sicherheit.....	90
7.3	Methodisch-didaktische Aspekte.....	93
7.3.1	Gruppengröße.....	93
7.3.2	Vorzeigen vs. verbale Erklärung.....	94
7.4	Sportliche Aspekte.....	96
7.4.1	Technik.....	96
7.4.2	Körperspannung.....	96
7.5	Bildungsplan.....	97
8	MÖGLICHKEITEN ZUR OPTIMIERUNG DER BEWEGUNGSEINHEITEN IM KINDERGARTEN.....	100
8.1	Übungsauswahl.....	100
8.2	Eingreifen in das Bewegungsgeschehen:.....	101
9	ZUSAMMENFASSUNG.....	104
10	SCHLUSSBEMERKUNGEN.....	106
	LITERATURVERZEICHNIS.....	108
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	112
	ERKLÄRUNG.....	112

1 Einführung

In diesem Kapitel werden Ausgangslage und Problemstellung sowie sich daraus ableitende Forschungsfragen und methodische Überlegungen für diese Masterthesis umrissen.

1.1 Ausgangslage

Für Kinder ist Bewegung nicht nur ein Grundbedürfnis, sondern auch das Mittel, die Welt sinnlich zu erfassen und für sich zu erschließen. Durch Bewegung lernen Kinder, sich selbst einzuschätzen, Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und mit anderen umzugehen. Somit ermöglichen Bewegungserfahrungen in der Kindheit wichtige und unersetzliche Bildungsprozesse.

Die Folgen von Bewegungsmangel können sich unter anderem in Wahrnehmungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, mangelnder körperlicher Leistungsfähigkeit, Stoffwechselstörungen und Übergewicht äußern.

In einer sich rasch wandelnden Umwelt, insbesondere in urbanen Räumen und in Familien, in denen beide Elternteile berufstätig sind, sind Bildungsinstitutionen für Kinder heute mehr gefordert denn je. In die institutionalisierte Kleinkinderziehung sind in den letzten Jahren verstärkt Aspekte der Gesundheitserziehung und -förderung eingebunden worden.

Bewegung wird im Kindergarten oft primär unter gesundheitlichen Aspekten betrachtet. Dabei ist Bewegung fundamental für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern, und ein ganzheitlich ausgerichteter Bewegungsunterricht basierend auf sportwissenschaftlichen Erkenntnissen kann hierzu wertvolle Beiträge liefern. Diese Arbeit zielt darauf ab, die Besonderheiten von Bewegungsunterricht in Kindergarten zu beleuchten.

Anhand von audiovisuell aufgezeichneten Bewegungseinheiten in einem Kindergarten wird nachgezeichnet, welche Themen und Inhalte für Kinder im Bildungssetting Kindergarten mit welchen methodisch-didaktischen Inszenierungsformen angeboten werden, wie sie entwicklungs- und altersadäquat adaptiert werden und wie Kinder mit Anweisungen umgehen. Diskutiert wird, welche Bedeutung Bewegungsangebote für die Bewegungs- und Entwicklungsförderung haben. Bisher war das Setting Kindergarten im Vergleich zu schulischer Unterrichtspraxis kaum Gegenstand sportpädagogischer Forschung. Von der Dokumentenanalyse erwartet man sich neue Einblicke und daraus abgeleitete Empfehlungen für die Anleitungstätigkeit von Kindergartenpädagog*innen.

1.2 Problemstellung

Für viele Kinder ist der Kindergarten die erste Bildungseinrichtung, die sie mit einem strukturierten Bewegungsprogramm in Kontakt bringt. Daher ist es von zentraler Bedeutung, dass Übungen im Bewegungsunterricht, die das Erleben von Körpererfahrungen und sozialem Miteinander ermöglichen, fachdidaktisch fundiert sind und auf wissenschaftlichen Grundlagen

basieren. Dies gewährleistet eine optimale, altersgerechte und bedürfnisorientierte Förderung in dieser ersten Bildungsinstitution.

In Situationen, in denen Menschen aus unterschiedlichen Umfeldern aufeinandertreffen, entstehen Kommunikations- und Interaktionssituationen, die sowohl positive als auch negative Aspekte haben können.

In niederösterreichischen Kindergärten, aus denen das Sample für diese Masterarbeit generiert wurde, erfolgt die Gruppeneinteilung der Kinder unabhängig von ihrem Alter, was zur Folge hat, dass Kinder verschiedener Altersstufen gemeinsam in einer Gruppe sind. Dies hat insbesondere in Bewegungseinheiten Relevanz, da die körperliche Reife eine entscheidende Rolle für die Auswahl und Ausführung der Übungen und Spiele haben kann. Alle Kinder, unabhängig von ihrem Entwicklungsstand, führen mehr oder weniger dieselben Übungen oder Spiele durch.

Die Entscheidung, diese Arbeit in einem Kindergarten durchzuführen, basiert auf der Ansicht, dass dieses Setting besonders von empirischer Forschung profitieren kann. Die aktuelle Forschungslandschaft im Kindergarten umfasst sehr viele Themengebiete. Hauptsächlich werden psychologische und pädagogische Themen behandelt. In der aktuellen Forschungslandschaft sind sportwissenschaftliche Themen deutlich unterrepräsentiert. Genau an diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. Sie verfolgt einen explorativen Ansatz, indem sie gezielt nach Situationen sucht, die aus sportwissenschaftlicher Perspektive analysiert und beleuchtet werden können. Dies ermöglicht eine tiefere Einsicht in die Rolle und Bedeutung von Bewegung und Sport im Kindergarten.

1.3 Fragestellung

Das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit konzentriert sich auf die Vermittlung und Ausübung von Bewegung und Sport in Kindergärten in heterogenen Altersgruppen. Es wird untersucht, welche Inhalte und Themen angeboten werden, wie Kindergartenkinder diese umsetzen können und in welchen Bereichen Weiterentwicklungen innerhalb des Beobachtungszeitraums sichtbar werden. Zudem wird der Blick auch auf potenzielle Spannungsfelder gelenkt, die sich aus dieser Praxis ergeben können.

Im Rahmen der Studie werden mit Video festgehaltene Bewegungsangebote in einer Kindergartengruppe qualitativ analysiert. Der Fokus liegt dabei auf der Identifizierung von Inhalten bzw. sportpädagogisch und -didaktisch relevanten Situationen innerhalb von Bewegungseinheiten mit Kindergartenkindern. Diese Situationen werden mit Blick auf den Forschungsstand analysiert und interpretiert. Ziel ist es, ein tieferes Verständnis der Praktiken und Dynamiken im Kontext von Bewegungs- und Sportunterricht in Kindergärten zu erlangen und mögliche Herausforderungen und Spannungsfelder zu identifizieren.

Folgende Fragestellungen werden bearbeitet:

- Welche Inhalte werden angeboten? Wie werden die Inhalte methodisch umgesetzt?
- Wie reagieren die Kinder auf die Inhalte? Wie setzen sie Anweisungen um?
- Sind Entwicklungsprozesse der Bewegungsqualität im Beobachtungszeitraum erkennbar?
- Welche weiteren Themen, Herausforderungen und Problemstellungen zeigen sich im Beobachtungszeitraum?

Anschließend wird herausgearbeitet, welche Konsequenzen sich daraus für Aus- und Fortbildung ergeben bzw. wo Forschungsbedarf besteht.

1.4 Methodik

Diese Arbeit ist als explorative Studie konzipiert, die darauf abzielt, Sachverhalte eingehend zu untersuchen und zu beschreiben, um wissenschaftliche Forschungsfragen, Hypothesen und Theorien zu formulieren. Die angewandte Methode ist eine qualitative Beobachtung, die sich auf die sozialen Interaktionen zwischen den Akteur*innen in ihrem jeweiligen Kontext konzentriert. Das primäre Ziel besteht darin, die Muster und Bedeutungen dieser Interaktionen zu rekonstruieren.

Die Beobachtung erfolgt in einer offenen und nicht strukturierten Weise, was eine detaillierte Erfassung von Phänomenen durch audiovisuelle Datenerfassung ermöglicht und die Entdeckung unerwarteter Aspekte im Verlauf des Forschungsprozesses zulässt (Döring, 2023). Der Fokus liegt auf Fragestellungen aus dem Bereich der Sportwissenschaften bzw. in pädagogischer Absicht inszenierten Bewegungseinheiten.

Als geeignete Methode wurde die Videographie ausgewählt, da sie es ermöglicht, komplexe Bewegungsmuster der Kinder und Interaktionen durch wiederholtes Betrachten nachzuvollziehen. Das ausgewählte Beobachtungsverfahren kann nach Flick (2017) als offene, nicht standardisierte und nicht teilnehmende Fremdbeobachtung natürlicher Situationen klassifiziert werden.

Die Auswertung erfolgt im Stil einer explorativen Datenanalyse, die eine zyklische Betrachtung und Bewertung des Materials beinhaltet. Die Theoriebildung erfolgt im Sinne der Grounded Theory.

2 Bewegung und Sport im Kindergarten

In diesem Abschnitt wird eine detaillierte Darstellung der gesetzlichen Rahmenbedingungen für Kindergärten vorgenommen. Es wird untersucht, wie diese Bedingungen formuliert sind und welche spezifischen Anforderungen sie an die Einbindung von Bewegung und Sport in den Kindergartenalltag stellen. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Art und Weise gelegt, wie der Gesetzgeber diese Aspekte in den gesetzlichen Vorgaben verankert und welche Auswirkungen dies auf die Praxis in den Kindergärten hat. Ziel ist es, ein umfassendes Verständnis der gesetzlichen Grundlagen und ihrer Bedeutung für die körperliche Aktivität und das sportliche Engagement im Kindergarten zu vermitteln.

2.1 Der Kindergarten

Zunächst ist zu klären, wie sich der Kindergarten in die Kinderbetreuung in Österreich einbettet. Der Bund liefert dazu die Struktur.

Institutionelle Kinderbetreuungsformen unterscheiden sich hauptsächlich nach dem Alter der Kinder, die sie betreuen. Dazu gehören:

- Krippen, Krabbelstuben und Kleinkindbetreuungseinrichtungen sind hauptsächlich für Kinder unter 3 Jahren gedacht. Diese sind meist ganzjährig und ganztägig geöffnet und ermöglichen eine Vollzeitberufstätigkeit der Eltern.
- Kindergärten bieten Betreuung für Kinder ab 2,5 Jahren bis zum Schuleintritt und fördern die allgemeine Entwicklung der Kinder. Sie haben zunehmend längere Öffnungszeiten, um vollzeitbeschäftigte Eltern zu unterstützen.
- Horte betreuen schulpflichtige Kinder nach der Schule und an schulfreien Tagen, unterstützen bei Hausaufgaben und bieten Freizeitaktivitäten an. Die Eltern haben die Wahl zwischen öffentlichen und privaten Kindergärten.
- Altersgemischte Einrichtungen betreuen Kinder in Gruppen mit unterschiedlichem Alter und bieten eine Alternative, wenn zu wenige Kinder für altershomogene Angebote vorhanden sind.
- Tageseltern, sowohl Tagesmütter als auch Tagesväter, betreuen vorwiegend Kleinkinder in privaten Haushalten. Ihre Qualifikationen wurden in den letzten Jahren verbessert und eine Ausbildung ist in allen Bundesländern verpflichtend. In einigen Bundesländern gibt es auch Betriebstageseltern, die in Betriebsräumlichkeiten Kinder betreuen (Bundeskanzleramt, 2023b).

Mehr als die Hälfte aller Betreuungseinrichtungen werden von Gebietskörperschaften, insbesondere Gemeinden, betrieben. Bei Kindergärten werden fast drei Viertel von öffentlichen Gebietskörperschaften betrieben, während bei Einrichtungen für Kleinkinder und

altersgemischten Einrichtungen die Mehrheit privat geführt wird. Träger dieser Einrichtungen sind oft Pfarren, Familienorganisationen, gemeinnützige Vereine, Unternehmen und Privatpersonen (Bundeskanzleramt, 2023a).

Da die Mehrzahl der Kindergärten von Gebietskörperschaften betrieben wird, ist es nicht verwunderlich, dass es lange Zeit keine einheitlichen, also bundesweiten, Bestimmungen für Bildungsinhalte und dergleichen gab. Die föderalistische Aufteilung der Kompetenzen in der Kinderbetreuung führte zu sehr unterschiedlichen Ausprägungen und Auslegungen derselben. So sind für die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen der Bund und für die Fachaufsicht und die Festlegung der Rahmenbedingungen die Bundesländer zuständig. Die Gemeinden gelten für die öffentlichen Kindergärten als Erhalter.

Da die vorliegende Studie in einem niederösterreichischen Landeskindergarten durchgeführt wurde, beziehen sich die folgenden gesetzlichen Grundlagen auf jene des Landes Niederösterreich.

2.2 NÖ Landeskindergarten

Ein NÖ Landeskindergarten ist ein öffentlicher Kindergarten, für den das Land die Verpflichtung übernommen hat:

Das Land fördert nach Inbetriebnahme gemäß Abs. 1 und 2 eines NÖ Landeskindergartens diesen durch Bereitstellung der Kindergartenleiterin/des Kindergartenleiters und der erforderlichen Anzahl an Elementarpädagoginnen/Elementarpädagogen gemäß § 5, sowie Tragung des Personalaufwandes für die im § 24 ausgewiesenen Arbeitszeiten und gegebenenfalls durch Bereitstellung von pädagogischen Fachkräften und/oder pädagogisch-administrativen Assistenzen gemäß § 5 Abs. 2 sowie Tragung deren Personalaufwandes. (§14 Absatz 4 NÖ Kindergartengesetz 2006, LGBl 5060).

Es ist anzumerken, dass die Niederösterreichische Landesregierung für den Neubau von Kindergärten Vorschriften für Gebäude, Liegenschaft und Raumbedarf erwirkt hat. Diese gelten seit 2015 und sind dem NÖ Kindergartengesetz 2006 zu entnehmen. Darin findet sich, dass für jede Kindergartengruppe eine unverbaute Fläche zum Spielen im Ausmaß von mindestens 300 m² verbleiben soll. Weiters, dass für jede Kindergartengruppe ein Gruppenraum von mindestens 55 m² vorzusehen ist. Und dass ein Bewegungsraum von mindestens 60 m² samt zugeordnetem Abstellraum eingeplant werden muss. (§10 Absatz 1,2,3 NÖ Kindergartengesetz 2006, LGBl 5060).

Zur Ausstattung der Kindergärten ist zu erwähnen, dass nur die Gartengestaltung und die generelle Auswahl an Spielgeräten gesetzlich verankert sind: „Durch entsprechende

Gartengestaltung und Spielgeräte sollen den Kindern unterschiedliche Bewegungsabläufe ermöglicht werden. Spielgeräte, Spiel- und Fördermaterial sind im Einvernehmen mit der Kindergartenleitung anzuschaffen. Kommt kein Einvernehmen zustande, entscheidet der Kindergartenerhalter.“ (§12 Absatz 12 NÖ Kindergartengesetz 2006, LGBI 5060).

Ein nicht unwesentlicher Faktor in der Kinderbetreuung stellt die Gruppengröße dar. Hierzu finden sich im NÖ Kindergartengesetz (2006) §4 folgende Anforderungen: Die Mindestzahl der Kinder in einer allgemeinen Kindergartengruppe beträgt 12, die Höchstzahl 25. Bei Betreuung von Kindern von 2,5 bis 3 Jahren variieren die Höchstzahlen je nach Anzahl dieser Kinder in der Gruppe. Es können auch spezielle Gruppen für Kinder von 2,5 bis 3 Jahren gebildet werden, wobei mindestens 6 Kinder dieser Altersgruppe sein müssen und die Höchstzahl 16 beträgt.

2.2.1 [Bildungsaufgaben](#)

Da der Bezugsrahmen im vorhergehenden Unterkapitel geklärt wurde, folgt im Anschluss eine Einordnung der Bildungsaufgaben.

Der Gesetzgeber sieht die Aufgaben des Kindergartens wie folgt:

1. *Der Kindergarten hat durch das Kindergartenpersonal die Aufgabe, die Familienerziehung der Kinder zu unterstützen und zu ergänzen. Insbesondere ist die körperliche, seelische und geistige Entwicklung der Kinder durch Bildungsangebote, geeignete Spiele und durch die erzieherische Wirkung, welche die Gemeinschaft bietet, zu fördern, zu unterstützen, ein grundlegender Beitrag zu einer religiösen und ethischen Bildung zu leisten und die Erreichung der Schulfähigkeit zu unterstützen.*
2. *Die Kinder sind nach erprobten wissenschaftlichen Methoden insbesondere der Kleinkindpädagogik, der Elementarpädagogik und bei Bedarf der Sonderpädagogik, unter Beachtung des Kinderschutzes sowie unter Ausschluss jedes schulartigen Unterrichts zu fördern und zu unterstützen. Kinder mit Behinderung und/oder speziellem Unterstützungsbedarf sind auch nach inklusiven Grundsätzen zu betreuen und in ihrer Entwicklung zu fördern und zu unterstützen. Die Bedürfnisse der Kinder haben dabei im Mittelpunkt zu stehen.*
3. *Die Elementarpädagogin/der Elementarpädagoge hat bei der Bildungsarbeit methodisch-systematisch vorzugehen. Die Planung ist in Form von schriftlichen Vorbereitungen nachzuweisen. Es ist in den einzelnen Bildungsbereichen der Entwicklungsstand des einzelnen Kindes in körperlicher, seelischer und geistiger Hinsicht zu berücksichtigen.*

4. *Das Kindergartenpersonal hat bei der Erfüllung ihrer Aufgaben bei Bedarf mit den Einrichtungen der öffentlichen Jugendwohlfahrt oder Behindertenhilfe sowie mit Fachleuten verschiedener Disziplinen (Medizin, Psychologie, Heilpädagogik, usw.) zusammenzuarbeiten. (§3 Absatz 1-4 NÖ Kindergartengesetz 2006, LGBl 5060).*

2.3 Bildungsrahmenplan

Um sich Bewegung und Sport in Bezug auf die Einbettung im Kindergartenbetrieb weiter anzunähern, ist es notwendig zu verstehen, wie diese Thematik vom Bund in einer elementaren Bildungsinstitution verstanden wird.

Der 2009 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung herausgegebene bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich betont den Bildungsauftrag dieser Einrichtungen und ihre Bedeutung für die Bildungslaufbahn der Kinder. Der Plan sichert die pädagogische Qualität in Österreich und definiert die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse. Er skizziert das Kind als kompetentes Individuum und Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung. Die Umsetzung des Bildungsauftrags liegt in der Verantwortung der qualifizierten Pädagogen. Der Rahmenplan betont das lebenslange Lernen und die Kontinuität des Bildungsverlaufs. Trotz des Fokus auf Kompetenzentwicklung bleibt das Spiel die wichtigste Form des Lernens in elementaren Bildungseinrichtungen und ist ein wichtiger Baustein für den erfolgreichen Übergang zwischen den Bildungsinstitutionen (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020).

Dem Lernen und Spielen kommt in der Publikation des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020) besondere Aufmerksamkeit zu:

- Lernen ist die Grundlage der Bildung, wobei Kinder durch Neugier, Experimentieren, Lernen am Modell und Spiel, ständig neues Wissen erwerben und ihre Weltanschauung erweitern. Menschen sind lebenslang lernende Individuen, wobei das Recht auf Bildung als internationaler Grundsatz für Chancengleichheit gilt und die volle Entwicklung der Persönlichkeit eines Kindes fördert.
- Spiel ist eine wichtige Methode für Kinder, die Welt zu erkunden. Die angeborene Spielfähigkeit, gekennzeichnet durch Freude, Neugier und Aktivität, ermöglicht Kindern, ihre Umgebung zu verstehen und Neues zu lernen. Freies Spiel fördert die Lernmotivation, soziale Kompetenzen und kreatives Denken. Spiel ist die wichtigste Lernform, da es zahlreiche neuronale Verbindungen im kindlichen Gehirn aufbaut und nutzt, die Kinder dabei unterstützen, ein umfassendes Weltverständnis zu erwerben.

Der Bund (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020) sieht weiters 6 Bildungsbereiche, die als wichtige pädagogische Handlungsfelder angesehen werden, um die

pädagogische Arbeit zu strukturieren: emotionale und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung, Natur und Technik.

Der Bereich Bewegung und Gesundheit wird in 3 Themenbereiche und untergeordnete Schlagworte gegliedert:

- Körper und Wahrnehmung: Sinneseindrücke verarbeiten und interpretieren, Orientierungsfähigkeit, Ausdrücken und Gestalten, Entwicklung eines Körperschemas, Psychomotorische Erfahrungen
- Bewegung: fundamentale Handlungs- und Ausdrucksform, Entwicklung kognitiver, emotionaler, sozialer und kommunikativer Fähigkeiten, natürlicher Bewegungsdrang, Körperbild, Selbstwirksamkeit, Geschicklichkeit und Ausdauer, Koordinationsvermögen und ihre räumliche Vorstellungsfähigkeit,
- Gesundheitsbewusstsein: physische und psychosoziale Gesundheit als Voraussetzung für Bildung, Entwicklung und Wohlbefinden, Stressbewältigung, präventive Maßnahme zur Gesunderhaltung

2.4 Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich

Das Amt der NÖ Landesregierung (2023) liefert darüber hinaus in Kapitel 4 eine vertiefende Erklärung zu den Inhalten Bewegung und Gesundheit.

Einleitend werden besonders die wahrnehmenden Bewegungserfahrungen genannt, wie das Erkunden schiefer Ebenen, das Balancieren über ein Brett und im Besonderen die Bewegung in der Natur.

Die Kompetenzen im Bereich Bewegung und Gesundheit umfassen eine Vielzahl von Aspekten: Verständnis des eigenen Körpers (Körperschema), Reaktion auf körperliche Signale, Positive Beziehung zum eigenen Körper, Bewusstsein für Spannung und Entspannung, Bewältigung alltäglicher Bewegungsanforderungen, Sichere und koordinierte Bewegung, Vertrauen in die eigenen körperlichen Fähigkeiten, Kenntnis und Akzeptanz der eigenen körperlichen Stärken und Grenzen, Freude an Bewegung und Zusammenarbeit mit anderen, Rücksichtnahme auf die körperlichen Fähigkeiten anderer, Wahrnehmung und Ausdruck von Körperempfindungen, Sorge für das eigene Wohlbefinden, Bewusstsein für gesunde Gewohnheiten, Selbstbestimmung über den eigenen Körper (Essen, Trinken, Intimsphäre, Körperkontakt), Wahrung der eigenen körperlichen Grenzen und Respekt für die Grenzen und Intimsphäre anderer und die Beachtung von Körperpflege und Hygiene (Amt der NÖ Landesregierung, 2023).

Als pädagogische Impulse für die Umsetzung von Bildungsprozessen werden beispielhaft genannt:

- vielfältige Bewegungserfahrungen ermöglichen, z.B. schaukeln, rollen, drehen, krabbeln, hüpfen
- Aktivitäten anregen, die grobmotorische Bewegungen erfordern, z.B. schieben, ziehen, graben, werfen, fangen, heben, tragen
- Konstruktion und Bespielung von Bewegungsbaustellen und -landschaften, auch im Außenbereich nach eigenen Ideen und Plänen.
- Übungen zur Überkreuzung der Körpermitte, wie das Übersteigen eines aufgelegten Seils oder das Begehen und Befahren einer Achterschleife mit Rollbrettern.

Weiters werden Aspekte, auf die sich die Lernumgebung beziehen soll, beschrieben (Amt der NÖ Landesregierung, 2023a):

- Nutzung von Bewegungsräumen für gezielte Angebote wie Spielangebote auf Freiflächen, Bewegungslandschaften und Bewegungsspiele.
- Multifunktionale Nutzung von Innen- und Außenflächen zur Förderung spontaner, individueller Bewegung.
- Schaffung gemütlicher und ruhiger Rückzugsbereiche zur Entspannung und Erholung.
- Bereitstellung von Bereichen für Ballspiele und Fahrzeuge.
- Gestaltung des Außengeländes auf erlebnisreiche und naturnahe Weise, z.B. durch Weidenhäuser, Weidentunnel, Hügel und Mulden, schiefe Ebenen, begehbare Labyrinth und Kräuterspiralen.
- Einsatz beweglicher Materialien im Außenbereich, wie Bretter, Schläuche, Seile, Reifen, Baumstämme, Baumrundlinge und Schachteln.
- Bereitstellung vielfältiger Materialien zur Sinnesförderung, z.B. Hängematten, Bällebäder, Sand und Wasser, Schaumstoff und Materialien mit unterschiedlichen Strukturen, Oberflächenqualitäten und Gewichten.
- Installation feststehender und beweglicher Ausstattungselemente für grobmotorische Aktivitäten sowie für Rhythmik und Tanz, die eine Vielzahl von Bewegungsformen und Fertigungsstufen stimulieren.
- Bereitstellung alters- und entwicklungsgerechter Materialien für feinmotorische Aktivitäten.
- Ausstattung für Rollenspiele zu Themen wie Gesundheit, Körperpflege, Sicherheit und Sport.

2.4.1 Entwicklungsbegleitung

Für das letzte, verpflichtende, Kindergartenjahr werden spezifischere Ziele für die körperliche Entwicklung der Kinder genannt. In einer Publikation des Amtes der NÖ Landesregierung werden Primärbedürfnisse von Kindern im Alter von 5-6 Jahren beschrieben, an denen sich die Bewegungsangebote im Kindergarten orientieren sollen:

- Spielerisches Laufen, Davonlaufen und Schnell-Laufen
- Hochspringen und Hochsteigen und von oben kontrolliert hinabspringen
- Schaukeln und weit durch den Raum schwingen
- Höhe erklettern und Ausschau halten
- Den Taumel des Rollens und Drehens erleben
- Konzentriert und erfolgreich im Gleichgewicht bleiben
- Riskante Situationen suchen und sie mit Herzklopfen meistern
- Bewegungskunststücke lernen und vorführen
- Bis zur wohltuenden Erschöpfung anstrengen
- Gleiten und Rutschen
- An und mit Sportgeräten intensiv spielen
- Sich von rollenden und fliegenden Bällen faszinieren lassen

(Amt der NÖ Landesregierung 2023a; zit. n. Nickel, 1990, S. 30)

Des Weiteren werden unter anderem folgende pädagogische Ziele für Bewegung formuliert:

- Körpergefühl und -bewusstsein
- Körperliche Geschicklichkeit und Koordinationsvermögen
- Konditionelle Fähigkeiten ausbilden (Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit)
- Teamgeist, Kooperation, Regeln einhalten
- Unfallprävention

Es ist hierbei eine eindeutige Richtung für Bewegungsinhalte zu erkennen.

2.5 Fazit

Die Grundlage für die Integration von Bewegung und Sport in den pädagogischen Alltag findet sich im österreichischen Bildungsrahmenplan (Abschnitt 2.2.1). Darin wird vorgeschrieben,

dass die physische, psychische und kognitive Entwicklung der Kinder durch geeignete Bildungsangebote und Spiele gefördert werden soll. Dabei sollen erprobte wissenschaftliche Methoden zur Anwendung kommen. Für die pädagogische Arbeit ist ein methodisches und systematisches Vorgehen vorgesehen. Dabei ist der individuelle Entwicklungsstand des Kindes in physischer, psychischer und kognitiver Hinsicht zu berücksichtigen. Das pädagogische Personal wird angehalten, sich bei der Erfüllung seiner Aufgaben an Fachleute zu wenden.

Es ist festzuhalten, dass das Kindergartengesetz die Gruppengröße regelt. Die Gruppengröße in Kinderbetreuungseinrichtungen ist ein wichtiger Faktor für das Wohlbefinden der Kinder und hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie dem Alter der Kinder, der Zusammensetzung der Gruppe und der Dauer der Anwesenheit. Für Kinder unter 3 Jahren werden Gruppengrößen von 5 bis 8 Kindern empfohlen, während in altersgemischten Gruppen bis zu 15 Kinder akzeptabel sind. Bei Kindern ab 3 Jahren wird für Ganztagsbetreuung eine Gruppengröße von 15 Kindern und für Halbtagsbetreuung eine Größe von 20 bis 25 Kindern als angemessen betrachtet (Baierl & Kaindl, 2011).

Länderübergreifende, bundesweite Ausstattungsrichtlinien für Bewegungsräume und Gärten lassen sich nicht finden. Eine Ausstattungsempfehlung lässt sich aus dem Bildungsplan herauslesen. Niederösterreichische Landeskindergärten lassen sich nicht finden. Es wird dargelegt, welche Elemente in einer Lernumgebung berücksichtigt werden sollen, die eine Ausstattung gewissermaßen vorgeben.

Der Bildungsrahmenplan stellt die grundlegenden Prämissen bereit, die zur Förderung einer positiven physischen Entwicklung in Kindergärten beitragen können. Allerdings sind diese Prämissen hauptsächlich theoretischer Natur und es mangelt an spezifischen Handlungsrichtlinien, die klare Anweisungen hinsichtlich der Durchführung und des Zeitpunkts der Umsetzung liefern. Es ist wichtig zu beachten, dass aufgrund des in Österreich vorherrschenden Föderalismus die Zuständigkeit für diese Angelegenheit bei den einzelnen Bundesländern liegt. Daher können die Inhalte des Bildungsrahmenplans zwischen den Bundesländern variieren. Für Niederösterreich steht seit 2011 ein Bildungsplan öffentlich zur Verfügung, in dem die Wichtigkeit der psychomotorischen Entwicklung der Kinder herausgestrichen wird. Obwohl im Bildungsrahmenplan andeutungsweise die körperliche Betätigung in sportlichem Kontext genannt wird, werden keine Inhalte zur Verfügung gestellt. Der betrachtete NÖ-Bildungsplan ist deutlich differenzierter als der des Bundes und lässt Spielraum für Interpretationen. Für das letzte Kindergartenjahr werden konkrete Lernziele formuliert, die sich auf verschiedene Bereiche konzentrieren, darunter sportliche Aspekte wie Ausdauer, Kraft und Schnelligkeit, das Verständnis und die Anwendung von Sportspielregeln, die Förderung von Fairness und Teamgeist, sowie das Bewusstsein für Sicherheit und Gesundheit. Diese Aspekte lassen sich eindeutig einer sportlichen Orientierung zuordnen und

sind deshalb von Bedeutung für die Sportwissenschaft.

3 Bewegung und Sport im Kleinkind- und Kindesalter

In diesem Abschnitt wird eine umfassende Darstellung der zentralen Aspekte der physischen Entwicklung von Kindern vorgenommen. Diese Aspekte werden in den Kontext von Bewegungslernen, Motivation, körperlicher Leistungsfähigkeit und Training eingeordnet. Ziel ist es, ein fundiertes Verständnis der komplexen Prozesse zu vermitteln, die die körperliche Entwicklung von Kindern beeinflussen und wie diese Prozesse mit den genannten Themenbereichen interagieren. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Rolle des Bewegungslernens, der Motivation und des Trainings bei der Förderung der körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern gelegt.

3.1 Begriffsbestimmung

Das Kleinkindalter, das sich vom 2. bis zum Ende des 6. Lebensjahres erstreckt (häufig wird für das dritte bis 6. Lebensjahr auch der Begriff „Vorschulalter“ verwendet), ist durch das Erlernen elementarer Bewegungen wie Gehen, Laufen, Richtungsänderung und Springen gekennzeichnet. In der zweiten Hälfte des Kleinkindalters können mit entsprechenden Lernhilfen komplexere Fähigkeiten wie Rollschuhlaufen, Eislaufen, Skifahren und Schwimmen sowie einfache strukturierte Spiele erlernt werden.

Das Kindesalter (frühes Schulalter), das sich vom 7. Lebensjahr bis zum Eintritt in die Vorpubertät erstreckt, ist durch den sogenannten ersten Gestaltwandel gekennzeichnet. In dieser Phase wachsen die Extremitäten schneller als der Rumpf, was zu den typischen Körperproportionen in diesem Alter führt. Zudem verlagert sich der Körperschwerpunkt in Richtung Beckengürtel. Der für das Kleinkind typische hohe motorische Bewegungsdrang lässt in diesem Alter nach. Die Bewegungen werden jedoch zielgerichteter und mit weniger überflüssigen Mitbewegungen ausgeführt. Es besteht jetzt erst die Voraussetzung für das erfolgreiche Erlernen von komplizierten Bewegungsabläufen wie bei bestimmten Sportarten und beim Geräteturnen. Trotzdem sollte der Sportunterricht einen spielerischen Charakter bewahren (Marées, 2006).

3.2 Grundannahmen der körperlichen Entwicklung

Die Kindheit ist eine Phase, in der der Organismus im ständigen Wandel ist und kontinuierlich Masse und Länge zulegt.

Die Zunahme der Körpergröße und das Gewicht eines Individuums verlaufen nicht linear, sondern in diskreten Schüben. Dies gilt ebenso für die Entwicklung der verschiedenen Organsysteme. Die Wachstumsgeschwindigkeit ist im ersten Lebensjahr am höchsten, nimmt dann bis zum Vorschulalter stark ab und bleibt anschließend relativ stabil. Erst in der Pubertät kommt es erneut zu signifikanten Wachstumsschüben. Diese Phasen des Wachstums und der

Entwicklung sind charakteristisch für den menschlichen Entwicklungsprozess (Weineck, 2010).

Im Verlauf des Wachstums verändern sich die Körperproportionen eines Menschen. Der Kopf eines Neugeborenen macht beispielsweise rund ein Viertel der Gesamtgröße aus, während die Beine nur etwa ein Drittel der Körperlänge ausmachen.

Im Vergleich dazu machen beim Erwachsenen die Beine etwa die Hälfte der Körperlänge aus. Die einzelnen Organsysteme entwickeln sich in unterschiedlichem Tempo. Das Gehirn entwickelt sich sehr schnell und erreicht bereits im dritten Lebensjahr 80% seiner Gesamtmasse. Im Gegensatz dazu erreichen Leber und Herz zu diesem Zeitpunkt nur etwa 20 bis 30% ihrer Gesamtmasse. Das Wachstum des Herzens entspricht annähernd dem des Körpergewichts. Besonders interessant ist das Wachstum des lymphatischen Gewebes, zum Beispiel des Thymus. Sein Gewicht ist im 1. und 2. Lebensjahr bereits 20% größer als das eines Erwachsenen und steigt bis zum 10. Lebensjahr auf etwa das Eineinhalbfache an.

Ab dem 2. Lebensjahr erlangt das Kind durch die Fähigkeit zu laufen eine räumliche Orientierung. Die zeitliche Orientierung beginnt jedoch erst im 4. Lebensjahr und ist erst im Alter von 8 bis 10 Jahren vollständig ausgebildet, wobei das Kind dann Tage, Monate und Jahre unterscheiden kann. Zunächst entwickelt sich die Merkfähigkeit des Kindes, gefolgt vom Gedächtnis. Das bleibende Gedächtnis ist erst ab dem 4. Lebensjahr nachweisbar. Im 1. Lebensjahr erlangt die Sprache eine benennende Funktion für das Kind. Es folgen Fragen nach dem "wo" und "wann", und im Alter von 3 bis 4 Jahren beginnt das Kind nach dem "warum" zu fragen. (Harnack & Bickel, 1987)

Eine Tendenz und erste Ableitungen für Bewegung und Sport im Kindergarten lassen sich anhand der Entwicklung eines Kindes treffen. So ist es gerade im Zusammenhang mit der Gehirn- oder intellektuellen Entwicklung darauf zu achten, dass die Kinder nicht überfordert werden. Das Entdecken durch Spiel sollte bis zum 2. Geburtstag Vorrang haben.

Es sollte klar sein, dass die individuelle Variabilität in der Entwicklung sehr groß ist. Gerade in der motorischen Entwicklung sind große Unterschiede auszumachen. Eine idealtypische oder modellhafte Entwicklung eines Kindes entspricht daher nicht der Realität. Jedes Kind entwickelt sich in seiner eigenen Geschwindigkeit. Das Entwicklungsalter muss nicht zwangsläufig dem Lebensalter entsprechen (Haug-Schnabel & Bensel, 2017).

Die Vielfalt der menschlichen Entwicklung zeigt sich bereits bei der Geburt: Während einige Kinder mit einem Gewicht von 2,5 kg zur Welt kommen, wiegen andere bis zu 4 kg. Diese Unterschiede setzen sich in vielen Aspekten des Lebens fort. So variiert zum Beispiel die Schlafdauer von Kindern stark, ebenso wie die Nahrungsaufnahme. Daher ist es nicht überraschend, dass auch Fähigkeiten und Verhaltensweisen in unterschiedlichem Maße ausgeprägt sein können und zu verschiedenen Zeitpunkten auftreten.

Zum Beispiel beginnen etwa ein Drittel der Kinder im Alter von 13 Monaten mit ihren ersten Schritten, während andere erst im 20. Monat diesen Meilenstein erreichen. Ähnlich verhält es sich mit der Sprachentwicklung: Die ersten 3 Wörter eines Kindes können zwischen dem 12. und dem 33. Monat gesprochen werden (Largo, 2017).

Eine frühe Erkennung von möglichen Defiziten in der motorischen Entwicklung stellt daher eine besondere Herausforderung dar und ist oft einem therapeutischen Kontext zuzuordnen und ist somit nicht Teil dieser Arbeit.

3.3 Motorische Entwicklung

Largo (2017) beschreibt die motorisch-kinästhetische Kompetenz, die als Teil der Intelligenz eines Menschen gesehen werden kann. Darunter versteht man allgemein die Geschicklichkeit, mit der ein Mensch seinen Körper einsetzt. Diese Fähigkeit steht in Verbindung mit sportlicher Leistung und anderen Kompetenzen wie Kraftausdauer, Beweglichkeit, usw.

Die Entwicklung der motorischen und kinästhetischen Kompetenz beginnt bereits im ersten Lebensjahr. Schon früh lernen Kinder die Kontrolle über ihre Haltung, die Fortbewegung und die Manipulation von Objekten. Mit jedem Lebensjahr, das ein Kind älter wird, steigt seine Kompetenz in diesen Bereichen. Die motorischen und kinästhetischen Strukturen sind schließlich im Laufe der Kindheit vollständig ausgereift, jedoch nicht darauf limitiert.

Wichtige Stationen der motorischen Entwicklung (Schenk-Danzinger & Rieder, 2016) von Kleinkindern:

- Im 3. Lebensjahr sind Kinder in der Lage, alle grundlegenden Bewegungen auszuführen. Sie können schnell laufen, hüpfen und sich drehen. Parallel dazu entwickelt sich die Feinmotorik, die präzise Bewegungen ermöglicht.
- Im 4. Lebensjahr erwerben die meisten Kinder die Fähigkeit, Treppen alternierend ohne Unterbrechung zu steigen. Sie können auf ihren Zehenspitzen gehen und Bewegungen abrupt unterbrechen. In diesem Alter erlernen Kinder typischerweise das Fahren mit einem Dreirad und einem Tretroller sowie das Eislaufen oder Skifahren.
- Im 5. Lebensjahr zeigt die Muskulatur der Kinder eine deutliche Zunahme. Geschicklichkeitsübungen, die einen Kraftaufwand erfordern, können erfolgreich ausgeführt werden. Es ist jedoch zu beachten, dass die Feinmotorik in der Regel hinter der Grobmotorik zurückbleibt. Dies bedeutet, dass die Fähigkeit zur Ausführung präziser und koordinierter Bewegungen im Vergleich zu größeren, allgemeineren Bewegungen weniger entwickelt ist.
- Mit dem 7. Lebensjahr zeigen Kinder eine zunehmende Sicherheit in der Bewegungskoordination und Reaktionsgeschwindigkeit. Es besteht ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Bewegung. Ein zentrales Element ist die Freude an der Bewegung

selbst, wie Largo (2017) es beschreibt: "Laufen um des Laufens willen". Kurzfristige Anregungen können zu einer Verbesserung einer Bewegung und zur Einführung neuer Bewegungen beitragen, jedoch ist kein konkretes sportliches Üben zu erwarten.

- Ab dem 8. Lebensjahr beginnt sich ein sportliches Leistungsbewusstsein zu entwickeln. Die Freude an der Bewegung verschiebt sich zunehmend hin zur Freude an der Leistung. Unter Anleitung kann eine Bereitschaft zum Üben entwickelt werden. Diese Entwicklungsstufen sind wichtige Aspekte in der motorischen Entwicklung von Kindern und spielen eine entscheidende Rolle in der Elementarpädagogik.

3.4 Lernen

Lernen beinhaltet komplexe Prozesse im Gehirn, deren genaue Mechanismen trotz intensiver Forschung noch nicht vollständig geklärt sind. Wesentliche Erkenntnisse über diese Prozesse stammen hauptsächlich aus der Tierforschung. Dennoch bleibt die vollständige Entschlüsselung dieser komplexen neuronalen Vorgänge eine Herausforderung in der neurowissenschaftlichen Forschung (Schenk-Danzinger & Rieder, 2016).

In der Psychologie (Myers, 2014) wird Lernen als eine dauerhafte Veränderung im Verhalten definiert, die auf Erfahrungen basiert. Es ermöglicht Individuen, sich an ihre Umwelt anzupassen und neue Fähigkeiten zu erwerben. Es gibt verschiedene Theorien und Modelle, die versuchen, die Mechanismen des Lernens zu erklären.

- Die klassische Konditionierung und die operante Konditionierung sind 2 prominente Modelle des Lernens. Die klassische Konditionierung, ursprünglich von Iwan Pavlov entwickelt, beschreibt, wie ein neutraler Reiz mit einem unbedingten Reiz gepaart wird, um eine bedingte Reaktion hervorzurufen. Ein klassisches Beispiel ist Pavlovs Hund, der gelernt hat, auf das Läuten einer Glocke mit Speichelfluss zu reagieren.
- Die operante Konditionierung, vorgeschlagen von Burrhus Frederic Skinner, konzentriert sich auf die Verwendung von Belohnungen (Verstärkungen) und Strafen, um das Verhalten zu formen. Ein Beispiel könnte ein Kind sein, das lernt, sein Zimmer aufzuräumen, um eine Belohnung zu erhalten.
- Das kognitive Lernen geht davon aus, dass Lernen nicht nur durch direkte Erfahrung, sondern auch durch das Beobachten anderer und das Verstehen von Geschichten, Anweisungen und Erklärungen erfolgt. Ein Beispiel hierfür ist das soziale Lernen, bei dem sich Kinder Verhaltensweisen durch das Beobachten ihrer Eltern, Lehrer oder Gleichaltrigen aneignen.

Wopp (2001) betont, dass in den Aneignungsprozessen die Methode des "Versuchs und Irrtums" dominiert, bei der kontinuierlich probiert wird, bis eine Lösung gefunden ist. Das Auftreten von Fehlern wird dabei als selbstverständlich angesehen. Bemerkenswert ist, dass

die Kinder in diesem Prozess einander nicht verspotten, sondern stattdessen Unterstützung bieten und sich gegenseitig ermutigen. Dies deutet auf eine positive soziale Dynamik hin, die das Lernen und die Problemlösung fördert.

3.4.1 Beobachtungslernen

Beobachtungslernen, auch als Modelllernen bezeichnet, ist ein Prozess, bei dem Individuen neue Verhaltensweisen erlernen, ohne direkte Erfahrung zu sammeln. Dies geschieht durch das Beobachten und Imitieren des Verhaltens anderer. Es handelt sich um einen zentralen Mechanismus des sozialen Lernens und er spielt eine entscheidende Rolle in der kognitiven Entwicklung. Die neurobiologische Grundlage des Beobachtungslernens wird durch das Vorhandensein von Spiegelneuronen erklärt. Spiegelneuronen sind spezielle Neuronen, die sowohl aktiviert werden, wenn ein Individuum eine Handlung ausführt, als auch wenn es die gleiche Handlung bei einem anderen Individuum beobachtet. Dies ermöglicht eine Art von "mentaler Nachahmung", bei der das beobachtete Verhalten intern repräsentiert und somit gelernt wird. Der Prozess des Beobachtungslernens umfasst mehrere Schritte: Zunächst erfolgt das Schauen, bei dem das Verhalten eines Modells beobachtet wird. Anschließend findet eine mentale Nachahmung statt, bei der das beobachtete Verhalten intern simuliert wird. Schließlich erfolgt das Lernen, bei dem das nachgeahmte Verhalten in das Verhaltensrepertoire des Individuums integriert wird. Diese Prädisposition ist bei Kindern zwischen 2 und 5 Jahren besonders ausgeprägt (Myers, 2014).

Es ist wichtig zu beachten, dass Beobachtungslernen sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben kann. Während es eine effiziente Methode zum Erlernen neuer Fähigkeiten und Verhaltensweisen ist, kann es auch zur Übernahme unerwünschter oder schädlicher Verhaltensweisen führen, wenn diese im beobachteten Modell präsent sind. Daher ist es wichtig, geeignete Modelle für das Beobachtungslernen auszuwählen und den Prozess sorgfältig zu überwachen.

3.4.2 Spielarten des Lernens

Die kindliche Entwicklung umfasst eine Reihe von Funktionen (Largo, 2017), die in bestimmten Altersstufen heranreifen und sich durch selektive Erfahrungen des Kindes zu Fähigkeiten und Verhaltensweisen entwickeln. Die Interessen eines Kindes sind in jeder Altersstufe spezifisch für seinen jeweiligen Entwicklungsstand. Dies spiegelt sich in der Art und Weise wider, wie Kinder lernen und spielen. Der entwicklungsspezifische Charakter des kindlichen Lernens manifestiert sich in seinem Spielverhalten, das als ein wesentlicher Indikator für seine kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten dient. Es ist daher von entscheidender Bedeutung, die spezifischen Interessen und das Spielverhalten eines Kindes im Kontext seiner Gesamtentwicklung zu betrachten.

In der kindlichen Entwicklung lassen sich nach Largo (2017) verschiedene Spielarten

beobachten, die auf spezifische Altersstufen hinweisen.

- Im Alter von 6 bis 21 Monaten zeigen Kinder ein Interesse an Spielen, die sich mit Behältern und deren Inhalt befassen.
- Zwischen dem 15. und 30. Monat wird das vertikale Bauen und Stapeln von Gegenständen evident, was auf eine Entwicklung der räumlichen Wahrnehmung und Feinmotorik hinweist, aber auch auf die Bedingungen welche Objekte sich zum Stapeln eignen und wie ein Turm nicht umfällt.
- Vom 21. bis zum 30. Monat beginnen Kinder, das horizontale Bauen zu erforschen, bei dem Gegenstände in einer Linie aneinandergereiht werden. Dies deutet auf eine weitere Verfeinerung der motorischen Fähigkeiten und der räumlichen Vorstellungskraft hin.
- Schließlich, zwischen dem 24. und 30. Monat, kombinieren Kinder vertikales und horizontales Bauen, indem sie Gegenstände zu komplexeren Strukturen oder Bauwerken zusammenfügen. Dies zeigt eine fortgeschrittene Stufe der motorischen und räumlichen Entwicklung an.

Diese Beobachtungen unterstreichen die Vielfalt und Komplexität der kindlichen Entwicklung und die Bedeutung des Spiels als Lernmedium. Wie oben erwähnt, sind alle Ausprägungen individuell verschieden, jedoch durchlaufen alle Kinder dieses Muster.

An dieser Stelle sei anzumerken, dass das Spiel mit dem Lernen direkt in Verbindung zu bringen ist. Dies betonen auch Schenk-Danzinger und Rieder (2016).

3.4.3 Fähigkeiten üben

Wenn eine Fähigkeit bei einem Kind herangereift ist, so Largo (2017), strebt es danach, diese durch entsprechende Erfahrungen zu erwerben. Ein Beispiel hierfür ist das Laufen: Sobald ein Kind in der Lage ist, aufrecht zu stehen und zu gehen, läuft es oft ziellos herum, einfach um des Laufens willen.

Im Kindergarten- und Schulalter engagieren sich Kinder in Bewegungsspielen. Diese sind besonders beliebt, da in dieser Altersperiode grobmotorische Fähigkeiten heranreifen, die den Kindern neue Bewegungsmöglichkeiten eröffnen. Es geht darum, dass das Kind sich mit der herangereiften Fähigkeit vertraut macht und diese in bereits vorhandene Fähigkeiten integriert. Dies ist vergleichbar mit dem Erlernen einer Sprache. Es handelt sich nicht einfach um ein Auswendiglernen, sondern um ein Verstehen, Integrieren und Anpassen des Neuerworbenen.

Beispielsweise kann das Gehen unter verschiedenen Bedingungen geübt werden: geradeaus, bergauf, bergab, auf schiefem oder rutschigem Untergrund, in der Wiese. So wie sich das Spiel verändert, ändert sich auch die Entwicklungsperiode für bestimmte Fähigkeiten.

Ein Kind übt lediglich Verhaltensweisen und Fähigkeiten ein, die bereits ausgereift sind. Erwachsene neigen dazu, dem Kind Verhaltensweisen und Fähigkeiten aufzudrängen, für die es noch nicht bereit ist. Fähigkeiten können jedoch nicht durch Üben hervorgerufen oder erzwungen werden, sondern müssen zur richtigen Zeit verinnerlicht und differenziert werden. Fähigkeiten können erst erworben werden, wenn der passende Entwicklungsstand erreicht wurde.

Übermäßiges Üben ist daher unnütz und kann zur Überforderung führen. Wenn das Kind bereit ist, wird es sich selbst dafür entscheiden. Daher ist Selbstbestimmung das oberste Ziel in der kindlichen Entwicklung.

Die Nachahmung stellt die Grundlage des sozialen Lernens dar. Kinder werden durch die Imitation ihrer Vorbilder sozialisiert, wobei im Kindergartenalter die Beobachtung und Nachahmung von Gleichaltrigen eine zentrale Rolle bei der Aneignung von Verhaltensweisen und Handlungen spielt. Ohne diese Bereitschaft zur Nachahmung wäre ein Sozialisationsprozess nicht möglich.

Das räumliche Vorstellungsvermögen eines Kindes entwickelt sich durch Bewegung und Interaktion mit Gegenständen. Das Kind bewegt sich durch seine Umgebung und verknüpft motorische Eindrücke mit visuellen und taktilen Wahrnehmungen.

Kinder lernen jedoch nicht nur durch Nachahmung, sondern auch durch gezielte Anleitung und Unterweisung. Das Interesse hierfür wird durch den Entwicklungsstand des Kindes bestimmt. Ab dem 4. Lebensjahr beginnen Kinder, Kontakte zu außerfamiliären Erwachsenen zu suchen und zeigen Interesse an deren Aktivitäten. Sie möchten wissen, was sie von anderen Menschen lernen können.

Bis zum 6. Lebensjahr steigt das Bedürfnis nach gezielter Unterweisung so stark an, dass das Kind bereit ist, die Schule zu besuchen, da die Neugierde, etwas Neues zu lernen, überwiegt. Dies unterstreicht die Bedeutung der Selbstbestimmung und des individuellen Lernrhythmus in der kindlichen Entwicklung. (Largo, 2017)

3.5 Leistung

Schenk-Danzinger und Rieder (2016) weisen darauf hin, dass der Leistungsgedanke bei Kindern erst ab dem 8. Lebensjahr zu beobachten ist.

Leistungen tragen nach Largo (2017) sowohl durch soziale Anerkennung als auch unabhängig davon zum Wohlbefinden und Selbstwertgefühl bei. Kinder engagieren sich oft in Aktivitäten und Spielen, auch ohne Lob oder Anerkennung. Das Selbstwertgefühl ist nicht proportional zu den Fähigkeiten oder Leistungen eines Kindes. Ein Kind fühlt sich wohl und zufrieden, wenn seine Leistungen seinen physischen und körperlichen Fähigkeiten entsprechen. Zufriedenheit entsteht, wenn die Entwicklung und Leistungen mit der Veranlagung übereinstimmen, das Kind

seinen Interessen folgen kann, es ähnliche Leistungen wie Gleichaltrige erbringt und nicht die Leistung, sondern die Anstrengung gewürdigt wird.

Weineck (2010) hebt hervor, dass motorische Fähigkeiten bei Vorschulkindern eine signifikante Rolle für soziale Interaktionsprozesse spielen. Kinder, die in der Lage sind, schnell zu laufen, effizient einen Ball zu fangen oder geschickt zu klettern, erlangen ein hohes Ansehen und sind begehrte Spielpartner. Diese motorischen Fähigkeiten tragen wesentlich zur Verbesserung der sozialen Handlungsfähigkeit und des Selbstwertgefühls bei. Des Weiteren wird betont, dass das 9. Lebensjahr als das früheste und optimale Alter für den Erwerb von sportmotorischen Fähigkeiten angesehen wird. Dieses Alter sollte genutzt werden, um koordinative Fähigkeiten zu verbessern. Darüber hinaus wird die Notwendigkeit einer polysportiven Schulbildung betont. Ziel ist es, durch positive Erfolgserlebnisse eine nachhaltige Veränderung der Gewohnheiten zu bewirken und eine lebenslange Sportausübung zu etablieren.

Es wird also deutlich, dass motorische Fähigkeiten nicht nur für die körperliche Entwicklung, sondern auch für die soziale Integration und das Selbstwertgefühl von Kindern von großer Bedeutung sind.

3.6 Training im Kindesalter

Die Frage, wie sportliche Techniken erlernt werden, ist von zentraler Bedeutung in der Sportwissenschaft. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass das Erlernen von sportartspezifischen Techniken oder Bewegungen kognitiv erst nach dem Kindergartenalter erfasst werden kann, liefert Wineck (2010) wertvolle Einblicke in die Lernphasen des Erwerbs von Bewegungsabläufen. Diese Phasen umfassen in der Regel die Grobform, Feinform und Autonomiephase, die jeweils durch spezifische Merkmale und Fortschritte in der motorischen Kontrolle und Koordination gekennzeichnet sind:

- Prä-motorische Phase: In der Trainingsmethodologie wird den drei Phasen eine prä-motorische Phase vorangestellt. Diese Phase dient dazu, durch Demonstration oder Erklärung eine erste Vorstellung des gesamten Bewegungsablaufs zu vermitteln. Optische, akustische und verbale Informationen erzeugen dabei Erregungsfelder, die zur Ausbildung einer anfänglich noch unscharfen Bewegungsschleife beitragen.
- Grobform: In der Phase der Grobkoordination dominieren Erregungsprozesse über Hemmungsprozesse in der Großhirnrinde, was zu einer ineffizienten Innervation der Muskulatur führt. Dies manifestiert sich in einem grobmotorischen, räumlich und zeitlich unpräzisen Bewegungsablauf. Der Bewegungsablauf erhält jedoch seine erste ganzheitliche Grundstruktur.
- Feinform: Die Feinkoordination stellt die Phase der Konzentration der Reizprozesse

dar. In dieser Phase fokussieren sich Erregungs- und Hemmprozesse auf bewegungsrelevante Felder und die Innervation der Muskulatur. Das Gesamtkonzept bleibt dabei labil und störanfällig. Motorisch zeichnet sich diese Phase durch eine verbesserte Koordination der Bewegungen von Rumpf und Extremitäten sowie fein abgestimmte Teilbewegungen aus. Sensorisch ist sie durch eine besonders differenzierte Aufnahme und Verarbeitung von visuellen und verbalen Informationen gekennzeichnet.

- Autonomiephase: In dieser Phase werden die Erregungs- und Hemmungsprozesse so weit automatisiert, dass die Bewegungsabläufe ohne bewusste Aufmerksamkeit ausgeführt werden können. Der Bewegungsablauf ist in eine stabile Bewegungsschleife innerhalb der zentralnervösen Strukturen integriert. Motorisch zeichnet sich diese Phase durch eine optimale Koordination aller Teilbewegungen aus. Ein Höchstmaß an Ökonomisierung und Bewegungsstabilität ermöglicht die Ausführung der Bewegungen auch unter schwierigen psychophysischen Bedingungen.

Die genaue Anwendung und Umsetzung dieser Phasen können jedoch je nach spezifischer Sportart und individuellen Fähigkeiten des Lernenden variieren.

Ein integraler Bestandteil des Trainingsprozesses ist die Prävention von Verletzungen und Belastungsschäden. Dies beinhaltet die Implementierung von Strategien und Techniken, die darauf abzielen, das Risiko von körperlichen Schäden zu minimieren, die durch intensive oder unsachgemäße Übungen verursacht werden können. Solche präventiven Maßnahmen können eine angemessene Aufwärm- und Abkühlphase, die korrekte Ausführung von Übungen, die Einhaltung von Ruhezeiten und die Berücksichtigung individueller körperlicher Bedingungen und Fähigkeiten umfassen.

Weineck (2010) nennt das Mark-Jansen-Gesetz, das besagt, dass die Empfindlichkeit des Gewebes proportional zur Wachstumsgeschwindigkeit ist. Daher sind Kinder im Vergleich zu Erwachsenen in stärkerem Maße der Gefahr von Belastungsschäden durch unphysiologische Belastungsreize ausgesetzt. Dies gilt insbesondere während paralleler Wachstumsschübe, die mit einem erhöhten Risiko für orthopädische Überlastungsschäden verbunden sind.

Es gibt spezifische Besonderheiten in Bezug auf die kindliche Entwicklung:

- Die Knochen sind erhöht biegsam, aber vermindert zug- und druckfest. Dies führt zu einer insgesamt verminderten Belastbarkeit des gesamten Skelettsystems.
- Sehnen- und Bändergewebe sind noch nicht ausreichend zugfest.
- Das Knorpelgewebe und die nicht verknöcherten Wachstumsfugen weisen eine hohe Gefährdung gegenüber starken Druck- und Scherkräften auf.

Daher ist ein verlangsamter Adaptionsverlauf des betreffenden Gewebes zu erwarten. Diese

Erkenntnisse unterstreichen die Notwendigkeit einer sorgfältigen Überwachung und Anpassung von körperlichen Aktivitäten während der Kindheit, um das Risiko von Belastungsschäden zu minimieren.

In diesem Kontext ist es von entscheidender Bedeutung, eine klare Unterscheidung zwischen zielgerichteter Bewegung bzw. Sport im Kindergarten und sportlichem Training zu treffen. Zielgerichtetes Training im Kindergarten soll nicht zur Anwendung kommen. Dennoch ist es unerlässlich, potenzielle Trainingseffekte, die potenziellen Risiken von übermäßig anspruchsvollen Übungen und die zugrunde liegenden physiologischen Aspekte zu berücksichtigen.

3.6.1 Ausdauertraining

Weineck (2014) gibt an, dass Ausdauertraining bereits mit Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren durchgeführt werden kann. Voraussetzung ist, dass das Training kindgerecht gestaltet ist und ohne äußeren Zwang erfolgt, um negative Folgen oder Überforderungen zu vermeiden. Wineck zitiert eine Studie aus dem Jahr 1976, die festgestellt hat, dass bereits 2-jährige Kinder in der Lage sind, 20 Minuten lang ohne Unterbrechung zu joggen, sofern dies eine spielerische Komponente beinhaltet.

Für das Training eignen sich sowohl die Dauermethode als auch intervallartige Belastungen, die auf eine ausgewogene Energiebeanspruchung abzielen. Die Trainingsinhalte sollten abwechslungsreich sein und hauptsächlich einen spielerischen Charakter aufweisen. Es ist jedoch wichtig, das Ausdauertraining im Hinblick auf das komplexe Gesamtspektrum der kindlichen Entwicklungsphysiologie nicht zu überbetonen, da sonst die Gefahr besteht, hormonelle Antriebe für das Wachstum einzuschränken.

Geeignete Übungen für das Ausdauertraining mit Kindern könnten Fangenspiele, Nummernwettläufe, Platzwechselspiele und Figurenlaufen sein.

3.6.2 Krafttraining

Gemäß Wineck (2014) ist Krafttraining im trainingswissenschaftlichen Kontext im Vorschulalter nicht empfehlenswert. Stattdessen sollte der natürliche Bewegungsdrang der Kinder in seiner Vielseitigkeit genutzt werden, um ausreichende Reize für das Knochen- und Muskelwachstum zu liefern. Dieser Ansatz zielt darauf ab, die körperliche Entwicklung der Kinder auf eine Weise zu fördern, die ihrem Alter und ihren Fähigkeiten entspricht.

Geeignete Übungen in diesem Kontext könnten Hindernisturnen, Klettern, Ziehen und Stützen umfassen.

3.6.3 Beweglichkeitstraining

Wie zu Beginn dieses Abschnitts erwähnt, zeichnet sich der Bewegungsapparat von

Vorschulkindern durch eine hohe Elastizität aus. Die Beweglichkeit dieser Altersgruppe ist so ausgeprägt, dass keine spezifischen Trainingsanforderungen notwendig sind. Tatsächlich könnte ein intensives Beweglichkeitstraining in diesem Alter sogar eine Gefahr für den Halte- und Stützapparat darstellen (Weineck, 2014).

3.6.4 Koordinationstraining

Aufgrund biologischer Voraussetzungen sind Kinder besonders empfänglich für koordinatives Training. Die neuromuskuläre oder sensomotorische Steuerung und Regelung von Bewegungen scheinen zu den elementaren Funktionsbereichen zu gehören, deren grundlegende Aneignung und Entwicklung bereits in frühen Jahren erfolgt. Daher kann für das Koordinationstraining allgemein festgestellt werden: Es gibt kein “zu früh”, sondern nur ein “nicht geeignet” im Sinne des jeweiligen Entwicklungsstandes des Kindes (Weineck, 2014).

3.7 Einfluss von Bewegung auf die Entwicklung und Gesundheit

Die positiven gesundheitlichen Effekte bei Erwachsenen lassen sich unzweifelhaft darlegen. Bei Kindern im Kindergartenalter ist die Sachlage anders. Abou-Dakn et al. (2023) merkten in ihrer Übersichtsarbeit an, dass körperliche Aktivität im Kleinkindalter mit besserer motorischer und kognitiver Entwicklung, psychosozialer und kardiometabolischer Gesundheit, höherer Fitness und geringerem Risiko für Übergewicht in Verbindung gebracht werden kann. Die Bewegung im Freien sei zu bevorzugen, da sie eine Vielzahl von Körpererfahrungen bietet und die Vitamin-D Bildung begünstigt. Auch Empfehlungen zum Bewegungsausmaß können gegeben werden.

Der Fonds Gesundes Österreich gibt folgende Bewegungsempfehlungen für Kinder:

Bewegung soll allen Kindern im Kindergartenalter von den Eltern und betreuenden Erwachsenen täglich ermöglicht werden.

Kinder im Kindergartenalter sollen täglich mindestens 3 Stunden körperlich aktiv sein. Diese Zeitspanne kann über den Tag verteilt werden. Von diesen täglichen 3 Stunden Bewegung sollen mindestens 60 Minuten (1 Stunde) für Bewegung mit mittlerer bis höherer Intensität genützt werden.

Auf Freude an der Bewegung, altersentsprechende Bewegungsformen sowie ein möglichst breites motorisches Spektrum soll geachtet werden.

Langandauerndes Sitzen soll vermieden beziehungsweise immer wieder durch Bewegung unterbrochen werden. (Fonds Gesundes Österreich, 2020, S. 45)

Es wird betont (Abou-Dakn et al., 2023), dass der natürliche Bewegungsdrang von Kleinkindern nicht eingeschränkt werden sollte. Daher wird empfohlen, dass sie so viel wie

möglich und insbesondere im Freien aktiv sein sollten. Es wird weiterhin vorgeschlagen, dass Kleinkinder sich auf vielfältige Weisen bewegen sollten, einschließlich aktiven Spielens, Bewegungen nach Rhythmen und Ballspielen.

3.8 Sprache

Es besteht unbestreitbar eine Verbindung zwischen Sprache und Motorik, da beim Sprechen bestimmte motorische Prozesse in Gang gesetzt werden. Diese umfassen Muskelbewegungen, wie die Bewegungen von Zunge, Kiefer und Lippen. Wenn motorische Bereiche des Gehirns beeinträchtigt sind, können auch sprachliche Fähigkeiten gestört sein. Daher ist Sprachförderung auch Bewegungsförderung.

Largo (2017) postuliert, dass der Spracherwerb nicht passiv durch bloße Nachahmung erfolgt. Stattdessen handelt es sich um einen aktiven Prozess der Regelbildung durch das Individuum selbst. Auf der Grundlage der sprachlichen Erfahrungen, die in den ersten Lebensjahren gesammelt werden, entstehen Regeln über die Beziehungen zwischen Wörtern und Lauten. Dieser Prozess führt zu einem kohärenten Verständnis der Sprache. Im Rahmen dieses Spracherwerbsprozesses werden eigene Regeln erstellt und anschließend wieder verworfen. Dies deutet auf die dynamische und sich ständig weiterentwickelnde Natur des Spracherwerbs hin. Sprachliche Fähigkeiten werden ebenso im konkreten Kontext mit Menschen, Gegenständen und Handlungen erworben. Es bedarf eines konkreten Zusammenhangs zwischen Wort und Bedeutung, den nur vertraute Personen herstellen können.

Herm (2006) betont, dass je jünger das Kind ist, desto weniger kann es sich Erkenntnisse durch die gesprochene Sprache aneignen. Kinder müssen mit Objekten interagieren und sie ausprobieren, um sie zu verstehen und so durch Bewegung Erfahrungen zu sammeln. Sowohl Bewegung als auch Sprache sind nicht nur die Grundlage für zielgerichtetes Handeln und Mittel der Erkenntnisgewinnung, sondern auch Ausdrucksmittel. Die Förderung und Entwicklung der Sprache können im Alltag des Kindergartens auch ohne ein zielgerichtetes Programm stattfinden, wenn Kinder schaukeln, klettern, toben, tanzen, singen, in der Sandkiste spielen usw.

In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, in einem geregelten Bewegungsumfeld (Spiele oder Übungen) klare Rahmenbedingungen zu setzen und diese regelmäßig zu wiederholen. Durch diese Methode können Kinder das sportbezogene Vokabular effektiv erlernen und verinnerlichen, indem sie das gesprochene Wort mit Handlungen verbinden – Übungen oder Regeln. Die Berücksichtigung von Kindern, die einen verstärkten Bedarf an sprachlicher Unterstützung aufweisen, ist daher von besonderer Relevanz.

3.9 Was spielen Kinder

Ein Kind, das in ein Spiel versunken ist, zeigt kein Interesse daran, seine Fähigkeiten auf eine

zielgerichtete Weise zu trainieren. Stellt man die Frage: „Warum spielst du das?“, so wird man mit hoher Wahrscheinlichkeit die Antwort erhalten: „Weil es Spaß macht.“ Diese Antwort, obwohl sie in ihrer Einfachheit wahr ist, bietet wenig Aufschluss darüber, warum Kinder sich für bestimmte Spiele entscheiden. Das unterstreicht die intrinsische Motivation und die Freude am Spiel, die oft die treibenden Kräfte hinter den Spielentscheidungen von Kindern sind.

Oerter und Montada (2008) sehen den Sinn des Spiels in seiner „existenzsichernden und existenzsteigernden Wirkung“. Dies äußert sich in verschiedenen Aspekten:

- Aktivierungszirkel im Spiel: Das Spiel wird als zweckfreie Tätigkeit betrachtet, die aufgrund ihres eigenen Anregungspotentials aufgesucht und ausgeführt wird. Die Wiederholung des Aktivierungszirkels, gekennzeichnet durch Erregungssteigerung und -abfall, wird vom Kind als besonders lustvoll erlebt.
- Intensiver Austausch mit der Umwelt und Personen: Eine permanente intensive Auseinandersetzung mit Gegenständen führt zu einer besonderen Form des Austausches mit der Umwelt.
- Bewältigungsprozess spezifischer Probleme: Jedes Kind macht frühzeitig Erfahrungen mit unangenehmen Situationen, mit denen es nicht zurechtkommt. Solche Erfahrungen können in der Spielwelt weiterverarbeitet werden.
- Bewältigung entwicklungs- und beziehungstypischer Thematiken: Einerseits wird das Ausspielen von Macht und Kontrolle ausgelebt, andererseits wird das Spiel mit Erfahrungen und Problemen.

Diese Aspekte unterstreichen die vielfältigen Funktionen und den Wert des Spiels in der kindlichen Entwicklung.

Schenk-Danzinger und Rieder (2016) haben die Merkmale des Spielens zusammengefasst, über die weitgehend Konsens besteht. Sie nennen auch Werke anderer Autoren (Hetzer, 1995; Heckhausen, 1965):

- Spielen ist frei von jeder Fremdbestimmung: Das Spiel ist spontan und intrinsisch motiviert. Das Individuum ist selbstständig ohne Fremdbestimmung und im Austausch mit der Umgebung.
- Spielen ist eine zweckfreie Tätigkeit: Der Zweck des Spiels liegt im Spiel selbst. Aufgaben haben einen subjektiven, unverbindlichen Charakter.
- Spielen ist eine freudvolle Tätigkeit: Der Wechsel von Spannung und Lösung wird gesucht (siehe oben: Aktivierungszirkel). Schöpferische Expansion und Selbstverwirklichung stehen hier im Vordergrund. Spannungsfreiheit wird als Langeweile empfunden. Lustbetonte Spannung und Neugier treiben das Kind an sich

an Neuem und Unbekanntem zu üben.

- Spielen fordert Realitätsanpassung: Die Auseinandersetzung mit der realen Welt und deren Anpassung und Veränderung steht im Vordergrund und ist durch den Entwicklungsstand limitiert.

Diese Merkmale sind im Groben dem davor genannten Sinn des Spiels durchaus ähnlich, was nicht verwunderlich ist, da diese Theorien immer weiterentwickelt werden, und voneinander lernen.

Abseits von Sinn und Merkmalen des Spiels zeigen Schenk-Danzinger und Rieder (2016) 3 konkrete Arten von Spielen im Vorschulalter auf, die den Kindern Grundkompetenzen für die späteren Regelspiele zuschreiben:

- Rollenspiel: Fällt mit der Entwicklung der Sprache im Kind zusammen. Wie in Punkt 3.8 angedeutet, ist das Vorhandensein von Verständnis über Symbole und deren Repräsentanz von Bedeutung, und beginnt ab etwa dem 2. Lebensjahr. „Als-ob“-Spiel, willkürliche Symbolsetzung, Anthropomorphismus, Verwandlung von Personen und Imitation von Handlungen sind Charakteristika dieses Spiels.
- Funktionsspiel: Entsteht aus der Freude an der Bewegung und an den daraus zufälligen Veränderungen. Ab dem 2. Lebensjahr kann das Kind Materialien, wie Bausteine oder Stifte, gezielt verwenden, jedoch ohne einer gestalterischen Absicht nachzugehen. Es werden überwiegend sensomotorische Erfahrungen gemacht. Bis zum 8. Lebensjahr bleibt der funktionale, zweckfreie Charakter der Bewegungsspiele erhalten, der nur der Freude an der Bewegung dient.
- Werkschaffendes Spiel: Tritt in Erscheinung, wenn ein zufälliges Produkt des Funktionsspiels, Ähnlichkeit mit einem wirklichen Gegenstand hat. Zum Beispiel, das Übereinanderstapeln einiger Bausteine, die aussehen wie ein Turm. Dieses Spiel wird etwa zur selben Zeit entstehen, wie das „Ich“-Verständnis des Kindes. Das Spiel ist gekennzeichnet durch einen gefassten Plan, eine vorgefasste Benennung des Produktes, eine Durchführung und die Erkennbarkeit des Produktes im Zusammenhang mit dem Plan.

Es wurde umfangreich über die Funktion und Bedeutung des Spiels für Kinder geschrieben. Zahlreiche Theorien befassen sich mit der Frage, warum Kinder spielen. Häufig wird dabei die Schlussfolgerung gezogen, dass das Spielen eine zentrale Rolle für die kognitive, sprachliche, motorische und soziale Entwicklung spielt. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass es nur wenige methodisch gut durchgeführte empirische Studien zum kindlichen Spiel gibt.

Die Nachweisführung von Lerneffekten durch das Spielen ist schwierig, da das Phänomen des Spiels schwer zu definieren ist. Eine Operationalisierung für empirische Studien ist

problematisch, da ungeklärt bleibt, ob alle Merkmale gleichzeitig erfüllt sein müssen, viele Merkmale auch in anderen Handlungen vorkommen und letztlich nur die Kinder selbst bestimmen können, ob ihre Handlung ein Spiel ist. Daher können nur einzelne Merkmale analysiert werden, die als charakteristisch für das Spiel gelten (Leuchter, 2013).

3.10 Welche Bewegungsformen oder Übungen brauchen Kinder?

Nickel (1990) identifiziert im Bewegungsverhalten von 4-5-jährigen Kindern 12 Primärbedürfnisse:

1. Spielerisches Laufen, Davonlaufen, Schnellaufen
2. Hochspringen und von oben herabspringen
3. Schaukeln und weit durch den Raum schwingen
4. Höhe erklettern und Ausschau halten
5. Den Taumel des Rollens und Drehens erleben
6. Konzentriert und erfolgreich im Gleichgewicht bleiben
7. Riskante Situationen suchen und sie mit Herzklopfen meistern
8. Bewegungskunststücke lernen und vorführen
9. Sich bis zur wohltuenden Erschöpfung anstrengen
10. Gleiten und Rutschen
11. An Sportgeräten intensiv spielen
12. Sich von rollenden und fliegenden Bällen faszinieren lassen

Nickel bietet eine umfassende Übersicht über die Bewegungsbedürfnisse von Kindern, basierend auf umfangreichen Beobachtungen. Diese Zusammenstellung kann als Richtwert für die benötigten Bewegungsformen dienen. Es fehlen jedoch neurowissenschaftlich validierte Daten, die diese Beobachtungen unterstützen, was die Notwendigkeit weiterer Forschung in diesem Bereich unterstreicht, um ein tieferes Verständnis der Bewegungsbedürfnisse von Kindern zu erlangen.

Es scheint jedoch eine Tendenz zur Dopaminfreisetzung im Gehirn zu geben. Dopamin ist ein Neurotransmitter, der eine wesentliche Rolle bei der Steuerung flüssiger Bewegungen spielt (ein Mangel an Dopamin wird mit der Parkinson-Krankheit in Verbindung gebracht) und für das Belohnungssystem und die Motivation von Bedeutung ist. Darüber hinaus wird Dopamin mit Neugierde, Lust und Explorationsverhalten in Verbindung gebracht, was zu einer erhöhten Lernbereitschaft führt. Zudem scheint die soziale Gemeinschaft oder das gemeinschaftliche Handeln ein Verstärker für diese Effekte zu sein (Spitzer, 2003). Daher scheint es naheliegend,

dass es keine spezifischen Übungen braucht, sondern „nur“ die richtige Stimulation des Gehirns, die damit zusammengefasst werden könnte: Bewegung soll Spaß machen. Trotzdem erscheint es wichtig, „Bewegung die Spaß macht“ in einen Handlungsrahmen einzubetten.

Aus den oben genannten Primärbedürfnissen resultiert ein entwicklungsförderndes Verlangen nach vielfältiger Bewegung oder, genauer gesagt, nach dem Erleben vielfältiger Bewegungserfahrungen. Diese erlebnisorientierten Bewegungen richten sich, bei gegebenen Möglichkeiten, auf eine stetig intensivere Auseinandersetzung mit den Bewegungsangeboten und den selbstgesteuerten oder gestellten Bewegungsaufgaben. Die Methode des offenen Unterrichts ist besonders geeignet, um Kindern im Vorschul- und Grundschulalter die Möglichkeit zu geben, ihrem Bewegungsdrang, ihrer Neugier und ihrem Ideenreichtum nachzukommen und gleichzeitig die Entwicklung ihrer motorischen Fähigkeiten zu fördern. Eine offene Unterrichtssituation zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass eine gezielte Bereitstellung von Materialien erfolgt. Durch Entdecken und Ausprobieren erschließen sich die Kinder zunächst neue Bewegungsangebote. Allein, zu zweit oder in der Gruppe können sie sich dann gestalterisch noch intensiver mit den bereitgestellten Materialien auseinandersetzen (Beckmann & Beckmann 1994).

Die Psychomotorik setzt an diesem Punkt an. Das Ziel der psychomotorischen Förderung besteht darin, die Eigenaktivität des Kindes zu fördern und ihm Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten zu vermitteln, um so zum Aufbau eines positiven Selbstbildes beizutragen. Durch vielfältige Bewegungsangebote wird nicht nur die Handlungskompetenz des Kindes erweitert, sondern auch seine Kommunikationsfähigkeit gefördert. Erlebnisorientierte Bewegungsangebote stehen im Fokus und ermöglichen dem Kind, eine positive Körperbeziehung zu sich selbst aufzubauen sowie die Selbstwirksamkeitserwartung zu entwickeln. Fördermöglichkeiten bieten sich in den Bereichen Wahrnehmung, Körpererlebnis, Körpererfahrung und Umgang mit Materialien und Objekten. Die Kinder werden zum Ausprobieren und Üben motiviert. Sie beinhalten aber auch komplexe Spielsituationen, die das Kind nach eigenen Ideen deuten und gestalten kann. Die individuellen Interessen der Kinder stehen dabei im Vordergrund (Zimmer, 2012).

Scherler (1994) wirft dazu 3 Thesen auf, die die Bewegungswelt von Kindern umreißen:

- Kinder passen sich ihrer Umwelt an
- Kinder machen sich ihre Umwelt passend
- Kinder können sich ihre Umwelt nur passend machen, wenn Erwachsene dies nicht verbieten oder bestrafen

Daran anknüpfend ist die Bewegungsbaustelle zu nennen. Das Konzept der Bewegungsbaustelle oder Bewegungslandschaft entsteht aus dem Bedürfnis des Kindes nach

selbsttätigem und selbstbestimmtem Handeln (Bernerd & Pilz, 1994). Die zugrunde liegende Idee besteht darin, den Kindern Material zur Verfügung zu stellen das ihnen die freie Gestaltung eines Raumes ermöglicht. Auf der Bewegungsbaustelle haben die Kinder die Möglichkeit, allein, mit anderen oder mit ihren Eltern verschiedene Aktivitäten auszuführen, wie Klettern, Springen, Hüpfen, Balancieren, Transportieren, Malen und Schmirgeln. Es entsteht ein umfangreicher Kinderspielplatz, bei dem fast alles beweglich und veränderbar ist.

3.11 Fazit

Es ist möglich, Aussagen über den Entwicklungsstand einer Altersgruppe zu treffen, doch ist es wichtig zu beachten, dass nicht alle gleichaltrigen Kinder sich gleich schnell entwickeln. Interindividuelle Unterschiede, also Unterschiede zwischen verschiedenen Kindern in bestimmten Entwicklungsbereichen, sind völlig normal. Ebenso sind intraindividuelle Unterschiede, das heißt Unterschiede innerhalb der Entwicklung eines einzelnen Kindes, ebenfalls normal und zu erwarten. Jedes Kind ist einzigartig und folgt seinem eigenen Entwicklungstempo (Largo, 2017).

Da die Lernbereitschaft eines Kindes eng mit seinem Entwicklungsstand verknüpft ist, scheint es nicht ratsam, Kinder in Bewegungseinheiten streng nach ihrem Alter zu gruppieren. Stattdessen sollte eine Einteilung nach dem Entwicklungsstand und den individuellen Fähigkeiten oder auch Interessen erfolgen.

Es erscheint ebenso sinnvoll, Kindern keine spezifischen Sportarten aufzuzwingen. Vielmehr sollten sie die Möglichkeit erhalten, verschiedene Sportarten auszuwählen und auszuprobieren.

Vor diesem Hintergrund ist es zweckmäßig, das Erlernen von Techniken spielerisch zu integrieren. Insbesondere bei Sportarten, die ein hohes Maß an technischem Verständnis erfordern, um beispielsweise Verletzungen vorzubeugen, könnte es ratsam sein, diese im Kleinkindalter ganz zu vermeiden.

Der Fonds Gesundes Österreich (2020) gibt folgende Beispiele für gesundheitsfördernde Bewegungsformen: Ausdauerverbessernd sind Aktivitäten wie Spielen und Bewegung im Freien, Lauf- und Fangspiele auf kleinem Raum, Bewegung im Wasser sowie Ballspiele mit verschiedenen Ballformen, einschließlich Werfen, Fangen und Kicken, und Mini-Fußball. Muskulatur kräftigend und gleichzeitig ausdauerverbessernd sind Dreirad- und Laufradfahren, Balancieren auf einer Linie (z.B. Seil) am Boden, auf einem Bein stehen, Klettern, Rangeln, Bewegung im Gelände, Kinderturnen, leichtathletische Bewegungsformen, Skifahren, Langlaufen, Geräteturnen und Schwimmen. Knochenstärkend sind Aktivitäten wie Hüpfen und Springen, Laufen, Klettern, Seilhüpfen/-springen und Kinderturnen.

Des Weiteren wird deutlich, dass gerade im Alter vor dem Schuleintritt die Neugier der Kinder

und die Interessen Gleichaltriger die Motivation leiten können etwas zu lernen. Das verpflichtende Kindergartenjahr scheint daher ideal um Fähigkeiten auszubauen.

Alle Anstrengungen, sportliche Fähigkeiten zu fördern, sollten erst im Kindesalter (im Schuleintrittsalter) unternommen werden, da vor diesem Zeitpunkt keine ausreichenden kognitiven Kapazitäten vorhanden sind. Daher wird von einer Frühförderung in diesem Kontext abgeraten. Diese Ansicht spiegelt sich auch im Bildungsplan der Niederösterreichischen Landesregierung wider, der erst im Alter von 5-6 Jahren detailliertere Anforderungen an den Inhalt stellt. Es könnte jedoch sinnvoll sein, einen Schritt weiterzugehen und spezielle Angebote für Kinder mit fortgeschrittener motorischer Entwicklung zu schaffen.

Weineck (2010) hebt hervor, dass das frühe Schulkindalter, speziell das 6. – 7. Lebensjahr bis zum Ende der Grundschulzeit, die günstigsten Voraussetzungen für den Erwerb motorischer Fertigkeiten bietet. Die Erweiterung des Bewegungsrepertoires und die Verbesserung der qualitativen Fähigkeiten sollten erst in diesem Zeitraum berücksichtigt werden. Dies kann durch den Erwerb spezifischer Fertigkeiten, beispielsweise im Geräteturnen, erreicht werden. In diesem Kontext kann besonderes Augenmerk auf die technische Feinform gelegt werden.

Im Kontext der Sprachentwicklung und des Lernens scheint es, dass Kinder effektiver lernen, wenn sie Beobachtungen durchführen können. Der Versuch, Spielregeln, Techniken oder Übungsausführungen ausschließlich durch sprachliche Vermittlung zu lehren, scheint nicht der optimale Ansatz zu sein. Unter Berücksichtigung der kognitiven Entwicklung der Kinder könnte ein integrativer Ansatz, der Beobachtung und praktische Erfahrung kombiniert, effektiver sein.

Es scheint, dass es laut Abou-Dakn et al. (2023) eine unzureichende Anzahl von Studien gibt, die valide Aussagen über die Art, den Umfang und die Intensität der Bewegung für Kinder im Kindergartenalter ermöglichen. Die Evidenzlage variiert dabei von niedrig bis hoch. Insbesondere bei Kleinkindern ist die Evidenzlage als unzureichend zu bewerten. Dies unterstreicht die Notwendigkeit weiterer Forschung in diesem Bereich, um fundierte Empfehlungen abgeben zu können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass selbstgesteuertes und erlebnisorientiertes Spiel wesentlich zur Förderung der motorischen und sprachlichen Fähigkeiten von Kindern beiträgt. Psychomotorik und spezifische Bewegungsprogramme sind wichtige Instrumente zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung. Es ist von zentraler Bedeutung, die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Kinder in den Vordergrund zu stellen, um eine positive Beziehung zu ihrem Körper aufzubauen, ihr Selbstbild zu stärken und ihre Selbstwirksamkeitserwartung zu fördern. Es besteht ein erkennbarer Bedarf an weiterer Forschung, um ein tiefergehendes Verständnis der Bewegungsbedürfnisse von Kindern zu erlangen.

4 Methodenwahl

Bevor die Methodik für diese Arbeit im Detail geklärt wird, soll an dieser Stelle noch einmal die Forschungsfrage und die grobe Methodenwahl erörtert werden:

- Welche Inhalte werden angeboten? Wie werden die Inhalte methodisch umgesetzt?
- Wie reagieren die Kinder auf die Inhalte? Wie setzen sie Anweisungen um?
- Sind Entwicklungsprozesse der Bewegungsqualität im Beobachtungszeitraum erkennbar?
- Welche weiteren Themen, Herausforderungen und Problemstellungen zeigen sich im Beobachtungszeitraum?

Aufgrund der Datenlage ist die Beantwortung dieser Frage mit der qualitativen Forschungsmethodik besonders relevant, da sie die detaillierte Erfassung und Sichtung komplexer Phänomene und Situationen ermöglicht. Dies führt zu einem umfassenderen Verständnis der pädagogischen Praktiken und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine qualitative Studie, für die empirisches Datenmaterial mittels Videoaufzeichnungen erhoben wurde. Die nachfolgenden Gütekriterien wurden als Grundlage für diese Arbeit herangezogen.

Mayring (2002) leitet aus Überlegungen und Katalogen der Qualitativen Forschung 6 übergreifende Gütekriterien ab. Diese Kriterien sind entscheidend für die Qualität in der qualitativen Forschung:

1. Verfahrensdokumentation: Die genaue Dokumentation des Forschungsverfahrens ist entscheidend. In der qualitativen Forschung ist das Vorgehen spezifisch auf den jeweiligen Gegenstand bezogen und muss bis ins Detail dokumentiert werden.
2. Argumentative Interpretationsabsicherung: Interpretationen spielen eine entscheidende Rolle in qualitativ orientierten Ansätzen. Sie müssen argumentativ begründet werden und verschiedene Kriterien erfüllen, wie z.B. die Suche nach Alternativdeutungen und die Widerlegung von "Negativfällen".
3. Regelgeleitetheit: Qualitative Forschung muss offen gegenüber ihrem Gegenstand sein, aber auch systematisch und regelgeleitet vorgehen. Die Analyse muss in sinnvolle Einheiten unterteilt und systematisch von einer Einheit zur nächsten durchgeführt werden.
4. Nähe zum Gegenstand: Qualitative Forschung strebt an, möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anzuknüpfen. Dies wird erreicht, indem man in die natürliche Lebenswelt der Beforschten geht und versucht, eine

Interessenübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen.

5. Kommunikative Validierung: Die Gültigkeit der Ergebnisse und Interpretationen kann überprüft werden, indem man sie den Beforschten vorlegt und mit ihnen diskutiert. Wenn sich die Beforschten in den Analyseergebnissen und Interpretationen wiederfinden, kann das ein wichtiges Argument zur Absicherung der Ergebnisse sein.
6. Triangulation: Die Qualität der Forschung kann durch die Verbindung mehrerer Analysegänge vergrößert werden. Verschiedene Datenquellen, unterschiedliche Interpreten, Theorieansätze oder Methoden können herangezogen werden. Ziel der Triangulation ist es, die Ergebnisse durch verschiedene Perspektiven zu vergleichen und Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege aufzuzeigen.

4.1 Organisatorische Anforderungen

Für die Untersuchung von Kindern im Kontext von Bewegung und Sport in einem Kindergarten wurde ein spezieller Kindergarten ausgewählt, bei dem der Autor das Vertrauen der Leiterin genießt. Dieser ist der niederösterreichische Landeskindergarten in 2120 Obersdorf.

Zunächst wurde das Projekt mit der Leiterin und einigen Pädagoginnen diskutiert. Nachdem die Kindergartenleitung zugestimmt hatte, wurde ein formeller Antrag für eine videobasierte Beobachtung an die Leitung gerichtet. Dieser Antrag wurde über den Dienstweg an die Abteilung Kindergarten des Amtes der Niederösterreichischen Landesregierung weitergeleitet.

Der Antrag, wurde unter folgenden Auflagen bewilligt:

- Das Einverständnis der Stadtgemeinde Wolkersdorf ist einzuholen.
- Die Durchführung der wissenschaftlichen Erhebung hat im angesuchten Zeitraum zu erfolgen.
- Die Zutrittsbewilligung ist vorzuweisen.
- Alle Schritte sowie der Zeitpunkt der Beobachtungen sind im Einverständnis mit der Kindergartenleiterin sowie der jeweiligen gruppenführenden Kindergartenpädagogin durchzuführen. Der Kindergartenbetrieb ist möglichst wenig zu beeinträchtigen.
- Die Einverständniserklärungen aller Eltern/Erziehungsberechtigten der betroffenen Kindergartenkinder sind einzuholen.
- Die Beobachtungen haben unter der Begleitung/Anwesenheit durch ein vertrautes Kindergartenpersonal (Aufsicht) zu erfolgen.
- Der zuständigen Kindergarteninspektorin ist jederzeit Auskunft über den Stand der Erhebungen zu erteilen.
- Die Anonymität der beteiligten Personen im Rahmen der Erhebungen und

Auswertungen ist zu gewährleisten.

- Der Abteilung Kindergärten ist ein Exemplar der Arbeit kostenlos zu überlassen.
- Die Aufzeichnungen werden datenschutzrechtlich vertraulich behandelt.
- Bild- und Audioaufzeichnungen werden auf einer passwortgeschützten SD-Speicherkarte gesichert und in einem verschließbaren Kasten aufbewahrt.
- Bild- und Audiomaterial, sowie Namen werden nicht veröffentlicht oder weitergegeben.

Nach dem Erhalt der Bewilligung wurden die Beobachtungstermine, sowie die Räumlichkeiten festgelegt.

4.2 Beobachtungsverfahren

Die Wahl des Beobachtungsverfahrens wurde durch 2 Hauptanforderungen bestimmt: Erstens durfte der Betrieb des Kindergartens nicht gestört werden und zweitens sollten natürliche Situationen während der Bewegungseinheiten erfasst werden.

Ursprünglich war eine offene Beobachtung ohne Anwesenheit des Beobachters geplant. Die verwendete Videokamera, eine RICOH WG M1 mit einem 160° Weitwinkelobjektiv.

Diese technische Lösung wurde gewählt, um die von Habermehl (1992) beschriebenen Verzerrungseffekte zu vermeiden, die auftreten können, wenn Kameras direkt auf Personen gerichtet sind. Durch das Weitwinkelobjektiv konnte der gesamte Bewegungsraum erfasst werden, ohne die Kamera schwenken zu müssen.

Bei der Überprüfung des technischen Zustands und der Funktionstüchtigkeit der Kamera wurde erkannt, dass lediglich Sequenzen von 25 Minuten aufgezeichnet werden konnten, woraufhin ein manueller Neustart der Aufnahme erforderlich war. Die Option, die Kamera durch die Pädagogin bedienen zu lassen, wurde als nicht praktikabel erachtet, da dies die Bewegungseinheiten stören könnte. Daher übernahm der Autor die Rolle eines nichtteilnehmenden Beobachters. Die zugrunde liegende Annahme war, dass der Beobachter in die Umgebung integriert wird und lediglich die Aufgabe hat, die Kamera zu bedienen, um die Aufnahme nach Ablauf von 25 Minuten neu zu starten.

Die Auswahl des Beobachtungsverfahrens wird durch den Anspruch bedingt, dass einerseits der Kindergartenbetrieb nicht gestört werden darf, andererseits dass natürliche Situationen in den Bewegungseinheiten erfasst werden sollen.

Hierzu verdeutlicht Habermehl (1992), dass eine nicht teilnehmende Beobachtung folgende Vorteile bietet:

- Der Beobachter kann sich vollständig auf die Beobachtung konzentrieren, da Ablenkungen durch gleichzeitige Teilnahme an Aktivitäten mit den Beobachteten

entfallen.

- Sie ermöglicht eine simultane Aufzeichnung des Geschehens und eine detaillierte Erfassung der beobachteten Situation.

Des Weiteren betont Habermehl (1992), dass die Anwesenheit eines nicht-teilnehmenden Beobachters, der erkennbar Aufzeichnungen macht, erhebliche Verzerrungen der beobachteten Situation bewirken kann. Um solche Effekte von vornherein auszuschließen, kann die Beobachtung verdeckt durchgeführt werden. Allerdings birgt auch diese Methode das Risiko des Entdecktwerdens.

Es wurde auch angemerkt (Habermehl, 1992), dass audiovisuelle Aufzeichnungen unersetzlich für zeitgemäße Beobachtungen sind. Die Hauptvorteile des Videoverfahrens lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Das aufgezeichnete Material kann beliebig oft wiederaufgerufen werden, was eine nachträgliche Datenerfassung ermöglicht.
- Dies ermöglicht eine Genauigkeit und Überprüfbarkeit, die bei der herkömmlichen simultanen Beobachtung und Datenerfassung nicht gegeben sind.

Die Schwächen des Verfahrens seien den technischen Merkmalen geschuldet. Faktoren wie Perspektive, Bildausschnitt und Tiefenschärfe können zu Verzerrungen führen, sind im Zuge dieser Untersuchung allerdings vernachlässigbar.

Die Beobachtung soll ein nichtstandardisiertes Verfahren verwenden, da diese Untersuchung explorativen Charakter aufweist und den Interessen des Forschers folgt.

Nach Merkens (2022) stellt das einen Sonderfall dar, da der Fall erst im Verlauf der Untersuchung konstruiert wird. Daher folgt die Orientierung an den Bedingungen der Grounded Theory.

Im Zusammenhang mit der Grounded Theory sei das "Offenheitspostulat" der qualitativen Forschung erwähnt. Jenes besagt, dass man nicht vor Beginn der Forschungsarbeit das untersuchte Feld mit festen Hypothesen belegt, sondern offen für mögliche neue Erkenntnisse ist. Allerdings bedeutet Offenheit in der qualitativen Forschung nicht, dass Forscher im Hinblick auf den untersuchten Gegenstand und die Methodologie "uninformiert" bleiben sollten (Reichert & Englert, 2011).

Zusammengefasst lässt sich das ausgewählte Beobachtungsverfahren nach Flick (2017) als offene, nicht standardisierte und nicht teilnehmende Fremdbeobachtung natürlicher Situationen klassifizieren.

4.3 Durchführung der Datenerhebung

Beyer (2013) beschreibt die Komplexität und die Herausforderungen, die mit der

wissenschaftlichen Beobachtung im Kindergarten verbunden sind, als einen Balanceakt zwischen der Aufrechterhaltung der wissenschaftlichen Distanz und der Integration in die Gemeinschaft. Die Kinder seien anfangs irritiert von der stillen Anwesenheit eines Beobachters und versuchen, mit ihm zu interagieren. Auch bei den Erzieherinnen kann die Anwesenheit eines Beobachters zu Unsicherheiten führen. Ein vollständiger Gewöhnungseffekt könne durch verdeckte Beobachtung erreicht werden, z.B. in der Rolle eines Praktikanten. Dies hätte jedoch den Nachteil von lückenhaften Aufzeichnungen.

Um möglichst viel brauchbares Material zu erhalten, wurde vereinbart, die Kinder an die verwendete Kamera zu gewöhnen. Die Kamera wurde in 7 vorhergehenden Einheiten von der Pädagogin im Bewegungsraum aufgebaut, ohne aufzunehmen. In einem nächsten Schritt wurden die Kinder an den Beobachter gewöhnt, indem er zu Beginn der Datenerhebung, eine Stunde vor der Bewegungseinheit, in der Gruppe anwesend war und mit den Kindern und der Pädagogin gemeinsam in den Bewegungsraum gegangen ist.

Beobachtungsgegenstand waren folgende übergeordnete Fragen:

- Welche Inhalte werden angeboten? Wie werden sie methodisch umgesetzt?
- Wie reagieren die Kinder auf die Inhalte? Wie setzen sie Anweisungen um?
- Sind Entwicklungen der Bewegungsqualität im Beobachtungszeitraum erkennbar?
- Wie reagiert die Pädagogin auf verschiedene Situationen?

Weiters wurden folgende Fragen für die Theoriebildung gestellt:

- Ergeben sich andere relevante Themengebiete aus der Beobachtung?
 - Wo gibt es methodisch-didaktischen Optimierungsbedarf, worauf soll geachtet werden?
 - Wo sind vertiefende Maßnahmen oder Forschung notwendig?

4.4 Auswertungsmethode

Die vorliegende Arbeit ist als empirisch qualitative Studie zu betrachten. Die Auswertung und Theoriebildung kann grob als explorative Datenanalyse gesehen werden.

Dabei werden verschiedene Modelle herangezogen, die für den Gebrauch angepasst werden.

Das Datenmaterial wurde mit Hilfe einer Videokamera erhoben und kann somit, als Videographie oder Videoanalyse bezeichnet werden. Hierzu gibt Denzin (2022) 4 Arbeitsschritte vor:

- Phase 1 - Strukturierte Beobachtung: Das Filmmaterial wird als Einheit betrachtet und Eindrücke, Fragen und Empfindungen, die in den Sinn kommen werden, notiert.

- Phase 2 - Formulieren einer Forschungsfrage: Fragestellungen werden formuliert, die Schlüsselsequenzen werden in einem Verzeichnis abgelegt.
- Phase 3 - Strukturierte Mikroanalyse: Die Sequenzen werden nacheinander nach Mustern und analysiert und detailliert beschrieben.
- Phase 4 - Mustererkennung und Interpretation: Die Suche nach Mustern wird von den Sequenzen auf das gesamte Material ausgeweitet, um die Forschungsfrage zu beantworten. Durch kritisches Betrachten wird abschließend eine Interpretation formuliert.

Auch Flick (2017) fasst 7 Phasen der Beobachtung zusammen:

- Die Auswahl des Settings: Wo und wann die interessanten Prozesse und Personen betrachtet werden können;
- Die Festlegung, was bei der Beobachtung tatsächlich und unbedingt festgehalten werden soll;
- Das Training der Beobachter, um solche Fokussierungen zu vereinheitlichen;
- Beschreibende Beobachtungen, die seine zunächst noch allgemeine Darstellung des Feldes beinhalten;
- Fokussierte Beobachtungen, die sich zunehmend auf die für die Fragestellung relevanten Aspekte konzentrieren;
- Selektive Beobachtungen, die nur noch zentrale Aspekte gezielt erfassen sollen;
- Der Abschluss der Beobachtung, wenn die theoretische Sättigung erreicht ist, d.h. weitere Beobachtungen keine neuen Erkenntnisse mehr bringen. (Flick, 2017, S.283-284)

Die von Denzin (2022) und Flick (2017) erbrachten Arbeitsschritte sind für diese Arbeit als theoretische Grundlage und als grobes Handlungsmuster hervorragend geeignet.

König (2013) schreibt dazu, dass videographische Aufnahmen erst dann optimal ausgeschöpft werden, wenn das Datenmaterial einer zyklischen Analyse unterzogen wird. In Teilschritten wird am Datenmaterial gearbeitet, um den Blick für relevante Details zu schärfen und zu einer adaptiven Analyse zu gelangen.

Deshalb, und da vorab keine Theorien oder Beobachtungskategorien geschaffen wurden, stellen sich in weiterer Folge die Fragen nach Sampling und Kodierung. Dies geschieht während zyklischer Analysen des Videomaterials. Zur Veranschaulichung der zyklischen Analyse dient die folgende Grafik aus König (2013):

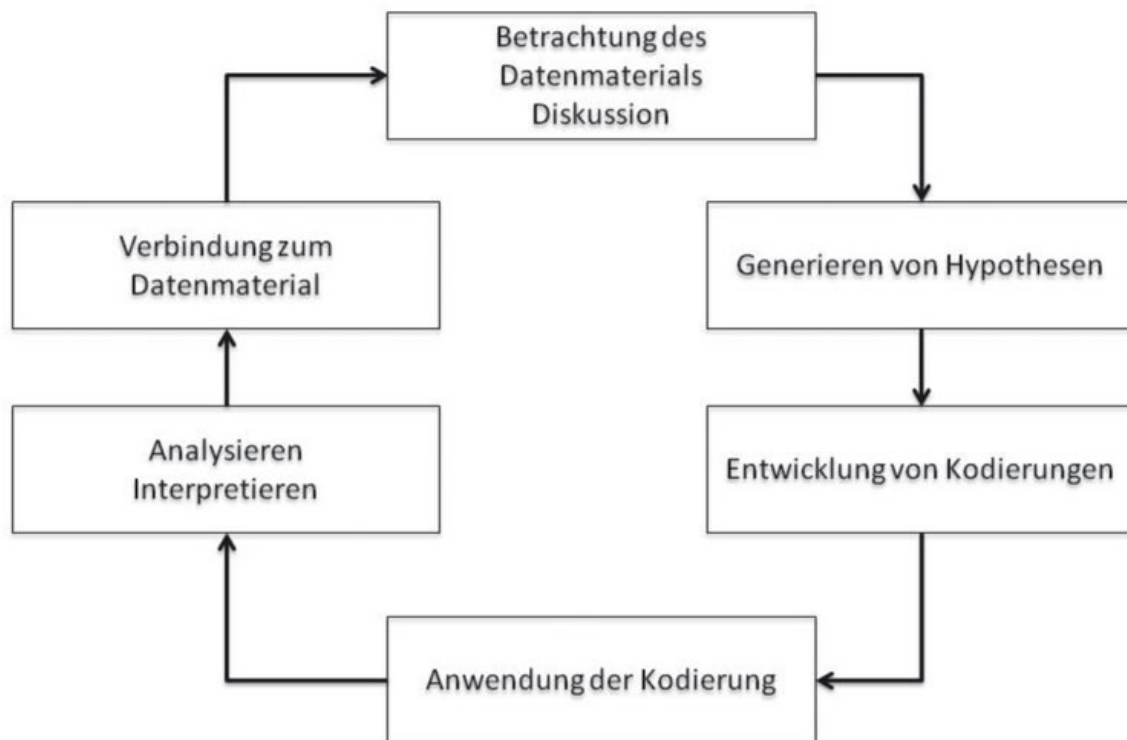


Abbildung 1: Zirkel der Kodierung und Analyse (König, 2013, S.823)

4.4.1 Sampling

Die Auswahlentscheidung im Forschungsprozess, welche Szene oder Situation zur näheren Betrachtung und Interpretation herangezogen werden soll, ergibt sich aus der Fragestellung, die so formuliert wurde, dass sich in explorativer Tätigkeit interessante Szenen, die für den Beobachter von Relevanz erschienen oder besondere Auffälligkeit aufwiesen, aufgearbeitet und näher untersucht wurden.

Es wurde das theoretische Sampling angewandt. Entscheidungen über die Auswahl und Zusammensetzung des empirischen Materials wurden während der Datenerhebung und Auswertung getroffen (Flick, 2017)

Im Verlauf der Untersuchung und durch die oben genannte zyklische Betrachtung des Datenmaterials konnten weitere Themenbereiche zur Bearbeitung für diese Arbeit ergründet werden:

- Unterrichtliche Aspekte: Gruppengröße, Vorzeigen von Übungen
- Sportliche Aspekte: Technik; Körperspannung

4.4.2 Kodierung

Im theoretischen Zusammenspiel mit dem Zirkel der Kodierung und Analyse, bietet sich das Modell der Grounded Theory an: In einem zyklischen Vorgang, bei dem Datensammlung und -auswertung abwechselnd stattfinden, entstehen schrittweise Kategorien, die miteinander in

Verbindung gebracht und zu einer Theorie ausgearbeitet werden (Pohlmann, 2022).

4.4.3 Vorgehensweise

Es folgt eine Verdeutlichung der Vorgehensweise in der Datenanalyse, wie sie vorgenommen wurde.

- Schritt 1: Erstellung des Filmmaterials als dauerhafte Dokumentation von Beobachtungssituationen / Bewegungseinheiten. Notizen zu allgemeinen und auffälligen Situationen wurden erstellt.
- Schritt 2: Sichtung des gesamten Filmmaterials. Untersuchung auf die 2 übergeordneten Forschungsfragen hin. Gleichzeitig wurden weitere Notizen angefertigt zu Themen, die Relevanz haben könnten. Erstes Sampling und Kodieren.
- Schritt 3: Sichtung des gesamten Filmmaterials. Theoretische Sättigung der ursprünglichen Forschungsfrage.
- Schritt 4: Sichtung des gesamten Filmmaterials. Untersuchung auf die erweiterten Forschungsfragen. Sampling und Kodieren.
- Schritt 5: Sichtung des gesamten Filmmaterials. Theoretische Sättigung der erweiterten Forschungsfragen.

4.5 Darstellungsmethode und Verschriftlichung

Für die Datenpräsentation wurde zunächst eine umfassende Sichtung des gesamten Materials durchgeführt, wobei die beschriebenen Variablen untersucht und anschließend zusammengefasst wurden. Es wurde ein Versuch unternommen, Phänomene in ihrer Vielfalt, Ambivalenz und Dynamik zu erfassen. Daher schien es angebracht, die der Analyse zugrunde liegenden Daten in Form von Transkripten zugänglich zu machen (Meyer & Meier, 2014).

Anschließend wurden die Szenen thematisch nach Forschungsfrage oder Inhalt sortiert und beschrieben. Dieser Ansatz ermöglichte eine strukturierte und systematische Darstellung der Daten, die sowohl die Komplexität der beobachteten Phänomene als auch die spezifischen Kontexte, in denen sie auftraten, berücksichtigte.

4.6 Limitationen

Pohlmann (2022) führt 3 große Kritikpunkte an der Vorgehensweise zur qualitativen Sozialforschung an:

1. Die mangelnde Kontrolle von Beobachtereffekten: Darunter wird die Veränderung des zu betrachtenden Umfeldes durch die alleinige Anwesenheit von Beobachter*innen verstanden.
2. Die fehlende Überprüfbarkeit der Effekte einzelner Kausalfaktoren: Im Gegensatz zu

Laboruntersuchungen, wirken sich bei Feldbeobachtungen unzählige und unkontrollierbare Faktoren, die oftmals gar nicht erkannt werden können, in der Zuordnung zu Kausalfaktoren aus.

3. Die nicht ausreichende Generalisierbarkeit der Ergebnisse: Aus Sicht der quantitativen Forschung wirken die oft geringe Stichprobengröße oder die Fallzahlen gering oder unzureichend.

Wie bereits in Abschnitt 4.2 erwähnt, wurden Anstrengungen unternommen, um den Beobachtereffekten entgegenzuwirken. Die Betriebsmodalitäten des Kindergartens stellten eine zusätzliche Herausforderung dar, da nicht immer alle Kinder gleichzeitig anwesend waren. Es wurde versucht, aus dieser Situation eine relevante Forschungsfrage weiterzuentwickeln, insbesondere im Hinblick auf unterrichtliche Aspekte wie die Gruppengröße.

In dieser qualitativen Studie ist aufgrund der genannten Faktoren mit einer geringen Fallzahl zu rechnen. Dies liegt daran, dass die Forschung in realitätsnahen Situationen durchgeführt wird, auf die kein direkter Einfluss genommen werden soll. Dieser Ansatz gewährleistet die Authentizität und Relevanz der gesammelten Daten, obwohl er die Anzahl der verfügbaren Fälle begrenzt.

5 Beobachtungen der Bewegungseinheiten

Die Beobachtung umfasste eine Kindergartengruppe bestehend aus 14 Kindern, einer Pädagogin und einer Hilfskraft. Die Aufzeichnungen wurden während der regulären Betriebszeiten und Bewegungseinheiten im Bewegungsraum erstellt. Die Pädagogin traf spontane Entscheidungen darüber, welche oder wie viele Kinder sie gleichzeitig in den Bewegungsraum mitnahm. Dies bedeutete, dass entweder die gesamte Gruppe oder nur Teile davon gleichzeitig im Bewegungsraum waren und altersspezifische Selektionen für Bewegungseinheiten vorgenommen wurden („nur jüngere“ oder „nur ältere“). Diese Bedingungen machten die Beobachtung einer heterogenen Altersgruppe besonders herausfordernd.

Es konnte nur eine Kindergartengruppe für die Beobachtung gewonnen werden, da sich aufgrund von Bedenken, dass ihre Arbeit kritisiert werden könnte und sie dadurch in persönliche oder berufliche Konflikte geraten könnten, nicht alle Pädagoginnen dazu bereit erklärt haben.

Das gesamte Rohmaterial, das alle 13 Tage und insgesamt etwa 12 Stunden (711 Minuten) umfasst, wurde gesichtet. Der Beobachtungszeitraum erstreckte sich über eineinhalb Monate.

Die Struktur der Bewegungseinheiten ist in der Regel konsistent, es sei denn, sie wird durch Ereignisse vor oder nach der Einheit beeinflusst. Die Einheiten beginnen mit einer Einstimmungs- und Aufwärmphase, gefolgt von Übungen und einem Ausklang, bei dem die Kinder auf dem Rücken liegen und die Pädagogin die Einheit Revue passieren lässt. Dieser Ausklang kann je nach Situation abrupt oder mit einem abschließenden Spiel erfolgen.

Die Übungen der Bewegungseinheiten werden nicht im Voraus geplant, wobei übergeordnete Leitthemen berücksichtigt werden, die sich auch nach den Jahreszeiten richten können. Die Gruppe wird zudem je nach Bedarf in 2 Kleingruppen aufgeteilt, die nacheinander in den Bewegungsraum geführt werden.

Als Hintergrundinformation und zum besseren Verständnis der Beschreibungen ist zu erwähnen, dass 3 Kinder in der beobachteten Gruppe einen Migrationshintergrund haben: ein Geschwisterpaar (ein Junge und ein Mädchen) und ein weiteres Mädchen, die Unterstützung in der deutschen Sprache benötigen. Eine interkulturelle Mitarbeiterin (IKM) besucht die Kinder regelmäßig im Kindergarten, um mit ihnen zu arbeiten.

Die Darstellung der Zeitstempel erfolgt in Minuten und Sekunden im Format mm:ss.

5.1 Einheit 1

Datum: 13.02.17

Kinder: 13; davon 3 mit Deutsch als Zweitsprache, 2 jüngste Kinder

Die Pädagogin stimmt die Kinder mit einigen Übungen auf die Stunde ein. Zunächst laufen die Kinder zu Trommelklängen im Kreis. Sobald das Trommeln aufhört, stellt sich jedes Kind in einen Reifen. Es werden einige Strecksprünge aus der Hocke durchgeführt, anschließend wird beidbeinig aus und in den Reifen gesprungen und auf liegenden Turnreifen balanciert. Dann werden einfache Übungen, die alle Kinder umsetzen können, durchgeführt: Reifen drehen, Reifen halten und durchsteigen (13:20).

Ein Kind schlägt die Übung „Hula-Hoop“ (13:20-15:10) vor, die Pädagogin übernimmt den Vorschlag und ermutigt die Kinder mitzumachen. Die älteren Kinder können die Bewegung gut umsetzen, manche haben Schwierigkeiten die spezifische Körperbewegung nachzumachen. Die jüngeren Kinder probieren zwar aus, verlieren nach kurzer Zeit das Interesse, wenn sie die Bewegung nicht umsetzen können.

Anschließend werden wieder Reifenübungen durchgeführt (15:10-21:55)

Dann wird ein „Reifentunnel“ (Teil1: 21:55 - Teil2: 01:30) hergestellt. Die Pädagogin erklärt, was die Kinder tun sollen: Sie sollen einen Tunnel aus Turnreifen formen, indem sie sich nebeneinander aufstellen und die Reifen so vor dem Körper halten, dass, alle Reifen zusammengenommen, ein Tunnel entsteht. Die meisten schaffen das nach Anweisung, ein paar Kinder haben Schwierigkeiten der Handlungsanweisung nachzukommen und verhalten sich abseits der Erwartung der Pädagogin. Jene Kinder sind unsicher und suchen bei den anderen Kindern und bei der Pädagogin nach Anhaltspunkten, was zu tun ist. Das resultiert in einer Ansprache durch die Pädagogin an die Kinder und dem Eingreifen, indem sie die Kinder der Reihe nach ausrichtet, um den Tunnel herzustellen. Gleichzeitig laufen die 2 kleinsten Kinder im Raum herum, sie spielen Fangen. Der Pädagogin ist das offenbar nicht recht, sie holt die beiden zu sich und führt sie zum jetzt gut eingerichteten Reifentunnel, wo sie durchkriechen dürfen. Sukzessive soll ein Kind der Pädagogin den Reifen geben und zum Tunneleingang gehen und dann durchkriechen. Ein Kind (lila T-Shirt) wird aufgefordert durch den Reifentunnel zu kriechen. Das Kind versteht aber nicht, was es tun soll, erkennbar an der Reaktion und Mimik – vermutlich, dass es den Reifen besser halten soll. Die Pädagogin wiederholt die Anweisung mehrmals immer deutlicher werdend. Als das Kind immer noch nicht versteht, nimmt die Pädagogin das Kind an der Hand und führt es in die Richtung des Tunneleinganges.

Stationsbetrieb (Teil2: 06:55): Eine Übung im Stationsbetrieb beinhaltet das Balancieren auf einer umgekehrten Turnbank. Die Pädagogin lenkt ihr Hauptaugenmerk auf diese Station. (Teil2: 11:00-12:10) Die Pädagogin verlässt die Station, um bei einer anderen zu assistieren.

Ein Kind (oranges T-Shirt) balanciert im ersten Durchgang erst vorsichtig, wird bei mehrmaliger Wiederholung dann immer schneller in seiner Bewegung, bis es zu laufen beginnt. In diesem Durchgang steigt das Kind mit dem rechten Fuß neben die Bank und fällt darauf zu Boden und stöhnt dabei. Die Pädagogin erschrickt und blickt in die Richtung des Kindes, doch das Kind steht bereits und schaut kurz zur Pädagogin. Die Pädagogin kommt zur Turnbank und macht das Kind aufmerksam, nicht von der Bank zu springen. Nun steht die Pädagogin neben der Übung und beobachtet. Das besagte Kind geht sehr bedacht über die Bank und blickt jedes Mal zur Pädagogin, wenn die Übung absolviert wird.

Eine weitere Station ist an einer Schrägleiter (Teil2: 06:55), welche die Kinder überwinden sollen. Auch bei dieser Übung wird nach einiger Zeit variiert. Das Klettern über die Schrägleiter ist koordinativ besonders anspruchsvoll, so, dass die Übung nicht alle Kinder sofort schaffen; nach mehrmaliger Wiederholung wird aber auch ausprobiert, ob das Hindernis ohne Einsatz der Hände überwunden werden kann.

Dasselbe Kind (oranges T-Shirt) ist bei der Schrägleiter (Teil2: 14:00-18:30) und versucht, ohne sich festzuhalten über die Leiter zu balancieren und rutscht ein paarmal ab. Bei einem Versuch rutscht das Kind bis zur Hüfte zwischen die Sprossen der Leiter. Der Blick des Kindes richtet sich sofort zur Pädagogin, die das beobachtet hat und einschreitet. Das Kind steigt wieder auf die Leiter und wird von der Pädagogin an der Hand darüber geführt. Die Pädagogin bleibt noch etwas bei dieser Station, dann geht sie weiter zu einer anderen.

Bei einer anderen Übung (Teil2: 11:00-13:30), bei der die Kinder über eine quergestellte Turnbank springen sollen, scheint der Ablauf unklar. Es kommt es zu einer Rangelei um die Reihenfolge zwischen 3 Kindern, angestoßen von einem Kind (blaues T-Shirt). Das besagte Kind läuft in einem Kreis über die Turnbank und drängt dabei die anderen Kinder ab; solange, bis die anderen 2 Kinder nicht mehr mitlaufen. Die zweite Pädagogin im Raum bemerkt das, holt das Kind zu sich und führt es an der Hand zu einer anderen Übung.

Nach einem Stationswechsel (Teil2: 18:30-20:40) ist das Kind (oranges T-Shirt) bei der Turnbank-Übung. Das Kind versucht die Übung zu variieren, indem es eine Drehung in den Sprung einbaut. Das sieht die Pädagogin zunächst nicht. Die Sprünge und Landungen werden besser, das Kind braucht relativ viel Platz und kommt einem anderen Kind, das ebenfalls bei dieser Übung ist, sehr nahe. Die Pädagogin bemerkt das und macht das Kind darauf aufmerksam, dass die Übung nach ihrer Anleitung durchzuführen sei.

Ein Kind (blaues T-Shirt) (Teil2: 24:55-Teil3: 00:11) tritt ein anderes Kind beim Warten auf eine Übung von hinten, dann schaut es in die Kamera.

(Teil3: 00:05) Die Pädagogin bemerkt, dass das Überwinden der Schrägleiter eine besondere Herausforderung darstellt und stellt sich bis zum Ende der Übung zu dieser Station und gibt verbale Hilfestellung, wo die Kinder hinsteigen, -schauen und -greifen sollen.

Das Karottenspiel (Teil3: 04:20) wird zum Ausklang gespielt. Kinder sollen auf dem Bauch liegend einen Kreis bilden. Einige Kinder liegen auf dem Rücken, die Pädagogin wiederholt die Anweisung noch einmal lauter. Als die gewünschte Reaktion nicht eintritt, dreht die Pädagogin die Kinder selbst in die richtige Position. Die Pädagogin zieht die „Karotten aus der Erde“.

5.2 Einheit 2

Datum: 14.02.2017

Kinder: 15; davon 3 mit Deutsch als Zweitsprache, 2 jüngste Kinder

Zum Aufwärmen laufen die Kinder im Kreis um die am Boden liegenden Turnseile. Ein Kind (blaues T-Shirt) läuft besonders schnell und fällt hin (00:40). Die Pädagogin holt das Kind zu sich und weist es an, nicht so schnell zu laufen. (02:55) Dasselbe Kind läuft einem anderen Kind hinterher und rempelt dabei ein Kind an, das im Weg steht. Dann (04:10) tritt es ein Kind vor ihm. Die Kinder sollen bei „Stopp“ bei einer Schnur stehen bleiben (04:17). Besagtes Kind umgeht bei „Stopp“ 3 andere Kinder. Als das nicht gelingt, versucht es sich zu einer anderen Schnur zu stellen, die eigentlich schon besetzt ist. Eine Rangelei entsteht. Das andere Kind lässt dann von der Schnur ab und geht zu einer, die frei ist (04:57). Die Pädagogin bemerkt diese Szene nicht.

(03:46) Die Kinder stehen im Kreis und Turnseile liegen zusammengeknötet vor ihnen auf dem Boden. Die Kinder sind angehalten, gemeinsam, gegen den Uhrzeigersinn, im Kreis zu gehen und dabei über die Seile zu steigen. Nach einer Runde hebt die Pädagogin die Hand. Die Kinder bleiben stehen. Einige drehen sich zur Pädagogin, einige bleiben direkt stehen. Bei der Anweisung: „Jetzt hätte ich gerne, dass ihr rückwärts über die Schnur geht.“ (04:20) kommt es bei den Kindern zu Unklarheiten, wie sie die Anweisung umsetzen ist, denn sie sollen in derselben Richtung, nur rückwärts weitergehen. Da die Kinder nicht mehr einheitlich in Gehrichtung stehen, gehen sie in unterschiedliche Richtungen rückwärts weiter, und stoßen daher zusammen. Die Pädagogin muss einschreiten und richtet die Kinder aus (05:00), die jetzt dicht gedrängt beieinander stehen. Die Pädagogin wendet sich dem ersten Kind in der Reihe zu und führt es über die ersten Seile, dann ein zweites Kind. Die übrigen Kinder schauen sich die Vorgehensweise ab. Die Kinder gehen jetzt rückwärts in die gleiche Richtung, steigen allerdings nicht bewusst über die Seile. Die Pädagogin weist die Kinder an: „Und die Füße heben bitte! Die Füße heben und über die Schnüre - genau wie beim Vorgehen, liegen auch beim Zurückgehen die Schnüre.“ Sie wiederholt die Anweisung: „Über die Schnüre drübersteigen. Füße heben!“ öfter und eindringlicher, bis die Übung funktioniert (06:27).

Die Pädagogin fragt in die Runde (06:40), was man mit einer „Schur noch so alles machen“ kann. Es kommen einige Meldungen von Kindern, die ausprobiert werden. Einige Kinder können der Anweisung nicht folgen und müssen bei den anderen Kindern die Bewegung abschauen, um sie nachmachen zu können. Das Kind im blauen T-Shirt versucht (07:40) die

Übung bei einem anderen Kind zu beobachten und nachzumachen. Die beiden Kinder stehen so eng beisammen, dass sie zusammenstoßen und sich gegenseitig zu schubsen beginnen. Die Pädagogin sieht das nicht.

Als Nächstes sollen die Kinder das Seil zwischen die Hände nehmen und darübersteigen ist für die älteren Kinder eher keine Herausforderung, die Jüngeren bedürfen der Hilfestellung der Pädagogin (08:00), indem sie die Kinder durch Erklären durch die Bewegung führt. Die Pädagogin lobt die Kinder. Das Kind in blauem T-Shirt (10:00) schlägt mit der Schnur auf ein anderes Kind (Schwester) ein. Dieses berichtet das der Pädagogin. Diese hilft dem Kind durch die Übung, danach nimmt sie den Bruder für einige Sekunden zur Seite.

Die Kinder sollen das Seil entknoten und in voller Länge auf den Boden legen. Sie werden aufgefordert, über das Seil zu balancieren (17:40). Das Kind im blauen T-Shirt legt das Seil in Formen auf den Boden auf. Die Schwester beginnt das nachzumachen. (16:30) Die Pädagogin spricht das an und ermutigt die Kinder ihre Seile ebenfalls in Formen zu legen und dann darauf zu balancieren. Diese Übung scheint einigen Kindern zu einfach, sie beginnen zu variieren (17:30). Ein Kind beginnt von einer Seite auf die andere zu springen. Die Pädagogin greift das auf. Sie fordert die Kinder auf das Seil wieder in einer Geraden aufzulegen. Die Kinder beginnen zu springen. Dann weicht das Springen dem Formenspiel mit dem Seil (Schneckenform legen, ...).

Einige Kinder beginnen das Seil in der Hand zu schwingen und zu drehen (22:13). (22:30) Das Kind im blauen T-Shirt spielt immer noch mit seinem Seil auf dem Boden in der Raummitte. Als es fast von den Seilen getroffen wird, ruft die Pädagogin seinen Namen mehrmals laut. Alle Kinder halten kurz inne, bis die Pädagogin das Kind an der Hand nimmt und an den Rand des Raumes führt. Die Pädagogin möchte, dass nur 2 Kinder im Raum die Schnur drehen und alle anderen am Rand Platz nehmen. Sie übersieht dabei das Geschwisterpaar, das mit den Seilen spielt, am Boden (23:50). Als ein Kind das Seil zu drehen beginnt, bemerkt sie das und eilt einige Schritte zu den beiden und holt sie weg. Gleichzeitig ermahnt sie das Kind, das mit dem Seil hantiert, obwohl sie den Raum freigegeben hat.

(Teil2: 03:00) Die Pädagogin ermutigt die Kinder eine Bewegung eines anderen Kindes nachzumachen: „Sackhüpfen mit Seil“. Bei dieser Übung nehmen die Kinder die Seilenden jeweils in eine Hand und stellen sich mittig auf das zum Boden hängende Seil, und springen damit vorwärts, so als würden sie Sackhüpfen. Dann wird eine Vorstufe zum Seilspringen (Teil2: 04:00) geübt, indem über das Seil gestiegen wird.

Es wird ein großes Sprungseil aufgebaut (Teil2: 09:05). Ein Ende wird an der Sprossenwand befestigt, das andere Ende hält die Pädagogin, über das die Kinder reihum springen dürfen. Im Anschluss wird das Seil von der Pädagogin niedrig gehalten und nur geschaukelt. Die Kinder dürfen im Kreis um die Pädagogin laufen und im Laufen über das Seil springen (Teil2: 10:50).

Danach sollen die Kinder darunter durchkriechen, ohne es zu berühren. Dann wird reihum über das liegende Seil balanciert. Die 2 jüngsten Kinder bewegen sich hauptsächlich am Rand des Bewegungsraumes und machen nur gelegentlich mit. Ende der Einheit.

5.3 Einheit 3

Datum 17.02.2017

Teil 1 – 3: Kinder: 8; davon 1 mit Deutsch als Zweitsprache

Teil 4: Kinder: 5 jüngste; davon 1 mit Deutsch als Zweitsprache

In dieser Einheit sind großteils die älteren Kinder der Gruppe im Bewegungsraum. Es werden Seile am Boden im Kreis aufgelegt, über die die Kinder in verschiedenen Tempi, die durch eine Trommel (von der Pädagogin gespielt) vorgegeben werden, steigen sollen (02:30).

Danach (02:35) sollen die Kinder zwischen den Seilen genau 2 Schritte machen und dann über das nächste Seil springen. Die Kinder versuchen der Anweisung nachzukommen. Das sieht dann bei jedem Kind anders aus. Die Pädagogin versucht einzulenken, indem sie verbale Unterstützung gibt und die Worte: „eins-zwei-über die Schnur“, so lange wiederholt, bis die Abfolge geschafft wird.

Jetzt werden verschiedene Übungen mit dem Seil vorgezeigt (04:35) und nachgemacht. Dann sollen die Kinder im Vierfüßlergang das Seil auf dem Rücken transportieren. Die Kinder stellen sich Tiere vor und drücken diese durch Geräusche aus (10:20). Die Pädagogin zeigt die Übung vor.

Eine neue Übung wird präsentiert (13:10). Kinder sollen das Seil vor sich in einer Hand haltend, parallel über dem Boden drehen und über das bewegte Ende hüpfen. Ein Kind sagt: „das ist kompliziert.“, die Pädagogin fragt in den Raum: „ist das kompliziert?“ die übrigen Kinder bestätigen das mit „ja!“. Übung wird angepasst: Die Kinder sollen nur darübersteigen, was ebenfalls als schwierig empfunden wird. Ein Kind wandelt die Übung ab, die Pädagogin ermutigt die Kinder es dem Kind nachzumachen: (14:00) wird in der Grätsche aufgestellt und das zusammengebundene Seil wird in einer 8-er-Form durch die Beine in die andere Hand gegeben. Diese Übung ist für einige Kinder auch sehr schwierig.

Die Pädagogin erklärt das Seilspringen (15:10) und zeigt es vor (über das Seil steigen). Einige Kinder können die nötige Seillänge nicht einschätzen, die Pädagogin hilft. Die Kinder steigen über das Seil wie vorgezeigt.

Einige Stationen werden aufgebaut: Kriechen und Balancieren über eine Brücke, Hocksprung über eine Bank, liegend auf einem Rollbrett manövrieren, sitzend auf einem Rollbrett an einem Seil entlang ziehen. Die Pädagogin lässt die Stationen von jeweils einem Kind unter Anleitung vorzeigen (Teil2 02:11). Die Stationen werden besetzt (Teil2 06:00). Beim Balancieren über die

„Brücke“ greift die Pädagogin aus Sicherheitsgründen ein, indem sie ein Kind mit rotem T-Shirt (Teil2 16:45) zurückhält, als es auf die Brücke klettern will, da schon ein Kind darauf balanciert. Zuvor wurde ausgemacht, dass nur ein Kind auf der Brücke ist. (Teil2 17:15) Ein Kind versucht auf die Brücke zu klettern, die mittels einer kleinen Leiter mit 4 Sprossen zu erreichen ist, ohne sich festzuhalten. Das Kind schaut zur Pädagogin und will ihr zeigen, dass es ohne Hände hinaufklettern kann. Die Pädagogin ist nicht begeistert und gibt eine verbale Anweisung, wie die Hürde zu bewältigen ist.

Zum Abschluss dürfen sich die Kinder auf ein Rollbrett setzen und sich an einem gespannten Seil entlanghangeln. (Teil2 21:00 - Teil3 1:50) Kinder warten, bis sie an der Reihe sind.

Die 5 jüngeren Kinder werden danach in den Bewegungsraum hereingeholt (Teil4 00:00). Die Kinder laufen im Kreis, während die Pädagogin immer mehr Hindernisse in den Weg legt, bis ein kleiner Parcours zum Klettern und Kriechen entsteht. Die Kinder sollen sich in Bauchlage mit den Händen über die gesamte Länge einer Turnbank ziehen. Ein Kind steigt früher ab und die Pädagogin spricht das Kind darauf an. Nach kurzem Überlegen legt sich das Kind wieder auf die Bank und zieht sich den restlichen Weg über die Bank. Die Pädagogin lobt das. Dasselbe Kind steigt später (Teil4 07:10) „falsch“ über ein Hindernis und wird ebenfalls gleich darauf aufmerksam gemacht. Nach kurzem Überlegen steigt das Kind „richtig“ über das Hindernis und wird dafür gelobt. Die Einheit dauert nur knapp 14 Minuten.

5.4 Einheit 4

Datum 20.02.2017

Kinder: 13; davon 3 mit Deutsch als Zweitsprache

Die Kinder sollen auf einer Kreisbahn, die mit Seilen begrenzt ist, gemeinsam gehen. „Gehsteig“ (00:00) nennt die Pädagogin diese Übung. Die Kinder sollen, wenn sie einem anderen Kind begegnen, diesem die Hand reichen. (03:00) Die Pädagogin hebt die Hand, um zu signalisieren, dass die Kinder sich zu ihr wenden sollen. Ein Kind (grau-schwarzes T-Shirt) hat das nicht sofort verstanden. Das Kind macht die Pädagogin nach und hebt ebenfalls die Hand. Als das Kind bemerkt, dass niemand sonst die Hand hebt, senkt es die Hand zaghaft wieder. Es werden andere Interaktionen forciert („Hallo“ sagen, auf die Schulter klopfen). (04:00) Ein Kind (rotes T-Shirt) läuft, anstatt zu gehen und schlägt anderen Kindern auf die Schulter. Die Pädagogin fängt das Kind ab, nimmt es an der Hand und sagt: „Rennen oder gehen.“ Das Kind antwortet mit „gehen“. Die Pädagogin nickt und lässt das Kind weitergehen.

Die Pädagogin hält die Übung an. (04:27) Die Kinder sollen, während sie im Kreis gehen, einen Ball weitergeben (05:25). Dasselbe Kind (rotes T-Shirt) nimmt den Ball öfter an sich und gibt ihn nicht so weiter, wie von der Pädagogin angedacht. Die Pädagogin beobachtet das Vorgehen und weist noch einmal direkt das Kind an, die Übung so zu machen, wie besprochen.

Der Ball ist jetzt bei einem anderen Kind, das ebenfalls die Anweisung nicht verstanden hat. Die Kinder gehen jetzt alle in dieselbe Richtung, so funktioniert die Übung nicht gut und die Pädagogin richtet die Kinder in unterschiedlicher Gehrichtung aus (05:50). Die Kinder sind unsicher, sie wissen nicht, wem sie den Ball weitergeben sollen. (07:25) Die Pädagogin räumt die Seile weg und zeigt nacheinander einige Übungen mit dem Ball vor: Prellen, Prellen und Fangen, Hochwerfen und Fangen (08:00-17:10). Die Kinder versuchen, gleich diese Bewegungen umzusetzen, nur einige jüngere haben koordinative Schwierigkeiten. Besonders 2 (10:40-11:50) Kinder stehen mitten im Raum und schauen den anderen Kindern und der Pädagogin zu.

In einer nächsten Übung (Partnerübung: Ballfangen 17:30) stehen sich die Kinder gegenüber, werfen sich einen Gymnastikball zu, fangen den Ball und werfen diesen zurück. Die Kinder sollen den Abstand sukzessive vergrößern und den Ball so werfen, dass er vom Gegenüber gefangen werden kann. Die Pädagogin teilt die Paare ein. Die Pädagogin muss mehrmals die Kinder daran erinnern, den Ball so zu werfen, dass er auch vom Gegenüber gefangen werden kann. Ein Kind (grau-schwarzes T-Shirt) fängt nicht besonders gut und kann auch nicht so gut werfen. Stattdessen benutzt es den Ball als Fußball. Die Pädagogin bemerkt das, holt das Kind zu sich und belehrt es über die Übung (21:37). Die Pädagogin erklärt den Kindern, dass sie pro Paar nur einen Ball benötigen.

Die Kinder sollen sich hintereinander aufstellen und die Beine grätschen (23:25), um so mit den Beinen einen Tunnel zu bilden, durch den dann ein Ball gerollt werden kann. Der erste in der Reihe ist das jüngste Kind. Es hat nicht verstanden, was zu tun ist. Die Pädagogin greift seine Beine und richtet das Kind ein (24:15). Ein weiteres Kind wird eingerichtet. Die anderen Kinder machen es den anderen Kindern nach. Der Tunnel ist zu lang, der Ball rollt nicht sauber durch (Teil2 00:00-06:00). Die Pädagogin beschließt, die Reihe aufzuteilen. Das funktioniert besser.

Ein Parcours wird aufgebaut (Teil2 06:00). Alle Kinder bis auf 3 sitzen auf einer Turnbank und warten. Die 3 Kinder warten direkt vor der Kamera (Teil2 07:30-11:00) und vertreiben sich die Zeit, indem sie miteinander rangeln und mit den Requisiten (Bälle, Torstangen) spielen. Da das spielerische Gerangel nicht ausartet, greift die Pädagogin nicht ein.

Ausgewählte Kinder zeigen die Übungen nach Anleitung der Pädagogin vor. Der Parcours beinhaltet Ballführung mit der Hand durch einen Slalom, sich selbst liegend seitwärts rollen, Balancieren auf einer Turnbank und anschließendes Springen auf einem Trampolin, Ballwurf in einen Basketballkorb. Die Kinder folgen dem Parcours ohne Zwischenfälle. Hin und wieder erklärt die Pädagogin einem Kind eine Übung. (Teil2 19:34) Das jüngste Kind lässt 2 Stationen aus und geht gleich zum Korbwurf. Es versucht, sich einen Ball zu nehmen, blockiert aber dadurch ein anderes Kind beim Werfen. Die Pädagogin steht daneben, nimmt das Kind an der Hand und führt es zu der Station davor. Das Kind möchte an der Hand genommen werden, als

es über die Turnbank balanciert und auf das Trampolin springt, auch im zweiten Durchgang (Teil2 22:20).

Ein Kind versucht, möglichst viel Anlauf zu nehmen, um den Ball zu treten. 2 Kinder haben ihn nicht bemerkt und schießen seinen Ball (Teil2 24:50 – Teil3 00:15). Die Pädagogin macht die beiden Kinder darauf aufmerksam.

Zum Abschluss dürfen die Kinder einen Ball mit aller Kraft auf ein Ziel werfen oder treten. Es ist zu erahnen, welches Kind mit dem Konzept Fußball vertraut ist. Das Trampolinspringen und der Korbwurf sind die schwierigsten Übungen.

5.5 Einheit 5

Datum 21.02.2017

Kinder: 8; davon 1 mit Deutsch als Zweitsprache

Ein Parcours ist aufgebaut (00:00), bestehend aus Hockey-Slalom mit Ball, Schrägleiter, Schwingen an einem Seil, Balancieren auf einer Turnbank, sich gegenseitig ziehen. Zum Aufwärmen wird die Hampelmann-Übung durchgeführt.

Der Parcours wird vorgezeigt (05:40-09:15). Die Schrägleiter ist diesmal kein schweres Hindernis, es wird auch nicht durch die Kinder variiert. Die Kinder halten sich strikt an die Anweisung. Die Pädagogin muss auch nicht danebenstehen, sondern ist beim Seilschwingen.

Auch das Balancieren auf der umgedrehten Turnbank wird in dieser Einheit oft durchlaufen.

Die Pädagogin bleibt bei der Übung „Seilschwingen über ein Hindernis“ stehen und passt auf (11:00), sie wechselt sporadisch die Position.

Bei der Übung „sich gegenseitig ziehen“ soll ein Kind ein anderes Kind, das auf einer Teppichfliese sitzt, mit Hilfe eines Seils, ziehen. (13:45) Die Seile werden durch Turnreifen ersetzt, da die Kinder die Seile nicht gut organisieren können. Nicht alle Kinder schaffen es, die Körperspannung zu halten, während sie gezogen werden. Später (15:08) muss die Pädagogin die Übung noch einmal erklären. Das ist eine recht unbeliebte Übung, sie wird gerne ausgelassen. Als keiner mehr bei dieser Übung ist, teilt die Pädagogin einige Kinder dazu ein (17:00). Ein Kind zieht ein anderes recht zügig. Dabei wird eine Slalomstange umgestoßen (18:45). Die Pädagogin reagiert, aufgrund der bisherigen Beobachtungen, sehr ungewöhnlich, indem sie laut wird und nicht ausdrückt, warum das Verhalten der beiden Kinder unangebracht ist. Die Handlung hat keine weiteren Konsequenzen. Ein Kind (jenes, das gezogen hat) versucht bei einer anderen Gelegenheit (21:45) besonders bedacht zu ziehen.

Wie schon zuvor (Einheit am 14.02.17) sollen die Kinder über ein schlaffes, von der Pädagogin gehaltenes Seil springen: Seilspringen (Teil2 00:02:00). Die Übung ist als Vorübung zum Seilspringen gedacht, deshalb sollen die Kinder mit Blickrichtung zur Pädagogin beidbeinig

darüber springen. Ein Kind mit rotem T-Shirt (Teil2 04:30) springt vorwärts über das Seil, erklärt wurde, dass seitlich gesprungen werden solle. Die Pädagogin schickt das Kind wieder zurück, um sich anzustellen und zu beobachten. Reihum springen die Kinder, bis sie einen Rhythmus erlangen und ins Laufen geraten.

Dann hält die Pädagogin die Gruppe an und beginnt das Seil zu drehen (Teil2 05:55), die Kinder sollen darunter durchlaufen. Sie müssen dazu den richtigen Zeitpunkt abwarten. Allerdings ist dieses Konzept schwer zu verstehen, da sie den Schwung antizipieren müssen. Zudem wollen die Kinder nicht vom Seil getroffen werden. Schlussendlich trauen sich die Kinder doch, als die Pädagogin das Seil nicht allzu schnell dreht. Die Übung wird angepasst, indem das Seil nur leicht hin und her geschaukelt wird, und die Kinder im richtigen Moment darüber springen sollen.

5.6 Einheit 6

Datum 24.02.2017

Teil 1 – 2: Kinder: 8; davon 1 mit Deutsch als Zweitsprache

Teil 3: Kinder: 5; davon 2 mit Deutsch als Zweitsprache

Ein Parcours für 8 Kinder (jüngere und ältere) ist bereits aufgebaut, als sie den Bewegungsraum betreten. Zum Aufwärmen wird die Übung „Hampelmann“ geübt.

Die Übungen zum Parcours werden von einem Kind vorgezeigt. Als nächstes wird über eine Matte „gekrabbelt“ (00:05:20). Im Anschluss daran: Schubkarre (06:25). Diese Übung muss erklärt und vorgezeigt werden.

Der Parcours besteht aus: sich auf dem Bauch liegend auf dem Boden unter gespannten Seilen durchzubewegen, Trampolinspringen, Bälle hochwerfen und fangen, auf einen Weichboden springen, eine Leiter hochzuklettern, Schubkarren-Übung. Die Pädagogin bleibt stationär bei der Leiter.

Eines der jüngeren Kinder soll den Ball „[...] auf den Boden werfen und fangen (10:25). Prellen und fangen.“ Das Kind ist nicht sicher was zu tun ist. Da der Gymnastikball nicht gut springt, kann es diesen auch nicht gut fangen. Nach mehrmaligem Wiederholen der Anweisung und Nichtzustandekommen der Bewegung, nimmt die Pädagogin selbst einen Ball und zeigt vor, während sie die Anweisung wiederholt.

Das Üben beginnt (12:00). Ein Kind (rotes T-Shirt) steht vor dem Trampolin und wartet mit Blickrichtung zur Pädagogin, auf Anweisung (13:40). Als nach einigen Sekunden keine Anweisung kommt, steigt das Kind am äußeren Rand auf das Trampolin. Die Pädagogin sieht das und sagt deutlich: „[...] in die Mitte vom Trampolin steigen! In die Mitte vom Trampolin steigen!“ Sie geht zum Trampolin und deutet auf den Mittelpunkt des Trampolins: „Hier her

steigen und hüpfen!“, das Kind folgt der Anweisung. Dann sagt die Pädagogin: „Hüpf, hüpf, hüpf und auf die Matte“, und zeigt auf den Weichboden. Das Kind folgt auch dieser Anweisung. Die Einheit verläuft ohne besondere Vorkommnisse. Der Ausklang erfolgt, indem die Kinder noch einmal auf dem Trampolin springen dürfen.

Jetzt kommen 5 jüngere Kinder in den Bewegungsraum (Teil 3 00:00). Der selbe Parcours, nur ohne „Schubkarre“, wird geübt. Stattdessen wird auf dem Bauch liegend seitwärts gerollt. (Teil3 02:30) Ein Kind, das besonders aufgeregt erscheint (hüpft, stampft, rudert mit den Armen) kommt zur Übung „Ringe hochwerfen“, nimmt einen Ring und dreht diesen nur in der Hand. Ein Kind (schwarz-graues T-Shirt) will sich bei 2 Gelegenheiten an der gleichen Stelle (Teil3 04:00 und 08:00) vor ein anderes Kind drängen was nicht gelingt. (Teil3 04:25) Ein Kind kommt zu Übung „Springen auf halbem Pezziball“. Das Kind steigt nicht in die Mitte der Halbkugel und rutscht ab. Das Kind blickt zum Beobachter (der versucht keine Reaktionen zu zeigen). Die Pädagogin fragt: „[...] ist dir was passiert?“. Sie erhält keine Antwort, das Kind ist schon bei der nächsten Übung.

Bei der Übung „Sprung mit Trampolin auf Weichboden“ (Teil3: 04:40) nimmt ein Kind (lila T-Shirt) Anlauf, tritt auf das Trampolin und springt auf den Weichboden. Die Pädagogin möchte eine andere Bewegungsfolge. Die Pädagogin nimmt das Kind an der Hand: „Nein die [NAME] bleibt jetzt einmal am Trampolin stehen. Steig noch einmal drauf.“ Das Kind steigt auf das Trampolin, die Pädagogin möchte, dass die Kinder mehrmals auf dem Trampolin springen und erst dann auf dem Weichboden landen. Das Kind springt einmal und dann weiter, die Pädagogin hält es zurück: „Nein! Eins zwei drei und hopp!“. Das Kind versteht jetzt, weil es an der Hand genommen wird und die Pädagogin ihre Anweisung mit Gestik untermauert. Die Pädagogin bleibt, wie zuvor bei der Leiter stehen.

Die Kinder sollen reihum die Trampolinübung wiederholen (Teil3: 11:00). Ein Kind steigt nicht korrekt auf die Matte, rutscht ab und schlägt eine Rolle vorwärts. Ein Kind (dasselbe wie zuvor Teil3: 04:40) hat das beobachtet und macht die Rolle vorwärts nach. Die Reaktion der Pädagogin: „Neein! Hüpfen!“ Die Pädagogin nimmt das Kind an der Hand, führt es zurück an das Trampolin, zeigt darauf und sagt: „Hüpf hüpf hüpf und Sprung“, dann wird die Übung geschafft. Ein anderes Kind springt deutlich öfter und länger als die anderen auf dem Trampolin. Das ist für die Pädagogin in Ordnung.

5.7 Einheit 7

Datum 03.03.2017

Teil 1 – 2: Kinder: 7; davon 1 mit Deutsch als Zweitsprache

Teil 3: Kinder: 7; davon 2 mit Deutsch als Zweitsprache

7 ältere Kinder sind im Bewegungsraum. Die Kinder laufen im Kreis. Es werden verschiedene

Übungen mit den Luftballons zum Aufwärmen durchgeführt: Mit einer Hand in die Luft stoßen, mit dem Fuß anstoßen, dabei gehen, mit dem Kopf anstoßen.

2 Kinder (15:53) spielen sich gegenseitig einen Luftballon zu, indem sie mit der flachen Hand dagegen schlagen; die Pädagogin ruft: „Stopp!“ um die nächste Übung zu erklären, die beiden Kinder hören das nicht und machen weiter. Die Pädagogin wird lauter: „Stopp [Name]! ...STOP!“ Erst als die Pädagogin den Namen eines Kindes erwähnt, hören die beiden Kinder hin.

Die Pädagogin erklärt eine weitere Übung, während ein anderes Kind mit dem Luftballon beschäftigt ist (17:00). Die Pädagogin dreht sich zu ihm und sagt laut: „[Name]... hast du gehört was ich gesagt hab?... Hast du gehört?“ Das Kind erschrickt und stellt sich zu seinem Partner für die Übung. (17:10) Die Pädagogin zeigt einige Partnerübungen vor und erklärt sie. Die Kinder sollen zu zweit einen Ballon zwischen sich einklemmen und diesen transportieren.

(20:50-25:00) Die Kinder sollen nun auf dem Boden sitzend einen Luftballon mit den Füßen greifen, sich zurücklehnen, den Luftballon über den Kopf heben und dann wieder absetzen. Die Pädagogin zeigt die Übung vor und die Kinder führen durch. Nach einigen Minuten wird die Übung beendet, da die Kinder nicht mehr mitmachen.

Danach wird ein Parcours aufgebaut (Teil2 06:00): auf die Sprossenwand oder Kletterwand klettern, über eine Leiter-Brücke, einbeinig in 5 hintereinander aufgelegte Turnreifen springen, Balancieren auf der umgedrehten Turnbank, Schwingen an Ringen mit einem Luftballon zwischen den Füßen eingeklemmt. Die Kinder warten 8 Minuten lang auf einer Turnbank sitzend, bis fertig aufgebaut ist. Währenddessen verhalten sie sich ruhig. Ein Kind wird zum Vorzeigen der Übungen ausgewählt. Übung verläuft ohne Auffälligkeiten. Die Kinder üben selbstständig die Stationen; an der Leiterbrücke müssen die Kinder teilweise bis zu 2 Minuten warten. Das geschieht ohne Vorkommnisse, die Kinder interagieren miteinander unauffällig. (Teil2 11:00) Ein Kind geht zaghaft zur Übung „Schwingen“. Die Mimik und Gestik lassen darauf schließen, dass das Kind darauf wartet, dass die Pädagogin ihm eine Anweisung gibt. Die Pädagogin bemerkt das, bleibt aber bei der Leiter-Brücke stehen und hilft dem Kind mit verbaler Unterstützung Schritt für Schritt weiter: "Ja [Name], geh nur hin zu den Ringen... leg dir den Ball den Luftballon herüber... in den Reifen... ja... zwick ihn in deine Beine ein... ja ... super... gut gemacht." Die Pädagogin bleibt bei der Leiter-Brücke stehen und hilft den Kindern sich festzuhalten, indem sie einige Kinder am Arm greift und sie somit auf einer Sprosse fixiert (Teil2 10:00-20:00), einigen Kindern muss sie nur zeigen, wo sie hin greifen sollen. (Teil2 15:30) Ein Kind ist auf der Leiter-Brücke, greift und tritt unsicher. Die Pädagogin nähert sich um einen Schritt, hält das Kind am Arm fest. Gleichzeitig verliert das Kind das Gleichgewicht. Durch das Eingreifen passiert nichts, da sich das Kind durch die Unterstützung halten kann. (Teil2 15:58) Ein Kind (rotes T-Shirt) ist auf der Leiter-Brücke, und kann nicht abklettern. Die

Pädagogin sagt: „Greif vorsichtig nach vorne.“ Sie nimmt das Kind am Unterarm, führt es auf einen sicheren Griff und der Abstieg gelingt. Die Einheit geht ereignislos zu Ende.

(Teil3) Wechsel: 7 jüngere Kinder sind im Bewegungsraum, und spielen mit den Luftballons. Die Kinder führen Übungen mit den Luftballons aus, die die Pädagogin erklärt und vorzeigt: Luftballon hochwerfen und fangen, beim Gehen auf der flachen Hand balancieren, in die Luft schlagen und fangen, zwischen den Beinen einklemmen und springen. Die Kinder sind aufgeregt und laut. Einige verstehen die Übungen nicht sofort, die Pädagogin erklärt sie noch einmal

Die Einheit klingt ohne weitere Vorkommnisse aus.

5.8 Einheit 8

Datum 06.03.2017

Teil 1 – 3: Kinder: 7; davon 2 mit Deutsch als Zweitsprache

Teil 4 – 5: Kinder: 7; davon 1 mit Deutsch als Zweitsprache

7 ältere Kinder sind im Bewegungsraum und spielen „Versteinern“ 00:00 – 07:40). Die Pädagogin gibt vor, was zu spielen ist. Die Mehrzahl der Kinder ist mit dem Spielprinzip vertraut. Es werden die Rollen zum Versteinern und Erlösen vergeben. Die Pädagogin erklärt die Regeln noch einmal für alle. (03:40), Ein Kind (rosa T-Shirt) erlöst ein anderes Kind (rotes T-Shirt), doch das Kind bleibt stehen; daraufhin entsteht eine Unterhaltung der 2 Kinder. (03:53) Danach weist die Pädagogin die Kinder darauf hin, dass sie dazusagen müssen, wenn sie versteinern oder erlösen.

In der nächsten Runde (04:23) werden die Rollen neu vergeben, die Kinder nicken ab. Es kommt zum Missverständnis: Der Erlöser glaubt versteinern zu müssen und läuft einem anderen Kind nach. Das Kind läuft davon, wird öfter berührt. Als der falsche Versteinerer nicht ablässt, wendet sich das Kind an die Pädagogin und schildert die Situation. Auch der falsche Versteinerer wendet sich an die Pädagogin. Die Pädagogin stellt die Rollenverteilung richtig, doch der Erlöser versteht offenbar nicht und glaubt, sich in seiner Rolle bestätigt, und versucht weiter zu versteinern. Die Situation kann auch nicht aufgelöst werden, da der echte Versteinerer kein Kind zu fangen vermag. Die Pädagogin schreitet nicht ein, und teilt dann neue Kinder ein. (05:25) Weist die Pädagogin ein Kind an stehen zu bleiben, weil sie eine Berührung gesehen glaubt und das Kind nicht stehen bleibt. Bei näherer Betrachtung war das eine Fehlentscheidung. Die Pädagogin schreitet ungerechtfertigt ein, um eine vermeintliche Ungerechtigkeit richtigzustellen. Das Kind folgt. In einer unübersichtlichen Situation im selben Spiel verhält sich ein Kind (schwarz-graues T-Shirt) plötzlich so, als wäre es der Versteinerer. Einige Kinder sind irritiert, ignorieren das Kind aber. Die Pädagogin fängt das Kind mit beiden Armen auf und hält es fest und sagt verwundert: „Die [Name] ist der Erlöser... Die [Name] ist

der Erlöser... ja!“ Das Kind wird einige Sekunden gehalten, bis die Runde zu Ende ist. Beim letzten Wechsel tritt wieder dasselbe Missverständnis (06:40) auf ein Kind (rotes T-Shirt) soll erlösen, glaubt aber versteinern zu müssen. Die Pädagogin versucht aufzuklären, aber ohne großen Erfolg. Die Pädagogin schreitet ebenfalls ein, als der echte Versteinerer zu langsam läuft und niemanden fangen kann. Sie rät dem Kind gegen die Laufrichtung der anderen zu fangen. Das Kind dreht sich sofort um und kann ein anderes Kind fangen.

Als Nächstes (07:55 – Teil2: 02:00) holt die Pädagogin Teppichflecken, und fragt, was man damit machen könne. Einige Kinder machen Vorschläge: „Schiffchenfahren“, „Kehrmaschine“, „[...]“, die umgesetzt werden. Nacheinander werden verschiedene Bewegungsformen mit der Teppichfliese durchgespielt: Darauf stehen und versuchen sich vorwärtszubewegen, darüber springen, darauf sitzend um sich selbst drehen. Die Pädagogin zeigt vor und kommentiert bei der Durchführung der Übungen auf die Ausführung. Danach werden die Fliesen weggeräumt.

Es werden verschiedene Stationen (Teil2: 02:00) aufgebaut: Seilspringen - nur schwingend, Durchsteigen eines aufrechten Reifens, hin und herspringen über Turnbank, Klettern auf eine Brücke und Werfen mit einem Ball. Die Kinder warten am Rand, sitzend auf einer Turnbank (02:00-07:00). Ein Kind soll alle Stationen vorzeigen. Die erste Übung ist wieder das Seilspringen (wie schon zuvor, siehe: 14.02.17 und 21.02.17). (Teil2 13:00-13:50) 2 Kinder stoßen bei dieser Übung zusammen, weil nicht klar ist von welcher Seite abgesprungen werden soll. Zudem steht die Pädagogin ungünstig sodass sich eine Warteschlange bildet und so einige Kinder ungeduldig werden, weil jeder springen will. Bei einem Kind muss die Pädagogin anleiten, wie das schwingende Seil zu überwinden ist, da es den Sprung allein nicht bewältigen kann (Teil2 15:30) „Wenn die Schnur zu dir kommt, musst du abspringen.“ Diese Anweisung hat funktioniert, das Kind schafft den Sprung.

Zum Abschluss lässt die Pädagogin die Kinder nochmal über das schwingende Seil springen (Teil3 01:20 – 03:15). Die Kinder springen gerne darüber. Die Einheit ist damit für diesen Gruppenteil zu Ende.

Nun kommen 7 jüngere Kinder in den Bewegungsraum (Teil4 00:00:00). Zum Aufwärmen wird im Kreis gelaufen, während die Pädagogin Bewegungsformen ansagt. Es wird ein Parcours aufgebaut: Drübersteigen, Durchkriechen, gezielt auf „Pyramiden“ steigen, Balancieren auf Turnbank, Trampolinspringen auf halbem Therapieball.

Das Heruntersteigen von der Turnbank ist für die Jüngsten schwierig, da der Abstieg höher ist, als bei älteren, größeren Kindern. 2 Kinder brauchen daher die Unterstützung der Pädagogin. Sie gibt ihnen die Hand. Ein Kind (grau-rot gestreiftes T-Shirt) braucht 11-mal die Hilfe der Pädagogin, um über die Turnbank zu gehen. Dabei wird dem Kind die Hand gegeben. Eine deutliche Verbesserung der Bewegungsqualität ist bei dem jüngsten Kind (blau-grau gestreiftes T-Shirt) zu beobachten. Ein anderes Kind steigt auf die Turnbank und läuft sie

entlang. (Teil4 20:30) Die Landschaft wird abgebaut, um Platz für eine neue Übung zu schaffen:

Sprung vom Kasten (Teil5 00:00). Über eine Turnbank wird zu einem Kasten balanciert, auf den hinaufgeklettert, und von dort auf einen Weichboden gesprungen wird. Bei einigen Kindern ist eine deutliche Verbesserung in der Bewegungsqualität zu beobachten. Ein Kind braucht anfangs Hilfe, dann nicht mehr. Das wird deutlich, da er die Hilfe der Pädagogin ablehnt. Die Übung wird nach etwa 7 Minuten beendet und die Einheit abgeschlossen.

5.9 Einheit 9

Datum 17.03.2017

Teil 1 – 2: Kinder: 9; davon 2 mit Deutsch als Zweitsprache

Teil 3: Kinder: 6; davon 1 mit Deutsch als Zweitsprache

9 Kinder sind im Bewegungsraum. Das Spiel „Feuer-Wasser-Sturm“ (02:00-06:20) wird von einem Kind vorgeschlagen und gespielt. Ein Kind schlägt auf eine Trommel, nach eigenem Ermessen wird die Trommel ausgesetzt und entweder Feuer, Wasser oder Sturm gerufen; die Kinder müssen dann reagieren, indem sie sich vor der „Gefahr“ in Sicherheit bringen. Das Kind, das sich nicht in Sicherheit bringen kann, darf die nächste Runde ansagen, muss aber bis zum Ende des Spiels aussetzen und vom Spielfeldrand aus zusehen. Die Kinder scheiden sukzessive aus dem Spiel aus. Gewonnen hat das Kind, das zum Schluss übrig ist. (02:00-06:20). Ein Kind läuft länger mit, als die Regeln zulassen. Die Pädagogin weist das Kind (03:45) einmal nach dem Trommeln darauf hin, ein weiteres Mal während der begonnenen Runde und ein letztes Mal, als ein anderes Kind zum Trommeln drankommt. Dieses Mal hat das Kind die Spielweise verstanden.

Das Spiel „Versteinern“ wird, wie schon vorher (siehe Einheit 8 06.03.17), gespielt (06:20-12:40). Um Missverständnisse wie beim letzten Mal zu vermeiden, werden diesmal der Fänger und der Erlöser sichtbar gemacht, indem diese mit Farbbändern markiert werden. Die „versteinerten“ Kinder sollen in einer Grätsche stehen bleiben, und werden „erlöst“, indem der Erlöser durch die Grätsche durchkriechen. Auch bei diesem Spiel gibt es Verständigungsschwierigkeiten (06:20-12:40), da die Regeln hauptsächlich verbal kommuniziert werden müssen. Das äußert sich darin, dass ein Kind mit rotem T-Shirt (08:55) nicht verstanden hat, dass es, um erlöst zu werden, sich in einer Grätsche hinstellen und darauf warten soll, dass der Erlöser kommt und durch die Grätsche kriecht. Das besagte Kind wird versteinert und bleibt stehen. Als der Erlöser das Kind erlösen, also durch Beine durchkriechen will, läuft das Kind weiter, ohne dass es nach den Regeln erlöst wurde. Kurz darauf wird das Kind wieder gefangen. Es bleibt stehen, aber erst nach Aufforderung der Pädagogin. Der Erlöser will das versteinerte Kind erlösen, doch das Kind versteht nicht. Der

Erlöser berührt die Füße, um anzuzeigen, dass eine Grätsche gemacht werden soll. Das versteinerte Kind dreht sich um, läuft ein paar Schritte und wird wieder versteinert. Das Kind ärgert sich. Der Erlöser will erneut erlösen. Das versteinerte Kind weiß nicht, was zu tun ist und läuft verunsichert weiter. Die Pädagogin beobachtet das und sagt: "[Name]! du musst stehen bleiben und den [Name Erlöser] unten durchlassen." Sie demonstriert mit gegrätschten Beinen und deutet mit der Hand wie das Erlösen stattfinden soll. Jetzt hat das Kind verstanden und lässt den Erlöser durch die Beine kriechen. Pädagogin: "Jetzt darfst weiterlaufen." Eine ähnliche Situation bietet sich (11:57): Das Kind grätscht nicht und wird nicht erlöst. Es schaut sich um und bemerkt, wie andere Kinder erlöst werden und macht dann auch eine Grätsche. Die Pädagogin schreitet nicht ein, die Situation hat sich aufgelöst.

Als nächstes Spiel (13:00 - Teil2 02:45) wird eine Variation von „Donnerwetterblitz“ gespielt, bei der die Kinder die Regeln ähnlich anlegen. Ein Kind steht jedoch nicht mit dem Rücken zu den anderen, sondern versteckt sich in einer von den Kindern gebauten Höhle. Es gibt Verständigungsschwierigkeiten bei einigen Kindern, da die Regeln im Verlauf des Spiels durch die Kinder selbst angepasst werden. Ein Kind (rosa T-Shirt) hat Schwierigkeiten zu verstehen was zu tun ist, als es an der Reihe ist. Die Pädagogin hilft dem Kind. Sie hockt sich zu dem Kind (24:50) und flüstert ihm etwas, für den Beobachter unverständlich, zu.

Die Kinder sollen gemeinsam entscheiden, was sie als Nächstes machen wollen (Teil2 02:45 -24:15). Es werden ein Weichboden geholt und die Ringe heruntergelassen. Eine Höhle mit großen, weichen Bauteilen wird gebaut, um durchzukriechen. Die Pädagogin lenkt die Vorschläge in eine Richtung, um einen Fortschritt zu erzielen (Teil2 03:00-05:15). Während die Höhle gebaut wird, stellt sich die Pädagogin zu den Ringen und betreut die Kinder dort. Sie sollen sich festhalten und ein paarmal hin und her schwingen. Danach wird auf eine Sprossenwand geklettert, um von oben einen Ball in einen Korb zu werfen. (Teil2 05:45-13:00 und 15:45-22:30) Eine Warteschlange formiert sich vor den Ringen. Es wird Schere-Stein-Papier gespielt (Teil2 19:08).

Ein Kind mit grünem T-Shirt (Teil2 20:00) hält sich an und schwingt mit gestreckten Armen. Die Pädagogin sagt, dass sich das Kind hochziehen soll. Das Kind hält sich aber mit den Handgelenken an den Ringen. Die Pädagogin schreitet ein und sagt: „Nein nein nanana so kannst dich nicht anhalten [...]“. Das Kind muss die Übung noch einmal richtig machen. Die Einheit klingt aus.

Jetzt wird gewechselt und die 6 jüngeren Kinder sind im Bewegungsraum (Teil3 00:00). Sie dürfen erst einige Runden im Raum laufen und ebenfalls durch die Höhle kriechen und dann auf den Ringen schaukeln. Die Einheit dauert nur etwa 13 Minuten.

5.10 [Einheit 10](#)

Datum 20.03.2017

Teil 1 – 3: Kinder: 9; davon 2 mit Deutsch als Zweitsprache

9 Kinder sind im Bewegungsraum und haben von der Pädagogin die freie Wahl, was sie spielen oder machen wollen (00:00). Die Kinder entscheiden sich für das „Spiel vom letzten Mal“, also die „Donnerwetterblitz“-Variation: ein Kind versteckt sich in einer konstruierten Höhle, während die anderen Kinder frei herumlaufen. Sobald das Kind aus dem Versteck schaut, müssen alle anderen stehen bleiben und dürfen sich so lange nicht bewegen, bis das Feld wieder freigegeben wird. Wird jemand bei einer Bewegung beobachtet, scheidet sie/er aus.

Wieder wird eine Höhle aufgebaut. Die Regeln werden noch einmal besprochen und nachgebessert. Während des Spiels kommt es zu Regelunklarheiten (06:00), es wird versucht die Regeln anzupassen (10:30). Die Pädagogin macht den Vorschlag, dass bis 10 gezählt werden soll, bevor das Versteck verlassen wird. In diesem Fall sind die Kinder auch frustriert, weil für jeden Sonderfall Regeln angepasst werden und die Kinder nicht mehr wissen, was ein Regelverstoß ist. Hinzu kommt, dass nur ein Kind die Regeln bestimmt (11:30). (16:15) Die Pädagogin muss die Kinder zu mehr Ruhe ermahnen, da sie versucht einem Kind die Regeln darzulegen. (19:50) Die Pädagogin macht den weiteren Vorschlag, dass Kinder nicht aus dem Spiel ausscheiden, sondern dem „Fuchs“ beim Fangen helfen. (20:20) Ein Kind ist der „Fuchs“. Als es zu Unklarheiten kommt, hilft die Pädagogin dem Kind.

Es wird wieder „Versteinern“ gespielt (Teil2 00-05:18). Wieder werden der „Fänger“ und „Erlöser“ markiert. Wieder gibt es Verständigungsprobleme, die aber den Spielfluss weitaus weniger stören.

(Teil2 05:21) Die Pädagogin unterbricht das Spiel, um den Kindern Erholung zu verschaffen, indem sie den Kindern vorschlägt sich auf den großen Bausteinen einen Platz zu suchen. Einige Kinder legen sich auf den Rücken, andere fangen an etwas mit den Bausteinen zu konstruieren. Die Pädagogin schlägt den Kindern vor etwas gemeinsam zu bauen (Teil2 06:35-07:05) und darüber zu klettern. Die Pädagogin steht daneben und achtet auf Sicherheit.

Eine Landschaft aus großen Bausteinen darf von den Kindern komplett allein aufgebaut werden (Teil2 05:18-17:30). Der entstandene Parcours wächst sukzessive. Die Pädagogin lenkt den Parcours in eine sichere Variante, da die Kinder sehr hoch bauen und darüber klettern und herunterspringen wollen. Die Pädagogin muss einige Kinder zur Vorsicht und Rücksichtnahme ermahnen. Die Pädagogin lässt auch kleinere Rangeleien zu. (Teil2 13:26) Ein Kind (blaues T-Shirt) springt auf ein Bauteil, während ein anderes Kind noch darauf ist - dieses wird weggestoßen. Die Pädagogin nimmt sich das Kind zur Seite und spricht mit ihm (unverständlich für den Beobachter). (Teil2 17:17-17:53) 2 Kinder beginnen im Spaß zu raufen, sich gegenseitig festzuhalten und dann nachzulaufen. Die Pädagogin hat das nicht bemerkt. „Feuer-Wasser-Sturm“ wird wieder gespielt (Teil2 17:30 - Teil3 06:45). Die Pädagogin achtet

darauf, dass die Regeln eingehalten werden. Sie holt nacheinander Kinder zu sich, die trommeln und ansagen dürfen. Die Kinder, die zu langsam sind, scheiden diesmal auch aus. Es wird gespielt, bis die Einheit zu Ende ist.

5.11 Einheit 11

Datum 24.03.2017

Teil 1 – 2: Kinder: 7; davon 1 mit Deutsch als Zweitsprache

Teil 2 – 3: Kinder: 6; davon 1 mit Deutsch als Zweitsprache

7 ältere Kinder sind im Bewegungsraum. Ein neues Aufwärmspiel mit einem großen Würfel aus Stoff (00:00-12:40) wird eingeführt: Die Kinder verbinden die Augenzahl eines Würfels mit einer Übung, zum Beispiel auf einem Bein hüpfen. Die Kinder entscheiden gemeinsam welche Übungen das sind, dann wird gewürfelt und die jeweilige Übung wird ausgeführt. Es wird die Zahl 6 Gewürfelt (09:20). Die Kinder sollen auf der Stelle laufen. Ein Kind (rotes T-Shirt) läuft durch den Raum, die Pädagogin macht es darauf aufmerksam und deutet auf den Boden, das Kind versteht.

Als Nächstes werden Rollbretter eingesetzt, auf die sich die Kinder mit dem Bauch legen und mit den Händen fortbewegen sollen. Die Kinder schaffen sich mit Hilfe der Pädagogin eine Landschaft aus großen Bausteinen, in der sie sich mit den Rollbrettern bewegen. (12:40 - Teil2 05:50). Einige Kinder beteiligen sich am Aufbau, andere nicht. Es sind keine Besonderheiten zu verzeichnen, auch keine Verletzungen. Ein Kind möchte nicht mehr mitmachen (23:17) und setzt sich auf einen großen Baustein. Ein anderes Kind versucht es zum Mitmachen zu animieren. Die Kinder wenden die gesamte Einheit mit diesem Spiel auf. Zum Schluss helfen die Kinder die Landschaft abzubauen und wegzuräumen. Die Einheit ist für diese Gruppe zu Ende.

7 jüngere Kinder sind jetzt im Raum. (Teil2 12:40 – Teil3 05:31). Es wird ein Parcours aufgebaut zum Durchkriechen, Klettern, seitwärts Rollen und Balancieren auf der Turnbank. Eines der jüngeren Kinder (selbes Kind wie in 06.03.17) braucht wieder die Unterstützung der Pädagogin, um über die Turnbank zu gehen, dann noch einmal (Teil2: 16:00).

Die Pädagogin muss einschreiten (Teil2 16:50), als die Kinder gemeinsam in einen Stapel von großen Stoffbausteinen springen. Es ist im Allgemeinen so still, dass die Pädagogin ihre Anweisung in einer Sprach-Lautstärke vermitteln kann. Einige Kinder holen sich selbstständig Bälle (Teil2 17:00) und spielen damit, einige spielen Fußball. Die Pädagogin beobachtet das, während sie sukzessive neue Hindernisse für den Parcours aufbaut, hauptsächlich zum Darübersteigen. (Teil2 19:00) Baut die Pädagogin ein „Fußballtor“ aus Bausteinen. Alle Kinder dürfen mit einem Ball auf das Tor schießen. Die Einheit verläuft ohne besondere Vorkommnisse.

5.12 Einheit 12

Datum 28.03.2017

Teil 1 – 2: Kinder: 8; davon 2 mit Deutsch als Zweitsprache

Die Kinder sind im Bewegungsraum (00:00:00 – Teil2 00:16:33). Wieder wird ein Parcours zum Klettern, Schwingen, Balancieren, Werfen und Springen aufgebaut. Die Kinder werden in den Aufbau miteinbezogen, sie dürfen beim Aufbauen helfen. (05:53) Ein Kind ärgert ein anderes, indem es mit den Füßen stößt. Die Pädagogin bezieht das Kind gleich in eine Entscheidung zum Aufbau mit ein.

Die Pädagogin schreitet ein (10:10), als ein Kind (blaues T-Shirt) laufend über den Kasten auf die Matte springt: „Nein! Ohne zu laufen! Nein! Nein!“

(15:05) Ein anderes Kind schwingt sich mit dem Tau und trifft das Bauteil. Beim zweiten Versuch schwingt es knapp über das Hindernis. Die Pädagogin sagt: „Ganz hoch anhalten! ... ganz hoch anhalten und die Füße hochziehen!“ Das Kind schaut zur Pädagogin, läuft aber schon weiter zur nächsten Station.

Als die Pädagogin ein Seil zum Darüberspringen aufbaut (17:00), wird die Einheit immer dynamischer. Zwischen 2 großen Stoffzylindern wird eine Schnur mit ~1,5m Länge gespannt, mit der Anweisung darüber zu springen oder unten durchzukriechen. (17:38) Sagt die Pädagogin: „Immer in eine Richtung.“ Ein Kind springt von jeder Seite öfter über das Seil. Später auch gleichzeitig mit einem anderen Kind (18:04) und fällt dabei hin. Die Pädagogin holt das Kind zu sich und spricht mit ihm (für den Beobachter unverständlich). (19:09) Dasselbe Kind stößt mit einem anderen Kind frontal zusammen, als beide versuchen, gleichzeitig in entgegengesetzter Richtung über das Seil zu springen. Die Pädagogin schreitet ein: „Nein! Das ist aber jetzt nicht gut [...] immer nur einer [...]“. Niemand hat sich verletzt. Die Pädagogin gibt jetzt deutlich eine Richtung vor, aus der das Seil überquert werden darf. 2 Kinder, jene, die zusammengestoßen sind, kriechen gleichzeitig unter dem Seil durch. (19:58) Die Pädagogin sagt: „Hinten anstellen oder zu einem anderen Gerät gehen.“ In diesem Moment stehen beide Kinder auf. Eines geht weiter zur nächsten Station, das andere springt von der falschen Seite über das Seil und fällt wieder hin. Die Pädagogin ist sichtlich angespannt und nimmt das Kind an der Hand: „Was habe ich gerade gesagt? So herumgehen und hinten anstellen oder zur... Langbank.“ Während sie den zu laufenden Weg mit dem Zeigefinger andeutet. Diese Station gefällt den Kindern besonders gut. Sie ist sehr dynamisch und mehrere Kinder laufen gleichzeitig im Kreis um einen Zylinder und springen über das Seil. Die Pädagogin muss einige Kinder wegschicken. Kurz darauf bildet sich wieder eine Gruppe und die Pädagogin schlägt vor jetzt unter dem Seil durchzukriechen. Einige Kinder springen noch darüber, die Pädagogin wiederholt: „unten durchklettern!“ (23:28) Ein Kind legt einen großen Baustein vor die Turnbank, so dass dieser überstiegen werden muss, um auf die Bank zu gelangen. (24:32)

Einige Kinder versuchen wieder über das Seil zu springen. Die Pädagogin wiederholt ihre Worte. (Teil2 00:00) Die Pädagogin löst die Sprungseil-Übung auf.

2 Kinder rutschen auf dem Bauteil vor der Turnbank aus, weil sie zu schwungvoll darauf steigen (Teil2 00:06 und 00:56) (der Beobachter schreitet ein und nimmt den Bauteil weg).

(Teil2 02:32) Ein Kind (blaues T-Shirt) läuft über die Turnbank auf den Kasten und springt. Die Pädagogin holt das Kind erneut zu sich und spricht mit ihm (für Beobachter unverständlich).

(Teil2 07:15) Die Pädagogin holt alle Kinder zusammen und bespricht die Übung mit der Springschnur. Die Kinder helfen beim Wegräumen.

5.13 Einheit 13

Datum 28.03.2017

Kinder:

Teil 1 – 2: 7 Kinder im Bewegungsraum (3 ältere, 4 jüngere)

Teil 3: 7 Kinder im Bewegungsraum (4 ältere, 3 jüngere)

7 Kinder sind im Bewegungsraum. Die Pädagogin zeigt Übungen mit einem Ball vor. Die Kinder werfen Bälle hoch und fangen sie; werfen sich gegenseitig Bälle zu und fangen sie (00:00). Eines der jüngsten Kinder setzt sich auf eine Matte am Rand und schaut zu (03:55) Die Pädagogin holt das Kind wieder ins Geschehen (04:45) und spielt mit ihm die Übungen durch. Es werden verschiedene Übungen vorgezeigt, die teilweise von den Kindern variiert werden.

Danach wird ein Parcours aufgebaut (15:00): Durchsteigen, Balancieren, Klettern, Rutschen, Schwingen. Einige Kinder helfen beim Aufbau, andere warten. Beim Warten wird auf die Sprossenwand geklettert. (15:15-16:45). Die Pädagogin passt eine Übung an (24:00): Die Befestigung der Turnreifen beim Durchkriechen ist unzureichend. Es werden Hütchen aufgestellt, auf denen die Reifen befestigt werden können. Die Einheit klingt aus.

Nach dem Wechsel sind 7 andere Kinder im Raum (2 ältere, 5 jüngere) (31.03.17, Teil3). Es wird ebenfalls mit Bällen geworfen und gefangen (Teil3 00:00-10:00). Die 2 jüngsten Kinder spielen in relativer Nähe zueinander (Teil3 01:50). Beide werfen die Bälle hoch. Beide verlieren ihren Ball aus den Augen, dann laufen sie demselben Ball hinterher und beanspruchen diesen für sich. Ein anderes Kind beobachtet die Situation, so wie die Pädagogin, die den verlorenen Ball aufgehoben hat und diesen einem der beiden Kinder gibt Die Situation löst sich auf.

Danach wird derselbe Parcours geübt (Teil3 10:00-25:00). Die Pädagogin bleibt bei der Rutsche stehen und hilft den jüngsten Kindern zu klettern und zu rutschen. Die beiden jüngsten Kinder stellen sich zwar bei der Warteschlange zum Schwingen am Tau an, schauen aber nur zu. Sie lassen diese Übung immer aus, sie sind öfter beim Rutschen. (23:00) Eines der jüngeren Kinder ist bei der Turnbank und macht Hocksprünge seitwärts. Die Pädagogin hilft

ihm sich richtig festzuhalten und zeigt ihm wie die Übung am besten zu lösen ist. Sonst gibt es keine besonderen Vorkommnisse

6 Auswertung

Die im vorangegangenen Kapitel transkribierten Beobachtungen werden im Folgenden analysiert und Parametern zugeordnet. Die Ereignisse aus den Situationen werden mit theoretischen Hypothesen verknüpft. Daraus werden anschließend Schlussfolgerungen abgeleitet. Die Parameter wurden aufgrund von Häufigkeiten oder besonderen Merkmalen im Kontext der Ereignisse bestimmt, und folgen der Relevanz für die übergeordnete Forschungsfrage.

6.1 Welche Übungen werden angeboten?

Im Folgenden wird eine systematische Auflistung aller Übungen und Spiele präsentiert, die in den Bewegungseinheiten in chronologischer Reihenfolge beobachtet wurden. Diese Auflistung dient dazu, einen umfassenden Überblick über die durchgeführten Aktivitäten zu geben und ihre Entwicklung im Laufe der Zeit zu veranschaulichen.

Einheit 1:

- Reifen - im Kreis laufen
- Reifen - Streck sprung aus tiefer Hocke „Raketenstart“
- Reifen - springen vorwärts hinaus / rückwärts hinein,
- Reifen - balancieren,
- Reifen - drehen, und Bewegung des Reifens nachahmen,
- Reifen - am Boden sitzen und den drehenden Reifen beobachten,
- Reifen - Hula Hoop (Kind zeigt vor),
- Reifen - durch den Raum rollen,
- Reifen - hineinsteigen und über den Kopf nach vorne drehen und wieder, durchsteigen (ähnlich dem Seilspringen) (Kind zeigt vor),
- Reifen - halten und gleichzeitig durchsteigen,
- Reifen - Füße berühren Reifen - und tasten sich seitwärts vor,
- Reifen - Reifentunnel: Kinder stellen sich in einer Reihe auf, halten den Reifen vor sich in beiden Händen – Kinder kriechen nacheinander durch den Reifen
- Stationsbetrieb - Turnbank - Auf umgekehrter Turnbank balancieren
- Stationsbetrieb - Schrägleiter - hinaufklettern und absteigen

- Stationsbetrieb - Turnbank - über eine Turnbank springen
- Ausklang: Karottenspiel

Einheit 2:

- Gymnastikseil - im Kreis laufen
- Gymnastikseil - drüber springen
- Gymnastikseil - gehen und drübersteigen
- Gymnastikseil - rückwärts darübersteigen: „rückwärts über die Schnur“
- Gymnastikseil - springen vor / zurück
- Gymnastikseil - in Händen halten und darüber springen (Kind zeigt vor)
- Gymnastikseil - werfen und fangen (Kind zeigt vor)
- Gymnastikseil - balancieren
- Gymnastikseil - auslegen und seitlich drüberspringen
- Gymnastikseil - lange Schlange auflegen
- Gymnastikseil - drehen (Kind zeigt vor)
- Gymnastikseil - Sackhüpfen (Kind zeigt vor)
- Gymnastikseil - Seilspringen, Steigen nicht springen
- Sprungseil - laufen, drüberspringen
- Sprungseil - unten durchkriechen ohne Seil zu berühren
- Sprungseil - balancieren (Kind zeigt vor)

Einheit 3:

- Gymnastikseil - laufen - Trommel - stehen
- Gymnastikseil - Hopselauf - Trommel - stehen
- Gymnastikseil - große Schritte - Trommel - stehen
- Gymnastikseil - 2 Schritte und Hüpfen - Trommel: „eins-zwei-über die Schnur“
- Gymnastikseil - sitzen - Schnur um Körper "wischen"
- Gymnastikseil - sitzen - Schnur mit den Füßen greifen und hochwerfen
- Gymnastikseil - sitzen - Schnur mit den Füßen greifen und hochheben
- Gymnastikseil - stehend - halten - drehen/schwingen

- Gymnastikseil - stehend - halten - drehen/schwingen - Handgelenk
- Gymnastikseil - auf dem Kopf balancieren (Kind zeigt vor)
- Gymnastikseil - Vierfüßler - auf dem Rücken balancieren
- Gymnastikseil - springen vor / zurück
- Gymnastikseil - springen - drehen (Seil wird auf Kniehöhe in einer Hand rotiert - zu schwer)
- Gymnastikseil - durch Beine durchgeben (Kind zeigt vor)
- Gymnastikseil - Seilspringen - Versuch
- Stationsbetrieb - Rollbrett - Floß
- Stationsbetrieb - Rollbrett - Slalom
- Stationsbetrieb - Brücke - Balancieren - auf und absteigen
- Stationsbetrieb - Turnbank - Hocksprung

Mit der 2. Gruppe

- Laufen - im Kreis
- Laufen - Trommel - stehen
- Parcours - Bausteine - darüber und darunter immer mehr Hindernisse werden hinzugefügt.
- Turnbank - am Bauch liegend darüberziehen

Einheit 4:

- Gehsteig - Kinder gehen auf einer Kreisbahn - Pädagogin gibt Anweisung: die Hände geben, auf die Schulter klopfen, ...
- Gehsteig - Ball wird weitergegeben
- Ball - werfen, fangen, prellen
- Ball - freie Bewegung
- Ball - am Boden sitzend mit Füßen über den Kopf heben
- Ball - rollen - auf Ball sitzen
- Ball - Partnerübung - werfen, fangen
- Beingrätsche - Gruppenübung - hintereinander aufstellen, Ball durchrollen
- Parcours - Ballführung durch Slalomstangen mit der Hand

- Parcours - Turnbank - balancieren
- Parcours - Trampolin - anschließender Trampolinsprung auf Matte
- Parcours - am Boden liegend seitwärts rollen
- Parcours - Ball - Korbwurf mit Ball (Basketballkorb auf Sprossenwand)
- Ball - Schuss oder Wurf auf Ziel

Einheit 5:

- Hampelmann
- Parcours - Schrägleiter - hinaufklettern und absteigen
- Parcours - Ball - Ballführung durch Slalomstangen mit Hockeyschläger
- Parcours - Teppichfliese - sich gegenseitig ziehen
- Parcours - Tau - Schwingen an einem Tau
- Parcours - Turnbank - balancieren
- Sprungseil - über das schlaaffe Seil springen - beidbeinig, seitlich
- Sprungseil - Seil drehen - nur durchlaufen
- Sprungseil - Seil schaukeln - darüberspringen

Einheit 6:

- Hampelmann
- Vierfüßler Gang
- Schubkarre
- Parcours - kriechen - flach auf dem Bauch liegen und unter Seilen durchkriechen
- Parcours - Schubkarre - Partnerübung
- Parcours - Trampolin - Sprung auf Matte
- Parcours - Trampolin - halber Therapieball - mehrmals Springen
- Parcours - Ball - hochwerfen und fangen
- Parcours - Ball - prellen und fangen
- Parcours - Ringe - hochwerfen und fangen
- Parcours - Schrägleiter - hinaufklettern und an Sprossenwand absteigen
- Trampolin - extra Übung unter Anleitung

Mit der 2. Gruppe:

- Derselbe Parcours ohne Schubkarre, dafür am Boden liegend seitwärts rollen
- Trampolin - Übung unter Anleitung

Einheit 7:

- Laufen - im Raum
- Luftballon - werfen und Fangen
- Luftballon - mit dem Kopf anstoßen dann Schulter
- Luftballon - in der Luft halten - Weg zurücklegen - Hand
- Luftballon - in der Luft halten - Weg zurücklegen - Fuß
- Luftballon - in der Luft halten - Weg zurücklegen - Kopf
- Luftballon - am Boden über Ziellinie Pusten
- Luftballon - Partnerübung - werfen und fangen
- Luftballon - Partnerübung - mit Partner bewegen - einklemmen
- Luftballon - Partnerübung - mit Partner bewegen - einklemmen - Bauch/Rücken
- Luftballon - zwischen die Beine klemmen - jeder einen
- Luftballon - am Boden sitzend mit Füßen heben
- Parcours - Sprossenwand - klettern
- Parcours - Leiterbrücke - überqueren (Steigerung zur Schrägleiter)
- Parcours - Turnbank - Balancieren auf umgekehrter Turnbank
- Parcours - einbeinig springen - Reifen als Zielvorgabe
- Parcours - Tau - schwingen an Tau - Luftballon zwischen Beine einklemmen und absetzen in Ziel

Mit der 2. Gruppe:

- Luftballon - tragen und ablegen
- Luftballon - in der Luft halten - Weg zurücklegen - Hand
- Luftballon - in der Luft halten - Weg zurücklegen - Fuß
- Luftballon - zwischen die Beine klemmen und hüpfen
- Luftballon - werfen und fangen

- Luftballon - am Boden bewegen
- Luftballon - am Boden sitzen - durch die Beine führen
- Luftballon - am Boden sitzend mit Füßen heben

Einheit 8:

- Spiel - Versteinern
- Teppichfliesen - verschiedene Gleichgewichtsübungen („Rollschuhlaufen“, darüber springen, verschieben und steigen)
- Parcours - Seilspringen (Seil wird geschaukelt - Kinder springen nach Belieben)
- Parcours - Reifen - durchsteigen der aufgestellten Reifen
- Parcours - Brücke - Klettern und balancieren auf einer Brücke (Sprossenwandrutsche horizontal), abklettern über Sprossenwand
- Parcours - Ball - Korbwurf mit Ball (Basketballkorb auf Sprossenwand)
- Stationsbetrieb - Rollbrett
- Sprungseil - Seilspringen - über das Seil springen

Mit der 2. Gruppe:

- Laufen - im Kreis
- Parcours - große Stoffbausteine - darübersteigen
- Parcours - Turnbank - balancieren
- Parcours - mini-Pyramiden - balancieren - gezielt daraufsteigen
- Parcours - Trampolin - halber Therapieball - springen
- Kasten - balancieren auf Turnbank - klettern auf Kasten und Absprung in Matte

Einheit 9:

- Spiel - „Feuer-Wasser-Sturm“
- Spiel - „Versteinern“
- Spiel - „Fuchs und Hasen“ - selbst erdachtes Spiel - Variation von „Donnerwetterblitz“ - Regeln durch Kinder festgelegt
- Freie Gerätewahl - Ringe - schwingen und schaukeln
- Freie Gerätewahl - große Bauteile - Höhle bauen und durchkriechen
- Freie Gerätewahl - Ball - Korbwurf (Basketballkorb an Sprossenwand)

Mit der 2. Gruppe

- Laufen - im Raum
- Ringe - schwingen und schaukeln
- große Bauteile - Höhle durchkriechen

Einheit 10:

- Spiel - „Fuchs und Hasen“
- Spiel - „Versteinern“
- Freie Gerätewahl - große Bauteile - Hindernisparcours bauen und durchklettern
- Spiel - „Feuer-Wasser-Sturm“

Einheit 11:

- Aufwärmen - Würfel - Augenzahl steht für eine Übung (auf der Stelle Laufen, Klatschen, einbeinig Springen, ...)
- Rollbretter - auf dem Bauch liegend fortbewegen - Spiel in einer künstlichen Umgebung

Mit der 2. Gruppe

- Parcours - durchkriechen
- Parcours - sich seitwärts rollen
- Parcours - Turnbank - balancieren auf Turnbank
- Freie Gerätewahl - Ball - Fußball (Fußballtor aus großen Bauteilen wird aufgebaut)

Einheit 12:

- Parcours - Tau - Schwingen an einem Tau über ein Hindernis
- Parcours - Kasten - Balancieren auf Turnbank und Sprung vom Kasten
- Parcours - Turnbank - Turnbank an Sprossenwand befestigt, hinauf oder hinunter
- Parcours - Ball - Korbwurf (wie oben)
- Parcours - Seil - Zylinderseilsprung - Seil zwischen 2 Zylindern befestigt

Einheit 13:

(mit Kleingruppen)

- Bälle (Ballons) - werfen und fangen

- Bälle (Ballons) - Partnerübung - werfen und fangen
- Parcours - Turnbank - balancieren
- Parcours - Tau - schwingen
- Parcours - Turnbank - an Sprossenwand befestigt - hochklettern und rutschen
- Parcours - Reifen - durchsteigen (wie oben)

Zusammenfassend können Typen von Übungen gebildet werden:

- Lauf- und Bewegungsübungen: Im Kreis, im Raum, Rhythmisierung mit Trommel, Hopselauf
- Sprungübungen: in den Reifen springen, über Gymnastikseil vor und zurück springen, Seilspringen
- Balancierübungen: Reifen, Gymnastikseil, Turnbank
- Kletter- und Kriechübungen: Schrägleiter, Sprossenwand, unter Seilen durchkriechen, Stoffbausteine
- Wurf- und Fangübungen: Einfaches Werfen und Fangen von Bällen, prellen, Luftballon Korbwurf, Schuss oder Wurf auf Ziel
- Partnerübungen: Ball werfen und fangen, ziehen und gezogen werden
- Gruppenübungen: Spiele wie „Versteinern“, „Feuer-Wasser-Sturm“, „Fuchs und Hasen“, „Donnerwetterblitz“-Variation
- Stationsbetrieb und Parcours
- Freie Gerätewahl und kreative Spiele: große Bauteile - Höhle bauen und durchkriechen

6.1.1 [Gibt es Hinweise auf die Qualität der Angebote?](#)

Die Qualität der Angebote ist nur schwer zu erfassen. Es bleibt die Frage, welche Parameter zur Qualitätsbestimmung herangezogen werden sollen. Der Outcome der Bewegungsausführung, die didaktische Methodik, die Qualifizierung der Pädagogin, usw. Für diese Arbeit wurde vor allem die Bereitschaft der Kinder, mitzumachen, als Qualitätsmerkmal herangezogen, welche sich nach Ansicht des Verfassers in Freude bei den Kindern äußern kann. Dies beruht auf der Annahme, wie in Abschnitt 3.10. erwähnt, dass Neugierde, Lust und Explorationsverhalten auf der Freisetzung des Neurotransmitters Dopamin basieren, was zu einer erhöhten Lernbereitschaft führt (Spitzer, 2003). Im Umkehrschluss würde das bedeuten, dass ein qualitativ hochwertiges Angebot auf die Dopaminfreisetzung abzielt, die wiederum das Belohnungssystem der Kinder anspricht, und somit die Kinder Freude erleben. Die

Reaktionen der Kinder auf die Übungen könnten daher als Indikatoren für die methodisch-didaktische Qualität gesehen werden. Darunter kann ein Aspekt jener der Freude sein. Die Quantifizierung von Freude stellt eine erhebliche Herausforderung dar. Daher werden zur Beurteilung der Präferenzen der Kinder nur offensichtliche Reaktionen berücksichtigt. Positive Reaktionen, die auf Zustimmung hindeuten, umfassen Lachen, aktive und dynamische Teilnahme, eindeutige Mimik und Gestik sowie Ungeduld und Drängeln vor den Übungen. Negative Reaktionen, die auf Ablehnung hindeuten, umfassen Stille, Passivität und Antriebslosigkeit.

Übungen, die auf Zustimmung stoßen:

- Laufspiele, einschließlich des Laufens im Kreis zur Einstimmung auf die Einheit, wurden in den Einheiten 1, 2, 3, 8, 9 und 10 durchgeführt und lösten bei den Kindern Lachen und Kreischen aus, insbesondere wenn die gesamte Gruppe in Bewegung war.
- Verschiedene Spiele, darunter "Versteinern" (Fangen), "Feuer-Wasser-Sturm" (sich in Sicherheit bringen) und "Donner-Wetter-Blitz", wurden intensiv gespielt.
- Der Sprung vom Kasten, der in Einheit 8: Teil 5 und Einheit 12: Teil 2 durchgeführt wurde, war für die Kinder sehr aufregend und löste Lachen aus.
- Die Strecksprünge aus der Hocke, die in Einheit 1 durchgeführt wurden und als "Raketenstart" bezeichnet wurden, wurden von den Kindern mit Lachen und Spiel begleitet.
- Übungen mit dem Seil, darunter das Darüberspringen, das Darunterdurchkriechen ohne Berührung und das Springen über das schwingende Seil, wurden in den Einheiten 2, 5 und 8 durchgeführt.
- Der "Zylinderseilsprung" in Einheit 12 stellte eine besondere Herausforderung dar, da die Kinder Schwierigkeiten hatten, ihren Spieltrieb den Sicherheitsanweisungen der Pädagogin unterzuordnen. Dies führte zu einigen Zusammenstößen und einer eigenen Dynamik, die die Pädagogin dazu veranlasste, die Übung abzubauen.
- Das Bauen von Höhlen und das Verstecken darin, das in Einheit 9: Teil 2; Einheit 10 und Einheit 11 durchgeführt wurde, war besonders beliebt,
- Ebenso wie das Bauen von Bewegungslandschaften in den Einheiten 10 und 11.
- Parcours wurden im Allgemeinen gerne geübt, obwohl nicht alle Übungen den Kindern gefielen.
- Übungen mit dem Ball, darunter das Werfen, Fangen, Prellen und Schießen auf ein Tor oder Ziel, wurden in Einheit 4 durchgeführt und von den Kindern sowohl allein als auch in Partnerübungen mit Lachen und Übungsbeteiligung genossen.

- Das Schwingen an den Ringen und insbesondere das Schwingen am Tau über ein Hindernis, das in den Einheiten 5, 7, 9, 12 und 13 durchgeführt wurde, gefiel den Kindern sehr gut.
- Die Übung, bei der die Kinder im Vierfüßlergang ein Gymnastikseil auf dem Rücken transportieren mussten, wurde in Einheit 3 durchgeführt und von den Kindern genossen, die dabei Tiere spielten.

Übungen, die abgelehnt werden:

- In den Bewegungseinheiten 1, 4, 5, 7, 8 und 11 wurde beobachtet, dass die Kinder beim Klettern auf der Sprossenwand und beim Balancieren auf der Turnbank keine besondere Freude zeigen.
- In Einheit 4, bei der Übung "Gehsteig", war den Kindern anzusehen, dass sie sich dabei unwohl fühlten. Ähnliche Reaktionen wurden bei den Übungen "Rückwärts über die Schnur" (Einheit 2) und "eins-zwei-über die Schnur" (Einheit 3) beobachtet, die für die Kinder sichtlich unangenehm waren.
- Die Übung in Einheit 5, bei der die Kinder sich gegenseitig auf einer Teppichfliese ziehen sollten, wurde nicht gerne durchgeführt. Eine Ausnahme bildete die Situation, in der die Kinder schnell zogen, was ihnen Spaß machte, obwohl dies von der Pädagogin nicht gewünscht war.
- In Einheit 7 sollten die Kinder einen Luftballon mit den Füßen anheben. Im Vergleich zu den vorherigen Übungen dauerte diese länger und die Kinder verloren sichtlich das Interesse. Einige Kinder hörten auf, die Übung durchzuführen; die Übung dauerte etwa 4 Minuten.

6.1.2 Wie verändert sich die Bewegungsqualität im Beobachtungszeitraum?

Die Einschätzung von Verbesserungen der Bewegungsqualität stellt eine Herausforderung dar. In der vorliegenden Arbeit werden daher zunächst die beobachteten Veränderungen in der Ausführung von Bewegungen beschrieben.

Dies gilt für folgende Übungen:

- „Hampelmann“: In Einheit 5 ist ersichtlich, dass die älteren Kinder den Unterschied zwischen den 2 Endpositionen des Hampelmanns zwar verstehen, sie aber nicht reproduzieren können. Die jüngeren Kinder klatschen und springen. In Einheit 6 schaffen es einige Kinder, wenn auch nur ein- oder zweimal, die komplette „Hampelmann Bewegung“ durchzuführen. Auch einige jüngere Kinder schaffen die Übung ansatzweise.
- Schrägleiter (Einheit 1, 5, 7): Das Klettern über eine Schrägleiter in Einheit 1 ist für die

Kinder koordinativ anspruchsvoll, nicht alle Kinder schaffen die Übung auf Anhieb. Ältere Kinder haben weniger Schwierigkeiten als die jüngeren Kinder. Erkennbar ist, dass die jüngeren Kinder eher mit den Füßen an den Sprossen abrutschen und beim Heruntersteigen nicht wissen, wo sie sich festhalten sollen. Ein Fortschritt ist bei einigen Kindern zu erkennen, da in Einheit 5 kein Kind mehr durch die Leiter rutscht. Die älteren Kinder klettern selbstsicher über die Leiter und steigen vorsichtig, aber sicher herunter. In Einheit 7 wird an beiden Enden der Leiter ein Trapezbock untergeschoben. Die älteren Kinder klettern selbstsicher über das Hindernis, die Jüngeren sind in dieser Einheit nicht dabei.

- Auch eine Verbesserung bei dem Verständnis von Spielregeln ist zu beobachten. Vor allem beim Spiel „Versteinern“ in den Einheiten 8, 9, 10. Die Pädagogin versucht die Spielregeln zu erläutern und die Rollen sichtbar zu machen. Nach mehrmaligem Wiederholen funktioniert das Spiel in Einheit 10 deutlich besser als in Einheit 8.

Balancieren: (Einheiten 1, 3, 4, 5, 7, 8)

- Einheit 1: Beim Balancieren auf der umgedrehten Turnbank ist das unterschiedliche Können augenscheinlich: seitliche kleine Schritte, vorwärts mit Hilfestellung der Pädagogin, vorwärts mit weit ausgebreiteten Armen, vorwärts ohne ausgebreitete Arme, nur leichtes Austarieren.
- Einheit 3: Auch beim Balancieren auf der Brücke zeigen sich verschiedene Bewegungsqualitäten, die vermutlich der Höhe (~50cm hoch) geschuldet sind, da die Fläche zum Balancieren wesentlich breiter ist als bei einer umgedrehten Turnbank.
- Einheit 4: Diesmal wird auf der Turnbank in Normalstellung balanciert. Auch hier sind unterschiedliche Bewegungsqualitäten zu beobachten. Die älteren Kinder haben deutlich weniger Schwierigkeiten als die jüngeren.
- Einheit 5: In dieser Einheit sind deutliche Verbesserungen der Bewegungsqualität beim Balancieren zu beobachten. Vom anfänglichen langsamen darüber Gehen mit ausgebreiteten Armen zum fast darüber Laufen. Nur ein Kind (rotes T-Shirt) macht diesen Prozess nicht durch. Am Ende der Einheit sind Ermüdungserscheinungen zu beobachten, die in einer Verschlechterung der Technik sichtbar werden.
- Einheit 7: Das Balancieren stellt keine Herausforderung mehr dar. Die älteren Kinder balancieren auf der umgedrehten Turnbank bereits sehr gut. Es dauert 1 oder 2 Durchgänge, bis sich die Balanciertechnik von weit ausgebreiteten Armen zu einem leichten Austarieren und einem lockeren Darübergehen verbessert.
- Einheit 8: Eine deutliche Verbesserung der Bewegungsqualität ist bei dem jüngsten Kind (blau-grau gestreiftes T-Shirt) zu beobachten. Vom ersten langsamen

Darüberbalancieren mit weit ausgebreiteten Armen bis zum 16. Mal, ohne die Arme auszubreiten.

6.2 Wann greift die Pädagogin in das Geschehen ein?

- Reifentunnel (Einheit 1; Teil1 21:55 - Teil2 01:30): Die Kinder haben Schwierigkeiten, der Handlungsanweisung zu folgen. Die Untätigkeit führt zu einer Aufforderung durch die Pädagogin und einem physischen Eingreifen, um die Kinder auszurichten. Dann führt die Pädagogin 2 Kinder, die Fangen spielen zum eingerichteten Reifentunnel, wo sie durchkriechen sollen. Ein Kind wird aufgefordert, durch den Reifentunnel zu kriechen. Das Kind versteht etwas anderes, erkennbar an seiner Reaktion und Mimik. Die Pädagogin wiederholt die Anweisung mehrmals, nimmt das Kind schließlich an der Hand und führt es in die Richtung des Tunnelleingangs, so dass es schließlich durchkriecht.
- Gerangel (Einheit 1; Teil2 11:00-13:30): An einer Übung wird um die Reihenfolge (wer als Erstes dran ist) gedrängelt. 3 Kinder sind beteiligt. Als 2 Kinder nur mehr neben der Übung stehen, holt die zweite Pädagogin das noch springende Kind zu sich und führt es an der Hand zu einer anderen Übung.
- Stationsbetrieb mit Schrägleiter (Einheit 1; Teil2 14:00-18:00): Ein Kind versucht, ohne sich festzuhalten, über die Leiter zu balancieren und rutscht bis zur Hüfte zwischen die Sprossen der Leiter. Die Pädagogin führt das Kind an der Hand über die Schrägleiter, dann bleibt sie einige Zeit bei dieser Station, dann geht sie weiter zu einer anderen. (Einheit 1; Teil3 00:05) Die Pädagogin bemerkt, dass das Überwinden der Schrägleiter eine besondere Herausforderung darstellt und stellt sich bis zum Ende der Übung zu dieser Station und gibt verbale Hilfestellung, wo die Kinder hinsteigen, -schauen und -greifen sollen.
- Sprung über die Turnbank (Einheit 1; Teil2 18:30-20:40): Der Sprung soll beidbeinig erfolgen. Ein Kind baut Drehungen ein, behindert allerdings ein anderes Kind beim Springen. Die Pädagogin macht das Kind darauf aufmerksam.
- Karottenspiel (Einheit 1; Teil3 04:20): Die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, verstehen die Anweisung „am Bauch liegen“ nicht, und werden von der Pädagogin umgedreht.
- Gymnastikseile (Einheit 2; 04:25): Bei der Anweisung „rückwärts über die Schnur gehen“ kommt es bei den Kindern zu Unklarheiten, wie sie die Anweisung umsetzen sollen. Die Kinder interpretieren die Anweisung unterschiedlich, sie gehen in unterschiedliche Richtungen, daher werden die Kinder ausgerichtet. Als die Kinder die Übung immer noch nicht ausführen, wird die Anweisung wiederholt, bis die Übung von

allen geschafft wird.

- Bei der nächsten Übung (Einheit 2; 08:00) sollen die Kinder über das Seil steigen, es muss vor allem für die jüngeren Kinder angeleitet werden.
- Gymnastikseile (Einheit 2; 22:30): Die Pädagogin muss einschreiten, als ein Kind fast von schwingenden Gymnastikseilen getroffen wird. Diese Übungssituation war nicht geplant, deshalb fehlt der Abstand zu den anderen Kindern. Ein weiteres Mal (23:50) als dasselbe Kind mit seiner Schwester am Boden sitzt; da sie nicht gehört haben, dass sich alle Kinder an den Rand des Raumes begeben sollen. Die Pädagogin muss laut rufen, um die Situation aufzulösen.
- Über die Gymnastikseile steigen (Einheit 3; 02:35): Die Pädagogin versucht den Kindern den Rhythmus zu vermitteln, indem sie verbale Unterstützung gibt, und die Worte: „eins-zwei-über die Schnur“, so lange wiederholt, bis die Abfolge geschafft wird.
- Gehsteig (Einheit 4; 04:00): Die Pädagogin fängt ein laufendes Kind ab, nimmt es an der Hand und sagt: „rennen oder gehen“ – das Kind antwortet mit „gehen“ – die Pädagogin nickt und lässt das Kind weitergehen. Als die Ballweitergabe nicht funktioniert, und nach zweimaligem Ansprechen immer noch nicht funktioniert, richtet die Pädagogin die Kinder in unterschiedlichen Richtungen aus (05:50). Die Kinder sind unsicher.
- Balancieren über die „Brücke“ (Einheit 3; Teil2 16:45): Die Pädagogin greift aus ein, indem sie ein Kind (rotes T-Shirt) zurückhält, als es auf die Brücke klettern will obwohl schon ein Kind darauf balanciert – vorher wurde ausgemacht, dass nur ein Kind auf der Brücke ist.
- Leiter ohne Hände (Einheit 3; Teil2 17:15): Ein Kind versucht, ohne sich festzuhalten, über die kleine Leiter, die auf die Brücke führt, zu klettern. Die Pädagogin gibt eine verbale Anweisung, wie die Hürde zu bewältigen ist.
- Über Hindernis steigen (Einheit 3; Teil4 07:10): Die Pädagogin möchte, dass sich die Kinder am Hindernis festhalten, über das sie steigen. Sie weist ein Kind darauf hin.
- Beingrätsche (Einheit 4; Teil1 23:25 – Teil2 06:00): Pädagogin muss die Kinder einrichten, dass ein Tunnel entsteht. Der Tunnel ist zu lang, der Ball rollt nicht sauber durch. Die Übung funktioniert, als Pädagogin beschließt die Reihe aufzuteilen.
- Laufen auf dem Gehsteig (Einheit 4; 04:00): Ein Kind beginnt während der Übung zu laufen (und schlägt anderen Kindern auf die Schulter). Die Pädagogin weist das Kind mit der Frage „laufen oder Gehen“ darauf hin.
- Fußball (Einheit 4; 21:37): Ein Kind spielt Fußball, anstatt den Ball zu werfen und zu

fangen. Die Pädagogin belehrt das Kind darüber.

- Hilfestellung Balancieren über Turnbank und Trampolin (Einheit 4; Teil2 22:20): Ein Kind möchte beim Balancieren über die Turnbank und anschließendem Sprung vom Trampolin an der Hand genommen werden. Die Pädagogin kommt der Bitte nach.
- Seilspringen (Einheit 5; Teil2 04:30): Ein Kind springt, nicht wie erklärt, über das Tau. Die Pädagogin kommentiert das entsprechend. Das Kind muss noch einmal über das Tau springen.
- Leiter und Sprossenwand (Einheit 6; 11:20-20:35): Die Pädagogin bleibt neben der Übung mit dem größten Risiko stehen. Sie gibt den Kindern, wenn sie sie brauchen, individuelle Hilfestellung.
- Prellen und Fangen (Einheit 6; 19:25): Die Pädagogin erklärt dem Kind, was es mit dem Ball tun soll. Gemeint hat die Pädagogin, dass der Ball kräftig gegen den Boden geworfen werden muss, um diesen zum Abprallen zu bringen, um ihn zu fangen. Erst mit Vorzeigen kann das Kind die Übung reproduzieren.
- Trampolin (Einheit 6; Teil1 13:40, Teil3 04:40, Teil3 11:00)
 - Ein Kind steigt am äußeren Rand auf das Trampolin. Die Pädagogin sieht das und korrigiert deutlich und deutet auf den Mittelpunkt des Trampolins: „hier her steigen und hüpfen“, das Kind folgt der Anweisung, „hüpf, hüpf, hüpf und auf die Matte“ und zeigt auf den Weichboden; das Kind folgt der Anweisung nach der Erklärung.
 - Ein Kind nimmt Anlauf, tritt auf das Trampolin und springt auf den Weichboden. Die Pädagogin nimmt das Kind an der Hand und versteht erst durch mehrmaliges Wiederholen.
 - Ein Kind macht eine Rolle vorwärts auf die Matte. Die Pädagogin nimmt das Kind an der Hand, führt es zurück an das Trampolin, zeigt darauf und sagt: „hüpf hüpf hüpf und Sprung“ dann wird die Übung geschafft.
- An den Ringen schwingen (Einheit 7; Teil2 11:00): Die Pädagogin bemerkt ein Kind, dessen Ausdrucksweise darauf schließen lässt, dass ihm die Übung nicht klar ist. Da die Pädagogin aber bei der Leiter-Brücke steht, muss sie das Kind aus der Ferne anleiten.
- Leiterbrücke (Einheit 7; Teil2 10:00-20:00) Die Pädagogin bleibt bei der stehen und gibt den Kindern Hilfestellung entweder verbal, wo hinzusteigen oder festzuhalten ist, oder indem sie die Kinder am Arm oder an der Schulter stützt. (so wie „Leiter und Sprossenwand“ Einheit 6)

- Sprung vom Kasten (Einheit 7; Teil 5): Die Pädagogin gibt den Kindern, je nach Bedarf, mehr oder weniger Hilfestellung. Die Pädagogin kann kontrolliert eingreifen. Sie stützt die Kinder am Oberarm beim Hinaufklettern und beim Absprung
- Versteinern (Einheit 8; 00:00 – 07:40): Die Pädagogin weist die Kinder darauf hin, dass sie dazusagen müssen, wenn sie versteinern oder erlösen. In der nächsten Runde kommt es zum Missverständnis, wer Erlöser und Versteinerer ist. Die Pädagogin stellt die Rollenverteilung richtig. Die Situation kann nicht aufgelöst werden, die Pädagogin teilt neue Kinder ein.
- Die Pädagogin fängt ein Kind mit beiden Armen auf und befragt es zur Rollenverteilung. Das Kind wird einige Sekunden gehalten, bis die Runde zu Ende ist. Beim letzten Wechsel tritt dasselbe Missverständnis auf. Die Pädagogin versucht aufzuklären, aber ohne großen Erfolg. Die Pädagogin schreitet ebenfalls ein, als der echte Versteinerer zu langsam läuft und niemanden fangen kann – sie rät gegen die Laufrichtung zu fangen – das Kind dreht sich sofort um und fängt ein anderes Kind.
- Seilsprung (Einheit 8; Teil2 15:30) Die Pädagogin hilft einem Kind, das den Absprung nicht gut an das Schwingende Seil anpassen kann: „Wenn die Schnur zu dir kommt, musst du abspringen.“ Das Kind schafft den Sprung nach dieser Anweisung.
- Verletzungsgefahr bei den Ringen (Einheit 8; Teil2 20:00): Die Pädagogin korrigiert ein Kind, das eine unsichere Technik zum Anhalten verwendet.
- Hilfestellung beim Balancieren (Einheit 8; Teil 4): Ein Kind will bei jedem Durchgang die Hand der Pädagogin als Hilfestellung. Die Pädagogin kommt dem nach
- Feuer-Wasser-Sturm (Einheit 9; 00:00 – 06:20): Die Pädagogin weist 2 Kinder mehrmals, bei unterschiedlichen Gelegenheiten, darauf hin, dass nach einer verlorenen Runde ausgesetzt werden muss.
- Versteinern (Einheit 9; 06:20 - 12:40) Wie schon vorher (siehe 06.03.17) gespielt. Die Pädagogin versucht diesmal, Fänger und Erlöser sichtbar zu machen, indem diese mit Farbbändern markiert werden. Das funktioniert besser; doch gibt es auch hier Verständigungsschwierigkeiten, weil die Regeln immer noch nur verbal kommuniziert werden. Dass beim Erlöstwerden die Beine gegrätscht werden sollen, ist immer noch eine Hürde. Die Pädagogin lässt auch einige Fehler zu, wenn sie nicht spielentscheidend sind
- „Donnerwetterblitz“-Variation 1 (Einheit 9; Teil1 13:00 - Teil2 02:45) Die Kinder legen die Regeln ähnlich an. Es gibt Verständigungsschwierigkeiten bei einigen Kindern, da die Regeln im Verlauf des Spiels durch die Kinder selbst angepasst werden. Die Pädagogin hilft dem Kind, indem sie ihm zuflüstert.

- „Donnerwetterblitz“-Variation 2 (Einheit 10; 00:00-25:00): Während des Spiels kommt es wieder zu Regelunklarheiten. Die Pädagogin versucht die Regeln anzupassen und macht den Vorschlag, dass bis 10 gezählt werden soll, bevor das Versteck verlassen wird. (19:50) Die Pädagogin macht den weiteren Vorschlag, dass Kinder nicht aus dem Spiel ausscheiden, sondern dem „Fuchs“ beim Fangen helfen. (20:20) Ein Kind ist der „Fuchs“ Pädagogin hilft dem Kind.
- Parcours zum Darüberklettern (Einheit 10; 13:26): Ein Kind springt auf ein Bauteil, während ein anderes Kind noch darauf sitzt – dieses wird weggestoßen. Die Pädagogin nimmt sich das Kind zur Seite und macht es darauf aufmerksam.
- Aufwärmspiel Versteinern (Einheit 10; Teil2 00:00-05:18): Die Pädagogin muss deutlich weniger oft eingreifen; es reicht diesmal nur zu kommentieren.
- Würfel (Einheit 11; 00:00 – 12:40): Die Pädagogin macht ein Kind darauf aufmerksam, nicht durch den Raum zu laufen, sondern auf der Stelle, und deutet auf den Boden – das Kind versteht.
- Springen in Stoffbausteine (Einheit 11; Teil2 16:50): Die Pädagogin schreitet ein, als die Kinder gemeinsam in einen Stapel von großen Stoffbausteinen springen.
- „Wild sein“ (Einheit 11; Teil2 21:57): Ein Kind läuft schnell durch den Raum und springt dabei über die verschiedenen aufgebauten Hindernisse. Die Pädagogin schreitet ein: „Nein! Das ist mir zu wild!“ – das Kind hört damit auf.
- Sprung vom Kasten 2 (Einheit 12; Teil1 10:10): Ein Kind klettert über die Turnbank und läuft über den Kasten, um für den Absprung Schwung zu holen. Die Pädagogin weist das Kind darauf hin.
- Zylinder-Seilsprung (Einheit 12; Teil1 17:00 – Teil2 00:10) Zwischen 2 großen Stoffzylindern wird ein Gymnastikseil mit ~1,5m Länge gespannt – mit der Anweisung darüber zu springen oder unten durchzukriechen. Nach einem Zusammenstoß zweier Kinder und mehreren Versuchen, die Übung durch Regulierungen zu entschärfen, löst die Pädagogin die Übung (Teil2: 00:10) auf.
- Rutsche von Sprossenwand (Einheit 13; Teil3 10:00-25:00). Die Pädagogin bleibt bei der Rutsche stehen und hilft den jüngsten Kindern zu klettern und zu rutschen.

6.2.1 Typisierung der Interventionen

Es folgt eine Klassifizierung der Interventionstypen, wie sie im vorangegangenen Abschnitt aufgelistet wurden. Es wurden 2 Typen der Intervention isoliert:

1. Verbale Anweisungen, Wiederholungen und Erklärungen

Hier liegt der Schwerpunkt auf der verbalen Kommunikation. Die Pädagogin gibt Anweisungen, wiederholt diese bei Bedarf und erklärt den Kindern, wie sie die Aufgaben ausführen sollen. Dies hilft den Kindern, die Aufgaben besser zu verstehen und korrekt auszuführen (Reifentunnel, Gymnastikseile, Leiter ohne Hände, Prellen und Fangen, Trampolin, An den Ringen schwingen, Versteinern, Seilsprung, Feuer-Wasser-Sturm, „Donnerwetterblitz“-Variation 1, „Donnerwetterblitz“-Variation 2, Würfel, Springen in Stoffbausteine, „Wild sein, Sprung vom Kasten 2, Fußball, Über Hindernis steigen, Parcours zum Darüberklettern).

2. Physisches Eingreifen, Führung und Korrektur

Dieser Punkt umfasst direkte physische Unterstützung und Führung der Kinder. Die Pädagogin greift ein, um die Kinder zu führen, zu stützen oder ihre Positionen zu korrigieren. Dies stellt sicher, dass die Kinder die Aufgaben korrekt ausführen (Reifentunnel, Gerangel, Stationsbetrieb mit Schrägleiter, Gehsteig, Hilfestellung Balancieren über Turnbank und Trampolin, an der Hand beim Balancieren, Leiterbrücke, Sprung vom Kasten, Versteinern, Rutsche von Sprossenwand, Gymnastikseile, Beingrätsche).

Für die 2 Interventionsarten konnten 5 Themenkreise identifiziert werden:

1. Eine Anweisung wird nicht verstanden, daher wird sie nicht korrekt oder unsicher ausgeführt:

Hier liegt der Schwerpunkt darauf, dass die Kinder die Anweisungen nicht verstehen und daher die Aufgaben nicht korrekt oder unsicher ausführen. Dies erfordert zusätzliche Erklärungen und Wiederholungen seitens der Pädagogin, um sicherzustellen, dass die Kinder die Anweisungen richtig umsetzen können.

2. Die Durchführung ist nicht korrekt.

In diesem Punkt geht es darum, dass die Kinder die Aufgaben zwar verstehen, aber nicht korrekt ausführen. Dies kann auf mangelnde Fähigkeiten oder Unsicherheiten zurückzuführen sein. Die Pädagogin muss hier korrigierend eingreifen und den Kindern helfen, die Aufgaben richtig zu bewältigen.

3. Eine Aktion stört die Durchführung.

Hierbei handelt es sich um Situationen, in denen eine Aktion eines Kindes die Durchführung der Übung stört. Dies kann durch Drängeln, Ablenkungen oder Missverständnisse verursacht werden. Die Pädagogin muss eingreifen, um die Störung zu beheben und die Übung fortzusetzen.

4. Eine Übung ist zu schwer oder zu leicht.

Dieser Punkt bezieht sich auf die Schwierigkeit der Übung im Verhältnis zu den Fähigkeiten der Kinder. Wenn eine Übung zu schwer oder zu leicht ist, müssen Anpassungen vorgenommen werden, um sicherzustellen, dass die Kinder weder überfordert noch unterfordert sind. Die Pädagogin muss hier die Übungen entsprechend anpassen und den Kindern gegebenenfalls zusätzliche Unterstützung bieten.

5. Die Sicherheit der Kinder ist gefährdet.

Der Fokus liegt hier auf der Vermeidung von Verletzungen und der Gewährleistung der Sicherheit der Kinder. Die Pädagogin muss potenzielle Gefahren erkennen und eingreifen, um sicherzustellen, dass die Kinder sicher sind und sich nicht verletzen.

6.3 Methodisch-didaktische Aspekte

6.3.1 Gruppengröße

- In Einheit 1 sind 13 Kinder und 2 Pädagoginnen im Bewegungsraum anwesend. Die Struktur der Einheit ist für angeleitete Übungen eher unübersichtlich. Die beiden jüngsten Kinder halten sich hauptsächlich am Rand auf und beobachten das Geschehen.
- Einheit 2 umfasst alle Kinder der Gruppe. Die Durchführung von Seilübungen ist aufgrund des begrenzten Platzes schwierig. Das jüngste Kind bewegt sich hauptsächlich am Rand des Raumes.
- In Einheit 3 ist das Seilspringen aufgrund des ausreichenden Platzes und der geringen Anzahl von Kindern im Raum effektiv. Die Stationen werden aufgrund der Anzahl und des Alters der Kinder ruhig und still ausgeführt. Dieses Muster wiederholt sich in Einheit 5.
- Einheit 4 umfasst wieder alle Kinder der Gruppe im Bewegungsraum. Die Lautstärke im Raum ist sofort bemerkbar. Es kommt zu Wartezeiten bei einer Übung.
- In Einheit 6 teilt die Pädagogin die Gruppe in 2 Kleingruppen gemischten Alters auf. Es gibt keine Wartezeiten, und die Lautstärke ist gering.
- In Einheit 7 wird die Gruppe wieder getrennt, diesmal in ältere und jüngere. Die älteren Kinder haben viel Platz, um sich zu bewegen und den Parkour zu bewältigen. Die jüngeren Kinder benötigen viel Platz, um mit den Luftballons spielen zu können.
- In den Einheiten 8, 9 und 12 werden die Kinder wieder nach Alter getrennt. Die Übungen werden entsprechend den Fähigkeiten der Kleingruppen zugeteilt. Es gibt keine Standzeiten an Übungen.
- Einheit 11 besteht aus 2 unterschiedlichen Bewegungslandschaften, die für die nach

Alter getrennten Kleingruppen aufgebaut werden. Es kann ausgelassen gespielt werden.

- In Einheit 13 werden 2 Kleingruppen gemischten Alters gebildet und dieselben Übungen durchgeführt. Es wird ruhig und angeregt gespielt und geübt.

6.3.2 Vorzeigen von Übungen

Es ist festzustellen, dass die Pädagogin häufig das Vorzeigen von Übungen als Methode zur Erläuterung vor der Durchführung verwendet.

- In Einheit 1 werden einige Übungen mit Reifen demonstriert, die von den Kindern problemlos reproduziert werden können. Nach der Demonstration tritt die Pädagogin in den Hintergrund und erklärt weitere Übungen. Es ist deutlich zu erkennen, dass viele Kinder der verbalen Erklärung nicht folgen können und stattdessen nach Anhaltspunkten bei anderen Kindern suchen.
- Die Übung "Über das Seil steigen" in Einheit 2 wird überwiegend verbal erklärt. Die Anweisungen der Pädagogin sind für die Kinder schwer zu deuten, da offenbar an bestimmte Kinder gerichtete Korrekturen als allgemeine Anweisungen formuliert werden, die nicht auf jedes Kind zutreffen. Unklarheiten können erst durch das Vorzeigen beseitigt werden.
- In Einheit 3 sollen die Kinder Gymnastikseile auf dem Rücken transportieren, während sie sich im Vierfüßlergang bewegen. Diese Übung wird besonders gut angenommen und ist sehr spielerisch. Die Pädagogin demonstriert die Übung, und die Kinder können ihr folgen. Später wird das Seilspringen erklärt und demonstriert (über das Seil steigen). Die Übung funktioniert gut. Die Kinder steigen so über das Seil, wie es vorgezeigt wurde.
- In Einheit 4 demonstriert die Pädagogin nacheinander einige Übungen (Prellen, Prellen und Fangen, Hochwerfen und Fangen) mit dem Ball. Auch die Kinder, die die Sprache noch nicht gut beherrschen, können gut folgen. Nur einige jüngere haben koordinative Schwierigkeiten.
- Die Hampelmann-Übung in Einheit 5 und 6 wird schrittweise demonstriert. Einige Kinder können sich an den ungefähren Bewegungsablauf erinnern, da diese Übung schon einmal geübt wurde, benötigen aber die Pädagogin zum Vorzeigen. Dann funktioniert die Übung gut.
- Die Übung "Prellen und Fangen" aus Einheit 6 ist ein gutes Beispiel dafür, dass die Kinder der Übung besser folgen können, wenn sie vorgezeigt wird, als durch rein verbale Erläuterungen.

- Die Partnerübung mit dem Luftballon in Einheit 7 gelingt allen Kindern, da sie auch mit einem Partner vorgezeigt wird.
- Die Pädagogin zeigt die Aufwärmübung mit dem Würfel in Einheit 11 vor, so dass jedes Kind den Anforderungen gerecht werden kann.

6.4 Sportliche Aspekte

6.4.1 Technik

- In Einheit 4 wurde beobachtet, dass die Kinder Schwierigkeiten beim Korbwurf mit dem Ball haben. Dies könnte ein Anlass sein, die Technik des Ballwerfens und -fangens zu lehren oder zumindest häufiger zu üben.
- In Einheit 7 wurden deutliche Unterschiede in der Qualität des einbeinigen Springens der Kinder festgestellt. Einige Kinder konnten das Gleichgewicht halten, während andere dies nicht konnten. Es ist zu beachten, dass das einbeinige Springen nur einmal als Übung vorkommt.
- In den Einheiten 2, 5 und 8 wurden unterschiedliche Sprungtechniken beim Seilspringen beobachtet. Einige Kinder versuchten es einbeinig, andere zweibeinig und alles dazwischen.
- Auch beim Würfelspiel in Einheit 11 wurden unterschiedliche Sprungtechniken beobachtet. Diese Beobachtungen könnten dazu beitragen, individuelle Trainingspläne zu erstellen und die Fähigkeiten der Kinder weiter zu fördern.

6.4.2 Körperspannung

- Während des Trampolinspringens in Einheit 4 wurde beobachtet, dass nicht alle Kinder in der Lage sind, eine ausreichende Körperspannung aufrechtzuerhalten. Die Knie der Kinder sind stark gebeugt und in einigen Fällen sind die Hüften nach innen rotiert, was dazu führt, dass der Impuls verloren geht.
- In Einheit 5, bei der Übung des Ziehens und Gezogenwerdens, wurde festgestellt, dass einige Kinder aufgrund mangelnder Körperspannung nicht in der Lage sind, mit den Teppichfliesen über den Boden zu rutschen. Diese Beobachtung wurde in Einheit 6 bei der Übung "Schubkarre" bestätigt.

Diese Beobachtungen weisen auf die Notwendigkeit hin, den Fokus auf die Entwicklung der Körperspannung bei den Kindern zu legen, um ihre Fähigkeiten in diesen Übungen zu verbessern.

7 Diskussion

In diesem Abschnitt erfolgt nun die wissenschaftliche Diskussion der Ergebnisse. Diese Diskussion dient dazu, die Bedeutung und Implikationen der Ergebnisse im Kontext der Forschungsfrage zu erörtern und zu interpretieren. Dabei werden die Ergebnisse mit den theoretischen Annahmen und den bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen in Beziehung gesetzt.

7.1 Welche Übungen werden angeboten?

In diesem Abschnitt wird die Eignung der angebotenen Übungen für Kinder untersucht. Es ergeben sich folgende Forschungsfragen: Welche physischen Anforderungen sind für Kinder in ihrem jeweiligen Alter förderlich? Repräsentieren die Übungen "elementare Bedürfnisse"?

Die Beantwortung dieser Fragen ist komplex, da es bisher nur begrenzte valide Forschungsergebnisse gibt. Abseits der oben genannten Erkenntnisse aus der Neurowissenschaft kann jedoch angenommen werden, dass die von Nickel (1990) beschriebenen Primärbedürfnisse in Zusammenhang mit den entwicklungsfördernden Prozessen und Bedürfnissen von Kindern stehen.

Bewegungslandschaften oder Bewegungsbaustellen sind in jedem Fall eine gute Wahl, da sie mit der aktuellen wissenschaftlichen Meinung übereinstimmen. Den Kindern werden eine Vielzahl von Übungen und einige Spiele angeboten. Die elementaren Bewegungsformen in diesen Übungen umfassen Laufen, Springen, Balancieren, Koordination (Hula-Hoop, durch den Reifen steigen, Hampelmann, etc.), Hand-Auge-Koordination (Ball werfen und fangen, Luftballon, Schrägleiter, etc.), sensomotorische Übungen (Füße berühren Reifen - und tasten sich seitwärts vor), Klettern, Schwingen, Durchkriechen, Verstecken, usw.

Mutproben beinhalten das Springen über das lange Seil, Brücke, Leiterbrücke und Kastensprung mit Balancieren auf der Turnbank. Es können auch einige Kräftigungsübungen identifiziert werden, wie Schubkarre, Schaukeln an den Ringen.

Die angebotenen Spiele, wie Versteinern, Karottenspiel, Feuer-Wasser-Sturm, Donner-Wetter-Blitz und Variationen davon, können als Fangspiele zusammengefasst werden.

Erlebnisorientierte Angebote umfassen Bewegungslandschaften, Parcours und von den Kindern selbst erdachte Bewegungslandschaften. Es lässt sich feststellen, dass das Erleben für die Kinder im Vordergrund steht.

Es ist weiterhin zu bemerken, dass die pädagogischen Einheiten, die von der Pädagogin durchgeführt werden, alle Primärbedürfnisse repräsentieren, die von Nickel (1990) postuliert wurden, wie in Abschnitt 3.10 dargelegt.

7.1.1 Gibt es Hinweise auf die Qualität der Angebote?

Es ist festzuhalten, dass die Bewertung kein absolutes Ergebnis darstellen kann, da die Laune der Kinder, eine Übung durchzuführen, mit der Tagesverfassung einhergeht. Es gibt keinen Grund zur Annahme, dass Bewegung den Kindern keine Freude bereitet. Sehr wohl aber kann eine Tendenz festgestellt werden, die aber im Zusammenhang mit dem Gemütszustand gesehen werden muss.

Übungen, die auf Zustimmung stoßen:

Übungen, die ein intensives Gruppenerlebnis in Kombination mit körperlicher Anstrengung oder Geschicklichkeit ermöglichen, erfahren eine hohe Akzeptanz. Ein Beispiel hierfür ist der "Zylinderseilsprung", bei dem die Komponenten Gruppenerlebnis, Laufen und Hindernisüberwindung zu einer abenteuerlichen Mischung vereint werden.

Es ist bemerkenswert, dass das Laufen und Springen über ein Hindernis (Einheit 2, Einheit 5, Einheit 8: Teil 2; Einheit 12) als Übungsform besonders beliebt ist. Diese Übung ermöglicht es allen Kindern, gleichzeitig ein intensives Erlebnis zu haben, das möglicherweise Elemente von Abenteuer und Gruppenerlebnis beinhaltet.

Das Schwingen am Tau ist eine weitere beliebte Übung, die insbesondere dann nicht ausgelassen wird, wenn über ein Hindernis, wie zum Beispiel einen Trapezbock mit Turnmatte oder einen großen Stoffbaustein, geschwungen werden kann. Hier werden ebenfalls die Komponenten Hindernisüberwindung und Abenteuer miteinander verbunden, wobei durch das Festhalten die Komponente Kraft hinzukommt. Teilweise wird das Seilschwingen auch als Gruppenerlebnis erlebt.

Die Übung "Balancieren auf Turnbank und Sprung vom Kasten" erfährt ebenfalls große Zustimmung, insbesondere bei jüngeren Kindern, möglicherweise weil das Hindernis im Verhältnis zur Körpergröße attraktiver ist.

Das Bauen von Hindernisparcours und Bewegungslandschaften und das Spielen oder Durchklettern dieser haben für die Kinder einen besonderen Reiz, da sie die selbst erdachten Landschaften über einen längeren Zeitraum nutzen können. Hierbei stehen das Gruppenerlebnis und das Abenteuer im Vordergrund. Des Weiteren können eine körperliche Komponente, nämlich Geschicklichkeit oder Kraft, und das Überwinden von Hindernissen beobachtet werden.

Das Bauen von Höhlen und das Verstecken darin ist ebenfalls ein wiederkehrendes Thema. In Verbindung mit Spielen (z.B. "Fuchs und Hasen") oder als Bestandteil einer Bewegungslandschaft können hier die Komponenten Gruppenerlebnis, Hindernis, Abenteuer und das Aufbauen als körperliche Leistung zugeordnet werden.

Eine weitere Übung, bei der die oben genannten Komponenten zu finden sind, ist das Laufen

im Kreis zur Einstimmung. Obwohl hierbei nur im Kreis gelaufen wird, wird diese Übung teilweise sehr gut angenommen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Kinder ihren aufgestauten Bewegungsdrang sofort ausleben können. Die Kinder laufen euphorisch im Kreis und aneinander vorbei.

Wie bereits erwähnt, liefern Oerter und Montada (2008) 4 existenzsichernde und existenzsteigernde Aspekte des Spiels. Dieses Modell kann als Erklärungsansatz für die Gestaltung und Durchführung von Übungen herangezogen werden.

Nach Gilsdorf und Kistner (2001) liegt der Reiz von Abenteuerspielen in der solidarischen Gruppenarbeit, in der sich die Teilnehmenden beistehen statt gegeneinander anzutreten. Gleichzeitig schaffen sie Raum für Spannung, mutige Herausforderungen und die Ausweitung eigener Handlungsmöglichkeiten, also Kooperation und Abenteuer.

Die Komponenten Abenteuer, Thrill und Gruppenerlebnis scheinen den empfundenen Spaß an einer Übung zu steigern, insbesondere wenn mehrere dieser Komponenten gleichzeitig auftreten. Eine Erklärung hierfür könnte in der Neurobiologie gefunden werden, insbesondere im Konzept des "Flow" - einem Zustand, in dem die Schwierigkeit der Aufgabe und die Lösungskompetenz des Individuums im Gleichgewicht sind. Dieses Phänomen bietet ein interessantes Forschungsfeld für zukünftige Untersuchungen.

Übungen, die abgelehnt werden:

Die Ablehnung bestimmter Übungen durch Kinder könnte als eine Art Gegenprobe für die zuvor genannten Erklärungsansätze betrachtet werden.

Beispielsweise könnten forcierte Interaktionen mit anderen Kindern in der Übung "Gehsteig" oder Übungen mit komplexen verbalen Erläuterungen auf Widerstand stoßen.

Strikte Vorgaben, wie eine Übung zu bewältigen ist, werden möglicherweise nicht immer gut angenommen. Sie werden zwar durchgeführt, aber oft mit wenig Begeisterung. Im Gegensatz dazu scheint es, dass bei spielerischer Ausgelassenheit oft frei entschieden und variiert wird.

Forcierte Interaktionen mit anderen Kindern in der Übung "Gehsteig" oder Übungen mit komplexen verbalen Erläuterungen stoßen auf Widerstand. Strikte Vorgaben, wie eine Übung zu bewältigen ist, werden nicht immer gut angenommen. Sie werden durchgeführt, aber oft mit wenig Begeisterung. Bei spielerischer Ausgelassenheit wird oft frei entschieden und variiert.

Isolierte Übungen, die zu lange dauern, wie zum Beispiel die 4-minütige Übung "Luftballon" in Einheit 7, stoßen ebenfalls auf Ablehnung.

Die geringe Beliebtheit des Kletterns ist darauf zurückzuführen, dass die Kletterwand nur so hoch und so breit ist wie die Sprossenwand und daher keinen echten Abenteuercharakter bietet. Daher stellt die Kletterwand keine Herausforderung dar und bietet kein Abenteuer.

Das Balancieren, obwohl es anspruchsvoll ist, ist aufgrund des Mangels an Abenteuer nicht besonders spannend.

Eine alternative Erklärung ist ein Verzerrungseffekt. Spaß oder Freude an der Bewegung sind kein Phänomen, das nur durch positive äußerliche Merkmale beobachtet werden kann, sondern vielmehr eine innere Haltung, die sich auch in einem konzentrierten, ernsten Gesichtsausdruck widerspiegelt.

Ob die 4 Aspekte des Spiels, die von Oerter und Montada (2008) vorgeschlagen wurden, hier Anwendung finden, ist fraglich. Weitere Forschung ist erforderlich, um diese Fragen zu klären.

7.1.2 Wie verändert sich die Bewegungsqualität im Beobachtungszeitraum?

In der Übung "Hampelmann" sind Verbesserungen erkennbar, allerdings basiert diese Beobachtung nur auf 2 Durchführungen der Übung. Für fundiertere Schlussfolgerungen wäre eine längere Beobachtungsperiode wünschenswert.

Im Kontext des Balancierens sind Verbesserungen vorwiegend innerhalb der spezifischen Einheiten (1, 7 und 8) festzustellen. Es zeigt sich, dass ältere Kinder eine größere Herausforderung benötigen, wie zum Beispiel eine umgedrehte Turnbank, während für jüngere Kinder die Bank in Normalstellung eine angemessene Herausforderung darstellt. Trotz der Tatsache, dass Balancieren eine erlernbare Fähigkeit darstellt, bleibt es eine anspruchsvolle Aktivität, die bei zu häufiger Wiederholung zu Ermüdung führen kann (Einheit 5), was zu einer Verschlechterung der Technik führt.

Beim Klettern über die Schrägleiter sind ähnliche Muster wie beim Balancieren zu beobachten. Die Verbesserungen sind hauptsächlich innerhalb der Einheiten (1, 5, 7) festzustellen.

In Bezug auf das Verständnis von Spielregeln (Einheit 10) ist eine Verbesserung im Spielverhalten der Kinder zu beobachten. Kinder, die bisher immer das gleiche Wort ("Sturm") im Spiel verwendet haben, verwenden diesmal auch das Wort "Hochwasser". Das Spiel "Versteinern" (Einheit 8) stellt eine große Herausforderung für Kinder mit unzureichenden Sprachkenntnissen dar, da der Spielablauf erklärt werden muss und im Spiel nicht sofort ersichtlich ist. Daher benötigen diese Kinder eine längere Zeit, um das Spielprinzip und die Rollenverteilung zu verstehen.

Über mögliche Lerneffekte kann an dieser Stelle nur spekuliert werden, da weitere Untersuchungen erforderlich sind, um fundierte Schlussfolgerungen zu ziehen. Um ein eindeutiges Ergebnis hinsichtlich der Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern zu erzielen, ist die Anwendung eines motorischen Funktionstests erforderlich. Dieser Test erfasst grundlegende Funktionen des motorischen Systems. Im Kontext eines (sport-)therapeutischen oder klinischen Ansatzes erfolgt eine isolierte Messung motorischer Grundfunktionen.

7.2 Wann greift die Pädagogin in das Geschehen ein?

Auf der Grundlage der aufgelisteten Eingriffe in Abschnitt 6.2 können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

Die Pädagogin bedient sich zweier offensichtlicher Methoden, um in das Geschehen zu intervenieren. Einerseits gibt sie verbale Anweisungen, wiederholt oder erklärt. Andererseits greift sie physisch durch Führung und Korrektur ein.

Die Intervention in das Bewegungsgeschehen kann aus verschiedenen Gründen erfolgen. Eine oder mehrere der folgenden Komponenten sind dabei entscheidend:

- Eine Anweisung wird nicht verstanden, daher wird sie nicht korrekt oder unsicher ausgeführt
- Die Durchführung ist nicht korrekt.
- Eine Aktion stört die Durchführung.
- Eine Übung ist zu schwer oder zu leicht.
- Die Sicherheit der Kinder ist gefährdet.

Die Übergänge der genannten Punkte sind fließend, daher können sie nicht eindeutig voneinander getrennt werden. Sie können allerdings in 2 Wirkungsgebiete zusammengefasst werden, nämlich in die Wirksamkeit der Übung und in die Sicherheit der Kinder.

7.2.1 Wirksamkeit der Übung

Die Pädagogin unternimmt mehrere Anstrengungen, um die Wirksamkeit der Übung, d.h. die grundlegende Idee der Übung und das Ergebnis der Übung, zu steuern und sicherzustellen. Interventionen zur Sicherstellung der Wirksamkeit der Übung können durch das Unvermögen der Kinder erklärt werden, komplexe Anweisungen, das damit verbundene Vokabular oder eine komplexe Handlungssequenz zu verstehen oder zu reproduzieren.

Das Verständnis von Bewegungsanweisungen stellt eine Herausforderung dar, insbesondere wenn komplexe Bewegungsanforderungen umgesetzt werden müssen. Dies wird zusätzlich dadurch erschwert, dass einige Kinder, die die Sprache noch nicht ausreichend beherrschen, über ein unzureichendes Vokabular verfügen. Daher werden nicht nur komplexe, sondern auch einfache Bewegungsanweisungen oft missverstanden.

Die Pädagogin erklärt eine Übung oder ein Spiel sehr oft nur verbal. Dies wird bei einer Reihe von Übungen deutlich, darunter der Reifentunnel, das Karottenspiel, Gymnastikseile, Über die Gymnastikseile steigen, Gehsteig, Beingrätsche, Fußball, Seilspringen, Prellen und Fangen, Trampolin, Seilsprung, Feuer-Wasser-Sturm, Versteinern, "Donnerwetterblitz"-Variation 1 und 2, sowie das Aufwärmenspiel mit dem Würfel.

Insbesondere während der Spiele (Versteinern, Feuer-Wasser-Sturm, Donner-Wetter-Blitz) muss oft interveniert werden, da es zu Missverständnissen kommt. Diese Beobachtungen unterstreichen die Bedeutung von klaren, verständlichen Anweisungen und der Anpassung der Kommunikation an das Verständnisniveau der Kinder.

- Versteinern: ist eine große Herausforderung für diese Kinder, da der Spielablauf erklärt werden muss und im Spiel nicht sofort ersichtlich ist. Daher brauchen in diesem Fall die Kinder sehr lange, um sich auf das Spielprinzip und die Rollenverteilung zu verstehen. Obwohl die Pädagogin die Übersichtlichkeit verbessert, indem sie die Fänger markiert hat, ist es immer noch schwierig für einige Kinder den Regeln zu folgen, weil sie doch immer noch komplex sind. Regeln müssen oft wiederholt werden, wenn sie nicht verstanden werden. Einheit 9 (08:55) Dem Kind sind die Modalitäten zum Erlösen nicht klar, daher wird es nicht erlöst.
- Feuer-Wasser-Sturm: es müssen 3 Wörter und deren Zusammenhang mit dem „sich in Sicherheit bringen“ gebracht werden. Die Pädagogin bleibt bei den Ansagern und hilft ihnen.
- Donner-Wetter-Blitz Variationen: In diesem Fall sind die Kinder frustriert, da die Regeln sich verändern und die Kinder nicht mehr wissen, was ein Regelverstoß ist. Die Pädagogin muss die Kinder zu mehr Ruhe ersuchen, da sie versucht einem Kind die Regeln darzulegen.

Wie schon im Abschnitt 3.8 angemerkt und unten im Abschnitt 7.3.2 weiter ausgeführt, ist die Verbindung zwischen Sprache und Motorik ist unbestreitbar, da sprachliche Aktivitäten motorische Prozesse involvieren. Largo (2017) betont, dass der Spracherwerb ein aktiver Prozess der Regelbildung ist, basierend auf den sprachlichen Erfahrungen, die in den ersten Lebensjahren gesammelt werden. Herm (2006) unterstreicht, dass Kinder durch Interaktion mit Objekten und Bewegung Erfahrungen sammeln. Die Förderung der Sprache und Bewegung kann im Alltag des Kindergartens stattfinden und sollte in einem geregelten Bewegungsumfeld erfolgen. Besondere Aufmerksamkeit sollte Kindern gewidmet werden, die einen erhöhten Bedarf an sprachlicher Unterstützung haben.

Im Allgemeinen ist anzumerken, dass hauptsächlich Regeln und einzelne Bewegungen, erklärt werden müssen. Dies geht zulasten des Spiel- oder Übungsflusses. Es ist eine logische Kette zwischen dem Eingreifen, dem Verständnis und der Sprache bzw. dem Entwicklungsgrad des Kindes zu ziehen.

7.2.2 Sicherheit

Die Pädagogin greift ein, wenn sie eine potenzielle Gefährdung identifiziert, definiert als das „zeitliche und räumliche Zusammentreffen von Mensch und Gefahr“.

In ihren Unterrichtseinheiten integriert die Pädagogin bestimmte Übungen, die eine erhöhte Verletzungsgefahr aufweisen. Dies ist jedoch unproblematisch, solange geeignete Maßnahmen zur Unfallverhütung getroffen werden. Dies manifestiert sich in der Praxis der Pädagogin, indem sie bei den betreffenden Übungen verweilt und den Kindern bei der Bewältigung hilft. Darüber hinaus ermöglicht ihre unmittelbare Nähe ein schnelles Eingreifen bei Bedarf.

Koordinative Übungen, die ein gewisses Risiko bergen, sind für die Kinder besonders interessant und werden mit Begeisterung geübt. Es ist wichtig, diese Balance zwischen Sicherheit und Engagement zu wahren, um ein effektives und gleichzeitig sicheres Lernumfeld zu gewährleisten.

Die Freude an Übungen ist von großer Bedeutung, jedoch muss die Sicherheit stets Vorrang haben. Daher sollten Variationen, wie das freihändige Überwinden der Schrägleiter, sorgfältig berücksichtigt werden.

Vor Beginn der Übung sollte eine Diskussion darüber stattfinden, was erlaubt ist. Dabei sollte die Komplexität der Erklärung berücksichtigt werden, um sicherzustellen, dass die Teilnehmer die Anweisungen vollständig verstehen.

Sicherheitsrelevante Aspekte sollten ebenfalls mit den Kindern besprochen werden. Ein Beispiel hierfür ist die Erklärung, warum bei der Übung "Gehsteig" nicht gelaufen werden darf. Die Pädagogin möchte, dass sich die Kinder so verhalten, wie sie es auf einem "echten Gehsteig" tun würden, also nicht laufen. Leider wurde dies nicht eindeutig kommuniziert, was auf die Notwendigkeit hinweist, klare und unmissverständliche Anweisungen zu geben.

Die Pädagogin versucht auch, im Vorhinein unsichere Situationen zu vermeiden, indem sie wie bei der Übung „Über Hindernis steigen“ (Einheit 3; Teil4 07:10) ein Kind ausbessert, das sich beim Übersteigen der Bausteine nicht anhält. Während der Einheit ergibt das wenig Sinn, warum sie ein Kind deswegen ausbessert; in einem kurzen Gespräch danach erklärt die Pädagogin, dass diese Hindernisse recht hoch seien und sie nicht wollte, dass die Kinder darauf steigen und herunter- oder darüber springen.

Während der Übung "An den Ringen schwingen" interveniert die Pädagogin, um ein Kind zu korrigieren, bei dem sie eine unsichere Technik festgestellt hat. Es ist wichtig zu betonen, dass die korrekte Technik erkannt und entsprechend korrigiert wird.

Die Pädagogin stellt sicher, dass die Übungen und Bauteile sicher angeordnet sind. Sie gewährt den Kindern eine erhebliche Freiheit bei der Gestaltung der Bewegungslandschaft, wobei das Springen und Laufen auf den Bausteinen nicht gestattet ist.

Streitigkeiten oder Rangeleien sollten nicht eskalieren. Die Pädagogin hat darauf reagiert, indem sie das betroffene Kind in eine andere Aktivität eingebunden hat.

Bei der Übung "Zylinder-Seilsprung" treten vermehrt gefährliche Situationen auf. Nach mehreren Anpassungsversuchen bricht die Pädagogin die Übung ab.

In einem Fall (Einheit 12; Teil2: 00:06 und 00:56) muss der Beobachter eingreifen. 2 Kinder rutschen auf dem Bauteil vor der Turnbank aus, weil sie zu schwungvoll darauf steigen. Der Beobachter greift ein und entfernt das Bauteil, da sich die Übung in seiner unmittelbaren Nähe befindet.

Es ist auffällig, dass in Einheit 8 einige der jüngeren Kinder in der Gruppe Socken tragen. Beim Auf- und Absteigen kommt es zu einigen unproblematischen Ausrutschern. Um jedoch das Risiko des Ausrutschens in Zukunft zu verringern, sollte über das Auflegen einer Gymnastikmatte vor und nach dem Hindernis nachgedacht werden, sowie über das Ausziehen der Socken.

Die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV, 2023) nennt grundsätzliche Aspekte, die die Sicherheit in den Bewegungseinheiten gewährleisten sollen:

1. Auswahl und Aufbau der Geräte: Die Geräte sollten sorgfältig ausgewählt und aufgebaut werden, wobei Fallbereiche berücksichtigt und auf die bestimmungsgemäße Verwendung der Geräte geachtet werden sollte.
2. Methodischer Aufbau der Übungsstunde: Die Angebote sollten so gewählt werden, dass die Kinder weder unter- noch überfordert werden. Bewährte Lernprinzipien sind:
 - Vom Leichten zum Schweren
 - Vom Bekannten zum Unbekannten
 - Vom Einfachen zum Komplexen

Jedes Kind sollte frei wählen können, ob es das Angebot annimmt und welcher Aufgabe es sich widmet. Bei freiem Spiel sollten ausreichend Materialien für alle Kinder bereitstehen.

3. Qualifizierung der Fachkräfte: Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich im Vorfeld mit dem Thema befassen und gegebenenfalls eine Qualifizierung absolvieren. Sie sollten sich mit den Risiken und dem genauen Vorgehen vertraut machen.
4. Kleidung, Schmuck, Schuhwerk der Kinder: Dem Anlass passende Kleidung ist wichtig. Stoppersocken, Hallenturnschuhe oder festsitzende Hausschuhe sind geeignet. Viele Angebote können auch barfuß durchgeführt werden. Kinder mit langen Haaren sollten diese zusammenbinden. Das Tragen von Schmuck sollte vermieden werden.
5. Verhalten der Fachkräfte und Aufsicht: Die Aufsicht bei Bewegungsangeboten richtet sich nach dem Alter und dem Entwicklungsstand der Kinder. Fachkräfte sollten das Kind selbst entscheiden lassen, welcher Aufgabe es sich widmet, und gleichzeitig offen

für die Ideen der Kinder sein. Sie sollten die Kinder ermutigen, aber nicht überreden, und Impulse geben, aber nicht dominieren. Bei Konflikten unter Kindern sollte die Fachkraft nur eingreifen, wenn eine körperliche oder seelische Gefahr für ein Kind besteht.

6. Sicheren Rahmen schaffen und Regeln aufstellen: Um ein sicheres Umfeld für Bewegungsangebote zu schaffen, ist es wichtig, gemeinsam Regeln aufzustellen, die von allen Kindern verstanden werden. Diese Regeln sollten sich nach den Angeboten und den damit verbundenen Gefahren richten. Vor der ersten selbstständigen Nutzung eines Bewegungsraums sollten die Kinder eine Einweisung zur Nutzung der Geräte und zum Verhalten im Raum erhalten. (DGUV, 2023, S. 14).

Der Mensch sucht das Risiko und die Unsicherheit. Ohne Risiken einzugehen kann der Mensch sich nicht weiterentwickeln – ähnlich einem Kleinkind, das seinen ersten freien Schritt versucht. In diesem Zusammenhang zitiert Lensing-Conrady (2001; zit. n. Balint, 1960, S.148) die „Angstlust“. Sie kann als ein psychologisches Phänomen betrachtet werden, das eine treibende Kraft menschlichen Handelns darstellt. Dieses Phänomen tritt besonders stark hervor, wenn ein Individuum ein Bewusstsein für eine potenzielle Gefahr entwickelt, sich bewusst dieser Gefahr aussetzt und gleichzeitig die Erwartung hegt, die Situation ohne erheblichen Schaden zu überstehen.

7.3 Methodisch-didaktische Aspekte

7.3.1 Gruppengröße

Es hat sich gezeigt, dass die Arbeit in kleineren Gruppen von Vorteil ist. Dies ist bei weitem keine neue Erkenntnis, doch zeigt die Beobachtung, dass bei Kleingruppen im Vergleich zu großen Gruppen die Bewegungseinheiten ruhiger verlaufen (gefühlter Schalldruck ist niedriger) und die Pädagogin ist weniger angespannt, um die Situation zu überblicken.

Kleingruppen sind anscheinend die bessere Lösung, egal ob altershomogen oder nicht. Es ist für die Pädagogin leichter auf die Kinder individuell einzugehen (Einheit 6). Auch können die Parcours-Übungen besser und öfter ausgeführt werden, weil weniger Standzeiten entstehen (Einheiten 5, 6, 7). Zudem bietet, bei beengten Raumverhältnissen, diese Maßnahme mehr Platz bei Übungen.

Je nach unterrichtlicher Zielsetzung sind altersheterogene Kleingruppen zu bevorzugen. In diesen Einheiten können jüngere Kinder Bewegungen von den älteren ansehen und nachmachen (Einheit 13).

Eine Teilung in altershomogene Gruppen kann ebenfalls von Vorteil sein, wenn spezielle Übungen, die auf das Alter abgestimmt werden sollen, durchgeführt werden. Die unterschiedlichen Bewegungslandschaften in Einheit 11 zeigen, dass die jüngeren andere

Ansprüche haben als die älteren Kinder. Durch eine Teilung kann ein gewünschter Trainingseffekt leichter herbeigeführt werden.

Die kleinen Gruppen bieten den Kindern und der Pädagogin eine hervorragende Übungsatmosphäre, jedoch besteht die Problematik darin, dass diese Aufteilung sehr zeitintensiv ist, da beide Gruppen im Idealfall die gleiche Übungszeit bekommen. Hinzu kommt, dass die Zeit im Bewegungsraum keinem strikten Plan folgt. So kann es vorkommen, dass die Gruppe entweder gleich um 08:00 Uhr oder erst um 10:00 Uhr in den Bewegungsraum kommt. So können unterschiedliche Übungszeiten zu einer Beeinträchtigung der Übungsdauer führen, so wie in Einheit 3. Die Einheit der jüngeren Kinder dauerte nur knapp 14 Minuten. Die Gruppe war erst knapp vor dem Mittagessen im Bewegungsraum. Die jüngeren Kinder waren schon müde, deshalb hat die Pädagogin die Kinder getrennt und nur eine kurze Bewegungseinheit durchgeführt. Ein Kind wäre bereits nach den 14 Minuten beim Ausklang im Bewegungsraum eingeschlafen.

Die Aufteilung in Kleingruppen kann je nach Zielsetzung unterschiedliche Auswirkungen haben. Einerseits kann die Förderung von entwicklungsspezifischen Themen im Vordergrund stehen, was eine individuellere Betreuung und spezifischere Anleitung ermöglicht. Andererseits kann die Struktur der Einheiten selbst beeinflusst werden, insbesondere wenn mehr Raum für bestimmte Aktivitäten benötigt wird. In solchen Fällen kann die Aufteilung in Kleingruppen dazu beitragen, dass ausreichend Platz für jede Gruppe zur Verfügung steht und die Aktivitäten effektiver durchgeführt werden können. Es ist jedoch wichtig, die spezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder bei der Entscheidung für die Gruppengröße zu berücksichtigen.

Zimmer (2003) schreibt dazu, dass sich jüngere Kinder in bewegungsintensiven Spielen gelegentlich von älteren, körperlich stärkeren Kindern bedrängt fühlen können, was zu einem Gefühl der Unterlegenheit führen und sie dazu veranlassen kann, sich vom gemeinsamen Spiel auszuschließen. Wenn solche Probleme in einer Gruppe auftreten, kann die pädagogische Fachkraft die Gruppe aufteilen und dabei die jüngeren und älteren Kinder zusammenfassen. Anstatt eine feste Gruppeneinteilung zu etablieren, sollten solche Gruppeneinteilungen jedoch flexibel gehandhabt und von Zeit zu Zeit geändert werden. Es könnte auch in Betracht gezogen werden, die Kinder in die Entscheidung einzubeziehen, ob sie lieber früher oder später turnen möchten. Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass Kinder auch durch gegenseitige Beobachtung lernen. Ältere Kinder können durch die gemeinsame Aktivität mit jüngeren Kindern von einem Konkurrenzdruck mit Gleichaltrigen entlastet werden.

7.3.2 Vorzeigen vs. verbale Erklärung

Im Rahmen der Beobachtung hat sich herausgestellt, dass Vorzeigen in dieser Altersgruppe wohl die effektivste Methode ist, ein Bewegungsmuster zu vermitteln. Die Pädagogin wendet

sehr oft dieses Mittel an, jedoch nur um Übungen, während sie sie erklärt zu verdeutlichen, weniger oft, um sie für die Durchführung verständlicher zu machen.

Es wurde gezeigt, dass das Vorzeigen von Übungen für das Erreichen einer korrekten Durchführung einer Bewegungsanweisung die optimale Lehrmethode ist (im Gegensatz zum reinen Erklären). Dies ist ebenfalls keine neue Erkenntnis. Es ist aber eindeutig, dass die Bemühungen der Pädagogin, eine Bewegungsabfolge zu erklären, mit dem Vorzeigen einhergehen sollten.

Eine Erklärung für die besseren Lerneffekte beim Beobachten liefern Schenk-Danzinger und Rieder (2016), die postulieren, dass vom 2. Lebensjahr bis zum Schuleintritt die visuelle Wahrnehmung dominiert, sobald gleichzeitig visuelle und taktile Informationen präsentiert werden. Die Dominanz des visuellen Systems manifestiert sich besonders in Konfliktsituationen, in denen sich die Informationen verschiedener Sinneskanäle im Gegensatz zueinanderstehen. Dann wird immer der visuellen Wahrnehmung gefolgt.

Wie in Abschnitt 3.4.1 diskutiert, spielen Spiegelneuronen eine zentrale Rolle im Prozess des Beobachtungslernens oder Modelllernens. Dieser Mechanismus ermöglicht es Individuen, neues Verhalten zu erlernen, indem sie das Verhalten anderer beobachten und nachahmen. Besonders ausgeprägt ist dieser Prozess bei Kindern im Alter von 2 bis 5 Jahren. Laut Myers (2014) werden Spiegelneuronen sowohl bei der Ausführung einer Handlung als auch bei der Beobachtung derselben Handlung bei einem anderen Individuum aktiviert. Dies führt zu einer internen Repräsentation des beobachteten Verhaltens und somit zu dessen Erlernen.

Largo (2017) und Herm (2006) betonen die aktive und dynamische Natur des Spracherwerbs, der auf individueller Regelbildung basiert und durch Interaktion und Bewegung gefördert wird. Sprachliche Fähigkeiten werden im Kontext mit Menschen, Gegenständen und Handlungen erworben und entwickeln sich ständig weiter. Besonders bei jüngeren Kindern ist die Interaktion mit Objekten für das Verständnis und die Erkenntnisgewinnung entscheidend. Im Alltag des Kindergartens kann die Sprachentwicklung durch verschiedene Aktivitäten gefördert werden. Ein strukturiertes Bewegungsumfeld mit klaren Rahmenbedingungen kann dabei helfen, das sportbezogene Vokabular effektiv zu erlernen und zu verinnerlichen. Die Berücksichtigung von Kindern mit erhöhtem sprachlichem Unterstützungsbedarf ist dabei von besonderer Bedeutung.

Daraus ergibt sich, dass die Methode des Demonstrierens, begleitet von Erklärungen, als bevorzugte Strategie zur Vermittlung von Bewegungskonzepten angesehen wird. Dies korrespondiert mit einem häufig zitierten Ausspruch von Konfuzius (551-479 v.Chr.), der die Effektivität praktischer Erfahrung im Lernprozess betont: „Erzähle es mir und ich werde es vergessen. Zeige es mir und ich werde mich vielleicht erinnern. Lass mich teilnehmen und ich werde verstehen.“

7.4 Sportliche Aspekte

Zimmer (2015) betont, dass Spiel und Sport im Kontext der kindlichen Entwicklung nicht voneinander getrennt werden können. Während Erwachsene Sport oft als eine reglementierte, geschlossene Form der Bewegung betrachten, sehen Kinder ihn als eine Form des Spiels und der Entdeckung. Daher sollte Sport für Kinder einen spielerischen Charakter behalten und ihnen die Möglichkeit bieten, ihren Körper auf vielfältige und freudvolle Weise zu erleben. Bewegungsangebote sollten nicht auf spezifische Sportarten ausgerichtet sein, sondern vielseitige körperliche, bewegungsbezogene und sensorische Erfahrungen ermöglichen. Der Kindergarten ist nicht der Ort für das Erlernen sportspezifischer Fähigkeiten, sondern bietet durch offene Bewegungsangebote die Grundlage für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung und schafft die Voraussetzungen für zukünftige sportliche Aktivitäten. Die Integration von Bewegung in den Kindergartenalltag trägt zur ganzheitlichen Erziehung und Bildung bei, ohne die Kinder zur Ausübung von Sport zu erziehen. Zimmer (2015) spricht sich klar gegen eine sportartspezifische Ausbildung aus, schließt jedoch polysportive Erfahrungen nicht aus. Es sollte daher nichts dagegensprechen, dass Kinder auch im Kindergarten zwanglos und freiwillig Sport erleben und ihn mit ihren eigenen Bedürfnissen vergleichen können.

7.4.1 Technik

Es ist eine Vielfalt von Ansätzen bei der Ausführung von Bewegungen wie dem Werfen und Fangen von Bällen, ein- und zweibeinigem Springen, Klettern, Festhalten, Landen nach dem Springen und Laufen zu beobachten. In diesem Kontext wird die Frage aufgeworfen, ob ein Techniktraining für bestimmte Übungen für Kinder von Nutzen sein könnte. Weineck (2014) argumentiert jedoch, dass ein reines Techniktraining bei Vorschulkindern keinen tieferen Sinn hat, da das Erlernen von Bewegungstechniken zwar stattfindet, aber nicht in einem sportlichen, sondern in einem entwicklungsorientierten motorischen Kontext.

Die potenziellen Vorteile eines Techniktrainings könnten sich hauptsächlich durch eine erhöhte Sicherheit und ein reduziertes Verletzungsrisiko manifestieren. Darüber hinaus könnte es Wissen und Verständnis für die Zukunft schaffen, das während des Wachstums und einer späteren sportlichen Betätigung abgerufen werden kann.

7.4.2 Körperspannung

Es wurde beobachtet, dass einige Kinder Schwierigkeiten bei Übungen haben, die ein erhöhtes Maß an Körperspannung erfordern. In diesem Kontext wäre es angebracht, mehr solcher Übungen in das Bewegungsprogramm zu integrieren. Eine ausreichende Körperspannung bildet die Grundlage für eine Vielzahl von sportlichen Aktivitäten, nicht nur innerhalb des Settings Kindergarten, sondern auch außerhalb der Bewegungseinheiten. Sie ist eine Voraussetzung für viele Übungen und trägt dazu bei, Verletzungen und Haltungsschäden vorzubeugen.

Cicurs, Koschel und Steinmann (1994) weisen darauf hin, dass bei Kindern im Volksschulalter die körperliche Entwicklung, insbesondere im Bereich der Wirbelsäule und der Füße, noch nicht abgeschlossen ist. Daher sind bei ihnen noch keine spezifischen Haltungsschwächen erkennbar. Aus diesen Gründen ist es nicht das Ziel, durch gezielte Übungs- oder Spielformen bestimmte Haltungsschwächen auszugleichen oder ihnen gezielt vorzubeugen. Vielmehr liegt der Fokus in dieser Altersgruppe auf der allgemeinen Kräftigung einzelner Muskelgruppen und der Verbesserung der Koordination, um Haltungsschwächen generell vorzubeugen.

Weineck (2014) befürwortet ein moderates Krafttraining, das auf dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder basiert und ausreichende Stimuli für das Knochen- und Muskelwachstum liefert. Geeignete Übungen in diesem Kontext könnten Hindernisparcours, Klettern sowie Zieh- und Stützübungen umfassen. Daher wäre es ratsam, diese Komponente in die Planung von Bewegungseinheiten zu integrieren.

7.5 Bildungsplan

Eine Rechtfertigung für den Bildungsrahmenplan und im engeren Sinn den Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich lässt sich in der Psychomotorik finden.

In der Kindergartenpädagogik haben sich Begriffe wie Psychomotorik und psychomotorische Erziehung etabliert, die auf die enge Verbindung von Psyche und Motorik hinweisen. Diese wechselseitige Beeinflussung von Motorik und Gefühlsleben ist insbesondere bei Kindern deutlich sichtbar. Motorische Prozesse wie Körperhaltung, Gang oder Gesichtsausdruck sind von der aktuellen Gefühlslage abhängig und können Aufschluss über das Befinden des Kindes geben. Umgekehrt beeinflussen motorische Vorgänge das Gefühlsleben und die Emotionen der Kinder. Einschränkungen der Bewegungsfreiheit und Aktivitäten können zu negativen Gefühlen führen und eine befriedigende Bewegungserfahrung verhindern. Die Entwicklung des Selbstkonzepts, das sowohl das Selbstbild als auch das Selbstwertgefühl umfasst, ist ebenfalls eng mit der Psychomotorik verbunden. Erfolgreich gemeisterte Aktivitäten tragen zum Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls bei, während häufige Misserfolgserlebnisse ein negatives Selbstbild fördern können. (Herm, 2006).

Die kindliche Entwicklung ist ein ganzheitlicher Prozess, in dem Bewegung eine zentrale Rolle spielt. Durch Bewegung lernen Kinder ihre körperlichen Fähigkeiten und Grenzen kennen, sie erfahren den Raum und die Gesetzmäßigkeiten der Objekte, mit denen sie interagieren. Im Spiel und in der Bewegung nehmen Kinder Kontakt zu ihren Mitmenschen auf und erschließen sich ihre Welt. Bewegung ist für die gesunde Entwicklung von Kindern, das körperliche und seelische Wohlbefinden, das Kennenlernen und Weiterentwickeln der eigenen körperlichen Fähigkeiten, das Aufnehmen von Kontakt zu anderen und das gemeinsame Spielen von entscheidender Bedeutung. Sie ermöglicht es Kindern, Gegenstände und Spielobjekte zu begreifen und ihre Umwelt sinnlich wahrzunehmen. In keiner anderen Lebensphase entwickelt

sich der Mensch so schnell und lernt so viel wie in der Kindheit. Das Spiel, das durch Freiwilligkeit, Lustbetontheit, Zweckfreiheit und Gegenwartsbezug gekennzeichnet ist, ist für Kinder fast immer mit Bewegung verbunden. Spiel und Bewegung ermöglichen das Erproben der eigenen Kräfte und das Erleben von Erfolg und Misserfolg (vgl. Zimmer, 2015; Schenk-Danzinger und Rieder, 2016).

Daher ist es wichtig, die Freude an Bewegung, die Weiterentwicklung motorischer Fähigkeiten und das gemeinsame Bewegungsspiel zu fördern.

Eine Verankerung von Bewegung, Spiel und Sport in einem Leitbild wäre wünschenswert, da die wissenschaftliche Landschaft eindeutig der Bewegungsförderung ein hohes Maß an Wirksamkeit zuspricht.

Eine institutionelle Verankerung von Bewegung, Spiel und Sport in einem Leitbild erscheint wünschenswert, insbesondere angesichts der wissenschaftlichen Erkenntnisse, die der Förderung von Bewegung eine hohe Wirksamkeit zuschreiben. Diese Integration würde die Bedeutung dieser Aspekte für die ganzheitliche Entwicklung und das Wohlbefinden von Individuen unterstreichen und könnte als Grundlage für entsprechende pädagogische und politische Maßnahmen dienen.

- Bedeutung der Bewegung für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern anerkennen, einschließlich ihrer körperlichen, emotionalen und sozialen Aspekte.
- Integration von Psychomotorik in Kindergärten und Schulen fördern, um die Verbindung zwischen Psyche und Motorik zu stärken.
- Bereitstellung vielfältiger Bewegungsangebote fördern, die nicht auf spezifische Sportarten ausgerichtet sind, sondern vielseitige körperliche, bewegungsbezogene und sensorische Erfahrungen ermöglichen.
- Schaffung einer positiven Lernumgebung fördern, in der Fehler als Teil des Lernprozesses akzeptiert werden und Kinder sich gegenseitig unterstützen und ermutigen.
- Integration von moderatem Krafttraining in das Bewegungsangebot für Kinder fördern, das auf dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder basiert und ausreichende Stimuli für das Knochen- und Muskelwachstum liefert.
- Förderung eines spielerischen Zugangs zum Sport für Kinder, bei dem Sport als Form des Spiels und des Entdeckens wahrgenommen wird.

Es ist von entscheidender Bedeutung, dass solche Maßnahmen in Kollaboration mit Fachleuten aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Sportwissenschaft und verwandten Disziplinen konzipiert werden. Dies gewährleistet, dass die entwickelten Maßnahmen adäquat

auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder abgestimmt sind und somit eine effektive Förderung von Bewegung, Spiel und Sport gewährleisten. Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit trägt dazu bei, dass die Rahmenbedingungen den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und pädagogischen Praktiken entsprechen.

8 Möglichkeiten zur Optimierung der Bewegungseinheiten im Kindergarten

Dieser Abschnitt widmet sich praktischen Handlungsmöglichkeiten, die sich aus den Ergebnissen der Beobachtung ableiten lassen.

8.1 Übungsauswahl

Handlungsempfehlungen für Übungen, die Spaß machen:

Um Kindern ein besonders interessantes und anregendes Übungsumfeld zu schaffen sind folgende Komponenten in Betracht zu ziehen:

- Gruppenerlebnis
- Körperliche Leistung
- Hindernis überwinden
- Abenteuer

Um das Interesse an den Übungen des Kletterns und Balancierens zu steigern, könnten diese Aktivitäten durch die Integration der zuvor genannten Komponenten erweitert werden. Beispielsweise könnten die Übungen in eine Erzählung eingebettet werden. Für ältere Kinder könnten Hindernisse beim Balancieren eingeführt und das Klettern auf der Sprossenwand könnte als Partnerübung gestaltet werden.

Bezüglich der Übung "Zylinderseilsprung" ist anzumerken, dass diese Übung nur in einem isolierten Kontext mit ausreichend Platz sinnvoll ist. Sie beansprucht die Kinder so stark, dass sie sich nicht mehr bei anderen Übungen anstellen. Wenn diese Übung jedoch gut abgesichert ist, könnte sie durchaus in Kleingruppen durchgeführt werden.

Es ist zu beachten, dass nicht alle Übungen gleich viel Spaß machen. Es kann eine subjektive Bewertung vorgenommen werden, welche Spiele oder Übungen mehr oder weniger Spaß machen. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass je mehr Komponenten in einer Übung vorhanden sind, desto mehr Spaß macht sie. Dies deutet auf die Notwendigkeit hin, die Gestaltung von Übungen sorgfältig zu überdenken, um das Engagement und die Freude der Kinder zu maximieren.

Bewegung, die sinnvoll ist:

Übungen in Kindertageseinrichtungen sollten nicht nur Freude bereiten, sondern auch einen positiven Einfluss auf die körperliche Entwicklung der Kinder haben. Insbesondere die Körperspannung ist ein wichtiger Aspekt, um späteren Haltungsschäden vorzubeugen. Daher sollten spezifische Kräftigungsübungen ausgewählt werden, die diesen Aspekt berücksichtigen und die Kinder nicht überfordern.

Darüber hinaus ist die korrekte Technik beim Klettern oder Schwingen von entscheidender

Bedeutung, um Verletzungen zu minimieren. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer sorgfältigen Planung und Durchführung von Übungen, um sowohl die Sicherheit als auch die motorische Entwicklung der Kinder zu fördern. Es ist wichtig, dass die Fachkräfte in den Einrichtungen über die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, um diese Aspekte effektiv zu berücksichtigen.

Bewegungskompetenzen erweitern:

Freie Bewegung, auch als "Bewegungslandschaft" bezeichnet, ist ein wichtiger Aspekt in der kindlichen Entwicklung, jedoch ist es ebenso essenziell, Kernkompetenzen zu vermitteln, um die Koordination zu schulen.

Die Schaffung eines Körpergefühls und eines Bewegungsrepertoires ist von zentraler Bedeutung. Übungen, die die Hand-Augen-Koordination fördern, wie Fangen und Werfen, sind hierbei besonders wertvoll.

Die Wiederholung bestimmter Übungen kann einen Lerneffekt bewirken und zur Verbesserung der Bewegungsqualität beitragen. Daher ist das häufige Wiederholen von Übungen ein wichtiger Bestandteil des Trainings.

Die Gruppengröße spielt ebenfalls eine Rolle in der Gestaltung und Durchführung von Übungen. Wenn notwendig, sollte die Gruppe geteilt werden, so dass nach Fähigkeiten geübt werden kann. Die Gruppengröße und Altersunterschiede sollten je nach Übung angepasst werden. Wie erwähnt, gibt es einen Unterschied in der motorischen Leistungsfähigkeit von Kleinkindern und Kindern, der vor allem auf die kognitive Entwicklungsstufe zurückzuführen ist. Daher sollte dies bei der Planung und Durchführung von Übungen berücksichtigt werden.

8.2 Eingreifen in das Bewegungsgeschehen:

Handlungsempfehlungen für das Eingreifen im Sinne der Wirksamkeit:

- Auf deutliche Aussprache und bekanntes Vokabular ist bei Erklärungen zu achten.
- Die Modalitäten einer Übung müssen vorher geklärt sein (was, wann, wohin).
- Mangelnde Sprachkenntnisse beachten, die das Verstehen einer Übung erschweren.
- Der Tonfall sollte beachtet werden (könnte mit „schimpfen“ verwechselt werden und die Kinder verunsichern).
- Sofern möglich sollten Übungen vorgezeigt werden.
- Sorgfältiges Erklären sollte Teil jeder Übung sein
- Bei einer Übung dabei sein und Hilfestellung geben.
- Schrittweise Einführung von Spielregeln.

- Nicht zu viele Spielregeln zulassen.
- Konsequentes Wiederholen von Spielen (und Regeln) führt zu einer Verbesserung im Spielablauf.
- Wenn es notwendig ist, sollten mit der/dem IKM auch die relevanten Vokabeln besprochen (Bauch, Rücken, Umdrehen, ...) werden.

Handlungsempfehlungen für das Eingreifen im Sinne der Sicherheit:

- Übungen mit erhöhter Verletzungsgefahr sollten wahrgenommen und mit mehr oder weniger Hilfe aktiv begleitet werden.
- Hilfestellung für Kinder, die sie brauchen oder verlangen.
 - Durch Worte.
 - Durch Eingriff (halten, stützen, ...).
- Übungen absichern (z.B. mit Matten bei Sturzgefahr).
- Übungen, bei denen sich eine zu große Gefährdung zeigt, anpassen oder abbrechen.
- Es sollte darauf geachtet werden, dass alle die sicherheitsrelevanten Informationen oder Anweisungen verstanden haben.
- Es ist darauf zu achten, dass die gefährlichsten Übungen in unmittelbarer Nähe zum Eingreifen sind.
- Wissen über Bewegung und Technik bei Übungen muss vermittelt werden

Allgemeine Handlungsempfehlungen zum Anleiten:

Im Kontext der Bewegungsunterrichts könnte das Thema "Anleiten" unter Berücksichtigung des Sprachverständnisses auf folgende Weise behandelt werden:

- Sprachliche Anleitung: klare und präzise Anweisungen geben, die auf dem Sprachverständnis der Kinder basieren. Diese Anweisungen könnten sowohl verbale als auch nonverbale Elemente (z.B. Gesten, Demonstrationen) enthalten.
- Aktive Beteiligung: Die Kinder könnten ermutigt werden, die Anweisungen durch eigene Handlungen umzusetzen. Dies könnte durch spielerische Aktivitäten oder Übungen geschehen, die die Kinder dazu anregen, das Gehörte in Bewegung umzusetzen.
- Feedback und Korrektur: Kindern Feedback zu ihrer Ausführung geben und gegebenenfalls Korrekturen vornehmen. Dies könnte auf eine unterstützende und ermutigende Weise geschehen, die das Selbstvertrauen der Kinder stärkt.

- Integration von Sprache und Bewegung: Aktivitäten planen, die eine Integration von Sprache und Bewegung fördern. Beispielsweise könnten die Kinder dazu angeleitet werden, bestimmte Bewegungen auszuführen, während sie gleichzeitig relevante Wörter oder Sätze sagen.
- Berücksichtigung individueller Unterschiede: individuelle Unterschiede der Kinder in Bezug auf ihr Sprachverständnis und ihre motorischen Fähigkeiten berücksichtigen und die Anleitungen entsprechend anpassen.

9 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wird eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Hauptteil geliefert und weitere sich daraus ergebende Fragestellungen werden dargelegt.

Die Bewegungseinheiten sind im Allgemeinen immer mit einer Einleitung und einem Aufwärmen aufgebaut. Zum Schluss wird ein Ausklang mit Nachbesprechung angehängt, wenn es die Zeit zulässt.

Im Rahmen der Auswertung wurden 2 Parameter identifiziert, die bestimmen, warum die Pädagogin in das Bewegungsgeschehen eingegriffen hat. Einerseits um die Wirksamkeit einer Übung sicherzustellen, andererseits um die Sicherheit einer Übung zu gewährleisten. Das Eingreifen bezüglich der Wirksamkeit zeigt sich häufig in Problemen der Verständigung und dem Verständnis von Sprache.

Das angewendete Übungsrepertoire ist abwechslungsreich und bietet den Kindern viel Raum, um Bewegung zu erleben. Mit Parcours, Bewegungslandschaften und einzelnen Übungen werden verschiedene Effekte erzielt, die sich auch in Programmen der Psychomotorik finden.

Aufgefallen ist, dass die Kinder bestimmte Übungen anderen vorgezogen haben. So sind Übungen mit intensiven Gruppenerlebnissen, körperlicher Belastung, und das Überwinden von Hindernissen besonders beliebt. Übungen, die nur einen Aspekt aufgreifen, dagegen gar weniger.

Erstaunlicherweise hat sich am meisten in der Durchführung von Hampelmann, vom Balancieren und im Verstehen von Spielregeln verbessert. Dies hängt vermutlich mit dem hohen kognitiven Anspruch und der Anzahl der Wiederholungen zusammen, bzw. mit der kognitiven Entwicklungsstufe einiger Kinder.

Die Gruppengröße, insbesondere die Trennung wahrgenommenem „Können“, hat einen hohen Einfluss auf die Einheit, da eine heterogene Altersgruppe unterschiedliche Ansprüche an Bewegung hat. Eine Trennung nach diesem Kriterium ermöglicht eine besonders ruhige Bewegungsumgebung, die speziell an die Gruppe angepasst werden kann. Es können aber auch Situationen des gegenseitigen Lernens herbeigeführt werden. Eine Teilung in Kleingruppen ist dazu unumgänglich.

Das Erlernen von sport- oder bewegungsbezogener Technik ist ein wichtiger Schritt zur situativen Sicherheit und bereitet den Weg für das Verständnis von Bewegung.

Auffällig war auch, dass einige Kinder Bedarf an einer Verbesserung der Körperspannung haben, nicht nur um das Verletzungsrisiko zu vermindern, sondern auch zukünftige Haltungsschäden zu reduzieren.

Durch sorgfältig geplante Bewegungseinheiten kann nicht nur ein Trainingseffekt

herbeigeführt werden, sondern sie haben auch positive Auswirkungen auf die Gesundheit. Hier bedarf es allerdings mehr empirischer Forschung, um den optimalen Umfang und die Art der Bewegung von für wirksame gesundheitliche Effekte bei Kleinkindern und Kindern im Kindergartenalter zu ergründen.

10 Schlussbemerkungen

Die Arbeit der Kleinkindpädagoginnen und -pädagogen ist in den letzten Jahren vermehrt in den Hintergrund geraten. Der Kindergarten ist vielmehr zu einer Aufbewahrungsstätte als zu einem Ort der Neugier und des Lernens geworden. Im Laufe der Zeit treten stets neue Herausforderungen auf. Mit der Änderung, dass auch 2-jährige Kinder in den regulären Betrieb aufgenommen werden, stellt sich die Frage, wie eine Bewegungseinheit in Familiengruppen überhaupt stattfinden kann. Demnach muss also eine Trennung nach Alter oder Können stattfinden.

Auf Grund wachsender Anforderungen muss auch der Beruf der Kleinkindpädagoginnen und -pädagogen aufgewertet werden. Dies gelingt, meiner Ansicht nach, nur mit der Akademisierung des Berufes. Hier könnten die besten Voraussetzungen für zukünftige PädagogInnen geschaffen werden, um den steigenden wissenschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Dazu zählen das Verständnis für bewegungsspezifische Technik - nicht im Sinne eines Technicklernens, wie im gleichnamigen Abschnitt beschrieben, sondern als Verletzungsprävention - und das Erkennen von motorischen Defiziten. Durch die Hebung in einen akademischen, wissenschaftlichen Stand, oder zumindest durch die Ausstattung mit dem wissenschaftlichen Handwerkszeug, könnten auch die Pädagoginnen und Pädagogen im Zusammenhang mit der Bewegungsförderung Programme erforschen, entwickeln und evaluieren. Da die Neurobiologie in diesem Alter einen höheren Anteil an der Theoriebildung haben sollte, müssen sich auch die Pädagogik und in diesem Sinne die Sportwissenschaft an diesem Feld beteiligen. Es sei allerdings auch festzuhalten, dass die Bewegungsförderung auf sportwissenschaftlicher Basis nicht die Kernkompetenz der aktuellen Kleinkindpädagoginnen und -pädagogen darstellen kann.

So wie Sprache spielerisch entwickelt wird, muss auch Wissen über Bewegung und Technik bei Übungen vermittelt werden. Je früher die Kinder in den Kindergarten kommen, umso weniger Zeit haben sie, selbst, oder von ihren Eltern oder anderen Vorbildern, zu lernen.

Konkret fehlt es an spezifischen Vorgaben von Bewegungsinhalten, vor allem da zu wenig evaluierte Programme vorhanden sind. Wünschenswert wären öffentlich zugängliche und konkrete Vorgaben nach aktuellem wissenschaftlichem Stand. Im weiteren Sinn auch die Beteiligung an wissenschaftlicher Forschung zu diesem Thema zu vertiefen.

Weiters sind nicht alle Kindergärten gleich ausgestattet. Hier muss in Zukunft eingeschritten werden, um den Kindern den Zugang zu entwicklungsfördernder Bewegung gleichermaßen zu ermöglichen – speziell im urbanen Raum.

Naturgemäß liegen die Limitationen der Bewegungsförderung auch in der Räumlichkeit der Kindergärten (teilweise kein Bewegungsraum/Turnsaal und/oder kein Garten mit genügend Platz). Daher ist es auch notwendig über die Platzbedürfnisse zu sprechen. Neubauten von

Kindergärten sollten ein Mindestmaß an Bewegungsräumen für die Kinder aufweisen. In diesem Fall haben 4 Gruppen einen dedizierten Bewegungsraum ($\sim 100\text{m}^2$) mit Material und einen Garten ($\sim 1000\text{m}^2$) mit Geräten zur Verfügung.

Es sollte unsere höchste Priorität sein, zukünftige Generationen mit den bestmöglichen Voraussetzungen für eine optimale Entwicklung auszustatten.

Literaturverzeichnis

- Abou-Dakn, M., et al. (2023). Ernährung und Bewegung im Kleinkindalter: Aktualisierte Handlungsempfehlungen des bundesweiten Netzwerks Gesund ins Leben. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 171(Suppl 1), 7–27.
- Amt der NÖ Landesregierung. (2023a). *Bildungsplan Kindergärten in Niederösterreich*. Zugriff am 22.04.2024 unter: https://www.noel.gv.at/noel/Kindergaerten-Schulen/Bildungsplan_Niederoesterreich.pdf
- Amt der NÖ Landesregierung. (2023b). *Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr*. Zugriff am 22.04.2024 unter: https://www.noel.gv.at/noel/Kinderbetreuung/Bildungsplan_letztes_Kindergartenjahr.pdf
- Baierl, A., Kaindl, M. (2011). *Kinderbetreuung in Österreich*. Zugriff am 22.04.2023 unter: https://backend.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/Working_Paper/wp_77_kinderbetreuung.pdf
- Beckmann, C., Beckmann H. (1994). Kinder brauchen Ihren Sport – bedürfnisorientierter Sport im Hildesheimer Kindersportforum. In Zimmer, R., Cicurs, H., Deutsche Sportjugend, Deutsche Turnerjugend, & Universität Osnabrück (Hrsg.). (1994). *Kinder brauchen Bewegung--brauchen Kinder Sport? Referate, Berichte und Beiträge zur Praxis vom Kongress „Kinder Brauchen Bewegung--Brauchen Kinder Sport?“ vom 21.-23.02.1991 in Osnabrück, veranstaltet von der Deutschen Sportjugend in Kooperation mit der Deutschen Turnerjugend und der Universität Osnabrück*. (S. 161-163). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bernerdt, K., Pilz, H. (1994). Die Bewegungsbaustelle – Kinder gestaltenselbstständig ihre Bewegungsumwelt. In Zimmer, R., Cicurs, H., Deutsche Sportjugend, Deutsche Turnerjugend, & Universität Osnabrück (Hrsg.). (1994). *Kinder brauchen Bewegung--brauchen Kinder Sport? Referate, Berichte und Beiträge zur Praxis vom Kongress „Kinder Brauchen Bewegung--Brauchen Kinder Sport?“ vom 21.-23.02.1991 in Osnabrück, veranstaltet von der Deutschen Sportjugend in Kooperation mit der Deutschen Turnerjugend und der Universität Osnabrück*. (S. 38-41). Aachen: Meyer & Meyer.
- Beyer, B. (2013). *Soziale Ungleichheit im Kindergarten: Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte*. Leipzig: Springer VS.
- Bundeskanzleramt. (2024a). Zugriff am 22.04.2024 unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/kinderbildung-und-betreuung/struktur-und-formen-kinderbildung-und--betreuung.html>
- Bundeskanzleramt. (2024b). Zugriff am 22.04.2024 unter:

<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/kinderbildung-und-betreuung/struktur-und-formen-kinderbildung-und--betreuung.html>

- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Zugriff am 22.04.2024 unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c5ac2d1b-9f83-4275-a96b-40a93246223b/200710_Elementarpädagogik_Publikation_A4_WEB.pdf.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (2020). *Österreichische Bewegungsempfehlungen*. Zugriff am 22.04.2024 unter: Fonds Gesundes Österreich (Hrsg.) (2020): Österreichische Bewegungsempfehlungen. Zugriff am 16.12.2024 unter: https://fgoe.org/sites/fgoe.org/files/2022-01/WB_17_bewegungsempfehlungen_bfrei.pdf
- Cicurs, H., Koschel, D., Steinmann, K.-H. (1994). *Bewegung + Haltung = Gesundheit*. In Zimmer, R., Cicurs, H., Deutsche Sportjugend, Deutsche Turnerjugend, & Universität Osnabrück (Hrsg.). (1994). *Kinder brauchen Bewegung--brauchen Kinder Sport? Referate, Berichte und Beiträge zur Praxis vom Kongress „Kinder Brauchen Bewegung--Brauchen Kinder Sport?“ vom 21.-23.02.1991 in Osnabrück, veranstaltet von der Deutschen Sportjugend in Kooperation mit der Deutschen Turnerjugend und der Universität Osnabrück*. (S. 202-207). Aachen: Meyer & Meyer.
- Denzin, N (2022). Reading Film – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial. In Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (Hrsg.). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Auflage, Originalausgabe). (S. 416-428). Reinbeck bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- DGUV (2023). *Information 202-062 „Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen“*. Zugriff am 22.04.2024 unter <https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/1425>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (8. Auflage). Reinbeck bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gilsdorf, R., & Kistner, G. (2001). *Kooperative Abenteuerspiele*. 2. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Habermehl, W. (1992). *Angewandte Sozialforschung*. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. Zugriff am 19.04.2024 unter: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783486782486>

- Harnack, G.-A. & Bickel, H. (Hrsg.). (1987). *Kinderheilkunde* (7., neubearb. Aufl). Berlin: Springer-Verlag.
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Die ersten 10 Lebensjahre* (12. vollständig überarbeitete und deutlich erweiterte Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Herm, S. (2006). *Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen und Kindergärten* (12., überarb. und erw. Aufl). Einheim: Beltz.
- Joas, H., & Mau, S. (Hrsg.). (2020). *Lehrbuch der Soziologie* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Campus Verlag.
- König, A (2013). Videographie. In Stamm, M., & Edelmann, D. (Hrsg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. (S. 817-829). Wiesbaden: Springer VS.
- Largo, R. H. (2017). *Kinderjahre: Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 32. Auflage). München: Piper.
- Lensing-Conrady, R. (2001). *Lebe wild und gefährlich! – Wenn Psychomotorik das Risiko sucht....* In Zimmer, R., & Hunger, I. (Hrsg.). (2001). *Kindheit in Bewegung: Kongress, der vom 23. bis 25. März 2000 in Osnabrück stattfand*. (S. 146-151). Schorndorf: Hofmann.
- Leuchter, M. (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 575–592. <https://doi.org/10.3262/ZP1304575>
- Marées, H. de. (2006). *Sportphysiologie* (Korr. Nachdr. der 9., vollst. überarb. und erw. Aufl). Köln: Sportverl. Strauß.
- Merkens, H (2022). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (Hrsg.). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Auflage, Originalausgabe). (S. 286-299). Reinbeck bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Meyer, C. & Meier, C. zu Verl. (2014). Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In Baur, N., & Blasius, J. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S.245-258). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Myers, D. G. (2014). *Psychologie*. (3. Auflage). Berlin: Springer-Verlag.
- Nickel, U. (1990). *Kinder brauchen ihren Sport*. Celle: Pohl-Verlag.
- NÖ Kindertagesgesetz 2006, LGBI 5060. Zugriff am 22.04.2024 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000776>

- Oerter, R., & Montada, L. (Hrsg.). (2008). *Entwicklungspsychologie: CD-ROM, Lehrbuch* (6., vollst. überarb. Aufl.). München: BeltzPVU.
- Pohlmann, M. (2022). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (1. Aufl.). München: UVK Verlag.
- Reichert, J., & Englert, C. J. (Hrsg.). (2011). *Einführung in die qualitative Videoanalyse: Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schenk-Danzinger, L., & Rieder, K. (2016). *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage 2016). Wien: G & G Verlagsgesellschaft mbH.
- Scherler, K. (1994). Kinderwelt - Bewegungswelt. In Zimmer, R., Cicurs, H., Deutsche Sportjugend, Deutsche Turnerjugend, & Universität Osnabrück (Hrsg.). (1994). *Kinder brauchen Bewegung--brauchen Kinder Sport? Referate, Berichte und Beiträge zur Praxis vom Kongress „Kinder Brauchen Bewegung--Brauchen Kinder Sport?“ vom 21.-23.02.1991 in Osnabrück, veranstaltet von der Deutschen Sportjugend in Kooperation mit der Deutschen Turnerjugend und der Universität Osnabrück*. (S. 33-38). Aachen: Meyer & Meyer.
- Spitzer, M. (2003). *Lernen : Gehirnforschung und die Schule des Lebens*(Korrigierter Nachdr.). Spektrum, Akad. Verl.
- Weineck, J. (2010). *Sportbiologie* (10., überarbeitete und erweiterte Auflage). Balingen: Spitta.
- Weineck, J. (2014). *Optimales Training: Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings* (16., durchges. Aufl., Nachdr.). Balingen: Spitta.
- Wopp, C. (2001). Kinder und Sport in einer Konsum- und Erlebnisgesellschaft. In Zimmer, R., & Hunger, I. (Hrsg.). (2001). *Kindheit in Bewegung: Kongress, der vom 23. bis 25. März 2000 in Osnabrück stattfand*. (S. 63-72). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2003). *Handbuch der Bewegungserziehung: Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis* (13. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2015). *Sport und Spiel im Kindergarten* (6. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Zimmer, R. (Hrsg.). (2012). *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren: Entwicklungsförderung durch Bewegung* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Zirkel der Kodierung und Analyse aus König (2013) S.823.....41

Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z. B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z. B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.“