„Wenn du der Salat bist, bin ich die Tomate!“

Körperkontaktspiele in der kindzentrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht

Florian Hartnack

In der bewegungsorientierten Arbeit mit Kindern fällt es immer wieder auf, dass Kinder miteinander balgen und ihre Kräfte messen. Dabei ist dies kein geschlechtsspezifisches Verhalten, sondern lässt sich zwar primär bei Jungen, aber auch in ggf. anderer Ausdrucksform bei Mädchen beobachten (vgl. Funke 1988, 14).

Da der eigene Körper – und somit auch die Körperwahrnehmung – unmittelbar mit der psychischen Befindlichkeit zusammenhängt, kommt dem Körperkontakt die Bedeutung zu, ein positives Körperbild als eine Grundlage eines allgemein positiven Selbstbildes zu entwickeln.

Unter systemisch-konstruktivistischer Perspektive sollen im folgenden Artikel der kindzentrierte Ansatz in der psychomotorischen Entwicklungsförderung und die Bedeutung von Körperkontaktspielen betrachtet und ggf. gestützt werden. Aufbauend auf diesen Überlegungen wird der Frage nachgegangen, ob Körperkontaktspiele einen sinnvollen Beitrag zur kindzentrierten psychomotorischen Praxis leisten können. Abschließend werden diese theoretischen Überlegungen durch ausgewählte praktische Beispiele gestützt und veranschaulicht.

1. Der kindzentrierte Ansatz aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive

Über Bewegung nehmen die Kinder das System Umwelt und sich selbst wahr. Wird der Mensch nun als ein autopoietisches, selbstreferentielles System betrachtet, ist dieser nicht in der Lage, objektiv etwas wahrzunehmen. Das Individuum konstruiert ein Bild von sich selbst, welches aus verschiedenen Systemerfahrungen zusammengesetzt ist und schließlich subjektiv verarbeitet wird. Bestimmte Bewegungsherausforderungen können dadurch für ein Kind aufgrund eines konstruierten (negativen) Selbstkonzeptes schwerer erscheinen als bei einem Kind mit positiven Bewegungserfahrungen und einem positiv konstruierten Selbstkonzept. Ob diese Bewegungsherausforderungen objektiv leicht oder schwer sind, lässt sich dabei nicht beantworten, da sie lediglich vom Beobachter als „leicht“ oder „schwer“ charakterisiert werden.

Jeder Mensch konstruiert sich sein Selbstkonzept, basierend auf dem Selbstbild und dem Selbstwertgefühl, in wechselseitiger Abhängigkeit mit der Umwelt (vgl. Zimmer 2001, 16). Das System Umwelt beeinflusst das System Selbstkonzept genauso, wie das Selbstkonzept wiederum das wahrgenommene System Umwelt beeinflusst.

Betrachtet man das Selbstkonzept des Kindes als ein autopoietisches System, kann dieses System wiederum in die Subsysteme Selbstbild und Selbstwahrnehmung unterteilt werden. Diese Systeme interagieren mit anderen Systemen wie der Umwelt oder der Bewegung/Wahrnehmung und perturbieren sich mit diesen wechselseitig. Um eine Veränderung des Selbstbildes oder der Selbstwahrnehmung hervorzurufen, müssen Strukturveränderungen ausgelöst werden, welche durch die strukturelle Kopplung zu Perturbationen auf allen Systemebenen führen.

Ein wichtiger Faktor für eine positive Selbstkonzeptkonstruktion sind positive Selbstwirksamkeitserfahrungen. Über Selbstwirksamkeitserfahrungen können sich Kinder der Wirkung ihrer eigenen Handlungen bewusst werden und Erfolge unmittelbar auf den eigenen Körper bzw. das eigene Tun zurückführen (vgl. Zimmer 2001, 19).

2. Körperkontaktspiele aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive

Körperkontakt meint in diesem Zusammenhang das „Raufen“ als spielerisch-kämpferische Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehreren Partnern. Huh (2004) differenziert die Begriffe „Raufen, Ringen, Kämpfen“ weiter aus, wobei „Kämpfen“ als zielorientierte, körperlich-funktionale Auseinandersetzung auf die Ebene der produktorientierten Bewegung gesetzt wird. Darauf aufbauend steht das „Wettkampf-Ringen“, welches die symbolisch-körperliche Auseinandersetzung innerhalb eines geregelten Sports impliziert. Das „Raufen“ steht schließlich für den kindlich-spielerischen Umgang mit kämpferischen Inhalten.

Busch (2006) führt verschiedene Gründe für das Ringen und Raufen auf. So fördert es die kinästhetische, vestibuläre und auch taktile Wahrnehmung. Die Spiele stellen eine hohe Anforderung an den Gleichgewichtssinn und die Spannungsregulierung

dar. „Da das Körperkonzept bei kleinen Kindern noch kein bedeutender Teil des Selbstkonzeptes ist, kann über Ringen und Raufen erlernt werden, sich körperlich auszudrücken“ (Busch 2006, 9).

In Körperkontaktspielen wird das Kind selbst aktiv. Erfolg und Misserfolg werden als selbst bewirkt erlebt, in Auseinandersetzung mit dem Partner. Dieser unmittelbare Körperkontakt soll zur Veranschaulichung in verschiedene Systeme eingeteilt werden, welche voneinander abgegrenzt werden können, aber strukturell gekoppelt sind, und die wiederum in Subsysteme unterteilt werden können:

System „Umwelt“
System „externer Körper“
System „interner Körper“
System „Psyche“

System
Körperkontakt

Körperkontakt lässt sich dabei als System beschreiben, welches sich durch die einzelnen Ebenen bzw. autopoietischen Systeme formiert und diese pertubiert. Das System „Umwelt“ lässt sich aufteilen in die materiale, die räumliche und die soziale Umwelt (vgl. Zimmer/Cicurs 1999, 38). Diese Subsysteme wirken direkt oder indirekt auf das Individuum und die benachbarten Subsysteme ein. Dabei ist zu beachten, dass eine objektive, von dem Subjekt unabhängige Umwelt nicht existiert. Die Umwelt und das mit dieser strukturell gekoppelte Subjekt bringen sich wechselseitig hervor.

Das System „externer Körper“ beschreibt physische Körperkontakte, die durch externe Reize entstehen (Druck, Wärme etc.), und willkürliche oder unwillkürliche Körperbewegungen, welche von außen beschreibbar sind. Im Gegensatz zu dem „internen Körper“ beschreibt dieses System von außen beobachtbare Bewegung und Fremdeinwirkung auf die eigene Körperoberfläche, weshalb dieses System in direktem Zusammenhang zum System „Umwelt“ steht.

Das System „interner Körper“ meint sämtliche intrakörperlichen Vorgänge wie die Verarbeitung von Reizen durch das Nervensystem, den Muskeltonus etc. Schließlich beschreibt das System „Psyche“ die Selbst- und Fremdwahrnehmung und -bewertung und impliziert die psychische Verarbeitung und Interpretation von Reizen, die von der Umwelt auf den Körper einwirken und somit durch die vorangegangenen Systeme repräsentiert werden.

Durch diese grobe Einteilung wird deutlich, dass das Gehirn nur aufgrund von Reizen, also über den Körper, ein Bild von einer eigenen Wirklichkeit konstruieren kann. Körperkontaktspiele bieten somit eine Möglichkeit, die äußere Welt und damit den eigenen Körper erfahrbar zu machen und wiederum diese äußere Welt durch bewusstes, selbsttätiges Handeln zu verändern.

Zu beachten ist bei dem hier aufgeführten Modell, dass das Kind sich als Ganzes begreift und die Systeme nicht klar voneinander abzugrenzen sind. Die Unterscheidungen können lediglich über einen externen Beobachter theoretisch konstruiert werden.

3. Körperkontaktspiele in der psychomotorischen Entwicklungsförderung

Zimmer (2001) nennt verschiedene Maßnahmen, welche die Bildung eines positiven Selbstkonzeptes unterstützen können:

„Situationen bereitstellen, in denen das Kind Selbstwirksamkeit erfahren kann: Spiel- und Bewegungssituationen können so konzipiert werden, dass das Kind durch seine Handlungen Veränderungen in der materialen Umwelt bewirken kann; Veränderungen sollten für das Kind sichtbar sein, es sollte sie konkret wahrnehmen können“ (Zimmer 2001, 21).

Unsere Wahrnehmung hängt unmittelbar mit der Handlung zusammen. Das System „Psyche“ ist zur Synreferentialität fähig, da es mit den Systemen „Körper“ oder „Umwelt“ interagiert, welche ihrerseits auch autopoietische Systeme darstellen. Die vom System „Psyche“ eingeleiteten Körperbewegungen haben unmittelbaren Einfluss auf das System „Umwelt“ bzw. auf den Partner und/oder die gebrauchten Materialien, welche wiederum zirkulär rückwirkend auf die eigenen Systeme einwirken.

Das Kind erfährt über die Reaktionen seiner Umwelt bzw. seines Partners also eine unmittelbare Wirkung seines eigenen Handelns, welche es subjektiv konstruiert und bewertet. Die von dem Kind herbeigeführten Zustandsveränderungen pertubieren wiederum das eigene System und führen zum „Refraiming“, also zu einer Zustandsveränderung, welche sich subjektiv bewertet auf die Selbstkonzeptkonstruktion auswirkt (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997, 54ff.).

„Eigenaktivität und Selbsttätigsein fördern: Bewegungsangebote sollten dem Kind das Erlebnis vermitteln, dass es selbst Verursacher seiner Handlungen ist, dass ein gelungenes Spiel oder eine erfolgreiche Übung auf die eigene Anstrengung zurückgeführt werden kann. Lernen sollte weniger als das Ergebnis von Belehrung, sondern als Erfahrungsprozess verstanden werden, der geknüpft ist an Eigenaktivität und Selbsttätigsein“ (Zimmer 2001, 21).

Vordergründig betrachtet stehen Körperkontaktspiele hier in einem Gegensatz zu dem kindzentrierten Ansatz in der psychomotorischen Entwicklungsförderung. Die Stunden, in welchen Raufspiele durchgeführt werden, sind weitestgehend angeleitet und für die Kinder bleibt kaum Raum für freies Experimentieren und Erproben von individuell herbeige-

führten Bewegungsherausforderungen. Aber gerade diese gilt es zu schaffen und somit ein Umdenken in der übungszentrierten Praxis des „Ringens und Raufens“ einzuleiten. „Nur eine lustvolle, freiwillige Teilnahme an einer Fördermaßnahme hat Chancen, langandauernde, die ganze Person des Kindes betreffende Entwicklungsfortschritte zu erreichen“ (Zimmer 2006, 87).

In der psychomotorischen Praxis sollte das Raufen als Bewegungsangebot und nicht verpflichtend für alle Kinder in Form von Übungshandlungen stattfinden. Auch können Kinder die Beobachterrolle einnehmen (vgl. Funke 1988, 19). Alleine durch das Beobachten können Perturbationen innerhalb der Selbstkonzeptkonstruktion wirksam werden.

Nach einer systematisch aufgebauten Einführungsphase, in welcher die Übungen mit Partner eingeführt, angeleitet und beschrieben werden, sollten diese Bewegungsangebote in die Psychomotorikstunden integriert werden. Sobald die Kinder mit diesem Erfahrungsfeld vertraut sind, können sie als Schiedsrichter fungieren oder die betreuenden Pädagogen diesbezüglich ansprechen. Wichtig ist hierbei die ständige Betreuung und Aufsicht eines Pädagogen, da kämpferische Körperkontaktspiele neben psychischen Belastungen immer auch erhöhte Verletzungsrisiken in sich bergen.

Zwei Matten, welche in jeder Stunde abseits des Hauptthemas aufgebaut werden, reichen aus, um den Kindern mit dem Bedürfnis nach spielerisch-kämpferischem Körperkontakt durch ein Alternativangebot gerecht zu werden. Jedes Kind ist dabei sein eigener „Meister“: Anstatt Bewegungen vorzugeben und nach fernöstlichem Vorbild „lehrerzentriert“ die Kinder in einer Kampfsportart zu „unterrichten“, sollte hierbei das freie Experimentieren im Vordergrund stehen.

Unter Berücksichtigung der gemeinsam aufgestellten Regeln kann jedes Kind experimentieren, welche Bewegungsart und „Taktik“ es bei den zusammen mit dem Partner selbst gewählten Körperkontaktspielen anwenden will. Dadurch können auch individuelle körperliche Voraussetzungen berücksichtigt werden und neue Regeln und Spielvarianten entstehen, welche die Kinder im Rahmen ihrer Kommunikationsfähigkeiten selbst entwickeln.

4. Praktische Überlegungen

Im Folgenden sollen einzelne Spiele für die praktische Arbeit vorgestellt werden. Hierbei handelt es sich lediglich um eine kleine Auswahl von Spielen, welche die Chancen und Grenzen von Körperkontakt in der psychomotorischen Entwicklungsförderung exemplarisch aufzeigen sollen. Es ist zu beachten, dass das Ringen und Raufen ein weites Feld darstellt und viele Bewegungsspiele und erlebnispädagogische Maßnahmen mit einschließen kann.

4.1 Methodisch-didaktische Hinweise

Regeln

Eine wichtige Regel, welche gleich zu Anfang vorgegeben werden sollte, ist die Stopp-Regel: Wenn jemand „Stopp“ ruft, wird das Spiel sofort unterbrochen. Sie bildet die Grundlage für weitere Regeln.

Regeln sollten von den Kindern möglichst selbst aufgestellt werden. Die Kinder konstruieren sich ihre Wirklichkeit selbst. Somit hat es wenig Sinn, Regeln von außen an die Kinder heranzutragen. In der praktischen Arbeit mit Kindern merkt man schnell, dass die Kinder bei diesem Themenfeld eine Vielzahl von Regeln selbst aufstellen wollen, um Verletzungen und Gefahren zu vermeiden. Nach einigen Körperkontaktspielen werden Regeln ergänzt, gestrichen oder neu formuliert.

Betreuung

„Vom Pädagogen werden aufgrund seiner erkennbar großen Verantwortung eine hohe Empathiefähigkeit, Sensibilität, Aufgabenreflexion, Selbstdistanzierung und Interventionskompetenz erwartet. Er sollte in der Lage sein, den Symbolgehalt von Bewegung und nonverbaler Kommunikation des Einzelnen und der Gruppe zu verstehen und in ‚schwierigen Situationen’ individuell vorzugehen und ggf. den Schwächeren zu schützen“ (Beudels/Anders 2001, 43).

Der Pädagoge ist dabei nach systemisch-konstruktivistischem Vorbild mit dem Kind auf einer Ebene, in einem Dialog. Er begleitet das Kind bei der Konstruktion neuer Erfahrungen, schafft Lernumgebungen, in welchen sich das Kind bewegen kann.

Sensibilisierung

Die meisten Kinder in der psychomotorischen Förderung haben negative körperliche Erfahrungen gemacht, welche in Zusammenhang zwischen ihrer motorischen Leistung und psychosozialen Befindlichkeit stehen. Intensiver Körperkontakt sollte deshalb langsam aufgebaut und individuell angepasst werden. Auch sanfte Berührungen dienen der sinnlich-taktilen Erfahrung und können vorerst über Medien (z.B. Bälle) und anschließend direkt geschehen. Die Berührungsqualität ist dabei von entscheidender Bedeutung und nimmt einen höheren Stellenwert als die Quantität von Berührungen ein (vgl. Anders 2001, 114).

5. Praktische Beispiele

Die praktischen Beispiele werden in einer sinnvollen Reihenfolge beschrieben. Sie beginnen mit einem Spiel zum Entwickeln des Vertrauens in die Umwelt und dem Erfahren der eigenen Grenzen. Anfangend mit einem Aufwärmspiel wird daran anschließend langsam Körperkontakt aufgebaut, bis zum intensiven Erfahren von Körperkontakt in Partnerübungen.[1]

[1] Eine große Auswahl von Körperkontaktspielen beschreiben u.a. Beudels/Anders 2001 oder Bächle/Heckele 2008

5.1 „Mutprobe: Fahrstuhl“

Spielbeschreibung

Bei der meist sehr beliebten „Mutprobe“, dem Fahrstuhl-Spiel, wird eine dicke Matte zu einem Fahrstuhl. Dieser ist alt und etwas kaputt und kann nur in den 1., 2. oder 50. Stock fahren, indem die Matte von der Gruppe hochgehoben wird. Das Stockwerk beschreibt dabei eine vom Pädagogen vorher angezeigte Höhe. Zu Beginn des Spiels stellen sich alle Kinder gleichmäßig verteilt um die dicke Matte herum (Abb. 1). Ein Kind fängt an und legt sich mit dem Rücken angespannt auf die Matte. Es gibt nun an, ob es in den 1., 2. oder 50. Stock fahren möchte. Die Kinder heben auf Kommando gleichzeitig die Matte hoch und lassen sie gleichzeitig auf Kommando herunterfallen (Achtung: Keiner steht dabei unter der Matte!).

Abb. 1: Die Mutprobe: das „Fahrstuhlspiel“

Didaktischer Kommentar

Wichtig ist dabei, im Vorfeld das Thema „Mut“ mit den Kindern zu besprechen. Ist es auch mutig, wenn ich vor der ganzen Gruppe zugebe, dass ich mich nicht in den 50. Stock oder vielleicht gar nicht traue? Ist das vielleicht sogar viel mutiger, als etwas zu machen, was ich gar nicht will?

Neben den kognitiven Erfahrungen stehen auch soziale und emotionale Erfahrungen beim Aufbau des Selbstkonzeptes im Vordergrund (vgl. Zimmer 2006, 54). Am Beispiel der „Mutprobe Fahrstuhl“ lassen sich gut verschiedene Anteile von Erfahrung verdeutlichen.

Beispiel: Lena nimmt sich selbst als ängstlich wahr. Sie hat Angst davor, auf der Matte hochgehoben zu werden und in den 50. Stock zu fahren. Zu dieser Selbstwahrnehmung tritt die Selbsteinschätzung, dass sie ängstlicher als die anderen Kinder ist, die alle in den 50. Stock fahren. Dadurch, dass vorher das Thema „Mut“ angesprochen wurde, kann Lena aber ihre Selbsteinschätzung positiv bewerten. Sie hat zwar im sozialen Vergleich eine größere Angst als der Rest der Gruppe, kann diese Angst aber äußern, was mindestens als ebenso „mutig“ wahrgenommen wird, wie in den 50. Stock zu fahren.

Durch die innere Differenzierung hat Lena die Möglichkeit, somit auch in den 1. oder 2. Stock zu fahren, was sich positiv auf ihren individuellen Vergleich auswirkt. Im sozialen Vergleich hat Lena somit vielleicht mehr Höhenangst, ist aber trotzdem die Mutigste, da sie zu ihrer Angst steht (vgl. Zimmer 2006, 54).

Vordergründig handelt es sich hierbei nicht um ein klassisches Spiel aus dem Bereich Ringen und Raufen, da es ohne direkten Körperkontakt auskommt. Allerdings bildet es eine Grundlage für spätere Körperkontaktspiele, da die Kinder hier lernen, ihre eigenen Grenzen zu erfahren und zu beschreiben, sich für ihre Bedürfnisse zu entscheiden, sowie Vertrauen in die Gruppe aufzubauen.

Variation I: Bei besonders ängstlichen Teilnehmern kann es helfen, zu zweit auf die Matte zu steigen. Hierbei muss darauf geachtet werden, dass beide Kinder sicher getragen werden können und sich in ausreichendem Abstand zueinander hinlegen.

Variation II: Besonders mutige Kinder können im Stand hochgehoben werden und versuchen, auch beim Fallen stehen zu bleiben (Achtung: nur alleine!).

5.2 „Hummelspiel“

Das „Hummelspiel“ ist als allgemeines Aufwärmspiel geeignet, bei welchem als klassischem Tickspiel auch kurzzeitiger Körperkontakt zum Tragen kommt.

Spielbeschreibung

In Afrika lebt eine besondere Art von Stechhummeln, die gerne Menschen sticht. Diese Körperteile werden sofort gelähmt und können nicht mehr benutzt werden. Wird ein Kind getickt bzw. gestochen, muss es die gestochene Stelle festhalten.

Beispiele:

- Linke Schulter wird getickt: Diese muss fortwährend mit der rechten Hand berührt werden.
- Rechtes Bein wird getickt: Das Bein wird gehalten und es wird dabei gehumpelt oder es wird nur noch auf dem linken Bein gehüpft.

Je nach Gruppengröße werden zwei oder mehr Stechhummeln als Fänger bestimmt. Bekommt man drei dieser Stiche ab, wird man selbst zu einer Stechhummel. Das Spiel kann zwischenzeitlich unterbrochen werden oder es wird beendet, wenn alle Kinder zu Stechhummeln geworden sind.

Didaktischer Kommentar

Aus konstruktivistischer Sicht macht es wenig Sinn, bestimmte Bewegungen vorzugeben. Die Kinder sollten frei entscheiden, wie sie sich fortbewegen wollen, wenn ein oder mehrere Körperteile ausgefallen sind. Durch die Perturbationen der Umwelt (der „Hummelstich“) experimentieren die Kinder mit neuen Bewegungsformen, was zum Refraiming der Selbstkonzeptkonstruktion beitragen kann.

5.3 „Sandwich“

Das Sandwichspiel ist oft ein Highlight und kann ebenso wie das Fahrstuhlspiel als „Mutprobe“ dienen.

Spielbeschreibung

Auf einer Weichbodenmatte legen sich mehrere Kinder bäuchlings oder auf dem Rücken nebeneinander. Der Köpfe müssen dabei über den Mattenrand hinweg reichen bzw. dürfen nicht von der oberen Matte bedeckt werden. Eine weitere dicke Weichbodenmatte wird mit der glatten Seite nach unten langsam auf die Kinder gelegt.

Nun geht es los: Das Sandwich wird „getoastet“, indem vorsichtig mit den Händen auf die obere Matte gedrückt wird. Damit den Salatblättern, Gurkenscheiben, Tomaten und Steakstückchen zwischen den Matten auch wirklich warm wird, können nun außenstehende Kinder oder die Pädagogen einzeln langsam über die obere Matte rollen. Um „gegrillt“ zu werden, können im nächsten Schritt mehrere Kinder oder die Pädagogen vorsichtig auf der Matte herumlaufen (Achtung: kein Springen!). Sind die Sandwichleckereien zwischen den Matten immer noch nicht „gar“, legen sich alle außenstehenden Kinder und die betreuenden Pädagogen auf die Matte und machen sich ganz schwer. Nun können die einzelnen Zutaten versuchen, selbstständig aus dem Sandwich zu entkommen, bevor sie „gegessen“ werden.

Didaktischer Kommentar

Gerade in Psychomotorikgruppen findet sich eine Vielzahl von Kindern, die sich in der Beklemmtheit und Enge der Matten schnell unwohl fühlen. Es ist unbedingt auf die verbalen („Stopp“) und auch nonverbalen Zeichen der Kinder zwischen den Matten zu achten, um ggf. intervenieren zu können. Die Kinder, die zuerst nicht zwischen die Matten möchten, werden als „Chefköche“ eingebunden und tragen damit eine soziale Verantwortung.

Wichtig ist, dass alle Kinder sich an die Angaben des Pädagogen halten und die Beschwerung langsam erhöht wird. Dabei sollte beachtet werden, dass die Matte nur von der Seite bestiegen wird, um die Köpfe zu schützen. Die Kinder können eigene Ideen und Wünsche für den „Toastvorgang“ entwickeln und entsprechende Regeln aufstellen. Ängstliche Kinder können dabei auch nach außen gelegt werden, wo sie weniger Beschwerung erfahren und schnell die Matten verlassen können.

Durch die Enge und den leichten Körperkontakt der nebeneinander liegenden Kinder entsteht ein erstes Gefühl für andauernden Körperkontakt. Ein Vertrauen des Individuums in die soziale Umwelt wird dabei entwickelt.

Abb. 2: Hemmungen und Ängste vor dem anderen Geschlecht werden abgebaut

5.4 „Schatzraub“

Beim Schatzraub wird Körperkontakt in der liegenden Position indirekt über Medien, in diesem Fall den Medizinball, hergestellt.

Spielbeschreibung

Zwei Kinder liegen sich gegenüber, ein Medizinball (der Schatz) in der Mitte. Auf ein gemeinsames Startzeichen hin versucht jeder Teilnehmer, den Schatz möglichst lange festzuhalten, während der Partner versucht, mit allen fairen Mitteln den Schatz zurückzuerobern. Das Spiel wird nach einer gewissen Zeit entweder durch den Pädagogen oder durch die Kinder selbst beendet.

Didaktischer Kommentar

Bei diesem Spiel können verschiedene Medien benutzt werden. Es ist darauf zu achten, dass die einzelnen Teams sich nicht gegenseitig behindern und die Mattenfläche, auf welcher die Spiele stattfinden sollten, nicht verrutschen kann. Die Partner sollten auch hier regelmäßig gewechselt werden, damit kein beständiger Misserfolg bei einigen Kindern auftritt.

Variation: Sind die Kinder geübt in dieser Spielform, können auch mehrere Kinder um den Schatz kämpfen sowie bei Bedarf einen Schiedsrichter stellen.

5.5 „Schildkröten und Greifvögel“

Die spielerische Übung „Schildkröten und Greifvögel“ stellt eine Körperkontaktübung dar, welche sich durch intensiven, direkten und andauernden Körperkontakt auszeichnet (Abb. 2). Erst wenn Körperkontakt angebahnt und ein Gefühl für den eigenen und fremden Körper entwickelt wurde, sollte mit dieser Art von direktem Körperkontakt gearbeitet werden.

Spielbeschreibung

Ein Kind spielt die Schildkröte und legt sich bäuchlings auf eine Matte. Es kann sich an dieser Matte festhalten. Der Partner ist nun der Greifvogel und versucht nach dem Startsignal, die Schildkröte auf den Rücken zu drehen, damit diese nicht mehr durch ihren Panzer geschützt ist (Abb. 3).

Abb. 3: Wenn Schildkröten und Greifvögel raufen...

Es können dabei alle in den Regeln vereinbarten Handlungsmöglichkeiten ausgeschöpft werden, wobei das Spiel nur auf der Matte durchgeführt werden darf. Wurde die Schildkröte umgedreht, tauschen die Rollen.

Didaktischer Kommentar

Bei diesem Spiel werden auch die letzten Körperkontakthemmungen abgebaut; es findet ein intimer, körperlicher Dialog zwischen den Partnern statt. Selbst- und Fremdwirksamkeit werden hier unmittelbar in Zusammenhang mit den autopoietischen Systemen auf allen Ebenen des Körperkontaktes deutlich. Die freiwillige Partnersuche und der Partnerwechsel sind auch hierbei von entscheidender Bedeutung.

6. Resümee

Über Körperkontakt entstehen Perturbationen in den autopoietischen Systemen des Kindes. Diese Perturbationen können Zustandsveränderungen bewirken, wodurch auch die Selbstkonzeptkonstruktion angeregt werden kann. Diese „Verstörungen" des Selbstkonzeptes tragen maßgeblich zur physischen und psychischen Entwicklung des Kindes bei.

Die Ausführungen haben gezeigt, dass eine systemisch-konstruktivistische Annäherung an den kindzentrierten Ansatz in der psychomotorischen Entwicklungsförderung möglich ist und diesen durchaus bereichern kann. Durch die konstruktivistische Begründungsstruktur konnte gezeigt werden, dass Körperkontaktspiele berechtigterweise als fester Bestandteil in die psychomotorische Förderung eingebunden werden können.

Sie können gerade durch die vielfältigen Möglichkeiten von Selbstwirksamkeitserfahrungen und der somit unterstützenden Funktion zum Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes eine sinnvolle Ergänzung in der kindzentrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung darstellen. Als nicht verpflichtendes Bewegungsangebot können Körperkontaktspiele ohne größeren Aufwand in die psychomotorische Praxis integriert und somit Kindern mit entsprechendem Bewegungs- und körperlichem Ausdrucksbedürfnis gerecht werden.

Literatur

Anders, W. (2001): Häute schön berührt? Gedanken zum Körperkontakt in der Psychomotorik. In: **Zimmer, R. & Hunger, I.** (2001): Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Hofmann.

Bächle, F. & Heckele, S. (2008): 999 Spiel- und Übungsformen im Ringen, Raufen und Kämpfen. Schorndorf: Hofmann

Beudels, W. & Anders, W. (2001): Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie. Dortmund: borgmann.

Busch, F. (2006): Ringen und Kämpfen. Ideen, Hintergründe und Praxisbeispiele für den Sportunterricht in der Grundschule. Auerverlag, Donauwörth. S. 6-9.

Funke, J. (1988): Ringen und Raufen. In: Sportpädagogik, 12 (4), S. 13-21.

Huh, Y.S. (2004): Raufen, Ringen, Kämpfen in Perspektive interkultureller Bildung – am Beispiel fernöstlicher Kampfkünste. In: **Elflein, P.; Hunger, I. & Zimmer, R.** (2004): Innovativer Sportunterricht. Theorie und Praxis. Schorndorf: Hofmann. S. 164-166.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1997): Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik. Bönen: Kettler.

Zimmer, R. & Cicurs, H. (1999): Psychomotorik. Neue Ansätze im Sportförderunterricht und Sonderturnen. 5. unv. Aufl. Schorndorf: Hofmann (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, 190).

Zimmer, R. (2001): Identität und Selbstkonzept – Zur Bedeutung von Bewegungserfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung. In: **Zimmer, R. & Hunger, I.** (2001): Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Hofmann. S. 13-23.

Zimmer, R. (2006): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Freiburg: Herder.

Anschrift des Autors:

Florian Hartnack
Blumenesch 6c
49078 Osnabrück
fhartnac@uni-osnabrueck.de

Stichworte:

- Körperkontaktspiele
- systemisch-konstruktivistische Perspektive
- psychomotorische Entwicklungsförderung