

Bewegungserziehung in NRW – ErzieherInnenorientierungen im Vergleich

Dissertationsschrift Georg Weber, eingereicht im November 2010

Fakultät 12 – Erziehungswissenschaft und Soziologie

Technische Universität Dortmund



Betreuerin und Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Lilian Fried – Fakultät 12 – Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit

Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Jörg Thiele – Fakultät 16 – Institut für Sport und Sportwissenschaft

Für Waldemar Weber

Bewegungserziehung in NRW – ErzieherInnenorientierungen im Vergleich

1.	Einleitung und Anliegen der Arbeit	1
	<i>Hintergrund 1a: Bewegungserziehung als empirisch wenig erforschtes Feld</i>	3
	<i>Hintergrund 1b: Theoretische Rahmung der Arbeit und Bedeutung des Ansatzes für die Professionsforschung/Pädagogik der frühen Kindheit/Sportpädagogik</i>	5
	<i>Hintergrund 1c: ErzieherInnenorientierungen bzgl. Bewegungserziehung und empirische Fragestellungen</i>	7
2.	Wissenschaftliche Annäherung an die Bedingungskonstellationen für Bewegungserziehung im Kindergarten und Ableitung relevanter Fragebereiche zum Design des Forschungsinstruments	8
2.1	Veränderte Lebensbedingungen von Vorschulkindern und Legitimation der Bewegungserziehung im Kindergarten	9
2.1.1	Veränderte Lebensbedingungen von Vorschulkindern bzgl. der sachlichen Umwelt und Auswirkungen auf das Bewegungsverhalten	11
	<i>Hintergrund 2.1.1a: Die Bedeutung des direkten Wohnumfeldes für frühe Bewegungserfahrungen</i>	11
	<i>Hintergrund 2.1.1b: Spiel- und Aktionsräume von Kindern und frühe Bewegungserfahrungen</i>	14
	<i>Hintergrund 2.1.1c: Auseinanderdrift des Organisationsgrades früher Bewegungserfahrungen</i>	16
	<i>Hintergrund 2.1.1d: Zugänge zur Bewegungswelt in Abhängigkeit von Geschlecht/Religion und/oder Migration</i>	16
	<i>Hintergrund 2.1.1e: Mediatisierung und frühe Bewegungserfahrungen</i>	17
	<i>Hintergrund 2.1.1f: Kinder als Zielgruppe der Konsumgüterindustrie und frühe Bewegungserfahrungen</i>	21
2.1.2	Veränderte Lebensbedingungen von Vorschulkindern bzgl. der sozialen Umwelt und Auswirkungen auf das Bewegungsverhalten	22
	<i>Hintergrund 2.1.2a: Wandel in der Familie und frühe Bewegungserfahrungen</i>	23
	<i>Hintergrund 2.1.2b: Spielkameraden von Kindern heute und frühe Bewegungserfahrungen</i>	24
	<i>Hintergrund 2.1.2c: Verlust einer gemeinsamen kulturellen Wertebasis und frühe Bewegungserfahrungen</i>	25
2.1.3	Veränderte Lebensbedingungen von Vorschulkindern und veränderter motorischer Entwicklungsstand	30
	<i>Hintergrund 2.1.3a: Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen zu aktuellen Trends des motorischen Entwicklungsstandes von Kindern</i>	30
	<i>Hintergrund 2.1.3b: Schlussfolgerungen bzgl. ausgewählter Untersuchungen zu aktuellen Trends des motorischen Entwicklungsstandes von Kindern</i>	32
2.1.4	Veränderte Lebensbedingungen von Vorschulkindern und zentrale Gesundheits- sowie Entwicklungsprobleme	34
	<i>Hintergrund 2.1.4 a: Das WHO-Modell von Gesundheit</i>	35
	<i>Hintergrund 2.1.4b: Das Salutogenesemodell von Gesundheit</i>	35
	<i>Hintergrund 2.1.4c: Das Resilienzmodell von Gesundheit</i>	36
	<i>Hintergrund 2.1.4d: Transaktionale Prozesse im system-ökologischen Gesundheitsmodell</i>	37
	<i>Hintergrund 2.1.4e: Zusammenhänge von Bewegung und Gesundheit</i>	38
	<i>Hintergrund 2.1.4f: Veränderte allgemeine Gesundheit bei Kindern durch Bewegungsmangel</i>	39
	<i>Hintergrund 2.1.4g: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Allergien</i>	42
	<i>Hintergrund 2.1.4h: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Diabetes mellitus</i>	42
	<i>Hintergrund 2.1.4i: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und psychosomatischen Krankheiten</i>	43
	<i>Hintergrund 2.1.4j: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Neurodermitis</i>	44
	<i>Hintergrund 2.1.4k: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Bronchialasthma</i>	44
	<i>Hintergrund 2.1.4l: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Adipositas</i>	44
	<i>Hintergrund 2.1.4m: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Wahrnehmungsstörungen</i>	46
	<i>Hintergrund 2.1.4n: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und ADHS (Aufmerksamkeitsdefizithyperaktivitätssyndrom)</i>	47
	<i>Hintergrund 2.1.4o: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Lese-Rechtschreib-Störungen</i>	48

	<i>Hintergrund 2.1.4p: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Rechenstörungen</i>	48
	<i>Hintergrund 2.1.4q: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und übermäßiger Angst</i>	49
	<i>Hintergrund 2.1.4r: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Medikamenten- und Drogenkonsum</i>	50
2.2	Institutionelle Betrachtung des Kindergartens und Legitimation der Bewegungserziehung	51
2.2.1	Der gesetzliche Auftrag des Kindergartens und Legitimation der Bewegungserziehung	52
	<i>Hintergrund 2.2.1a: Der gesetzliche Auftrag des Kindergartens auf Bundesebene und Verbindungslinien zur Bewegungserziehung</i>	52
	<i>Hintergrund 2.2.1b: Der gesetzliche Auftrag des Kindergartens auf Landesebene und Verbindungslinien zur Bewegungserziehung</i>	53
2.2.2	Institutionalisierte Bildung als das Thema der 2000er: Bewegungserziehung und Bildung und Legitimation der Bewegungserziehung	57
	<i>Hintergrund 2.2.2a: Zur Historie des Bildungsbegriffes</i>	57
	<i>Hintergrund 2.2.2b: Der kindzentrierte Bildungsbegriff</i>	59
	<i>Hintergrund 2.2.2c: Der gesellschaftszentrierte Bildungsbegriff</i>	60
	<i>Hintergrund 2.2.2d: Das neue Bildungsverständnis der Sportwissenschaft</i>	61
	<i>Hintergrund 2.2.2e: Ein systemtheoretischer Zugang zum Zusammenhang von Bewegung und Bildung</i>	63
	<i>Hintergrund 2.2.2f: Das bleibende Problem der Trennschärfe der Begriffe Bildung, Lernen, Erziehung</i>	63
	<i>Hintergrund 2.2.2g: Resultierende bewegungsbezogene Bildungszugänge im Kindergarten</i>	64
2.3	Paradigmenwechsel in forschungsrelevanten Bezugssystemen und Legitimation der Bewegungserziehung	66
2.3.1	Forschungsfeld „Pädagogik der frühen Kindheit“: Von Reifungstheorien über die lerntheoretische und sozialisationstheoretische Wende zur ökologisch-systemisch konstruktiven Wende, jeweilige Kindbilder sowie die zugewiesene Bedeutung der Bewegung	67
	<i>Hintergrund 2.3.1a: Erziehung und Bildungskonzepte als ausgehandelte Paradigmen</i>	67
	<i>Hintergrund 2.3.1b: Endogenistische Pädagogik der frühen Kindheit</i>	67
	<i>Hintergrund 2.3.1c: Exogenistische Pädagogik der frühen Kindheit</i>	68
	<i>Hintergrund 2.3.1d: Disziplinentheorie in der Pädagogik der frühen Kindheit</i>	69
	<i>Hintergrund 2.3.1e: Lebensweltorientierung in der Pädagogik der frühen Kindheit</i>	70
	<i>Hintergrund 2.3.1f: Ökologisch-systemisch-konstruktive Ansätze in der Pädagogik der frühen Kindheit</i>	71
	<i>Hintergrund 2.3.1g: Der „offene Ansatz“ als systemisch-ökologisch-konstruktives Praxiskonzept innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit</i>	73
2.3.2	Sportwissenschaft: Vom engen zum weiten Sportbegriff	74
	<i>Hintergrund 2.3.2a: Didaktische Prinzipien eines multidimensionalen Sportverständnisses</i>	74
	<i>Hintergrund 2.3.2b: Funktionen der Bewegung innerhalb eines multidimensionalen Sportverständnisses</i>	75
2.3.3	Gesundheitspolitische Konzepte: Von der Kuratation/Intervention zur Prävention	76
	<i>Hintergrund 2.3.3a: Zum Selbstverständnis der Prävention</i>	76
	<i>Hintergrund 2.3.3b: Ausgaben für präventive Maßnahmen im Gesundheitssystem</i>	77
	<i>Hintergrund 2.3.3c: Prävention im Kindergarten</i>	77
	<i>Hintergrund 2.3.3d: Prävention durch Bewegung im Kindergarten</i>	78
2.3.4	Veränderungen innerhalb der ErzieherInnenausbildung: Der Bedeutungsverlust des Faktenwissens und Bewegungserziehung im Kindergarten	82
	<i>Hintergrund 2.3.4a: Vollzeitschulische Logik und Charakter der Breitbandausbildung innerhalb der ErzieherInnenausbildung</i>	82
	<i>Hintergrund 2.3.4b: Reformarmut und Auseinanderdrift von Theorie und Praxis in der ErzieherInnenausbildung</i>	83
	<i>Hintergrund 2.3.4c: Reformansätze in der ErzieherInnenausbildung durch Druck von außen</i>	87
	<i>Hintergrund 2.3.4d: Private Fachhochschulen in der ErzieherInnenausbildung</i>	87
	<i>Hintergrund 2.3.4e: Die allgemeinen Richtlinien für die ErzieherInnenausbildung in NRW</i>	88
	<i>Hintergrund 2.3.4f: Sport/Gesundheitserziehung in der ErzieherInnenausbildung in NRW</i>	89

2.3.5	Vernetzung als Ressourcenoptimierung: Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Sportvereinen: Das Bewegungserziehungskonzept des LSB NRW	94
	<i>Hintergrund 2.3.5a: Bedingungen für die Zertifizierung eines Kindergartens als „Anerkannter Bewegungskindergarten des LandesSportBundes Nordrhein-Westfalen“</i>	94
	<i>Hintergrund 2.3.5b: Struktur und Inhalte der Ausbildung „Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter des LandesSportBundes Nordrhein-Westfalen“</i>	96
2.3.6	ErzieherInnenorientierungen als Konglomerat biographisch und sozialökologisch individuell gesamelter Wissensvorräte	98
	<i>Hintergrund 2.3.6a: Subjektive Orientierungen von ErzieherInnen als Mittel der Komplexitätsreduktion</i>	98
	<i>Hintergrund 2.3.6b: Faktoren, die zu subjektiven Orientierungen von ErzieherInnen beitragen</i>	100
	<i>Hintergrund 2.3.6 c: Wissen und Handeln der ErzieherInnen innerhalb der Bewegungserziehung</i>	101
	<i>Hintergrund 2.3.6 d: Einflussmöglichkeiten des “Konzeptes Bewegungskindergarten“ auf die ErzieherInnenorientierungen</i>	103
2.4	Forschungsstand ausgewählter Transfererwartungen der Bewegung(erziehung) in Bezug auf die Entwicklung von Kindern im Vorschulalter, die Bewegungserziehung legitimieren	106
2.4.1	Transferleistungen in Bezug auf die (senso-)motorische Entwicklung	107
	<i>Hintergrund 2.4.1a: Grundlegende Begrifflichkeiten der Bewegungserziehung, die in engem Zusammenhang mit Transferleistungen stehen</i>	107
	<i>Hintergrund 2.4.1b: Ausgewählte Nahsinne, Wahrnehmungs- und Bewegungsformen mit besonderer Entwicklungsbedeutung, die Transferleistungen anbahnen</i>	110
	<i>Hintergrund 2.4.1c: Ausgewählte Fernsinne und Wahrnehmungs- und Bewegungsformen mit besonderer Entwicklungsbedeutung, die Transferleistungen anbahnen</i>	114
2.4.2	Transferleistungen in Bezug auf die kognitive Entwicklung	116
	<i>Hintergrund 2.4.2a: Bewegung und Lernen</i>	116
	<i>Hintergrund 2.4.2b: Bewegung und Lesen/Schreiben</i>	119
2.4.3	Transferleistungen in Bezug auf die biologische Entwicklung	120
	<i>Hintergrund 2.4.3a: Bewegung als biologischer Gesundheitsmoderator für das Herz-Kreislaufsystem</i>	121
	<i>Hintergrund 2.4.3b: Bewegung als Präventivmedizin gegenüber Zivilisationskrankheiten im Wechselspiel von metabolischem System, Herz-Kreislaufsystem und Skelettsystem</i>	121
2.4.4	Transferleistungen in Bezug auf die soziale Entwicklung	124
	<i>Hintergrund 2.4.4a: Wirkzusammenhänge von Bewegung und sozialer Entwicklung</i>	124
	<i>Hintergrund 2.4.4b: Empirische Untersuchungen zum Einfluss von Bewegung und Sport auf die kindliche Sozialentwicklung</i>	125
2.4.5	Transferleistungen in Bezug auf die psychische Entwicklung	126
	<i>Hintergrund 2.4.5a: Bewegung und allgemeine Anbahnung der Motivation</i>	126
	<i>Hintergrund 2.4.5b: Bewegung und die Anbahnung von Leistungsmotivation</i>	127
	<i>Hintergrund 2.4.5c: Bewegung und die Anbahnung von Stressresistenz</i>	128
	<i>Hintergrund 2.4.5d: Bewegung und die Anbahnung von Flow-Erleben</i>	129
2.5	Entwicklungspsychologische Grundlagen des Kindes und didaktisch-methodische Konsequenzen für die Bewegungserziehung im Kindergarten	131
2.5.1	Von der Irreversibilitäts-, Stufenmodell-, Chronologie-, Universalitätsannahme zum systemischen Denken	132
	<i>Hintergrund 2.5.1a: Transformation des Entwicklungsbegriffes</i>	132
	<i>Hintergrund 2.5.1b: Besondere Bedeutung der Bewegung in Piagets Theorie</i>	132
2.5.2	Konstruktivistisch-systemisch-ökologische Theorien, Persönlichkeitsentwicklung und die Bedeutung der Bewegungserziehung	134
	<i>Hintergrund 2.5.2a: Die Weiterentwicklung des Entwicklungsbegriffes bis heute</i>	134

	<i>Hintergrund 2.5.2b: Konstruktivistisch-systemisch-ökologische Theorie und Bewegungserziehung</i>	134
	<i>Hintergrund 2.5.2c: Motorik und Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegungserziehung</i>	135
2.5.3	Didaktisch-methodische Überlegungen zur Bewegungserziehung	137
	<i>Hintergrund 2.5.3a: Übergeordnete didaktisch-methodische Ableitungen für die Bewegungserziehung</i>	137
	<i>Hintergrund 2.5.3b: Konsequenzen für die materiale Organisation der Bewegungserziehung</i>	138
	<i>Hintergrund 2.5.3c: Konsequenzen für die Rolle der ErzieherIn bei der Bewegungserziehung</i>	138
	<i>Hintergrund 2.5.3d: Empirisch überprüfte Handlungsorientierungen von ErzieherInnen bei der Bewegungserziehung</i>	139
2.6	Das resultierende Forschungsinstrument	141
2.6.1	Hinweise zur Fragebogenform und Begründung der Aufgabentypen	142
2.6.2	Das Anschreiben	144
2.6.3	Fragen zur Person	145
2.6.4	Fragen zur Einrichtung	146
2.6.5	Fragen zu Orientierungen/Wahrnehmungen/Einstellungen	148
3.	Empirische Auswertung und Interpretation der Ergebnisse	154
3.1	Beschreibung der Stichproben	154
3.1.1	Auswahl, Beschaffenheit und Rücklaufquote der Stichprobe unterschieden nach Kindergartentyp	154
3.1.2	Fragen zur Person unterschieden nach Kindergartentyp	155
	<i>3.1.2a: Die Alterstruktur der Befragten unterschieden nach Kindergartentyp</i>	155
	<i>3.1.2b: Die Geschlechtszugehörigkeit der Rückläufer unterschieden nach Kindergartentyp</i>	156
	<i>3.1.2c: Die Qualifikation der Befragten unterschieden nach Kindergartentyp</i>	156
	<i>3.1.2d: Die Berufsjahre im aktuellen Beruf unterschieden nach Kindergartentyp</i>	157
	<i>3.1.2e: Die aktuelle Funktion in der Einrichtung unterschieden nach Kindergartentyp</i>	158
	<i>3.1.2f: Der Umfang der Tätigkeit in der Einrichtung unterschieden nach Kindergartentyp</i>	158
	<i>3.1.2g: Diem Teilnahmehäufigkeit an einer bewegungserzieherischen Fortbildung unterschieden nach Kindergartentyp</i>	159
	<i>3.1.2h: Das persönliche Sportengagement unterschieden nach Kindergartentyp</i>	160
3.1.3	Fragen zur Einrichtung unterschieden nach Kindergartentyp	161
	<i>3.1.3a: Empfundener Stellenwert der Bewegung im pädagogischen Alltag der Einrichtung unterschieden nach Kindergartentyp</i>	161
	<i>3.1.3b: Die sozialgeografische Lage der Einrichtung unterschieden nach Kindergartentyp</i>	161
	<i>3.1.3c: Die Trägerschaft der Einrichtung unterschieden nach Kindergartentyp</i>	162
	<i>3.1.3d: Die Anzahl der Gruppen unterschieden nach Kindergartentyp</i>	163
	<i>3.1.3e: Die durchschnittliche Gruppenstärke unterschieden nach Kindergartentyp</i>	163
	<i>3.1.3f: Die Zusammenarbeit mit Experten bei der Durchführung von Bewegungserziehung unterschieden nach Kindergartentyp</i>	164
	<i>3.1.3g: Die Nutzung einrichtungsexterner Bewegungsräume unterschieden nach Kindergartentyp</i>	164
	<i>3.1.3h: Die Mitgliedschaft in einer bewegungserzieherischen Initiative unterschieden nach Kindergartentyp</i>	165
	<i>3.1.3i: Die Anzahl angeleiteter Bewegungsangebote/Woche für alle Kinder unterschieden nach Kindergartentyp</i>	166
	<i>3.1.3j: Die Anzahl offener Bewegungsangebote/Woche für alle Kinder unterschieden nach Kindergartentyp</i>	166
	<i>3.1.3k: Die Beurteilung des Raumangebots für Bewegungserziehung unterschieden nach Kindergartentyp</i>	167
	<i>3.1.3l: Die Beurteilung des Materialangebotes für Bewegungserziehung unterschieden nach Kindergartentyp</i>	168
	<i>3.1.3m: Die Beurteilung des Außengeländes für Bewegungsvielfalt unterschieden nach Kindergartentyp</i>	168
	<i>3.1.3n: Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund pro Gruppe unterschieden nach Kindergartentyp</i>	169
	<i>3.1.3o: Der Anteil von Kindern, die von außerhalb des Einzugsgebietes des Kindergartens in die Einrichtung kommen, unterschieden nach Kindergartentyp</i>	170

3.1.3p:	<i>Die Höhe des durchschnittlichen gesetzlichen Elternbeitrages unterschieden nach Kindergartentyp</i>	170
3.1.3q:	<i>Der Anteil zusätzlich erhobener Mitgliedsbeiträge unterschieden nach Kindergartentyp</i>	171
3.1.3r:	<i>Die Höhe zusätzlich erhobener Mitgliedsbeiträge unterschieden nach Kindergartentyp</i>	172
3.1.3s:	<i>Die Organisationsform der Kindergärten unterschieden nach Kindergartentyp</i>	172
3.1.3t:	<i>Das Vorhandensein eines Bewegungsraumes unterschieden nach Kindergartentyp</i>	173
3.1.3u:	<i>Die durchschnittliche Bewegungsraumgröße unterschieden nach Kindergartentyp</i>	173
3.1.4	Resümee zur Beschreibung der Stichproben unterschieden nach Kindergartentyp	175
3.2	Betrachtung der Items, die in Abhängigkeit des Konzeptes der Einrichtung signifikant unterschiedlich beantwortet werden	177
3.2.1	Konzeptabhängige Unterschiede bei der Beurteilung des bewegungsbezogenen Alltags der Kinder <i>außerhalb</i> der Einrichtung	178
3.2.2	Konzeptabhängige Unterschiede bei der Beurteilung der Merkmale bewegungsarm aufgewachsener Kinder	179
3.2.3	Konzeptabhängige Unterschiede bei der Wertschätzung motorischer Tests	181
3.2.4	Konzeptabhängige Unterschiede bei der Beurteilung der Art der Erfassung des motorischen Entwicklungsstandes	182
3.2.5	Konzeptabhängige Unterschiede bei der Beurteilung der Art des Umgangs mit Bewegungsauffälligkeiten	183
3.2.6	Konzeptabhängige Unterschiede bei der Wertschätzung der Bedingungen für den erfolgreichen Erwerb von Bewegungsfertigkeiten	185
3.2.7	Konzeptabhängige Unterschiede bei der Beurteilung erwarteter Effekte regelmäßiger Bewegung	187
3.2.8	Konzeptabhängige Unterschiede im Umgang mit der Vermittlung von Bewegungsfertigkeiten	188
3.2.9	Konzeptabhängige Unterschiede bei der Äußerung von Gestaltungspräferenzen der offenen Bewegungsangebote	190
3.2.10	Resümee der Betrachtung der Items, die in Abhängigkeit des Konzeptes der Einrichtung unterschiedlich beantwortet werden	192
3.3	Identifikation ausgewählter Orientierungstypen und ihre Verteilung auf die unterschiedlichen Kindergartentypen	195
3.3.1	Die Wertschätzung der Verinselungstheorie absolut und im konzeptabhängigen Vergleich	197
3.3.2	Grad der Anerkennung des Vorhandenseins von Bewegungsmangelercheinungen absolut und im konzeptabhängigen Vergleich	198
3.3.3	Grad der Wertschätzung motorischer Diagnostik absolut und im konzeptabhängigen Vergleich	199
3.3.4	Grad der Anwendung motorischer Diagnostik absolut und im konzeptabhängigen Vergleich	200
3.3.5	„Behandelbarkeitseinschätzung“ als „Interventionsmotivation“ von Bewegungsauffälligkeiten“ absolut und im konzeptabhängigen Vergleich	201
3.3.6	Bewegungsmangel im Spannungsfeld der Wahrnehmung von Anlage und Umwelt als Indikator für eine Interventionsmotivation absolut und im konzeptabhängigen Vergleich	202
3.3.7	Bewegungsverständnis absolut und im konzeptabhängigen Vergleich	203
3.3.8	Wertschätzung sensumotorischer Integration absolut und im konzeptabhängigen Vergleich	204
3.3.9	„Realismusgrad“ der Wertschätzung von Bewegung absolut und im konzeptabhängigen Vergleich	205
3.3.10	Zeitressourcen für multiperspektive Bewegungserziehung nach Zimmer absolut und im konzeptabhängigen Vergleich	207
3.3.11	Methodisch didaktische Präferenzen der ErzieherInnen bei der angeleiteten Bewegungsstunde absolut und im konzeptabhängigen Vergleich	208

3.3.12	Methodisch didaktische Präferenzen der ErzieherInnen bei der offenen Bewegungsstunde absolut und im konzeptabhängigen Vergleich	210
3.3.13	Resümee bzgl. der Identifikation ausgewählter Orientierungstypen und ihre Verteilung auf die unterschiedlichen Kindergartentypen	212
3.4	Eine kurze Stellungnahme zur summierten Antwortqualität im konzeptabhängigem Vergleich	214
4.	Konzeptionelle Schlussfolgerungen	216
4.1	Zusammenfassendes Resümee und sich ableitende konzeptübergreifende Schlussfolgerungen für die Bewegungserziehung	216
4.2	Ein <i>dynamisches</i> und sich <i>selbst evaluierendes</i> Konzept als pragmatischer Lösungsansatz zum Überarbeiten bestehender Konzepte	222
4.3	Resultierende Reflektionsfragen als Konglomerat empirischer Erkenntnisse und didaktisch-methodischer Schlussfolgerungen zur Überprüfung und Überarbeitung bestehender Konzepte in der bewegungserzieherischen ErzieherInnenaus- und -fortbildung	224
4.3.1	Erfolgt eine Sensibilisierung für anthropologisch angelegte und entwicklungsbedeutsame Bewegungsgrundformen?	224
4.3.2	Erfolgt eine Sensibilisierung für die Notwendigkeit und das Arrangement von Selbstwirksamkeitserfahrungen?	224
4.3.3	Erfolgt eine Sensibilisierung der ErzieherInnen für ein diagnostisch-dokumentierendes Grundverständnis?	224
4.3.4	Erfolgt eine Sensibilisierung für die Bedeutung der Leistung im Fach Gesundheit/Bewegung?	225
4.3.5	Erfolgt eine Sensibilisierung der ErzieherInnen zur Wahrnehmung des Kindergartens als Raum für (z. T. erste) kommunikative Bewegungserfahrungen unter Vorschulkindern?	225
4.3.6	Werden die ErzieherInnen für den durch den Familienwandel weiter dynamisierten weiblichen Geschlechterüberhang in allen erzieherischen Kontexten bis zum neunten/zehnten Lebensjahr in seiner Bedeutung für die Bewegungssozialisation sensibilisiert?	226
4.3.7	Werden die ErzieherInnen für bewegungssozialisatorisch bedeutsame Elemente sensibilisiert?	226
4.3.8	Werden die ErzieherInnen für den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bewegungssozialisation sensibilisiert?	227
4.3.9	Werden die ErzieherInnen für Möglichkeiten wissenschaftlich orientierter Grobbeurteilung/-beobachtung/-dokumentation der Qualität eines bewegungssozialisatorischen Umfelds sensibilisiert?	227
4.3.10	Werden die ErzieherInnen für die Orientierung an/Berücksichtigung/Einholung von empirischen Ergebnissen sensibilisiert?	228
4.4	Praktische Arbeitshilfen als Konglomerat empirischer Erkenntnisse und didaktisch-methodischer Schlussfolgerungen zur Ergänzung bestehender Konzepte in der bewegungserzieherischen ErzieherInnenaus- und -fortbildung	229
4.4.1	Arbeitsblatt zur selbstständigen und lernwirksamen Erarbeitung der Bewegungsgrundformen	229
4.4.2	Karikatur für Unterrichtseinstiege zur Veranschaulichung der Problematik der einseitigen Sinnesstimulation durch Lebensweltveränderungen	230
4.4.3	Bewegungsanlässe schaffen – Bewegungsgeschichten als Motivationsauslöser	231
4.4.4	Vorschläge zum motivierenden und alternativen Einsatz klassischer Sportgeräte	232
4.4.5	Altersabhängig zu erwartende motorische Fähigkeiten und motorische Diagnostik	233
4.4.6	Anwendung und Erprobung von Tests zum motorischen Entwicklungsstand von Kindern	235
4.4.7	Kriterien der Leistungsmotivation kennen lernen: Leistungsmessstationen zum Ermitteln der Ausprägung des Realismusgrades des Anspruchsniveaus von ErzieherInnen durch ein Leistungsdokumentationsblatt	236
4.4.8	Evaluation der eigenen Lebenswelt - Traumreise zur Rückerinnerung an kommunikative Bewegungserfahrungen	238
4.4.9	Sensibilisierungsfragen für ErzieherInnen zur veränderten Bewegungssozialisation	239
4.4.10	Kartenabfrage zur Sensibilisierung von ErzieherInnen bzgl. geschlechtsspezifischer Bewegungszugänge und der Tatsache fehlender männlicher Bezugspersonen in frühen Lebensjahren	240

4.4.11	Beispiele zur Er- und Bearbeitung bedeutsamer Elemente der Bewegungssozialisation	241
4.4.12	Sensibilisierung von ErzieherInnen für die mittlerweile mögliche Spannweite gegensätzlicher Bewegungssozialisation	242
4.4.13	Ein Beispiel für wissenschaftliches Arbeiten als Grundlage für bewegungserzieherisches Handeln: Modifikation von Blinkerts' Modell der Aktionsraumqualität des nahen Wohnumfeldes zu einem Beobachtungsinstrument für ErzieherInnen	243
4.4.14	Das Gruppenpuzzle als effiziente und lernwirksame Methode zur Bewertung der Aktionsraumsqualität des nahen Wohnumfeldes von Kindern bzgl. der Chancen auf eine vielseitige Bewegungssozialisation	245
4.4.15	Auseinandersetzung mit und Ableitung von Konsequenzen aus empirischen Untersuchungsergebnissen: Arbeitsgruppen a) – d) samt Erwartungshorizont und Zielformulierung	246
4.4.16	Liste möglicher AnsprechpartnerInnen aus der Wissenschaft bei Recherchen zur dynamischen Konzeptarbeit (Stand 2007)	248
5.	Literaturverzeichnis	256

1. Einleitung und Anliegen der Arbeit

P Wegweiser P

Diese Arbeit bindet die häufig lediglich eindimensional und konzeptionell beschriebene *Bewegungserziehung im Kindergarten* an die vielschichtige wissenschaftliche Ordnung der *Pädagogik der frühen Kindheit* und die der *Sportpädagogik* an.

Sie verbindet im Gegensatz zu zahlreichen eingleisigen Ansätzen dabei

- (a) *die multiperspektivische Integration* wesentlicher, die Bewegungserziehung legitimierender Erkenntnisse,
- (b) deren *systematisierende Einordnung* in einen die zusammengetragenen Wissensvorräte strukturierenden großtheoretischen Ansatz (vgl. Kap. 2),
- (c) *empirisch-methodische Anliegen* im Rahmen der *Professionsforschung* (vgl. Kap. 3), sowie
- (d) *resultierende konzeptionelle* Vorschläge und Arbeitshilfen zur Annäherung an ein vielseitig einsetzbares dynamisches und sich selbst evaluierendes Konzept (vgl. Kap. 4).

(a) Die *multiperspektivische Integration* relevanter Erkenntnisse verwirklicht sich in der erstmaligen Erfassung aller als relevant erachteten, die Bewegungserziehung legitimierenden Sachlagen. Dazu zählen neben *Lebensweltveränderungen* von Vorschulkindern bzgl. sachlicher und sozialer Umwelt und deren Auswirkungen auf die motorische, gesundheitliche und kognitive Entwicklung (vgl. Kap. 2.1) institutionelle Sachverhalte im Focus des gesetzlichen Auftrages des Kindergartens sowie die Auseinandersetzung mit Sichtweisen von Bewegung und Bildung in institutionellen Kontexten (Kap. 2.2). Ebenso subsummiert sich hier das notwendige Nachzeichnen von Paradigmenwechseln in forschungsrelevanten Bezugssystemen, wie der *Pädagogik der frühen Kindheit*, der *Sportwissenschaft*, der *Gesundheitspolitik*, dem Ausbildungssystem der ErzieherInnen zwischen *Schule und Jugendhilfe* sowie der konzeptionellen Fortentwicklung der Bewegungserziehung in den *Kindertageseinrichtungen* (vgl. Kap. 2.3) als historische (bzw. in Anlehnung an Bronfenbrenner chronosystematische) Dimension. Zugleich unverzichtbar schließt sich die Auseinandersetzung mit zu erwartenden positiven Auswirkungen der Bewegungserziehung (vgl. Kap. 2.4) sowie, vor entwicklungspsychologischen Grundlagen betrachteten, didaktisch-methodischen Konsequenzen zur Inszenierung der Bewegungserziehung (vgl. Kap. 2.5) an.

(b) *Systematisierende Anliegen* verwirklichen sich in der erstmaligen Ordnung der Wissensbestände und Bedingungskonstellationen der Bewegungserziehung entlang des für die

Elementar- und Sportpädagogik wegen seines weiten Blickwinkels ergiebigen großtheoretischen systemisch-ökologischen Theorieansatzes nach Urie Bronfenbrenner (1981) (vgl. auch Abb. 1). Die Ordnung, die das Erkennen großtheoretischer Wirkzusammenhänge ermöglicht, spiegelt sich bereits im Inhaltsverzeichnis wider und erstreckt sich inhaltlich von der *Makroebene* (bspw. veränderte Lebensweltveränderungen, vgl. Kap. 2.1) über das *Exosystem* (bspw. institutionelle Betrachtung des Kindergartens, vgl. Kap. 2.2) sowie forschungsrelevante Bezugssysteme der Wissenschaft (vgl. Kap. 2.3) bis hin zu den von Bronfenbrenner beschriebenen *Meso-* und *Mikrosystemen* (bspw. ausgewählte Transferleistungen der Bewegungserziehung auf ausgewählte Aspekte der Entwicklung, vgl. Kap. 2.4 und didaktisch-methodische Konsequenzen für die individuumsspezifische Gestaltung der Bewegungserziehung im Kindergarten, vgl. Kap. 2.5).

(c) *Empirisch-methodische Anliegen* (vgl. Kap. 3) schließen sich auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse vorangegangener Kapitel im Rahmen der *Professionsforschung* an. Die Fragebögen bilden die Grundlage für das explorativ empirisch-methodische Anliegen der Arbeit im Sinne einer Explorationsstudie. Sie geben u. a. als Qualitätsindikatoren bei einer quantitativen fragebogengestützten Vergleichsuntersuchung konzeptabhängiger bewegungserzieherischer Einstellungen Aufschluss über konzeptresultierende Orientierungen der ErzieherInnen. Denn ErzieherInnenorientierungen haben wesentliche Bedeutung für deren tatsächliches Handeln. Subjektive Orientierungen implizieren Leitbildvorstellungen und dienen Pädagogen zur Komplexitätsreduktion des komplizierten Alltags, denn sie gewähren Handlungsfähigkeit, -sicherheit -rechtfertigung und -routine (vgl. Kap. 2.3.6). Insgesamt werden 500 Fragebögen (250 an Bewegungskindergärten/250 an eine Vergleichsgruppe) an 82 Einrichtungen (41 Bewegungskindergärten (Totalerhebung)/41 Kindergärten als angepasste Stichprobe) übersandt (vgl. Kap. 3). Neben vergleichenden Fragestellungen zu den in den Einrichtungen tätigen Personen und Einrichtungsmerkmalen (vgl. Kap. 3.1) interessieren konzeptabhängige Orientierungsunterschiede (vgl. Kap. 3.2) sowie die Identifikation von Orientierungstypen (vgl. Kap. 3.3) und ein an den existierenden Wissensbeständen (vgl. Kap. 2) ausgerichteter Vergleich der Gesamtqualität (vgl. Kap. 3.4).

(d) *Resultierende konzeptionelle Vorschläge* knüpfen an die Ergebnisse der unterschiedlichen Kapitel der Arbeit an und lassen sich aus einer an der Praxis orientierten pragmatischen Perspektive als dynamisches Konzept in bestehende Konzepte integrieren.

Alle Kapitel der Arbeit können – auch einzeln betrachtet – als Grundlage zur Ableitung von Ausbildungscurricula und als Ausgangsbeschreibung notwendiger weiterer empirischer Vergewisserungen (denn selbstverständlich wird diese Arbeit mit begrenzten Mitteln nicht alle aufgeworfenen Fragen klären können) sowie als normative Fluchtpunkte zu Möglichkeiten und Grenzen von Konzeptentwicklungen genutzt werden. Aus diesem Grund finden wichtige Inhalte Kapitel übergreifend mehrfache Erwähnung.

Jedes Kapitel und zahlreiche Unterkapitel werden (wie hier) auf Grund der Vielschichtigkeit dieser Arbeit mit einem „Wegweiser“ eingeleitet, der einen Überblick über die wichtigsten Anliegen und Vorgehen innerhalb des Kapitels gibt. Daran schließen sich Hintergrundinformationen an, die zur Übersichtlichkeit mit einer Themenüberschrift versehen sind und wichtige Inhalte vertieft darstellen.

Zuletzt wird darauf hingewiesen, dass Wert darauf gelegt wird, jegliches Vorgehen für den/die Leser/in transparent darzustellen. Deshalb sind zahlreiche Inhalte ausführlich dargestellt, Schritte der Arbeit detailreich beschrieben und zahlreiche Unterpunkte im Inhaltsverzeichnis aufgeführt.

Hintergrund 1a: Bewegungserziehung als empirisch wenig erforschtes Feld

Trotz der zahlreich existierenden Konzepte der Bewegungserziehung, die zum großen Teil in der Praxis entstanden sind, existieren nur wenige wissenschaftliche Aufarbeitungen oder empirische *Vergewisserungen* über didaktisch-methodische Präferenzen, Inhalte oder Wirkhypothesen der ErzieherInnen innerhalb der Bewegungserziehung im Kindergarten. In dieser Arbeit wird die Bewegungserziehung in Nordrhein-Westfalen unter besonderer Berücksichtigung bewegungserzieherischer Orientierungen von Erziehenden aus einer systemisch-ökologischen Perspektive (vgl. Bronfenbrenner, 1981) heraus beleuchtet.

So begibt sich die Arbeit in einem ersten Schritt auf die Spurensuche nach Konstellationen, die die vorschulkindliche Bewegungswelt prägen. Aus dem Desiderat von identifizierten Bewegungshemmnissen auf unterschiedlichen Systemebenen und wissenschaftlich begründetem Entgegenwirkungsmöglichkeiten werden Postulate formuliert, die an eine realistische und kompensierende Bewegungserziehung im Kindergarten zu stellen sind.

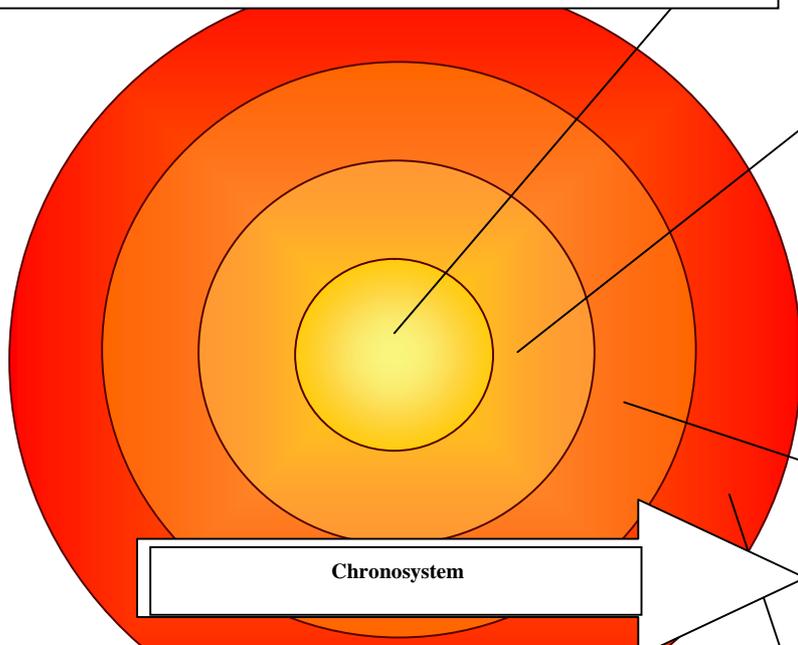
Mit Hilfe von Bronfenbrenners großtheoretischen Ansatzes (siehe auch Abb. 1 und *Hintergrund 1b*) wird ein wissenschaftstheoretisch geordneter Blick von der Peripherie

(Makrosystem) zum Zentrum (Mikrosystem) auf die Bewegungserziehung geworfen, worin der erste Ertrag dieser Arbeit liegt.

Gleichzeitig entstehen durch die Betrachtung auf unterschiedlichen Komplexitäts- und Systemebenen für Bewegungserziehung konzeptübergreifende *Qualitätskriterien*. Diese werden dann im Rahmen einer Explorationsstudie im Sinne der Professionsforschung in ein empirisches Messinstrument zum Erfragen bewegungserzieherischer ErzieherInnenorientierungen überführt.

Abb 1: Die ökologische Perspektive Bronfenbrenners als großtheoretische Rahmung der Arbeit (siehe auch 1 b), S. 5

Der Mensch existiert nach Bronfenbrenner (1981) in ökologischen Systemen, zu denen alle Institutionen, die materielle und soziale Umwelt gezählt werden, die er für seine Entwicklung benötigt. „Ohne dieses Ökosystem wäre die biologische und psychosoziale Entwicklung nicht möglich, sie betont die Bedeutung des Kontexts außerhalb der Psyche“ und berücksichtigt Mensch und Umwelt nicht getrennt voneinander, sondern als >>ineinander verwobene Mensch-Umwelt-Systeme<< (Wolf, 1995, 63).



Mikrosystem
Auf der Ebene des *Mikrosystems* interessieren innerhalb des deskriptiven Teils der Arbeit bspw. ausgewählte Transferleistungen der Bewegung(erziehung) auf das Individuum.

Mesosystem
Auf der Ebene des Mesosystems interessieren bspw. Anknüpfungspunkte, Nutzenerwartungen, Zusammenhänge und Erscheinungsformen von Bewegungserziehung in Kindertageseinrichtungen und Muster des Handelns sowie Orientierungen der darin wirkenden ErzieherInnen.

Exosystem
Auf der Ebene des *Exosystems* interessieren unter Beachtung des Einflusses des Chronosystems bspw. Paradigmenwechsel innerhalb forschungsrelevanter Bezugssysteme, die das professionelle Arrangement der Bewegungserziehung beeinflussen.

Makrosystem
Auf der Ebene des Makrosystems werden Legitimationsstränge der Bewegungserziehung in Kindergärten durch (veränderte) Lebensbedingungen (Bezug zum Chronosystem), institutionale und gesetzliche Gegebenheiten von Kindertageseinrichtungen, sowie das gesellschaftlich generierte Thema *Bildung* aus bewegungserzieherischer Perspektive beleuchtet.

„- Das **Mikrosystem** Familie, mit all seinen Untersystemen, den dyadischen und triadischen Strukturen, ist das unmittelbare System, in dem das Kind lebt. Es enthält sowohl die persönlichen Beziehungen der Familienmitglieder, als auch die räumlichen und ökonomischen Gegebenheiten, die Settings.

- Das **Mesosystem** stellt die nächsthöhere Ebene dar und besteht aus den Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Mikrosystemen, zum Beispiel den Beziehungen zwischen der Kernfamilie und den Elternfamilien, der Kernfamilie und Kindergarten, Schule, Freundeskreis der Kinder etc..

- Das **Exosystem** ist wiederum eine höhere Ebene und besteht aus einem oder mehreren Mikro- bzw. Mesosystemen, denen das Kind nicht als handelnde Person angehört, die es aber indirekt beeinflussen (zum Beispiel beeinflusst die Tatsache, dass ein älteres Geschwisterkind schon zur Schule geht, das jüngere Kindergartenkind, oder die Berufstätigkeit der Eltern und ihre jeweiligen Arbeitsplätze prägen die Berufsvorstellungen der Kinder).

- Das **Makrosystem** ist das höchste System und stellt gesellschaftliche Zusammenhänge dar, die ihrerseits Mikro-, Meso- und Exosysteme prägen. In ihm vereinigen sich die Gesamtkultur, unsere Werte und Normensysteme.

- Das **Chronosystem** erfasst zeitliche Veränderungen der sich entwickelnden Personen und ..des gesamten Umweltsystems“ (Bronfenbrenner, 1990, 77).

Hintergrund 1b: Theoretische Rahmung der Arbeit und Bedeutung des Ansatzes für die Professionsforschung/Pädagogik der frühen Kindheit/Sportpädagogik

Die theoretische Rahmung und Gliederung der Arbeit folgt dem systemisch-ökologischen Ansatz von Urie Bronfenbrenner (1981). Der Ansatz bietet sich für die Betrachtung der ErzieherInnenorientierungen bzgl. Bewegungserziehung in Kindertageseinrichtungen an, da biologische, psychologische und soziologische Erkenntnisse zusammengeführt werden. Umwelt und Mensch werden als ein sich wechselseitig beeinflussendes Gesamtsystem erkannt und die Bedeutung subjektiver Interpretationsmuster von der Umwelt berücksichtigt. Kinder verlassen dabei die klassische Rolle einseitiger Erziehungsrezipienten, deren Persönlichkeitsbildung eindimensional angeleitet wird, zugunsten der Einschätzung als aktiv rückwirkende Verhaltensbeeinflusser auf Eltern, ErzieherInnen, Geschwister oder LehrerInnen. Gerris, de Brock und Kentges-Kirschbaum (1991) sprechen in diesem Zusammenhang von *retroaktiver Sozialisation*. Eine ausreichend strukturierte und strukturierbare Umwelt vorausgesetzt, wird Kindern das intuitive Gespür zuerkannt, individuell ideale Entwicklungsanstöße selbst auszuwählen (vgl. Hurrelmann, 2004, 22).

Besonders die systemische Komponente des Ansatzes ermöglicht das *Nachzeichnen* der Veränderungen der Lebensbedingungen und der sich anschließenden transaktionalen Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen der Bewegungserziehung in Kindertageseinrichtungen. So können veränderte Lebensbedingungen (2.1), institutionelle Rahmenbedingungen des Kindergartens (2.2), wissenschaftliche Paradigmenwechsel (2.3) samt ihrer Auswirkungen auf die ErzieherInnenausbildung (2.3.4), -fortbildung (2.3.5) und -orientierungen (2.3.6) sowie mögliche Transferleistungen der Bewegungserziehung (2.4) und entwicklungspsychologische Grundlagen des Kindes (2.5) in einem *theoretischen Zusammenhang* betrachtet werden.

Die Stärke des systemisch-ökologischen Ansatzes für die Forschung im Elementarbereich ist somit die Berücksichtigung der Komplexität der Einflüsse auf die Entwicklung, wobei über Detailbetrachtungen, monokausale Erklärungsmuster und Ausschnittforschung, die lange im Focus empirischer Untersuchungen im Kindergarten standen (vgl. Tietze, 1984, Dippelhofer-Stiem & Wolf, 1997), wie bspw. Untersuchungen zur isolierten ErzieherInnen-Kind-Interaktion, hinausgegangen wird. Zahlreiche AutorInnen verweisen schon lange auf die Notwendigkeit, beim Erziehungsgeschehen im Kindergarten gesamtgesellschaftliche Kontexte zu berücksichtigen (vgl. z.B. Fried u. a., 1992, 244, Dippelhofer-Stiem, 1989, 43).

Dieser *weite Blick* bietet im Theorieteil zahlreiche Anschlusspunkte für die Betrachtung der Bewegung im Vorschulalter, bspw. als gesellschaftlich ungewünschte Veränderungen kompensierende, entwicklungsförderliche Variable, als ganzheitliches Erkenntnisinstrument

oder ideale Möglichkeit für die Kinder, für sie sicht- und nachvollziehbare Umweltmanipulationen durchzuführen. Ferner lässt sich auf mehreren Systemebenen erklären, was kindlichem Bewegungshandeln förderlich bzw. hinderlich ist. Dabei macht Bronfenbrenners Modell den Kindergarten als Setting (Mensch-Umwelt-System) auf verschiedenen Komplexitätsebenen abbildbar und hilft, bewegungserzieherische Wissens Elemente zu ordnen. Eine ausdifferenzierte Theorie und *dichte* Eingrenzung des Ansatzes für den gesamten Elementarbereich mitsamt einer empirischen Abbildung steht auf Grund vergleichsweise geringer empirischer Forschungsaktivität allerdings weiterhin aus (vgl. Dippelhofer-Stiem, 1995, Dippelhofer-Stiem & Wolf, 1997).

Anschlussfähig an vorangegangene Untersuchungen bzgl. Bewegungserziehung macht den Ansatz die Tatsache, dass Piagets Erkenntnisse, die bei früheren Forschungsarbeiten häufig ordnend verwendet wurden (vgl. z.B. Zimmer, 1981), in dem systemisch-ökologischen Ansatz berücksichtigt sind, auch wenn der systemisch-ökologische Ansatz Piagets Theorie um umfassendere Perspektiven ergänzt. So wird beiderseits als systemische Grundlage ein sich auf unterschiedlichen Ebenen wiederholender homöostasemotivierter Anpassungs- und Veränderungsprozess angenommen. Die systemische Sichtweise betont jedoch zusätzlich die Transaktionalität der Entwicklungsprozesse, die sich in unterschiedlichen Systemen abspielen und lehnt die Annahme der strikten Abfolge von Entwicklungsprozessen ab. Im Mittelpunkt des Entwicklungsgeschehens stehen die Tätigkeit und das Handeln des Kindes (vgl. Bründel & Hurrelmann, 1996). Der systemisch-ökologische Ansatz betont zudem auch die soziale Komponente, die dem Handeln innewohnt, er berücksichtigt also auch Elemente der Theorie der *sozialen Interaktion*. Ausgewiesene Kennzeichen sind neben dem durchgängigen Entwicklungsbezug die Möglichkeit zur Objektorientierung, zur Bevorzugung naturalistischer Methoden, zu normativer Ausrichtung, zur Interdisziplinarität, zum Kulturvergleich, zur Berücksichtigung größerer Kontexte, zur systemischen Orientierung, zur Interdependenz, zur Methodenvielfalt, zur Erfassung von Raum und Zeit sowie zur Multiperspektivität (vgl. Fuhrer, 1993, Schulze, 1983, Wolf, 1995a, 1995b nach Roux, 2002).

Bronfenbrenners Modell kann als Grundlage gesehen werden, mit der für individuelle Forschungsfragen passende Zugänge entworfen werden können, indem die wichtigsten Kontextbedingungen inkludiert und Nebenbedingungen exkludiert werden. Die prinzipielle Eignung zur theoretischen Einordnung und Strukturierung ökologischer Einflussfaktoren zeigen bspw. bereits die frühen Arbeiten von Schmidt-Denter (1984), Nickel (1985), Engelbert, (1986), Petzold & Nickel, (1989) oder Dippelhofer-Stiem (1995).

Hintergrund 1c: ErzieherInnenorientierungen bzgl. Bewegungserziehung und empirische Fragestellungen

Es wird folgerichtig aus ökologischer Perspektive davon ausgegangen, dass sich wesentliche Orientierungskomponenten der Bewegungserziehung zwischen gesellschaftlicher Auftragsformulierung (gesellschaftlich formulierte Ansprüche an Bewegungserziehung), berufsfeldspezifischer Expertisebildung (Lernprozesse durch Aus- und Fortbildung, Wissen, Können, Profile) und biografischen Konstellationen (Erfahrungen mit Bewegung, individuelle Motivationsverläufe) herausbilden.

Im empirischen Teil wird mit Hilfe eines Fragebogens das bewegungserzieherisch relevante Wissens-, Anlass- und Orientierungsrepertoire erfragt und konzeptabhängig verglichen. Ziel leitend sind dabei Fragen, ob sich strukturelle Faktoren der Vergleichsgruppen unterscheiden (3.1), inwieweit einzelne Items konzeptabhängig unterschiedlich beantwortet werden (3.2), ob sich bestimmte bewegungserzieherische *Orientierungstypen* identifizieren lassen, wie sich diese ggfs. auf die beiden untersuchten Gruppen verteilen (3.3) und welche der Vergleichsgruppen sich den formulierten Qualitätskriterien stärker annähern (3.4).

Häufig zeigt sich nämlich innerhalb der konzeptabhängigen Professionsforschung, dass, trotz forcierter Verfolgung eines Konzeptes, Implementationsverzögerungen (konzeptionelle Änderungen kommen erst später in den Einrichtungen an), Rezeptionswiderstände (Teile von konzeptionellen Erneuerungen werden bewusst ignoriert), Substanzverluste und Umsetzungsprobleme bspw. durch strukturelle Probleme (bspw. zu wenig Raum für Bewegungserziehung) sowie didaktische „Verselbstständigungen“ auftreten und Konzeptinflüsse kaum messbar machen.

2. Wissenschaftliche Annäherung an die Bedingungskonstellationen für Bewegungserziehung im Kindergarten und Ableitung relevanter Fragebereiche zum Design des Forschungsinstruments

P Wegweiser P

Im Folgenden soll Bewegungserziehung vor dem Hintergrund veränderter Lebensbedingungen von Vorschulkindern, aus institutioneller Sicht, aus der Perspektive verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, vor dem Hintergrund konkreter Nutzenerwartungen für die Kinder, aus der Dimension von Ausbildungsgängen sowie aus einer didaktisch-methodischer Sichtweise heraus wissenschaftlich beleuchtet werden. Die Reihenfolge vollzieht sich analog der Beschreibung in Kapitel 1 nach dem systemisch-ökologischen Ansatz von der Makro-, über die Exo- und Meso- bis zur Mikroebene und bietet somit Anschlussmöglichkeiten an das Modell der Kindertagesstätte und ihrer Kontextbedingungen aus ökologischer Sicht, das Conrad und Wolf bereits 1999 entworfen haben. Nach jedem Kapitel werden relevante Fragestellungen für die Explorationsstudie abgeleitet. Diese werden unmittelbar in zu beurteilende Fragebogenitems überführt und zur Kennzeichnung mit einem Buchstaben und einer Zahl versehen (bspw.: B9: „Ein von Bewegungsmangel betroffenes Kind ist täglich mehrstündiger Medienkonsument“, siehe Zusammenstellung unter 2.6.2). Hinweise zu Itemableitungen befinden sich ebenfalls im Fließtext.

Durch Pretests wurden die Fragen bzgl. der Verständlichkeit für ErzieherInnen überprüft und ggfs. verändert. Die hier aufgeführte Form entspricht der Endform des Forschungsinstrumentes.

Aus befragungsstrategischen Gründen zielen die Fragen nicht alle in eine Richtung, werden aber, falls notwendig, bei der qualitativen Auswertung mit SPSS umkodiert (vgl. Brosius, 2004, 244) und sind dementsprechend gekennzeichnet (umc.).

2.1 *Veränderte Lebensbedingungen von Vorschulkindern und Legitimation der Bewegungserziehung im Kindergarten*

P Wegweiser P

Die Begriffe *Lebensbedingungen*, *Lebenswelt*, oder *Alltag* werden bei Beschreibungen von Wandlungsprozessen häufig gebraucht und unterliegen nicht selten unterschiedlichen Begriffsverständnissen. In dieser Arbeit werden in Anlehnung an den systemisch-ökologischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981) unter diesen Termini sowohl die subjektiven Eindrücke des Individuums erfasst, die sich auf die Einzigartigkeit seiner Längsschnittbiografie beziehen (Mikroebene), als auch gesamtgesellschaftlich (Makroebene) oder zumindest gruppenspezifisch geteilte Selbstverständlichkeiten als biografische Querschnittschablone gemeinsamer zeitgeschichtlicher Eindrücke. Damit erklärt sich, dass zwar bspw. die allgemeine Gefahr für Bewegungsmangel durch Veränderung der allgemeinen Lebensbedingungen gestiegen ist (bspw. durch nachgewiesenen Wegfall von Grünflächen, Ausweitung der Infrastruktur, Zunahme an KFZ, Alternativattraktivität der Medien etc.) bei individuellen Lebensbedingungen (bspw. Wohnen im Stadtkern oder Wohnen in ländlicher Umgebung; Kindheit in einem Armutsumfeld oder Kindheit in Wohlstandsumfeld etc.) jedoch große Disparitäten auftreten können. Übersehen werden darf auch nicht, dass das Wissen und die Materialien für kompensierende Möglichkeiten heute unvergleichlich groß sind, jedoch auch zunehmende Ressourcenbedingungen stellen und insbesondere für sozial Benachteiligte einen häufig *hochschwelligem* Zugang darstellen.

Betrachtet man die Veränderungen der Lebensbedingungen der letzten dreißig Jahre, so lässt sich in Europa und Deutschland besonders mit Beginn der 90er Jahre ein erheblicher Wandel der Lebensbedingungen, der Lebenswelt und des Alltags konstatieren (vgl. z.B. Fölling-Albers, 1994, Peek, 1995, Brinkhoff, 1996, Dietrich, 1996, Schmidt, 1996, Rolff & Zimmermann 1997, Zimmer, 1997, Görlitz u.a., 1998, Nissen, 1998, Zinnecker & Silbereisen, 1998).

Dabei nimmt die *Halbwertszeit* des als selbstverständlich wahrnehmbaren Alltags permanent ab. Technischer Fortschritt, gesellschaftliche Umstrukturierungsprozesse und Globalisierung dynamisieren die Veränderung der Lebenswelt:

„Insbesondere Kinder erleben in diesen Tagen in einer Dichte und Geschwindigkeit wie kaum eine andere Generation zuvor, dass sich die Bedingungen des Aufwachsens für sie verändern. Für sie gilt es, rapide Veränderungen ihrer Lebenswelt und ein Nebeneinander von immer weniger aufeinander abgestimmten Sozialisationsagenturen erfolgreich zu verarbeiten.“ (Brinkhoff & Sack, 1999, S. 10).

Dieser sich permanent beschleunigende Wandel setzt sich im Exo- und Mesosystem (vgl. Bronfenbrenner, 1981) fort und wirkt in Form kindlich wahrnehmbarer veränderter materieller und sozialer Lebensbedingungen bis in die kindliche Mikroebene (vgl. ebd., 1981) hinein. Es ist „...zu beklagen, dass ihre Lebensbedingungen und ihre Lebensumwelt nicht wirklich für sie geschaffen ..., sondern allzu oft ein Nebenprodukt der Interessen und Bedürfnisse von Erwachsenen sind.“ (Hurrelmann, 1996, 34).

Heute finden sich die Verzeitlichung von Handlungsabläufen, die räumliche Zuordnung von Handlungsorten sowie eine Individualisierungstendenz als Abbild der ausdifferenzierten Erwachsenenwelt zunehmend im Alltag der Vorschulkinder wieder.

Die Veränderungen bewirken auch einen Wandel der Teilhabemöglichkeit an Bewegungserfahrungen, die in den folgenden Kapiteln dargestellt werden. Neben den offensichtlich negativen Veränderungen bzgl. Bewegungsmöglichkeiten (bspw. die o. g. zunehmende Kraftfahrzeugdichte), wird veranschaulicht, dass auch positive Veränderungen (bspw. gestiegene emotionale Wertschätzung von Kindheit) Bewegungszugänge einschränken können (bspw. diesbezügliche *Overprotectionphänomene*).

Bewegungsmangelercheinungen sind selten das Produkt *eines* beeinflussenden Parameters. In der Regel müssen – in Anlehnung an Risikofaktorenmodelle, oder im Umkehrschluss des Salutogenese- (Antonovsky, 1987) oder auch Resilienzmodells (vgl. Rutter, 2001, Petermann, 2000) mehrere *schädliche* Faktoren zusammenkommen (bspw. starker Medienkonsum, Wohnort in städtischen Ballungsgebiet, Overprotection oder Anregungsarmut durch die Eltern) um z.B. ein Bewegungsmangelproblem hervorzurufen. Die Lebensweltveränderungen werden in den folgenden Kapiteln beschrieben. Thematisiert werden Veränderungen der sachlichen (2.1.1) und der sozialen (2.1.2) Umwelt, sowie Veränderungen des motorischen Entwicklungsstandes (2.1.3), bevor zentrale Gesundheits- und Entwicklungsprobleme (2.1.4) mit veränderten Lebensbedingungen in Verbindung gebracht werden.

2.1.1 Veränderte Lebensbedingungen von Vorschulkindern bzgl. der sachlichen Umwelt und Auswirkungen auf das Bewegungsverhalten

P Wegweiser P

Im Sinne des systemisch-ökologischen Ansatzes sind die im Folgenden beschriebenen Phänomene als sich wechselseitig bedingend zu verstehen, der Übersichtlichkeit halber jedoch einzeln aufgeführt. Die für Vorschulkinder relevanten Veränderungen der Bewegungswelt finden im *Wohnumfeld* und in klassischen *Spiel- und Aktionsräumen* von Kindern statt. Betrachtet werden zudem der Wandel des *Organisationsgrades* von Kindheit sowie der Zugang zur Bewegungswelt in Abhängigkeit von *Geschlecht* und *Religionszugehörigkeit*. Die mit Abstand schnellsten und einflussreichsten Veränderungen finden im Zuge der *Mediatisierung* statt. Immer bedeutsamer wird ebenso die Tatsache, dass Kinder eine wichtige *Zielgruppe der Konsumgüterindustrie* sind.

Hintergrund 2.1.1a: Die Bedeutung des direkten Wohnumfeldes für frühe Bewegungserfahrungen

Bei der Aneignung von Bewegungserfahrungen spielen im Vorschulalter die *unmittelbaren* Spielmöglichkeiten im nahen Wohnumfeld im Gegensatz zur *Wohnungsgröße* und dem *Vorhandensein eines eigenen Zimmers* (Zimmer, 1981, 102) eine übergeordnete Rolle. Blinkert (1993, 1998) unterscheidet und untersucht diese *Aktionsraumqualität* nach den Kategorien *Zugänglichkeit*, *Gefahrlosigkeit*, *Gestaltbarkeit* und *Interaktionschance*. Er stellt dabei erhebliche Unterschiede in der Aktionsraumqualität des nahen Wohnumfeldes von Kindern und abhängig davon variierende motorische Entwicklungsstände fest. In seinen beiden Untersuchungen (in Freiburg und zwei ländlichen Gebieten in Rheinland-Pfalz) mit je 4000 Kindern ermittelt Blinkert, dass bei der Beschreibung von Kindheit nicht pauschal von *Verinselung*, *Verhäuslichung* oder *Mediatisierung* gesprochen werden kann, sondern dass eine differenzierte Betrachtungsweise erforderlich ist. Er stellt fest, dass die Ausprägungen dieser *populären* Kindheitsbeschreibungen mit der Beschaffenheit des Wohnumfelds korrelieren (vgl. ebd.). Günstig erweisen sich Wohnumfelder, in denen die Kinder lange unbeaufsichtigt mit Gleichaltrigen spielen können, ohne Verkehrsgefährdungen ausgesetzt zu sein.

Zimmer weist empirisch einen Zusammenhang von informellen (also unnormierten) Spielmöglichkeiten im Wohnumfeld des Kindes mit besseren motorischen Leistungen nach (1981, 1996, 102 f.). Auch Willimczik (1981), Kemper (1982), Rieder (1986) Scheid (1989)

und Dordel (2000) beschreiben empirische Zusammenhänge von direktem Wohnumfeld und motorischer Entwicklung.

Dabei zeigt sich u. a. am motorischen Entwicklungsstand (siehe Kap. 2.1.3), dass die unmittelbare Befriedigung von Explorationsdrang oder die Wahlmöglichkeit von Erfahrungsdimensionen und Spielmöglichkeiten für Vorschulkinder in städtischen Ballungsgebieten eingeschränkt ist (vgl. z.B. Kunz, 1993; Basner & Marees, 1993; Hildebrandt, R., 1993; Hüttenmoser, 1995; Hüttenmoser & Degen-Zimmermann, 1995; Borgert & Henke, 1997; Brandt u. a., 1997). Die zur Kompensation errichteten Spielplätze und Parks können die ursprünglich weitläufigeren Naturräume und beispielbaren Flächen und Nischen nicht ersetzen (vgl. z.B. Geulen, 1994). In der Regel sind sie zum normierten Spielen ausgewiesene Orte, die mit DIN-Normen abgesichert und Verhaltensregeln (Verbots- und Hinweisschilder) versehen werden und keine Momente des Veränderbaren beinhalten. Denn der knappe und somit wertvolle Raum für viele Personen (bspw. Spielplätze, Parks) verlangt Regularien, um ihn für alle verfügbar halten. Kinder, die sich nicht regelkonform verhalten (bspw. Ursache-Wirkungs-Experiment des Astabreißens) fallen durch diese Aufwertung des wenigen Raumes und durch die höhere Frequentierung wesentlich schneller als störend auf als in einem natürlich gewachsenen und weitläufigen Naturraum (bspw. Wald). Die Attraktivität zum Bespielen eines Spielplatzes dauert bei Kindern so durchschnittlich auch nur zehn bis zwanzig Minuten (vgl. Rolff & Zimmermann, 1997, S. 126), bei den älteren Kindern zwischen neun und zwölf Jahren nur fünf Minuten (vgl. Schmidt, 1998, 88). Größere Anreize könnten also Spielplätze mit Variabilitätspotenzial schaffen (vgl. Köckenberger, 1999), die diese Normierungstendenzen überwinden und anthropologisch dem angelegten Manipulationstrieb von Kindern mehr entsprechen:

Kinder „...favorisieren funktionsdiffuse Orte wie Dachböden, Höfe, Brachflächen, Baustellen etc. .
... . Verschwinden die Räume mit ihren bewegungsbezogenen Nutzungsmöglichkeiten des Hüpfens, Rutschens, Kletterns, Murrel-, Ball-, Versteck- und Rollenspiels, des Malens und Spiels mit Wasser, verschwinden auch die sozial vermittelten Spiele.“ (Fischer, 2001, 70).

Die Unterschiede des Wohnumfeldes zwischen städtischen und ländlichen Regionen in NRW (vgl. Brinkhoff & Sack 1999; vgl. LDS, Katasterfläche nach Nutzungsarten, NRW, 2004) zeigen sich am entgegen gesetzten Verhältnis der Erholungs-, Landwirtschafts- und Wald- zur Verkehrsfläche. So zeichnet sich auch empirisch ein tendenziell von diesen Konstellationen beeinflusster wohnumfeldbezogener motorischer Entwicklungsstand (Hüttenmoser, 1995, Hüttenmoser und Degen-Zimmermann, 1995, Zimmer, 1996) ab, der auch an Hand einer

Stadt-Land-Diskrepanz in Erscheinung tritt (Brandt, 1997, Dordel, 2000). Die Metaanalyse Gaschlers (2000) offenbart, dass bei ländlichen Einzugsgebieten nur jedes zehnte anstelle jedes dritten Kindes aus städtischen Ballungsgebieten Auffälligkeiten bei der Gesamtkörperkoordination aufweist. Auch Dordel schlussfolgert: „Das Ausmaß verminderter koordinativer Leistungsfähigkeit steht in Abhängigkeit vom Lebensraum: Kinder aus ländlichen Wohngebieten sind weitgehend „normal“ entwickelt, während Kinder aus dem großstädtischen Lebensraum deutlichere Entwicklungs- und Leistungsrückstände zeigen“ (2000, 343). Bewegungskindergärten müssten also optimalerweise in Stadtzentren platziert sein.

Durch den stärkeren Straßenverkehr in Städten ist die Lärm- und Schadstoffbelastung größer. Ungünstigerweise ist die Schadstoff- und Feinstaubbelastung in der Kopfhöhe von Vorschulkindern (1,20m) und während der Stoßverkehrszeit zwischen 07:00 und 08:00 Uhr (also während des Anweges zum Kindergarten) besonders hoch (vgl. Greenpeace, 1992). Der Straßenverkehr verkapselt immer mehr Aktionsräume oder schneidet – besonders in Stadtkernen – Kinder gänzlich von Bewegungsräumen ab. Er erhöht das Unfallrisiko (vgl. Schütze, 1992, Kunz, 1993) und begünstigt durch die gestiegene Risikowahrnehmung ein mögliches *Overprotectionverhalten* der Eltern (Kinder bleiben öfter drinnen). Kinder spielen dadurch häufiger alleine, sind häufiger Bus- und Beifahrer als Fußgänger oder sind zur Alternativbeschäftigung mehrstündige Medienkonsumenten. „Die jüngste Kindergeneration spielt eher im *sicheren* Privatbereich der Wohnung, eher allein als mit anderen, ... eher mit Dingen als mit Menschen“ (Fischer, 2001, 70). Dadurch nimmt auch die tägliche Bewegungszeit ab, Kinder sind unter Daueraufsicht obwohl gerade sie „...den entwicklungs-theoretisch notwendigen Baustein des `Kontroll-Loches`...“ (Zimmer, 2000, 100) benötigen. Die folgende Tabelle enthält die Schlussfolgerungen für die Erstellung des Fragebogens zur Befragung der ErzieherInnen. Diese Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. der ErzieherInnenorientierungen findet sich zur Transparenz der Vorgehensweise im gesamten Theorieteil (Kap. 2) der Arbeit.

Tab. 2.1: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemkennziffer

<p>Kinder sind heute... A u öfter draußen als drinnen (umc =umcodiert): um die richtige Antwort nicht "vorzugeben", werden einige Fragen im Sinn „gedreht“, Diese sind mit (umc) gekennzeichnet A v öfter unbeaufsichtigt als beaufsichtigt (umc) A x öfter Fußgänger (Radfahrer) als Bus- und Beifahrer (umc) A täglich mehrstündig Medienkonsumenten A täglich mehrstündig bewegungsaktiv (umc) A öfter übermäßig beschützt (dürfen bspw. nicht nach „draußen“) als vor 10 Jahren</p> <p>Kinder lernen... N vorwiegend durch Eigenaktivität (bspw. Versuch und Irrtum)</p> <p>Ein von Bewegungsmangel betroffenes Kind... B wohnt öfter in Stadtzentren als auf dem Land B hat öfter <i>kein</i> eigenes als ein eigenes Zimmer B hat öfter ein Wohnumfeld mit wenig freien als mit vielen freien Spielflächen</p>

x) durch Pretests in Dortmunder Kindertageseinrichtungen wurden die Fragen bzgl. der Verständlichkeit für ErzieherInnen überprüft und ggfs. verändert. Die hier aufgeführte Form entspricht der Endform des Forschungsinstrumentes

Tab. 2.2: Zusammenfassung kapitelrelevanter Strukturfragen an die Kindergärten

<p>b) 1. Die Einrichtung befindet sich...</p>	<p>" in einer einem <i>städtischen Ballungsgebiet</i> ähnlichen Zone (wie bspw. Dortmund-Zentrum) nahezu ohne direkte ländliche Anteile " in einer einer <i>Ballungsrandzone</i> ähnlichen Zone mit nahen ländlichen Anteilen " in einer <i>ländlichen Zone</i> mit überwiegend ländlichen Anteilen</p>
---	---

Hintergrund 2.1.1b: Spiel- und Aktionsräume von Kindern und frühe Bewegungserfahrungen

Das in seinem Radius begrenzte, durch Straßen verkapselte und somit veränderte Spiel- und Aktionsverhalten vieler Kinder auf *Inseln* wie Spielplätzen oder Grünflächen im *Meer* des großstädtischen Verkehrs und Betons, wird von zahlreichen Autoren als *Verinselung* von Spiel und Kindheit beschrieben (vgl. z.B. Zeiher, 1983, Hurrelmann, 1990, 10, Brinkhoff, 1996, 11, Schmidt, 2000, 89). Dabei werden insbesondere folgende Entwicklung einschränkende Auswirkungen herausgestellt:

„Vergessen wurde bei der Zuweisung ... *steriler* Spielorte, dass über die funktionale Bedeutung bspw. eines Bewegungsspieles hinaus die Kinder Eindrücke verarbeiten, sich äußern, forschen und vergleichen...“ (vgl. Zimmer, R. 2000, S. 83).

Dadurch gehen „...Handlungssequenzen des Erkennens, Probierens, Verwerfens, Änderns und des Neubeginns ... verloren...“ (Schmidt, 2000, 88).

„Die autogerechte Siedlungsstruktur unserer Innenstädte minimiert den kindlichen Erkundungsdrang und reduziert so die Vielfalt ihrer Erlebnis-, Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten. Damit gehen Freiräume im doppelten Sinne verloren: Nicht nur für undisziplinierte Bewegungsaktivitäten, sondern vor allem für von Erwachsenen unabhängige Handlungsentscheidungen. ... Die Monokultivierung der Innenstädte und das Regelungs- und Sicherheitsbedürfnis der Gesellschaft fördert auch den Prozess allumfassender *Pädagogisierung* mit der zugehörigen *Institutionalisierung* von Kindheit.“ (Fischer, 2001, 71).

War die Aneignung der räumlichen Umwelt des Kindes bis in die 60er Jahre ein konstanter und sinnlich erschlossener Prozess, bei dem die bekannte Distanz mit dem Älterwerden proportional und kreisförmig zunahm (vgl. Zeiher, 1983), stellen die heutigen Inseln meist abgeschiedene, entsinnlichte Räume dar. Häufig verhindern sie das schrittweise gedankliche Erstellen einer *internalen Landkarte*, sowie die Aneignung von Ortsidentität als *informelle Lernleistung* durch das Kind (vgl. Fischer, 2001, 72). Ebenso wird die Logik des schrittweise erweiterten, sozial geteilten und selbst erfahrenen Begriffsverständnisses durch die Zunahme simulierter Räume tendenziell seltener. Einige Autoren sehen Zusammenhänge mit rückläufiger Erzählfähigkeit der Kinder durch simulierte Räume mit geringerem Erlebniswert (z.B. Blinkert, 1993). Kinder verabreden sich ab dem Grundschulalter tendenziell *zeit- und ortsgebunden* und durch die technischen Möglichkeiten (sms, e-mail, Schüler-VZ) eher mit dem Moment des *Spontanen* und *Unverbindlichen* (vgl. z.B. Zimmer, 2001, 18).

Um verloren gegangene alternative Bewegungs- und damit verbundene (bspw. künstlerisch-musische) Sinneseindrücke zu kompensieren, nehmen besonders *Stadteltern* mit Zeit-, Wissens- und materiellen Ressourcen Transport- und Terminbedingungen in Kauf. Diese *Engagements- und Ressourcenhürde* benachteiligt die Kinder, deren Eltern nicht über ausreichende Zeit (für Anfahrtswegbegleitung), das Wissen (über die Bedeutung sozialer, bewegter und/oder kreativer Tätigkeit) oder die (bei kommerziellen Angeboten verlangten) materiellen Mittel verfügen.

„Die Erfahrung spontaner, ungeplanter und natürlicher Begegnungs-, Bewegungs- und Spielerlebnisse außer Haus (auf der Straße, im Wald, in der Nachbarschaft) machen immer weniger Kinder. Stattdessen werden sie von Mama und Papa zu den in vielerlei Hinsicht „sinnvollen“ wie auch hoch „selektiven“ Kinder-Meetings gefahren. Sowohl die Form der sozialen Kontakte als auch die tatsächlichen Anlässe und Inhalte gemeinsamer Aktivitäten sind von der ... Idee des zweckfreien und ungeplanten Kinderspiels sehr weit entfernt.“ (Brinkhoff, 1999, 15).

„Die bevorzugte Annahme institutioneller Angebote `durch obere Sozialschichten` und `bildungswillige` Eltern verstärkt den Trend in Richtung *2/3-Gesellschaft*“ (Schmidt, 1998, S. 101).

Damit bekommt die Beteiligung an der Bewegungswelt besonders in Stadtzentren eine *soziale Note*: Gerade die Kinder, denen die Eltern keine Kompensationsangebote bereitstellen können, neigen dann besonders stark zur Verhäuslichung und sind so häufiger Rezipienten *einseitiger Sinneskost* (vgl. Hurrelmann, 2003). Deshalb sind Bewegungskindergärten besonders in innerstädtischen, sozial marginalisierten Gegenden wünschenswert. Aus diesem Grund wird

u.a. nach Elternbeiträgen und Mitgliederbeiträgen gefragt, um grobe Aussagen zur Sozialstruktur des Kindergartens treffen zu können.

Tab. 2.3: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Ein von Bewegungsmangel betroffenes Kind...

B hat öfter Eltern *ohne* als *mit* Schulabschluss

Tab. 2.4: Zusammenfassung kapitelrelevanter Strukturfragen

b15. Wie hoch ist der durchschnittliche gesetzliche Elternbeitrag/Kindergartenplatz in ihrer Einrichtung?	Durchschnittlich _____ € " weiß nicht
b16. Erheben Sie neben den gesetzlichen Elternbeiträgen zusätzliche Mitgliederbeiträge?	" ja, nämlich _____ monatlich " nein

Hintergrund 2.1.1c: Auseinanderdrift des Organisationsgrades früher Bewegungserfahrungen

Bei den sozial besser gestellten Stadtkindern besteht im Umkehrschluss eher der Trend zu einer *veranstalteten* und *durchorganisierten* Kindheit. Bereits Vorschulkinder unterliegen häufig einer festen Planung ihrer Freizeit durch elterlich gefördertes (sportlich-künstlerisch-musisches) Engagement. Der *Stundenplan* erinnert bei einigen Kindern nicht selten an das *Termingeschäft* Erwachsener (vgl. Schmidt, 2002). Dadurch kommt es zu Polarisierungen. Während einige Kinder bereits unter Freizeitstress auch durch vielfältige organisierte Bewegungsengagements leiden, sind andere bzgl. Bewegungsanregung marginalisiert. Diesbezüglich interessiert die Wahrnehmung durch die ErzieherInnen.

Tab. 2.5: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Meiner Meinung nach sind 5/6-Jährige in ihrer Freizeit heute...

A mehr als 1x/Woche in organisierte Bewegungsangebote (Turnen etc.) eingebunden (umc)

A mehr als 1x/Woche mit ihren Eltern zusammen bewegungsaktiv (umc)

Hintergrund 2.1.1d: Zugänge zur Bewegungswelt in Abhängigkeit von Geschlecht/Religion und/oder Migration

Bei den (in der Regel von den Eltern) gewählten Engagements, aber auch in ihrer Freizeit unterscheiden sich Mädchen und Jungen bzgl. zugestanderer Bewegungs- und Freizeiterfahrungen trotz zahlreicher Veränderungen durch die immer noch bestehenden makroökologisch bedingten und mikroökologisch vermittelten bewegungsbezogenen geschlechtstypischen Verhaltensmodi (vgl. Baur, 1994, 84f.). Unterschiede zeigen sich besonders in zugestandenem Entfernungen zur elterlichen Wohnung (Jungen wird durchschnittlich eine weitere räumliche Distanz zum Elternhaus zugestanden) als auch in den

Bewegungsformen (Jungen erhalten eine größere Unterstützung zu großräumigen Bewegungsformen). Hinzu kommen bei muslimischen Mädchen, in der Regel mit Migrationshintergrund, mögliche Bewegungshemmnisse durch die besondere Kleiderordnung und konservativ veranlasste Bewegungseinschränkungen.

Tab. 2.6: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Ein von Bewegungsmangel betroffenes Kind...
B besitzt öfter die deutsche Staatsangehörigkeit als eine andere
B ist öfter männlich als weiblich (umc)

Hintergrund 2.1.1e: Mediatisierung und frühe Bewegungserfahrungen

Die modernen Unterhaltungsmedien können durch ihren *galoppierenden* technischen Fortschritt mittlerweile als entsinnlichtes Erkenntnisinstrument angesehen werden, das zahlreiche Sekundärerfahrungen bei passivem, häuslichem und alleinigem Tun ermöglicht. Allein von 1986 bis 1995 hat sich die Zeit muskulärer Aktivität um 36% verringert (Hollmann, 2004, 40). Graphikkarten der Computer erreichen ein optisches Realitätsniveau, Daten werden kabellos übertragen, die Speicherkapazität der Computerchips wächst nach logarithmischer Logik.

Zunächst ist in den Medien – auch nach dem systemisch-ökologischen Ansatz Urie Bronfenbrenners – ein Zugewinn zu sehen. Dem Kind erschließen sich neue Themengebiete und Informationen, es kann Rollen übernehmen, unterschiedliche Perspektiven erkennen und nachvollziehen etc.. Solch ein Erfahrungspotential stand früheren Kindergenerationen nicht zur Verfügung (vgl. Rogge, 1985) und eröffnet somit ungeahnte Lernchancen.

Kritisch zu sehen ist die Mediatisierung der Kindheit erst ab dem Zeitpunkt, ab dem primäre Erfahrungsbemühungen des Kindes durch übermäßigen Medienkonsum zurückgedrängt werden. Dann verwandelt sich der Komfort der gefahrlosen, unaufwändigen und mobilen Informationsbeschaffung zu einem Zivilisationsproblem, dass anthropologisch angelegte Aneignungs- (reale Handlungen) und Bewältigungsformen (Trauer, Stress, Frust) unterdrücken kann und unerwünschte Effekte auslöst. Systemisch betrachtet haben die Medien dabei zweifellos an Alternativattraktivität und Verfügbarkeit zugenommen – ob gewinnbringender Einsatz oder Schädlichkeit vorliegt, korrespondiert jedoch selbstverständlich auch mit dem Wohnumfeld (bietet es bspw. für Kinder Alternativenreize (bspw. Spielkameraden) zum Medienkonsum) und elterlicher Reglementierungs- und Kontrollorgfalt. Die Gruppe, die zu den Pisa-Verlierern gehört, weist tendenziell auch den stärkeren Medienkonsum auf (vgl. Pfeiffer u.a., 2005). Häufig haben Eltern jedoch nicht die Zeit oder die Lust, gemeinsam mit den Kindern bewegungsaktiv zu sein.

Bereits 1997 verbrachten Vorschulkinder täglich durchschnittlich 80 Minuten vor dem Fernsehgerät (vgl. Glogauer, 1998), während neun bis zehnjährige Kinder bereits bis zu sechs Stunden täglich fernsehen (vgl. Bründel & Hurrelmann, 1996). In einer breit angelegten Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsens (begonnen 2005) mit Schülerbefragungen (u.a. 17000 Neuntklässler und 6000 Viertklässler) wurde festgestellt, dass sich diese Werte weiter erhöht haben und Kinder und Jugendliche auf immer mehr Medien (teilweise gleichzeitig) zurückgreifen (2005).

Der übermäßige Gebrauch kann sowohl als Folge als auch als *Motor* der Verhäuslichung von Kindheit interpretiert werden (vgl. Graser, 1999, 2). Handlungsorientierte Erfahrungen über das Medium der Bewegung weichen heute nach und nach *mediatisierten Erfahrungen* (vgl. Rolff und Zimmermann, 1997, 117ff). Teilweise ersetzen Medien durch sinkende Geburtenraten weniger werdende Spielkameraden. So ergeben sich regional und sozial abhängig unterschiedliche Ergebnisse für den Medienkonsum in Deutschland: Während in Dortmund mehr als 50% der Kinder im eigenen Zimmer fernsehen, sind es in München nur 20%, Jungen schauen häufiger im eigenen Zimmer fern als Mädchen, Kinder mit Migrationshintergrund durchschnittlich mehr als deutsche Kinder (Pfeiffer u.a., 2005). Neben den o.g. Einschränkungen der Bewegungserfahrungen stellen Pfeiffer u.a. einen Zusammenhang von Mediengerätebesitz mit Schulempfehlungen nach der vierten Klasse fest.

Abbildung 6: Gerätebesitz von Viertklässlern (in %)...

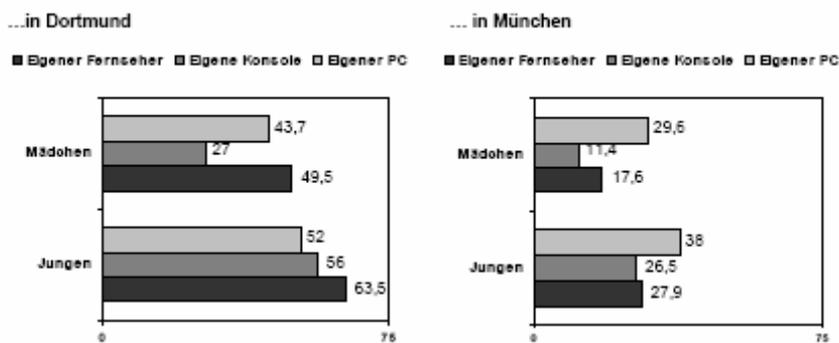
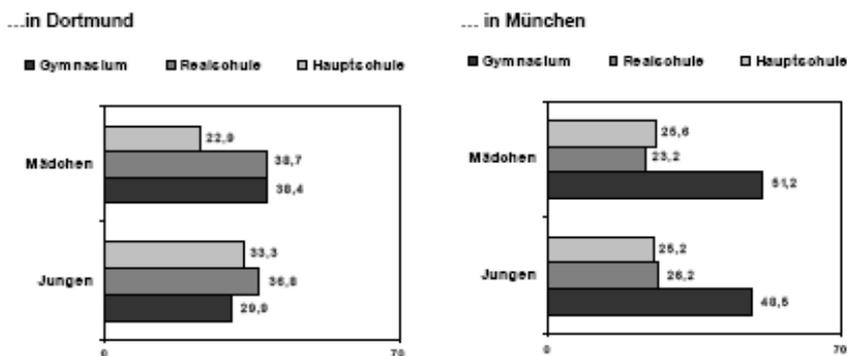


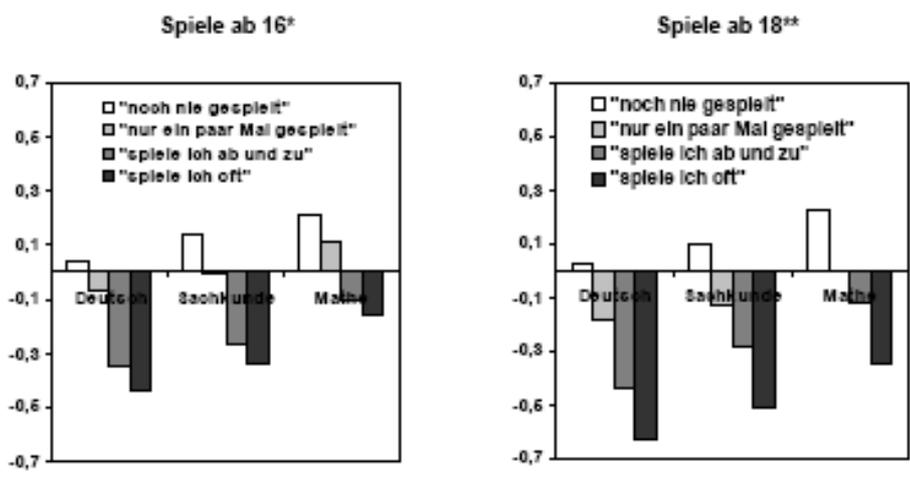
Abbildung 10: Schulempfehlungen von Viertklässlern durch die Lehrer/innen (in %) ...



(Pfeiffer u.a., 2005).

So kommt es insbesondere bei Stadtkindern mit permanent eigenem Medienzugang häufiger zu einem „...Verlust an unmittelbaren körperlich-sinnlichen Erfahrungen...“ (Zimmer, 2001, 18) und zu weniger Bewegung. Im Extremfall werden beim Computerspiel, nicht in der Natur Wurfübungen durchgeführt, Hindernisse überwunden, Berge erklommen und Ringkämpfe gewonnen. „Es kommt zwangsläufig zu einer Parallelisierung von Reizüberflutung durch optische und akustische Sinneseindrücke und Unterstimulierung der Nahsinne und Motorik“ (Brinkhoff & Sack, 1999, S. 13). Die Vermutungen zu Korrelation von ausgedehntem Medienkonsum mit Bewegungsmangelercheinungen werden von empirischen Untersuchungen gestützt (B9). So entdecken Kretschmer & Giewald (2001) in Hamburg einen Zusammenhang zwischen täglicher Fernesehdauer und negativ korrelierender Fitness. Die Japaner Shingo & Takeo (2002) zeichnen entlang einer Längsschnittuntersuchung, die seit 1964 jährlich bei bis zu 30000 japanischen Schülern bzgl. der sportlichen Fitness erhoben wird, einen signifikanten Zusammenhang allgemeiner Leistungsabnahme und Verbreitung von Computerspielen nach. Die WIAD-Studie (2003) deckt bei Schülern (N = 21.000) in Deutschland eine Abnahme der motorischen Leistungsfähigkeit von 15 – 20% auf. Nur noch 80 Prozent der Jungen und 74 Prozent der Mädchen im Alter zwischen sechs und 18 Jahren erreichten 2003 die gleichen Ausdauer-, Kraft- und Koordinationsleistungen wie ihre Altersgenossen im Jahr 1995 (2003). Pfeiffer u.a. stellen in ihrer breit angelegten Studie insbesondere beim Spielen von verbotenen Computerspielen zusätzlich einen Zusammenhang mit nach unten abweichenden Schulnoten fest (2005):

Abbildung 12: Abweichungen der Schulnoten von Jungen zum Notendurchschnitt der Klasse in Deutsch, Sachkunde und Mathematik nach Häufigkeit des Spielens verbotener Spiele (Abweichung nach oben bzw. unten bedeutet bessere bzw. schlechtere Leistung, *N = 2.410; **N = 2.235)



(Pfeiffer u.a., 2005).

Virtuelle Erfahrungen haben eine wirklichkeitsfremde Codierung und können bei Vorschulkindern der Ausprägung eines realistischen Selbstbildes entgegenstehen (vgl. Scherer, 2004, 68 fff.).

„Handeln in der leiblichen Welt bringt die drei grundlegenden Zeitmodi Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft in eine besondere Beziehung. Leibliche Handlungen haben ihre Basis und Herkunft in der Vergangenheit und sind im Durchgang durch die Gegenwart in die Zukunft gerichtet.“ (ebd. 70).

„Virtuelle Ereignisse haben andere Zeitqualitäten und vermitteln Kindern andere Zeiterfahrungen. Ihnen fehlt die Einheit der zeitlichen Trias von Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem. Sie sind per Mouseclick oder Fernbedienung da und ebenso wieder weg.“ (ebd. 71).

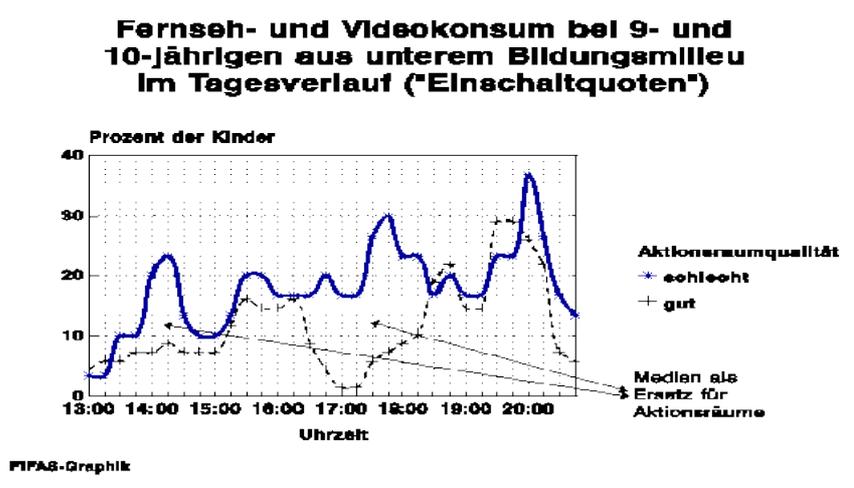
Aus diesem Grundgedanken heraus erstellt Scherer (2004, 68) Kategorien, die *leibliche* von *virtuellen* Welten abgrenzen:

Tab.2.7: Abgrenzung leiblicher von virtuellen Erfahrungen in Anlehnung an Scherer, 2004, 68ff.)

leibliche Erfahrung	virtuelle Welt
<i>konkret</i>	<i>abstrakt</i>
<i>gegenständlich</i>	<i>nicht-gegenständlich</i>
<i>physische Wirklichkeit</i>	<i>symbolische Repräsentation</i>
<i>Manipulationsmöglichkeit mit Handlungsfolgen und -zwängen sowie Wirkerfahrungen</i>	<i>Agieren in vorgefertigten Mustern ohne Manipulationsmöglichkeit</i>
<i>Selbstbild aufgrund Wirk-(lichkeits)-erfahrungen</i>	<i>Gefahr der Adaption eines virtuellen Selbstbildes</i>

Medien wie Fernsehen und Computer besitzen schon von sich aus durch rasch wechselnde optische und akustische Stimulation einen hohen Attraktivitätsfaktor für Kinder. Ist zudem das Wohnumfeld für das freie Spiel von Kindern unattraktiv, der Weg zu potentiellen Spielkameraden durch Straßen abgeschnitten oder/und gefährdet und besteht zudem bei den Eltern ein erhebliches medienpädagogisches Lernpotential, erhalten Medien in einigen Kinderbiografien den Status der zeitintensivsten Sozialisationsinstanz mit negativen Folgen für die Bewegungssozialisation. Den Zusammenhang verdeutlicht Tab. 2.8.:

Tab. 2.8: Alternativattraktivität der Medien in Abhängigkeit der Aktionsraumqualität



(vgl. Blinkert, 2004)

Die Werbung in den Medien – insbesondere zwischen den Kindersendungen – verweist auf eine weitere Veränderung: Kinder sind heute mehr denn je Zielgruppe der Konsumindustrie.

Tab. 2.9: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Ein von Bewegungsmangel betroffenes Kind...
 B ist häufig täglich mehrstündiger Medienkonsument

Hintergrund 2.1.1f: Kinder als Zielgruppe der Konsumgüterindustrie und frühe Bewegungserfahrungen

Bereits Kinder sind heute mehr denn je *Kaufentscheider*. Spielumwelten, die sie sich früher im unmittelbaren Umfeld selbst erschaffen mussten, stehen heute häufiger als fertiges, oft monofunktionales Produkt bereit. Der Besitz der für Kinder populären Spielsachen ist an die selektive Bedingung der Kaufkraft der Eltern geknüpft. *Aktive Herstellungsprozesse, Prozessserfahrungen, Nachdenken und Fantasie reichum*, die zum unmittelbaren, unselektivem Spielen in und mit natürlicher Umgebung gehörten, und auf Handlungen und Bewegungen aufbauen, werden seltener: „Sie benötigen ... keine Phantasie oder Erfindungsgabe, sondern begeben sich in eine fertige Spiel- und Bewegungswelt...“ (Größing, 1993, 126). Bewegung als menschliches Instrument zur Erforschung, zum Verstehen von Ursache und Wirkung, verliert so bereits in diesem sensiblen Alter an Bedeutung bzw. wird dadurch weniger angesprochen.

Tab. 2.10: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ...
 K V zur (Er-)Forschung (Umwelt, Materialien)

2.1.2 Veränderte Lebensbedingungen von Vorschulkindern bzgl. der sozialen Umwelt und Auswirkungen auf das Bewegungsverhalten

P Wegweiser P

Pauschalisierungen von Kindheit sind wissenschaftlich unhaltbar (vgl. z.B. Brinkhoff & Sack 1999, S. 11, 17, Heim, 2001, S. 16). Die Grundlage für eine angemessene Beschreibung von Bewegungsauffälligkeiten verlangt ein Abrücken vom monokausalen und verallgemeinernden Denken hin zum ökologischen und systemischen Denken. Das Kind und seine möglichen Bewegungsdefizite lassen sich nicht losgelöst vom Lebenskontext erklären, in denen sie entstanden sind. Dabei entscheidet die soziale Herkunft und der finanzielle Spielraum der Eltern immer mehr zwischen der tendenziellen Teilhabe an Anregungsvielfalt einerseits oder der Gefahr einseitiger Sinneskost andererseits (vgl. Hurrelmann, 2003, Kinder- und Jugendbericht, 2005), über gestiegene Möglichkeiten des *Zugewinns an individueller Autonomie* oder gestiegene Gefahr der Anrengungsarmut. Die Dynamik des Verlustes einer gemeinsamen Wertebasis nimmt zu. Der Mechanismus dieses *Teufelkreises* einer sich entzweierenden Gesellschaft soll an dieser Stelle kurz erläutert werden. Betrachtet man die *Aktionsraumqualität* sozial benachteiligter Stadtteile nach Blinkerts Kategorien *Zugänglichkeit, Gefahrlosigkeit, Gestaltbarkeit* und *Interaktionschance*, fällt unmittelbar der bewegungsfeindliche Charakter im Vergleich zu ländlichen oder gehobenen Wohnvierteln auf, deren Einfluss auf die motorische Entwicklung Blinkert nachweist (vgl. Blinkert, 1998). Diesbezüglich ist in vielen Großstädten in den letzten Jahren eine soziale Polarisierung der Städte zu beobachten.

So wandern bspw. in Dortmund Eltern mit gehobenen sozialen und finanziellen Ressourcen aus den benachteiligten Stadtteilen des Dortmunder Nordens ab und ziehen in die vermeintlich *sicherere* und *sauberere* Südstadt, wo „man die Kinder auch mal draußen spielen lassen kann“. Der resultierende Wohnungsleerstand im Norden drückt die Mietpreise und macht die Mieten für sozial sehr schwache Familien bezahlbar, wodurch der marginalisierte Bevölkerungsanteil mit seinen spezifischen Problemen dort weiter zunimmt. Der Teufelskreis der Dynamisierung sozialer Gefälle ist längst in Gang gesetzt. Tatsächlich beobachtet man in der Folge in der Südstadt wesentlich mehr „Spielstraßen“ und „30km/h-Zonen“ als Indikator für Aktionsraumqualität und Ergebnis politischer Partizipation, die marginalisierten Bevölkerungsteile wesentlich seltener ausüben.

Hintergrund 2.1.2a: Wandel in der Familie und frühe Bewegungserfahrungen

Die Veränderungen im Makrosystem wie Veränderungen auf ökonomischer, ökologischer und soziokultureller Ebene setzen sich, wie Bronfenbrenner 1981 darlegt, bis zu den Familien als primärem Sozialisationszusammenhang von Kindern fort.

Heute existiert das *klassische* Familienbild des mittleren 20Jhd. mit verheirateten Eltern und mehreren Kindern immer seltener (vgl. Hurrelmann, 1996, 90). „Unter »Familie« in hoch entwickelten Gesellschaften ist demnach eine über mehrere Jahre andauernde Lebensgemeinschaft von mindestens jeweils einem Angehörigen zweier Generationen zu verstehen, wobei meist der Angehörige der älteren Generation für die Versorgung, Erziehung und Unterstützung des Angehörigen der jüngeren Generation zuständig ist“ (ebd. S. 92).

Dabei bleibt die Familie weiterhin bedeutendste Sozialisationsinstanz für Vorschulkinder, wobei Einkind- und Einelternteilfamilien in NRW mittlerweile die häufigste Familienkonstellation bilden. Einelternteilfamilien leben überdurchschnittlich häufig am Existenzminimum, wodurch zahlreiche Vorschulkinder an der Armutsgrenze leben. Die PISA-Studie hat verdeutlicht, dass die soziale Herkunft besonders in Deutschland entscheidend die Chancen für Bildungsbeteiligung und die erfolgreiche Bewältigung von Statuspassagen moderiert. Verglichen mit dem Aufwachsen in den 70er Jahren ist es zu einem Verlust von SpielkameradInnen sowohl im inner- als auch außerfamilialen Umfeld der Familie gekommen. Einkind- und Einelternteilfamilien sind mittlerweile eine stark zunehmende Familienkonstellation, wobei der allein erziehende Elternteil wesentlich häufiger weiblich ist (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005, 60ff.).

Die Zunahme von Ein-Elternteil-Familien hat selbstverständlich auch eine für das Kind bewegungssozialisatorisch bedeutsame Dimension. Wegen der häufigeren Mehrfachbelastung – Geldbeschaffung, Lebensbewältigung und Kinderziehung – stehen Alleinerziehenden durchschnittlich weniger zeitliche und materielle Ressourcen zur Kompensation eines bewegungsbeschränkenden Wohnumfeldes zur Verfügung.

Durch die zunehmende Geschwisterlosigkeit ist zu erwarten, dass frühe Bewegungserfahrungen wie bspw. Ringen- und Raufen, Kräfteressen, Regeln aushandeln, Rücksichtnahme bzw. sich Durchsetzen mit seinen zahlreichen sozialen Handlungsbezügen im unmittelbaren vorschulischen Rahmen der Familie weniger stattfinden und der Kindergarten auch diesbezüglich eine Funktionsaufwertung erfährt.

Weil der Anteil der Mütter bei allein Erziehenden dominant ist, ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen meist weiblichen Geschlechts sind, haben immer mehr Kinder im

Vorschulalter ausschließlich weibliche Bezugspersonen (Schmidt, 1998, 70). Deren Bewegungserfahrungen wurden und werden über geschlechtstypische Verhaltensmodi moderiert und führen natürlich ihrerseits zu geschlechtsspezifischen Bewegungszugängen (vgl. Baur, 1994, 84f.). Aufgrund des bestehenden biografischen Einflusses auf (fachliche) Orientierungen (vgl. Fried, 2003, 78ff.) ist nicht auszuschließen, dass sich die geschlechtsspezifischen Schwerpunktsetzungen sowohl bei der Vermittlung von Bewegungserziehung durch ErzieherInnen, als auch bei den informell mütterlich moderierten Bewegungszugängen für das Kind wieder finden. Somit werden bewegungsbezogene männliche Verhaltensmodi in diesen Fällen bis zur Grundschulzeit ausgeblendet. Interessant ist die Frage, ob im Bewegungskindergarten ggfs. durch die explizite Betonung der Bewegung und die Kooperation mit klassischen Sportvereinen mehr Erzieher arbeiten.

Durch diese Konstellationen ergibt sich für Kindergärten ein erweiterter Sozialisations- (vgl. auch Zeiher/Zeiher, 1994, 32 – 33) und Kompensationsauftrag. Deshalb interessiert, wie bereits in anderen Zusammenhängen, ob der Bewegungskindergarten mindestens durchschnittlich sozial schwache als auch Kinder allein erziehender Eltern implementiert. Ebenso drängt die Frage, ob ErzieherInnen die soziale Funktion der Bewegung wahrnehmen und den Rückgang potentieller Spielkameraden berücksichtigen.

Hintergrund 2.1.2b: Spielkameraden von Kindern heute und frühe Bewegungserfahrungen

Auch wenn das Wohnumfeld Bewegung *im Freien* zulässt, hat durch die allgemein sinkende Geburtenrate die Wahrscheinlichkeit abgenommen, *dort* Spielkameraden zu treffen (A3). Das verringert die Chance für das „...spontane, selbstgeregelter, uneingegrenztes Moment des Spielens...“ (Krappmann/Oswald 1989, 101) als erstes Handlungsfeld *außerhalb* des primären Sozialisationszusammenhangs der Familie, dessen persönlichkeitsbedeutsame Funktion Zimmer (1996, 111) nachweist. Auch diese ehemals informelle Sozialisationsgegebenheit muss zunehmend an den Kindergarten delegiert werden.

Gerade der Bewegungskindergarten wirbt mit einem erhöhten Kompensationsangebot, deshalb sollten auch die von Bewegungsmangel am meisten betroffenen Kinder implementiert werden, also sozial marginalisierte Kinder (b15/b16).

<p>Tab. 2.11: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung Meiner Meinung nach sind 5/6-jährige in ihrer Freizeit heute... Awöfter mit Spielkameraden zusammen als alleine (umc)</p>
--

Tab. 2.12: Zusammenfassung kapitelrelevanter Strukturfragen

a1 Geschlecht	" männlich " weiblich
B15. Wie hoch ist der durchschnittliche gesetzliche Elternbeitrag/Kindergartenplatz in ihrer Einrichtung?	Durchschnittlich _____ € " weiß nicht
B16. Erheben Sie neben den gesetzlichen Elternbeiträgen zusätzliche Mitgliederbeiträge?	" ja, nämlich _____ monatlich " nein

Hintergrund 2.1.2c: Verlust einer gemeinsamen kulturellen Wertebasis und frühe Bewegungserfahrungen

Heute lässt sich eine steigende Diskrepanz der Kindheitsverläufe ausmachen. Die Schnittmenge einer ressourcenunabhängigen Sozialisation über das Medium einer gemeinsamen ökologischen Umwelt der Kinder ist kleiner geworden (siehe auch „Wegweiser“ dieses Kapitels). Dietrich (1996) erklärt die veränderten Lebensbedingungen von Kindern anhand des Verlustes einer gemeinsamen kulturellen Wertebasis. Die kulturelle Überlieferung von Normen, Wissen, Verhalten, Spielen etc. in informeller Form durch soziale Milieus wie Familie, Nachbarschaft, heterogene Straßencliquen sei zunehmend durch institutionalisierte, organisierte und kommerzialisierte Angebote *aufgeweicht*. Auch Gudjons sieht diese Veränderungen in der gesamten kindlichen Weltaneignung:

„Sekundärerfahrungen, konsumorientierte Verhaltensweisen und vorinterpretierte Deutungsmuster nehmen zu. Der Begriff der »Inszenierung der Kindheit« drückt das Bemühen und die Anstrengungen von Eltern aus, den Lebensalltag ihrer Kinder durch abwechslungsreiche Aktivitäten zu gestalten.“ (Gudjons 1999, 118).

Kommerzielle Freizeitangebote bilden als *frühe Bildungsangebote* aber auch das Motiv des *Wettlaufs* um gute Startpositionen im Bildungssystem ab. Dieser Wettlauf verlagert sich immer weiter nach vorne. Besonders in Deutschland hängt Bildungserfolg besonders stark mit der sozialen Herkunft zusammen. Der Erfolgsdruck ist heute bei allen Kindern gestiegen, da sich das Bewusstsein verbreitet hat, dass der Arbeitsmarkt keine Tätigkeit für ungelernete Arbeitskräfte mehr bietet. Dabei antizipieren Eltern mit höherem Bildungsabschluss den Zusammenhang von Bildungszertifikat und Arbeitsmarktchance früher und ausgeprägter. Nicht selten stehen diese dadurch ausgiebig geförderten und geforderten Kinder dann aber unter besonderem Zwang:

„Um den Status der Herkunftsfamilie zumindest zu reproduzieren, gilt es möglichst früh einen komfortablen Platz im „Bildungskarussell“ zu ergattern“ (Brinkhoff, 1999, 14).

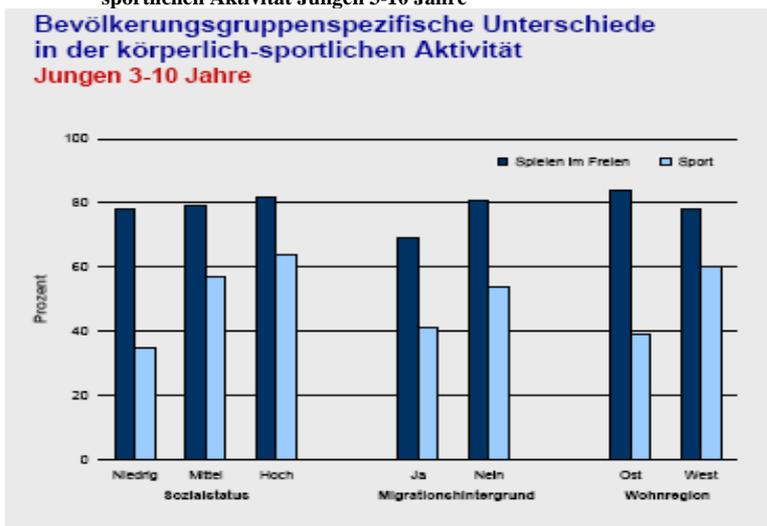
Andere Kinder, die diesen Alternativangeboten nicht zugeführt werden, werden häufiger der Mediensozialisation überlassen. Soziale Ungleichheiten (abgebildet in Bildungszertifikaten, Berufs- und Einkommensindikatoren) korrelieren heute stärker mit dem *Sozialisationsradius* und dem Grad früher informeller Bildungszugänge von Vorschulkindern.

Auch die Motive zur Bewegung unterscheiden sich schichtspezifisch. So genannte Mittelschichtangehörige verbinden ausgeprägte gesundheitspräventive oder ästhetische Anliegen mit Bewegungsaktivität und bewegen sich häufiger, während diese Motivstruktur in unteren Schichten kaum anzutreffen ist (vgl. Zusammenfassung empirischer Ergebnisse bis 1994, Baur, 1994, 86f.). Solch schichtentypische Einstellungen werden in der Familie als erster Sozialisationsinstanz informell an die Kinder weitergegeben. Dazu einige Zahlen:

Im Ruhrgebiet herrscht bzgl. der Sportvereinszugehörigkeit eine 33,8%ige Repräsentationsdifferenz zwischen niedrigen und höheren sozialen Schichten (vgl. Schmidt, 2003, 124) zuungunsten benachteiligter Bevölkerungsteile. Richter und Settertobulte ermitteln einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen geringer körperlicher Aktivität und einem geringem Wohlstandsniveau (2003, 127).

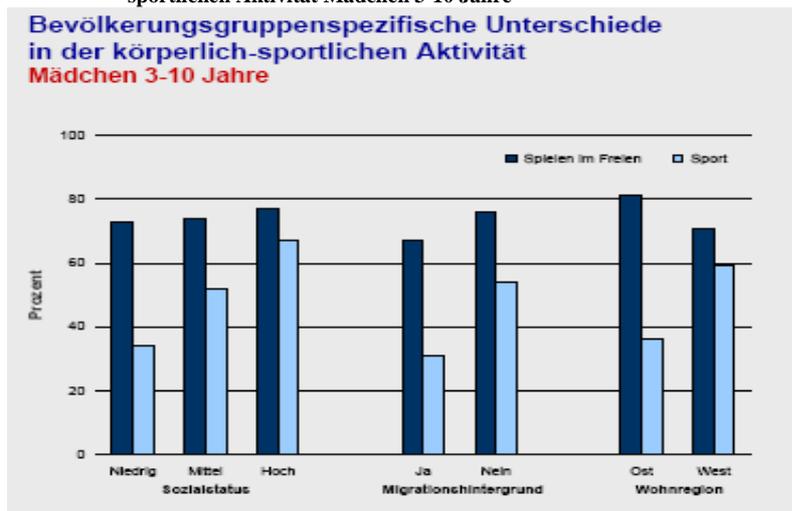
Weitere sozial determinierte Unterschiede zeigen sich empirisch bereits bei Drei- bis Zehnjährigen beim Spielen im Freien und besonders bei sportlichen Aktivitäten sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen, wobei auch der Migrationshintergrund eine besondere Rolle spielt.

Tab. 2.13: Bevölkerungsgruppenspezifische Unterschiede in der körperlich-sportlichen Aktivität Jungen 3-10 Jahre



(Lampert, Starker & Mensink, 2006, 52)

Tab. 2.14: Bevölkerungsspezifische Unterschiede in der körperlich-sportlichen Aktivität Mädchen 3-10 Jahre



(Lampert, Starker & Mensink, 2006, 52)

Dabei weisen die belastungsintensiveren sportlichen Aktivitäten mit steigendem Organisationsgrad bei beiden Geschlechtern eine größere sozial determinierte Differenz auf. Insgesamt ermitteln Lampert, Starker & Mensink bzgl. der körperlich-sportlichen Aktivität im Kindesalter, dass Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus *und* Migrationshintergrund zwei- bis dreimal seltener sportlich sind (2006, 53).

Deshalb ist es wichtig, dass Kinder im Kindergarten auf eine schichtheterogene Gruppe treffen, um viele Bewegungszugänge kennen zu lernen.

Der Kindergarten muss sich seiner besonderen Sozialisationschance durch das Zusammensein vieler Kindern bewusst sein und neben angeleiteten Angeboten viele auf Kooperation angelegte Spielmöglichkeiten bereitstellen und somit auch ein Raum für soziale Gleichberechtigung sein. Es interessiert, inwieweit Kindergärten eine ressourcenunabhängige Sozialisation der Kinder ermöglichen. Eine Form unbeeinflusster Sozialkontakte sind offene Bewegungsangebote. Finden diese in den Einrichtungen überhaupt statt? Eröffnen diese auch Möglichkeiten selbstständiger Gestaltungsmuster? Sehen ErzieherInnen Zusammenhänge mit dem Bildungsstand der Eltern und Bewegungsmangel bei Kindern? Da Kinder mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig in sozial benachteiligten Stadtteilen innerhalb städtischer Ballungsgebiete wohnen, ist zu vermuten, dass Sie prozentual häufiger von Bewegungsmangel betroffen sind als deutsche Kinder. Sehen ErzieherInnen diesen Zusammenhang? Oder gibt es Hinweise, dass der Bewegungskindergarten ein weiteres, eher exklusives Angebot für Kinder ist und sich vom Regelkindergarten ablöst, bspw. indem sich andeutet, dass Eltern weite Anfahrwege für das exklusive Angebot in Kauf nehmen, oder sich aus der Trägerschaft des Kindergartens (bspw. Elterninitiative) bereits ergibt, dass Exklusivität vorherrscht?

Kinder müssen sich auch im Bewegungsraum selbst organisiert und frei bewegen dürfen, der Bewegungsraum sollte für alle Kinder zugänglich und die Materialien erreichbar sein, Kinder sollten an Raumumgestaltungen beteiligt werden, wobei Sicherheitsregeln selbstverständlich nicht verhandelbar sind. An Materialneuanschaffungsentscheidungen sollten die Kinder beteiligt werden und die Möglichkeit des „Learning by doing“ haben. Zudem sollten sie sich nicht ständig beobachtet und kontrolliert fühlen sowie nicht ausschließlich angeleitet werden.

Tab. 2.15: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Können Kinder sich bei Ihnen selbst organisiert und frei bewegen?	
N	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nein
Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass...	
der Bewegungsraum immer nur für <i>einige</i> Kinder zugänglich ist (umc)	
die Kinder sich die Materialien nicht selbst holen dürfen (umc)	
die Raumumgestaltungen allein Sache der Erzieherin ist (umc)	
Sicherheitsregeln mit den Kindern ausgehandelt werden (umc)	
die Kinder allenfalls anfangs angeregt werden	
Materialneuanschaffungen alleinige Sache der Erzieherinnen ist (umc)	
die Kinder vorwiegend durch Eigenaktivität (bspw. Versuch und Irrtum) lernen	
die Kinder sich auch unbeobachtet bewegen dürfen	
die Kinder vorwiegend angeleitet werden (umc)	

Tab. 2.16 Zusammenfassung kapitelrelevanter Strukturfragen an die Kindergärten

b13 Bitte schätzen Sie den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Gruppe	" 0-5 Kinder	" 5-10 Kinder	" 10 -15 Kinder
	" 15-20 Kinder	" über 20 Kinder	" weiß nicht
b14 Gibt es Kinder in ihrer Gruppe, die weiter als aus dem unmittelbaren Einzugsgebiet ihrer Einrichtung anreisen?	" 0-5 Kinder	" 5-10 Kinder	" 10 -15 Kinder
	" 15-20 Kinder	" über 20 Kinder	" weiß nicht

Resümee:

Auch die *bewegte* Kindheit findet immer weniger als informeller, unorganisierter und nicht sozial selektiver Prozess statt. Vielmehr lassen sich Polarisierungen innerhalb der kindlichen Bewegungswelt erkennen, die eindeutig mit dem Bildungsstand, mit Berufs- und Einkommensindikatoren der Eltern korrelieren. Tendenziell lässt sich sagen: Je höher der soziale Status, desto größer fällt der auf Reproduktion der eigenen gesellschaftlichen Position abgestimmte Organisationsgrad der Freizeit aus, je niedrigerer der soziale Status, desto unorganisierter und einseitiger ist es um das Freizeitengagement der Kinder bestellt, was ebenfalls eine Reproduktion der sozialen Verhältnisse fördert.

Die *Extreme* liegen zwischen komplett organisierter Freizeit und sozialer Verarmung, zwischen durch Kulturpessimismus überspitztem Aktionismus und ernsthafte

Bewegungsmangelproblematik, zwischen Überlastung der Kinder durch vermeintlich antizipierte Begünstigung beim Start in das Bildungssystem einerseits und erzieherischer Verwahrlosung andererseits.

2.1.3 Veränderte Lebensbedingungen von Vorschulkindern und veränderter motorischer Entwicklungsstand

P Wegweiser P

Wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt, haben sich die Lebensbedingungen von Kindern stark verändert, die Diskrepanz der Kindheitsverläufe hat zugenommen. Nun stellt sich die Frage, ob dies Auswirkungen auf die durchschnittlichen motorischen Leistungen hat. Hierzu wird an dieser Stelle die existierende Datenlage ausgewertet und zusammengefasst.

Hintergrund 2.1.3a: Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen zu aktuellen Trends des motorischen Entwicklungsstand von Kindern

Neuere Untersuchungen fundamentieren die Hypothese des generellen Abnehmens der motorischen Fähigkeiten von Kindern, die sich durch einzelne Untersuchungen von Behörden, Soziologen, (Sport-) Pädagogen oder Ärzten (Shepard, 1988, Gaschler 1990, Kunz, 1993, Mathee 1993, 1994, von Keitz 1993, 1994 Gesundheitsamt Essen, 1994, Gesundheitsamt Unna, 1994, Hüttenmoser, 1995, Hüttenmoser und Degen-Zimmermann, 1995, Brandt u. a. 1997, Altfeld 1998, Bös, 2006) andeutete.

„Veränderungen motorischer Leistungsfähigkeit in Bezug auf Alter und Geschlecht im Verlauf der Zeit betreffen Koordination, Kondition und Flexibilität in unterschiedlichem Maße. Sie können sehr wohl Ausdruck veränderter Lebensbedingungen und Bewegungsgewohnheiten sein; für einen Nachweis eindeutiger Zusammenhänge sind aber weitere, differenzierte Studien notwendig.“
(Dordel, 2000, S. 348)

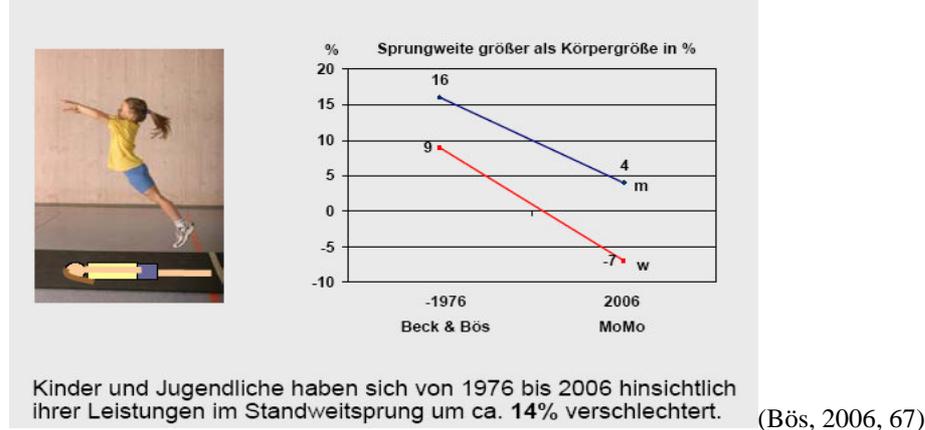
Bös ermittelt im Zusammenhang der so genannten KIGGS-Studie des Robert-Koch-Institutes 2006 folgende Ergebnisse:

„35% der Kinder und Jugendlichen können nicht 2 oder mehr Schritte rückwärts balancieren (65). 86 % der Kinder und Jugendlichen können nicht 1 Minute einbeinig auf einer T-Schiene balancieren (ohne den Boden zu berühren) 43% der Kinder und Jugendlichen erreichen nicht das Fußsohlenniveau beim Rumpfbeugen(66). Kinder und Jugendliche haben sich von 1976 bis 2006 hinsichtlich ihrer Leistungen im Standweitsprung um ca. 14% verschlechtert.“
(67).

Anhand des Standweitsprungs in Abhängigkeit zur Körpergröße (als motorisches Querschnittsmaß sich überlagernder Fähigkeiten) resümiert Bös, dass sich die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern seit 1976 konstant verschlechtert hat (vgl. Abb. 11).

Tab. 2.17: Kohortenvergleich Standweitsprung 1976 - 2006

Kriterium ist der Quotient von Sprungweite : Körpergröße



Studien zum motorischen Entwicklungsstand im Einschulungsalter beruhen in der Regel auf dem Körperkoordinationstest für Kinder (KTK), dessen ursprünglicher Mittelwert zur Gesamtkörperkoordination in späteren Untersuchungen nicht mehr erreicht wurde (vgl. z.B. Gaschler, 1987, Drees, 1998, Liebel, 1999). Signifikante Veränderungen zeigen sich im Vergleich von Gruppen gleichen Alters in der Regel nach einem Intervall von 10 Jahren (vgl. Dordel, 2000). Hollmann beschreibt abnehmende Leistungsergebnisse bei Bundesjugendspielen an Berliner Schulen (vgl. 2004, 40). Dordel weist darauf hin, dass insbesondere spezifische Einzelfähigkeiten stark abgenommen haben: „Jungen und Mädchen haben „heute“ signifikant schlechtere Ergebnisse im Untertest 1 – Balancieren rückwärts – als Gleichaltrige vor etwa 25 Jahren“ (Dordel, 2000, 349).

So arbeitet die WIAD-Studie (2003) auf der Basis einer Stichprobe von 20599 Schülern zwischen 6 und 18 Jahren. Der als Messkriterium eingesetzte Fitnessstest nach Rusch/Irrgang beweist bei den 10- bis 14-Jährigen einen Rückgang der Fitness um 20 Prozent bei Jungen und um 26 Prozent bei Mädchen, bei einem schon rückläufigen Ausgangsniveau 1995. Signifikant ist bei beiden Geschlechtern die Abnahme im Bereich der Koordination und der Ausdauer. Bei jüngeren Jahrgängen sind die Leistungsabfälle noch stärker ausgeprägt. Das ist umso bedenklicher, weil Kinder die biologische Anlage für ausgiebige Bewegungsaktivität besitzen. Sie sind sehr beweglich, Muskeln und Sehnen sind gut dehnbar, Kinder benötigen keine Aufwärmphasen und mögliche Verletzungen unterliegen einem schnellen Heilungsprozess. „Generell weisen untrainierte Kinder im aeroben Bereich pro Kilogramm Körpergewicht eine höhere Leistungsfähigkeit auf als Erwachsene“ (Hollmann, 2004, 36). Diese anthropologisch angelegten *Reserven*, die Bewegung in das Licht einer charakteristischen Bedingung des Menschwerdens stellen, bilden sich bis zum Erwachsenenalter zurück. „Die Aufgabe körperlicher Aktivität im Kindes- und Jugendalter ist

es, eine optimale Entwicklung von Körper und Geist zu bewirken“ (ebd. 32) Diese Rückbildung findet bei ausgedehntem Bewegungsmangel entsprechend stärker statt, so dass Jugendliche bereits Degenerationserscheinungen (bspw. Bandscheibenvorfälle, Varizen (Krampfadern)) aufweisen, die bisher nur bei Erwachsenen beobachtet wurden. Die aktuellen Ergebnisse der weiterhin halbjährlich stattfindenden Studie bzgl. des Bewegungsstatus der Kinder dokumentieren auf einer sehr breiten Datengrundlage einen Rückgang der körperlichen Leistungsfähigkeit der 6- bis 18-Jährigen (vgl. Klaes u.a., 2003). Vor dem Hintergrund der zunehmend sozial selektiven Bewegungszugänge ist zu vermuten, dass es allgemeine soziale Merkmale gibt (B1), die von Bewegungsmangel betroffene Kinder haben. Dies soll bei den ErzieherInnen anhand ausgesuchter Kriterien erfragt werden. Ebenso interessiert, ob *spezielle* oder *alle* psychomotorischen Bereiche gefördert werden (G1 – G9), (H1 – H9). Die WIAD-Studie und die KIGGS-Erhebung beenden somit die teilweise politisierten Diskussionen, ob die motorische Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen tatsächlich abgenommen hat: Die Frage ist seit 2006 eindeutig mit „Ja!“ zu beantworten (vgl. Bös, 2006).

Hintergrund 2.1.3b: Schlussfolgerungen bzgl. ausgewählter Untersuchungen zu aktuellen Trends des motorischen Entwicklungsstandes von Kindern

Aus dem oben Beschriebenen folgert sich, dass neben einem aktiven Gegenwirken regelmäßige motorische Tests notwendig (C1-C9) sind. Die Erfassung der Bewegungsfertigkeiten muss zum Alltag einer Kindertagesstätte gehören und gehört zu den Aufgaben einer ErzieherIn. Sie sollte daran interessiert sein und verschiedene Testverfahren kennen, die den genauen motorischen Entwicklungsstand des Kindes widerspiegeln. Insbesondere in Bewegungskindergärten sollten sich Fortbildungen mit der Professionalisierung der Erzieherinnen bzgl. motorischer Tests befassen. Bei der Feststellung des motorischen Entwicklungsstandes werden idealer Weise mehrere Verfahren verwendet, deren Ergebnisse als Orientierungshilfe gewertet werden können und so als Grundlage zur Ermittlung von Bewegungsschwächen und -stärken dienen. Zudem bildet vielseitiges Messen und die Zuhilfenahme von Experten zur motorischen Diagnostik die Idealform als Grundlage für motorische Diagnostik. Dabei muss der ErzieherIn bewusst sein, dass es typische Merkmale gibt, die von Bewegungsmangel betroffene Kinder haben (B1). Dies soll bei den ErzieherInnen anhand ausgesuchter Kriterien erfragt werden. Ebenso interessiert, welche psychomotorischen (G1 – G9), Bereiche als förderungswürdig angesehen werden. Während der Gleichgewichtssinn, grobmotorische Bewegungsformen, Bewegungskombinationen, soziales Verhalten, Ausdauerfähigkeit, Feinmotorik, Kraft und Gesamtkörperkoordination gefördert werden sollen, sind vorgeschriebene Bewegungsabläufe (G2) eher zweitrangig anzusehen.

Zudem sollte der Multiperspektivität der Bewegungserziehung durch das Ansprechen sensumotorischer Fertigkeiten Rechnung getragen werden (H1 – H9). Dazu gehören, die allgemeine Hörfähigkeit, das Richtungshören, die Geräuschkrimination, die Sehfähigkeit, die Kinästhetik, die Kraftdosierung, das Körperkonzept, die taktile Wahrnehmungsfähigkeit und die Rhythmusfähigkeit.

Tab. 2.18: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Gibt es ihrer Meinung nach typische Merkmale, die von Bewegungsmangel betroffene Kinder haben?

B o Ja o Nein

Die Erfassung der Bewegungsfertigkeiten durch spezielle Tests...

- C muss zum Alltag einer KiTa/eines KiGa gehören
- C gehört nicht zu den Aufgaben einer Erzieherin (umc)
- C interessiert mich sehr
- C kann den genauen motorischen Entwicklungsstand des Kindes widerspiegeln (umc)
- C ist zu selten Element einer Fortbildung
- C erlernte ich durch Fachleute
- C sollte immer nur mit einem Verfahren erfolgen (umc)
- C sollte lediglich als Orientierungshilfe dienen
- C ist eine Grundlage zur Ermittlung von Bewegungsschwächen und -stärken

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:

- G Gleichgewichtssinn (üben, auf einem Bein zu stehen/auf einer Linie zu balancieren)
- G vorgeschriebene Bewegungsabläufe (Sportartenorientierung, bspw. Weitsprung)
- G grobmotorische Bewegungsformen (raumgreifendes Laufen, Hüpfen, Armkreisen)
- G Bewegungskombinationen (bspw. beim Laufen plötzlich seitlich ausweichen)
- G soziales Verhalten (Partnerübungen, Gruppenübungen, Kooperationsspiele etc.)
- G Ausdauerfähigkeit (bspw. üben, längere Beanspruchungsformen auszuhalten)
- G Feinmotorik (bspw. üben, Streichhölzer einzusammeln, Tastspiele etc.)
- G Kraft (bei Stürzen das eigene Körpergewicht abzustützen, Sprungkraft etc.)
- G Gesamtkörperkoordination (bspw. rückwärts laufen lernen, ganzheitl. Beanspr.)
- H u Hörfähigkeit (üben, unterschiedliche Geräusche wahrzunehmen)
- H v Richtungshören (bspw. hören üben, aus welcher Richtung ein Geräusch kommt)
- H w Geräuschkrimination (üben, etwas aus einem „Geräuschsalat“ rauszuhören)
- H x Sehfähigkeit (bspw. Dinge optisch ganzheitlich erkennen)
- H Kinästhetik (bspw. üben, ohne Sichtkontrolle Körperstellungen einzuschätzen)
- H z Kraftdosierung (bspw. üben, Kräfte angemessen einzusetzen)
- H { Körperkonzept (bspw. üben, eigene Körperteile wahrzunehmen)
- H | taktile Wahrnehmung (bspw. üben, Dinge allein durch Ertasten zu erkennen)
- H } Rhythmusfähigkeit (bspw. üben, Rhythmen in Bewegung umzusetzen)

2.1.4 *Veränderte Lebensbedingungen von Vorschulkindern* und zentrale Gesundheits- sowie Entwicklungsprobleme

P Wegweiser P

Sozialökologisch gesehen ist Gesundheit ein Interpretationskonstrukt, das abhängig von kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen und Einschätzungen ist. Zunächst wird ein für den Vorschulbereich geeigneter Gesundheitsbegriff diskutiert, bevor aktuelle Gesundheitsprobleme von Kindern beschrieben werden. Denn die Gleichsetzung von Bewegungsmangel mit Entwicklungsbeeinträchtigung oder Krankheit, die häufig in Medien beschrieben wird, verkürzt wissenschaftliche Perspektiven von Gesundheit.

Zu berücksichtigen ist, dass monokausale Erklärungsmuster zum Zusammenhang von Bewegungsmangel und Gesundheitsbeeinträchtigungen defizitär sind. Zudem verweist bspw. Dordel auf die Schwierigkeit der bei bestimmten Gesundheitsproblemen wie Rückenschmerzen nicht festsetzbaren oder auch festgesetzten Grenze, ab wann bspw. eine *Auffälligkeit* als irreversibel oder heilbar krank, sich selbst *auswachsende* Entwicklungsverzögerung oder als aussichtsreich therapierbar angesehen werden kann, da

„...das jeweilige Verständnis von „Störung“ oder „Auffälligkeit“, „Schwäche“ oder „Schaden“ sehr unterschiedlich sein kann. Allgemein gültige Definitionen gibt es kaum. ... Zuverlässig erscheinen Angaben zur Häufigkeit von Erkrankungen im Kindesalter wie Asthma oder Neurodermitis; ein Zusammenhang der Prävalenz dieser Erkrankungen und vorhandener Umweltbelastung wird als sicher angenommen. Aber ... die Aussagen zur Prävalenz von Übergewicht bzw. Adipositas zeigen große Unterschiede, da nicht selten differente Definitionen bzw. Grenzwerte verwendet werden.“ (Dordel, 2000, 341).

So weisen schulärztliche Untersuchungsergebnisse im Vergleich mit sportmedizinischen bzw. sportpädagogischen Diagnosen frappierende Diskrepanzen auf. Bei Haltungsschwächen existieren Schwankungen um bis zu 800%, bei Koordinationsschwächen um bis zu 700% und bei Herz-Kreislauf-Schwächen um bis zu 25000%. SchulärztInnen schätzen Gesundheit heutiger Vorschulkinder wesentlich besser ein als Pädagogen oder SportmedizinerInnen (vgl. Dordel, 2000, 342).

Hintergrund 2.1.4a: Das WHO-Modell von Gesundheit

Laut der Weltgesundheitsorganisation WHO beschreibt „Gesundheit“ einen Zustand des *absoluten* sozialen, psychischen und physischen Wohlbefindens (Ottawa-Charta, 1986). Die Definition beinhaltet damit einen *anzustrebenden* idealtypischen Charakter und keinen an die statistische Norm angelehnten Mittelwert.

Diese Definition der WHO erweitert das klassische eindimensionale biomedizinische Verständnis von Gesundheit, das *Gesund sein* als *Abwesenheit von Krankheit* oder *Schweigen der Organe* deutete um die ökologisch-systemische Perspektive (z.B. Bronfenbrenner, 1981). Damit verändert sich auch das Erklärungsmuster für Latenzen zu Krank- oder Gesundheit. Nicht *ein* Faktor wird als auslösend, sondern gleich- oder gegeneinander wirkende Faktoren, Schutz- (bspw. regelmäßige Bewegung) und Risikofaktoren (bspw. Rauchen) bestimmen, ob sich das Gesamtsystem des Organismus auf einem Kontinuum in Richtung *krank* oder *gesund* (als Extremwerte) bewegt.

Hintergrund 2.1.4b: Das Salutogenesemodell von Gesundheit

In unserem Kulturkreis ist ein Wandel vom medizinisch *pathogenetischen* Blickwinkel (‘Was lässt Menschen krank werden?’ (Risikofaktorenorientierung)) zum Salutogenesemodell (‘Was lässt Menschen gesund bleiben?’) zu verzeichnen. Denn so wie es Krankheiten begünstigende Anlagen, Gewohnheiten und Lebensumstände gibt, gibt es, wie bspw. aus der Resilienzforschung bekannt, Gesundheit erhaltende und stabilisierende Faktoren, die Kinder trotz des dauerhaften Einwirkens pathogener Faktoren veränderter Lebensbedingungen in einem Gesundheitsgleichgewicht halten.

Antonovsky (1987) stellt in seinem mittlerweile interdisziplinär anerkannten Salutogenesemodell Gesundheit als *Balance* des Gleichgewichts zwischen gesundheitsstabilisierenden Faktoren wie bspw. regelmäßige Bewegung und gesundheitsgefährdenden Faktoren wie bspw. Fehlernährung dar. Die Summe psychischer (überwiegend psychische Belastungswiderstandsfähigkeit vs. überwiegender Unbelastbarkeit), sozialer (Rückgriffmöglichkeit vs. Unmöglichkeit des Rückgriffs auf soziale Ressourcen) aber auch biografischer (positive vs. negative Eindrücke im Lebenslauf) und biologischer Ressourcen oder Schwächen (bspw. optimale genetische Ausstattung vs. genetische Disposition zu Erkrankungen) bestimmt die Gesundheitsausprägung. Somit bekommt Gesundheit auch die Bedeutung des Gleichgewichtszustandes zwischen Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten, zwischen Pflichterledigung und gleichzeitiger

Bedürfnisbefriedigung als Indikatoren einer positiven Lebensbewältigung (vgl. Antonovsky, 1987).

Hintergrund 2.1.4c: Das Resilienzmodell von Gesundheit

An diese Logik der Ressourcenorientierung knüpft auch das Resilienzmodell an. Resilienz (engl. resilience: widerstandsfähig) bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber ökologisch bedingten biologischen, sozialen und psychischen Entwicklungsbedrohungen. Während einige Kinder besonders sensibel (verwundbar = vulnerabel) auf Entwicklungsrisiken (Vulnerabilitätsfaktoren) reagieren und psychisch erkranken, bleiben andere trotz identischer ökologischer Konstellationen gesund, bewältigen kritische Situationen und entwickeln zunehmend konstruktive und stabile Formen des *Problemmanagements*. Wissenschaftler interessiert nun, welche Faktoren Resilienz oder Stressrobustheit begünstigen (vgl. Rutter, 2001, Petermann, 2000).

Fthenakis (vgl. 2001) sieht eine Stärkung der Resilienz, also eine erfolgreiche Lebensbewältigung trotz Entwicklungsbedrohung durch folgende Faktoren gegeben:

„(a) positives Selbstkonzept; (b) Kontrollerwartungen und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit; (c) Fähigkeit zur Selbstregulation; (d) Anpassungsfähigkeit im Umgang mit Belastungen oder übermäßigen Reizen (einschließlich der Fähigkeit, sich innerlich zu distanzieren); (e) Fähigkeit, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen; (f) Regelbewusstsein; (g) Fähigkeit zu konstruktivem Denken (auch bei widrigen Umständen); (h) Fähigkeit, sich zu entscheiden und zu organisieren (Selbstmanagement); (i) Fähigkeit, sich in verschiedenen kulturellen und sozialen Umwelten zu bewegen und mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konstruktiv umzugehen; (j) Fähigkeit, Konflikte gewaltlos zu bewältigen; (k) Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen; (l) Kreativität und Explorationslust; (m) sachbezogenes Engagement und intrinsische Motivation“ (1999, S. 55). Beim Aufbau dieser Merkmale hat Bewegung als Mittel der Weltaneignung (vgl. z.B. Zimmer, Tamboer, Grupe) gerade im Vorschulalter eine besondere Bedeutung.

Hintergrund 2.1.4d: Transaktionale Prozesse im system-ökologischen Gesundheitsmodell

Empirische Untersuchungen (vgl. Werner & Smith, 1982, 1992, 2001) bestätigen Grundannahmen des systemisch-ökologischen Ansatzes Bronfenbrenners sowie der Motivationspsychologie bzgl. der Ausbildung von Erfolgs- bzw. Misserfolgsorientierung. So scheinen die Kinder, die bereits als Säugling *pflégeleichter* waren, einen positiven transaktionalen Zirkulationsprozess mit ihrer Umwelt in Gang zu setzen, der letztlich ein Gefühl der Selbstwirksamkeit, ein realistisches Selbstkonzept, Anspruchsniveau und eine realistische Kausalattribution unterstützt. Förderlich dafür ist ein autoritativer Erziehungsstil, der betont emotional und demokratisch angelegt ist, jedoch auch auf die Einhaltung vereinbarter Regeln und ausgehandelter Ziele achtet (Petermann u. a. 1998). Optimal ist es, wenn die Eltern diesen Erziehungsstil pflegen. Aber auch andere Kontexte im kindlichen Mikrokosmos (Bronfenbrenner, 1981) haben (ggfs. kompensierende) Bedeutung, wie bspw. Gleichaltrigenkontakte, Jugendhilfeeinrichtungen, Verwandte, Nachbarn, ErzieherInnen oder LehrerInnen. Bewegung im Vorschulalter ist ein *herausragendes* Medium, das Selbstwirksamkeit, realistischer Kausalattribution usw. im Besonderen zuspricht. Sie manifestiert sich auf vielen Ebenen, wie bspw. in der Kompensation von Ernährungsfehlern (J5) und als Erkenntnisinstrument (K2). Sie hat Bedeutung im Aufbau des Selbstkonzeptes (K8), ist Moderator für biologische Organqualität (I 1), bildet die Grundlage für Entspannungsprozesse (K9) und wirkt dadurch auf dem Krankheits-Gesundheitskontinuum unvergleichbar gesundheitsförderlich (K7). So konnte Kunz (1993) nachweisen, dass psychomotorische Defizite die Unfallzahlen in Kindergärten erhöhen und dass psychomotorische Förderung Unfallzahlen dauerhaft senkt (E9, I9, J9). Dabei gilt es aufgrund zunehmend diskrepanter Kindheitsverläufe – in Anlehnung an Kap. 2.1.1, 2.1.2 und 2.1.3 – besonders sozial benachteiligte Kinder zu erreichen und auch ihnen Chancen zu eröffnen, den o. b. positiven transaktionalen Zirkulationsprozess in Gang zu setzen, den ihre besser gestellten Altersgenossen häufig *frei Haus* durch ihr Umfeld mitgeliefert bekommen.

„Insgesamt richten sich die verschiedenen heute bei Kindern vorherrschenden Krankheiten vor allem in den Familien ein, in denen soziale und ökonomische Nachteile auftreten.“ (Hurrelmann, 2004, 27).

„Es reicht dabei nicht aus nur auf der Mikroebene des Kindes tätig zu werden, Kindergarten muss sich als Netzwerk der verschiedenen ökologischen Ebenen verstehen: Elternarbeit; Netzwerke mit anderen Institutionen, Zusammenarbeit mit Diagnostik, Medizin, Sportverein etc. „Was zählt ist die „Gesamtexposition“. Dabei kommt es zu Interaktionen von genetischer Disposition, körperlicher Konstitution, Temperament, sozioökonomischen Bedingungen, psychosozialen Stressoren und

physischen Umweltbedingungen, die in ihrer Kombination miteinander analysiert werden müssen. Oft haben wir es mit einer Kombination von genetischen Faktoren, Persönlichkeitsmerkmalen, Ernährungsbedingungen, körperlichen Rahmenfaktoren, sozialen Belastungen, seelischen Konflikten, infektiösen Agenzien, Allergenen, Strahlenbelastungen und Lärm zu tun. Der Blick muss also für viele potenzielle störende Ursachen geöffnet sein und darf nicht nur auf einen Faktor abstellen.“ (Hurrelmann, 2004, 22).

„Verstehen wir Gesundheit als das Stadium des Gleichgewichtes von Risikofaktoren und Schutzfaktoren, das eintritt, wenn einem Kind eine Bewältigung sowohl der inneren körperlichen und psychischen als auch der äußeren sozialen und physischen Anforderungen gelingt, dann ist die Bilanz heute ungünstig.“ (Hurrelmann, 2004, 25).

Tab. 2.19: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ...

- K v zur (Er-)Forschung (Umwelt, Materialien)
- K y zur sozialen Kontaktaufnahme (miteinander spielen)
- K { zur ganzheitlichen Gesundheitsvorsorge (Prävention von Krankheiten etc.)
- K | zur realistischen Einschätzung eigener Fähigkeiten
- K } zur Herstellung emotionaler Ausgeglichenheit

Regelmäßige und richtig dosierte Bewegung kann...

- J y das Auftreten von Übergewicht verhindern
- J } die Unfallzahlen in der Einrichtung senken

Regelmäßige Bewegung...

- I u optimiert das Herz-Kreislauf-Atmungssystem
- I } steigert die Unfallraten im Kindergarten (umc)

Bewegungsauffälligkeiten...

- E } erhöhen die Gefahr von Unfällen

Hintergrund 2.1.4e: Zusammenhänge von Bewegung und Gesundheit

Bewegung hat über die Schnittmenge des Ansprechens psychomotorischer Grundfertigkeiten Einfluss auf die Sprach-, Konzentrations- und Abstraktionsfähigkeit, die körperliche und Persönlichkeitsentwicklung und somit auf das o. g. Verständnis von ganzheitlicher Gesundheit. Bewegungsbeeinträchtigende Lebensbedingungen (vgl. 2.1.1; 2.1.2) können zu einem Vermeidungsverhalten gegenüber motorischen Belastungen und somit zu niedrigem motorischen Entwicklungsstand führen (2.1.3). Entwickeln sich dauerhafte Misserfolgserlebnisse zu einem stabilen Persönlichkeitsmerkmal, kann dies zu einem negativen *Selbstbild*, geringer *Selbstwertschätzung* und unrealistischem *Selbstkonzept* sowie lebenslangem Vermeidungsverhalten gegenüber Bewegung, aber auch anderen Herausforderungen mit realistischem Anspruchsniveau, werden.

„Meist handelt es sich um eine Kumulierung verschiedener Faktoren, wobei die daraus entstehenden Misserfolgserlebnisse in Bewegungssituationen und bei sportlichen Anforderungen als bedeutsamste Variable angesehen werden müssen.“ (Zimmer, 1998, 8).

Allerdings manifestieren sich Auswirkungen des Bewegungsmangels im Vorschulalter häufig erst in der Schule, weshalb Bewegungsmangel im Kindergarten selbst nicht zwangsläufig als Problem wahrgenommen wird.

Hintergrund 2.1.4f: Veränderte allgemeine Gesundheit bei Kindern durch Bewegungsmangel

Die Zusammenhänge von Veränderungen der Gesundheit und veränderten Bewegungsverhalten bedürfen einer vertieften Betrachtung.

Die Entdeckung von Penicillin und Antibiotika, die „...Einführung von Reihenimpfungen, modernen Diagnoseverfahren (Früherkennung) und Behandlungsmethoden ...“ (Hurrelmann, Bründel, 1996, 262) und die effiziente Bekämpfung von Mangel- und Infektionskrankheiten haben die Mortalitätsrate in Deutschland erheblich gesenkt und die Grundlage für eine historisch unvergleichlich gute Volksgesundheit geschaffen. Im Kindesalter sind heute Unfälle der Mortalitätsfaktor No. 1 (vgl. Hurrelmann, Bründel, 1996, 264). Hurrelmann sieht jedoch als neue Gesundheitsgefahr psycho- und somatische Gesundheitsstörungen bzgl. des Immunsystems, des Ernährungsverhaltens, der Sinneskoordination und Stressresistenz. „Es gibt neuartige Störungen des Gleichgewichts der Systeme von Körper, Psyche und Umwelt“ (Hurrelmann, 2004, 25). Häufig fehlt in den letzten Jahren Bewegung als zwischen Körper und Psyche wirksame *Schnittstelle*, die auch das Immunsystem (I2) *trainiert* (Boeck-Behrens, Buskies, 2000a, 20).

„Bewegung reguliert einerseits die Nahrungszufuhr und den Kalorienverbrauch, sie trägt andererseits aber auch zu Stressabbau und zur Abfuhr innerer Spannungen und Aggressionen bei“ (Hurrelmann, 2004, 29).

Diese Spannungsregulation unterstützt einen angemessenen Umgang mit Stress, ein leistungsfähigeres Immunsystem und eine bessere Sinneskoordination. Umgekehrt ist das Kind im Vorschulalter besonders stresssensibel:

„Stressoren bzw. Traumen aus der frühen Kindheit setzen sich in den neuronalen Netzwerken des emotionalen (impliziten) Gedächtnisses fest, so dass die Frühtraumatisierten im späteren Leben ganz besonders stressempfindlich und anfällig für psychosomatische Erkrankungen werden (Hollmann, 2004, 35).“

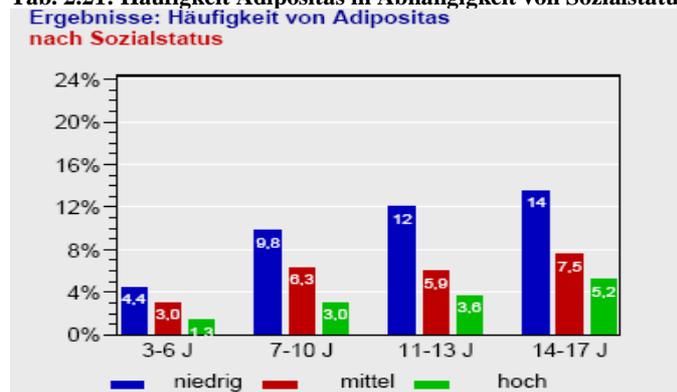
Tab. 2.20: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung
Regelmäßige Bewegung...
 IV stärkt das Immunsystem

Das Institut für Dokumentation und Information, Sozialmedizin und öffentliches Gesundheitswesen hat bereits Ende der 80er Jahre festgestellt, dass es in den ersten fünf Lebensjahren zu einer deutlichen Verschlechterung des Gesundheitszustandes von Kindern gekommen ist.

„Bei 28829 Kindern in Kindergärten wurden 18880 medizinisch auffällige Befunde festgestellt, das sind 65% aller Kinder, 22% davon mussten ärztlich behandelt werden (IDIS, 1988, 1989). Dabei hatten 20% Haltungsschwächen und mehr als 15% Bewegungsstörungen“ (Zimmer, 2003, 54).

Bewegungsgewohnheiten im Lebenslauf stabilisieren und habitualisieren sich dabei in zwei Richtungen. Ein Teil der Jugendlichen integriert regelmäßige Bewegung in den Lebensentwurf, bei anderen Jugendlichen – wie beschrieben insbesondere bei sozial marginalisierten in Stadtzentren (vgl. Kap. 2.1.1) – habitualisiert sich körperliche Inaktivität und korreliert dann weitaus häufiger mit weiteren Risikofaktoren: „Körperlich inaktive Jugendliche sind häufiger übergewichtig, rauchen vermehrt und sitzen länger vor dem Fernseher“ (Lampert, Starker & Mensink, 2006, 57). Schaffrath, Rosario und Kurth weisen folgerichtig eine sich im Lebenslauf stabilisierende Korrelation von niedrigem Sozialstatus und Adipositas nach (2006, 16).

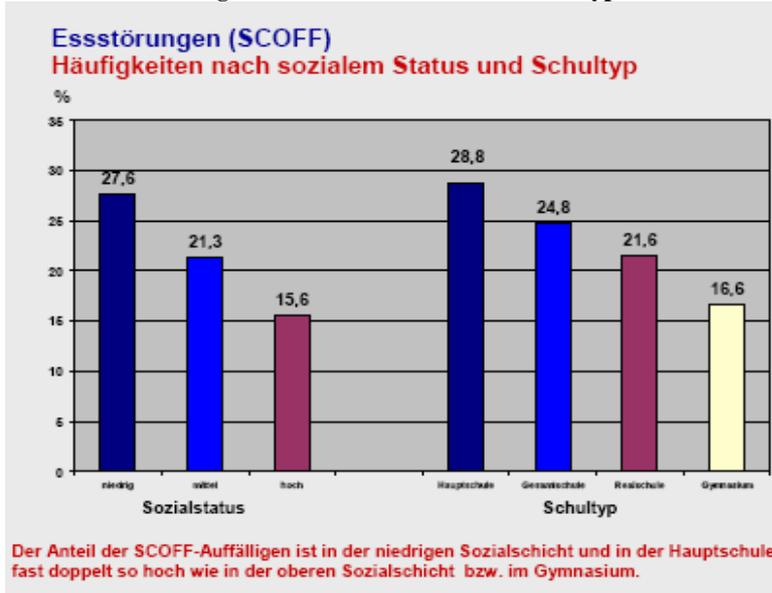
Tab. 2.21: Häufigkeit Adipositas in Abhängigkeit von Sozialstatus



(Schaffrath Rosario & Kurth, 2006, 16)

Folgt man Hurrelmann, der eine Steuerungsfunktion der Bewegung auf den gesamten Stoffwechselhaushalt, die Sinneskoordination und das natürliche Hungergefühl beschreibt, (2004, 29), reihen sich auch Höllings und Schlacks Forschungsergebnisse (2006, 25) bzgl. wesentlich stärker verbreiteter Essstörungen bei sozial Benachteiligten in die allgemeine Befundlage.

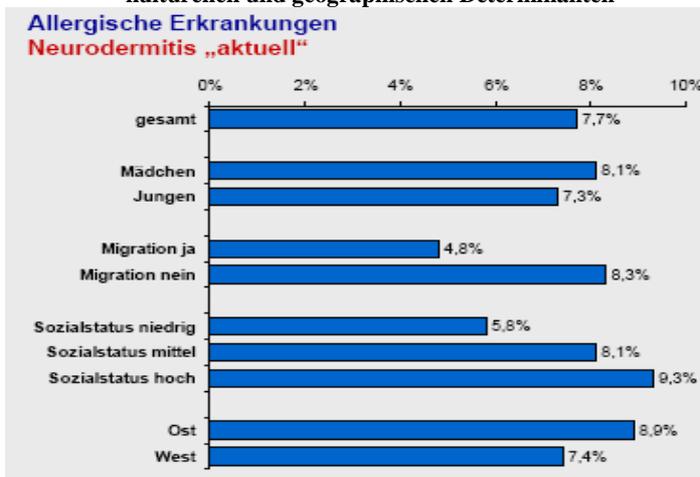
Tab. 2.22: Essstörungen nach sozialem Status und Schultyp



(Hölling & Schlack, 2006, S.25)

Bei sozial besser gestellten Kindern hingegen bestehen häufig mehrere sportliche Freizeitengagements sowie oft die gleichzeitige Einbindung in künstlerisch-musische Fähigkeiten anbahnende Angebote, die für Kinder aus benachteiligten Familien eine zu große Ressourcenhürde darstellen (vgl. Schmidt, 2003). Bei einigen Kindern entstehen dann allerdings bereits in diesem Alter Stressphänomene. Mit diesem Phänomen erklären einige Wissenschaftler neben der übersteigerten Hygienehypothese die größere Latenz sozial besser gestellter Kinder zu psychosomatischen Erkrankungen (bspw. Hurrelmann, 2004, 27) wie bspw. Asthma oder Neurodermitis.

Tab. 2.23: Verbreitung von Neurodermitis nach sozialen, kulturellen und geographischen Determinanten



(Schlaudraff & Thierfelder, 2006, 34)

Hintergrund 2.1.4g: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Allergien

Allergien haben stark zugenommen (vgl. Burr, 1993, Heudorf, 1997). Hurrelmann und Bründel schätzen, dass 30% aller Kinder an einer Überempfindlichkeit gegenüber Umgebungsstoffen leiden (vgl. 1996, 265). Dabei zeigt sich mit einer niedrigeren ländlichen Ausprägungsrate eine Stadt-Land Divergenz (Heudorf, 1997).

„Zunehmend wird die Schadstoffbelastung der Luft, des Wassers und des Bodens als ursächlich erkannt. Umstritten ist, welchen Stellenwert psychische Faktoren haben. Zunehmend setzt sich aber die Erkenntnis durch, dass nervöse Impulse das Immunsystem des Körpers beeinflussen.“
(Hurrelmann und Bründel, 1996, 266).

Damit deutet sich ein Zusammenhang mit Bewegungsmangel an. Wird der Körper häufig audiovisuell in eine *Alarmbereitschaft* versetzt und die aufgebaute Spannung nicht wie *genetisch* vorgesehen durch motorische Bewegung abgebaut, kommt es zu Ungleichgewichtszuständen, die Allergien begünstigen (J1).

Tab.2.24 Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Regelmäßige und richtig dosierte Bewegung kann...

J u Allergien verhindern

Hintergrund 2.1.4h: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Diabetes mellitus

Die so genannte Zuckerkrankheit entsteht durch einen Mangel an Insulin, welches die Einschleusung von Traubenzucker in die Körperzellen unterstützt. Typ II des Diabetes, der erst in späteren Lebensjahren auftritt, ist durch moderate Bewegung und Ernährungsdisziplin zu verhindern, denn regelmäßige Ausdauerleistungen senken den Insulinbedarf bei gleichzeitig Verbesserung der Insulinwirkung (J3). Bei heutigen Kindern stimmt häufig die Balance zwischen Kalorienzufuhr und -verbrauch nicht mehr überein, weil gleichzeitig süßer, salziger und fettiger gegessen wird und das Bewegungsengagement abgenommen hat (vgl. Hurrelmann, 2004, 25). Neben Bewegungsmangel und Fehlernährung wird der so genannte *Alterszucker* auch durch „...genetische Faktoren, Virusinfektionen, Prozesse des körpereigenen Immunsystems und Streßsituationen...“ (Hurrelmann und Bründel, 1996, 267) begünstigt.

Hollmann beschreibt bei chronischem Bewegungsmangel den empirisch nachgewiesenen Zusammenhang mit Adipositas (J5) und Bluthochdruck (2004, 38).

„Der Bewegungsmangel in Verbindung mit Fernsehen und Computerspielen stellt die Hauptkomponente für den wachsenden Prozentsatz übergewichtiger Kinder und Jugendlicher dar. Bis zu 40% der heutigen Schulkinder sind übergewichtig, 17% der Brandenburger Grundschul Kinder haben bereits Stoffwechselstörungen im Sinne erhöhter Cholesterin- und Triglyzeridwerte, 8-12% der Kinder zeigen erhöhte Blutdruckwerte dominierend als Folge des Übergewichts. Damit werden bereits im Kindes- und Jugendalter die Weichen gestellt für diejenigen der späteren Stoffwechselkrankheiten, welche unserer Gesellschaft die meisten Mittel abverlangen: Diabetes und Hypertonie. Aus der momentanen Betrachtungssicht muss damit gerechnet werden, dass in künftigen Jahren und Jahrzehnten die Kategorien „Stoffwechselkrankheiten, insbesondere „Diabetes“ und „Hypertonie“ beträchtlich anwachsen werden. Im Frankfurter Raum durchgeführte Untersuchungen ergaben einen Anstieg der übergewichtigen Kinder von 1976 bis 1996 von 16,5% auf 31,3%.“ (Hollmann, 2004, 40 f.).

Tab. 2.25: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Regelmäßige und richtig dosierte Bewegung kann...

Jw das Auftreten der erworbenen Zuckerkrankheit verhindern

Jy das Auftreten von Übergewicht verhindern

Hintergrund 2.1.4i: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und psychosomatischen Krankheiten

Hierzu zählen Erkrankungen „...die mit einer körperlichen Symptomatik und einem fassbaren körperlichen Befund einhergehen, bei denen jedoch psychische Einflüsse als Ursache, Teilursache oder den Krankheitsprozess aufrechterhaltende Faktoren vorliegen“ (Hurrelmann und Bründel, 1996, 268). Die Entstehungsgeschichte ist komplex. „Voraussetzung für einen angemessenen Zugang zu psychosomatischen Krankheiten bei Kindern ist ein Abrücken vom individuumorientierten, symptom- und krankheitszentrierten Denken zum beziehungsorientierten, ökologischen und systemischen Denken. Das Individuum und seine Beschwerden lassen sich nicht unabhängig vom Lebenskontext und von den sozialen Beziehungen verstehen, in denen sie entstanden sind“ (ebd.).

Die Krankheitsbilder psychosomatischer Erkrankungen äußern sich am häufigsten in Form von Neurodermitis (J4) und Bronchialasthma (J2) (vgl. ebd.).

Tab. 2.26: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Regelmäßige und richtig dosierte Bewegung kann...

Jv...das Auftreten von Bronchialasthma verhindern

Jx...das Auftreten von Neurodermitis verhindern

Hintergrund 2.1.4j: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Neurodermitis

Bei Neurodermitis (J4) treten an bestimmten Hautarealen (insbesondere Hautfalten, -beugen) juckende Veränderungen auf. Jedes 20. Vorschulkind ist davon betroffen. In der Regel ist das „...Einsetzen und Wiederauftreten der Hautveränderungen deutlich mit emotionalen Belastungssituationen verbunden“ (Hurrelmann und Bründel, 1996, 269). Bewegung kann besonders als Entspannungs- und emotionale Aufheiterungsressource eingesetzt und mit weiteren salutogenen Faktoren (Reizklima) kombiniert werden, um die Dauer zwischen so genannten akuten *Schüben* zu verlängern und die *Schübe* selbst zu verkürzen. Hiervon sind, wie auch bei dem Auftreten von Bronchialasthma (siehe 2.1.4k), als einzige Ausnahme häufiger sozial besser gestellte Kinder betroffen (siehe auch Tab. 2.23).

Hintergrund 2.1.4k: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Bronchialasthma

Bronchialasthma (J2) äußert sich in periodischen Anfällen von (empfundenen) Erstickungsanfällen, die durch verkrampfte und verschleimte Bronchien entstehen. Etwa jedes 20. Kind ist betroffen. Begünstigt wird die Erkrankung, außer durch genetische Veranlagung, Allergien und verschleppte Erkrankungen der Atmungsorgane, auch durch psychische Belastungen. „Asthma ist ein (seltenes) Beispiel für eine stärkere Belastung bei ökonomisch und sozial bevorzugten Kindern“ (Hurrelmann, 2004, 27). Hollmann verweist ebenfalls auf das Auftreten von Asthma im Zusammenhang mit Allergien und verweist auf die lindernde Bedeutung von Bewegung im Medium Wasser, mit einer Temperatur über 27°C wegen der entkrampfenden Wirkung und der hohen Luftfeuchtigkeit. Er empfiehlt die Bevorzugung kurzer an Stelle ausdauernder Belastung (vgl. 2004, 42) und weist darauf hin, dass „... experimentelle Befunde mit Überprüfung von Atmungs-Leistungswerten (Atemstoßtest, maximale expiratorische Atemstromstärke) beweisen, dass durch Trainingsmaßnahmen genannter Art die pathologischen Befunde verbessert werden können“ (ebd.) (b6). Bedeutsam sind ebenso die Berücksichtigung der Entspannungs- und Ruhedimension der Bewegung, die Vermittlung von Atemhilfsmuskulatur aktivierenden Körperhaltungen, das Bereithalten entkrampfender Sprays und ein habitualisiert ruhiger Umgang mit Anfällen.

Hintergrund 2.1.4l: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Adipositas

Jedes fünfte Kind neigt zu Fettleibigkeit (vgl. Hurrelmann und Bründel, 1996, 270). Je nach zu Grunde gelegten Normwerten sprechen Wissenschaftler heute sogar von bis zu 40% der Schulkinder (bspw. Hollmann, 2004, 40). Neben seltenen genetischen Anlagen und Hinweisen zum Zusammenhang von Übergewicht durch Nicht-Stillen (Kries, 1999) sind

Bewegungsmangel, (von den Eltern) übernommenes Ernährungsfehlverhalten (zu viel/zu einseitig) sowie Stressbewältigung durch Nahrungsaufnahme ursächlich. Die tägliche Bewegungszeit hängt signifikant mit Fettleibigkeit zusammen. Bewegung erhöht den zusätzlichen Kalorienbedarf und durch Erhöhung des Anteils des Muskelgewebes den Kaloriengrundumsatz des Körpers. Die frühzeitige Bekämpfung des Übergewichts ist besonders wichtig, da die Problematik in der Regel kumuliert. Ist das Kind durch Bewegungsmangel bspw. wegen eines Bewegung einschränkenden Wohnumfeldes zu dick, tendiert es generell zu weiterem Bewegungsmeidungsverhalten, weil die individuelle *Bewegungsschwelle* steigt: Selbst einfache Herausforderungen sind durch eingeschränkte Bewegungsfreiheit und das höhere Gewicht anstrengender. Das Kind begibt sich selbst auf ein unsicheres *Terrain*, befürchtet Verletzungen oder auch Spott. An die Stelle der Stressbewältigung tritt Stress, der verständlicherweise bevorzugt über bewährte Rituale (Essen, Medien) abgebaut wird. Eine alleinige Gewichtsreduzierung durch Ernährungsdisziplin führt in der Regel zu einem Abbau von Muskelmasse und nicht von Körperfett.

„Einschlägige Untersuchungen ergaben hochsignifikante Gewichtszunahmen z.B. bei Fernsehen von mehr als 2,5 Stunden pro Tag oder gar 4 Stunden pro Tag. Die in muskulärer Aktivität verbrachten Stunden haben sich von 1986 bis 1995 in Deutschland um 36% vermindert, obwohl bereits zum Ausgangszeitpunkt 1986 das Fernsehen eine beträchtlich sitzend verbrachte Zusatzzeit bedingt hatte.“ (Hollmann, 2004, 40).

„Entscheidend für das Übergewicht ist .. letztendlich, dass der Energieumsatz bei übergewichtigen Kindern deutlich niedriger liegt als bei normalgewichtigen. Bereits bei 4-6 Monate alten Säuglingen lässt sich nachweisen, dass die dicksten Säuglinge sich am wenigsten bewegen, also den geringsten Kalorienverbrauch aufweisen. Übergewicht und Bewegungsmangel bilden einen „Circulus vitiosus“: So begünstigt Bewegungsmangel einerseits die Entstehung von Übergewicht, ist aber auch andererseits die Folge von Übergewicht.“ (Cicurs, Ferie, & Langer, 2004, 48).

Besonders geeignet zur Gewichtsreduzierung sind Ausdauerbelastungen (G 6), die große Muskelgruppen ansprechen (vgl. bspw. Cicurs, Ferie, & Langer, 2004, 48). Regelmäßige Bewegung optimiert die *langfristige* Gewichtskontrolle (J5) (vgl. bspw. Boeck-Behrens, Buskies, 2000a, 20).

Tab. 2.27: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:

G Ausdauerfähigkeit (bspw. üben, längere motorische Beanspruchungen auszuhalten)

Regelmäßige und richtig dosierte Bewegung kann...

J y das Auftreten von Übergewicht verhindern

Hintergrund 2.1.4m: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Wahrnehmungsstörungen

Die Wahrnehmung geschieht durch Informationsverarbeitungsprozesse, die insbesondere durch Bewegungsvorgänge angesprochen werden. Beteiligt sind unterschiedliche Sinnsysteme, wie die visuelle-, taktile-, auditive oder kinästhetische Modalität. Diese harmonieren in enormer Geschwindigkeit und ermöglichen an die Umwelt angepasste und situationsspezifisch antizipierte Handlungen. Sind die Wahrnehmungssysteme in ihrem Zusammenspiel oder im Einzelnen gestört, kommt es zu Störungen der Informationsverarbeitung bis hin zu *“Wahrnehmungslöchern“*. Diese Störungen müssen nicht mit den sonstigen Intelligenzleistungen eines Kindes korrelieren.

„Fehlsteuerungen der Sinneskoordination sind auf die heute vorherrschende sitzende Beschäftigung in Schule, Ausbildung und Freizeit ebenso zurückzuführen wie auf die einseitige Nutzung von elektronischen Medien. Hierbei kommt es zu einer einseitigen Stimulierung des Hörsinns und des Sehsinns....“ (Hurrelmann, 2004, 26)

Störungen manifestieren sich bspw. in der Reizselektion (H3, H2) (bspw. kann das Kind die Stimme der ErzieherIn im Stimmengewirr nicht wahrnehmen), der Reizunterscheidung (H1) (bspw. kann das Kind einzeln vorgespielte Tierstimmen nicht unterscheiden), oder aber auch in der Wahrnehmung der eigenen Körpergrenze, in koordinativen Fähigkeiten (G9) wie das Gleichgewicht (G1) zu halten, die Körpergrenze wahrzunehmen oder Kopplungsfähigkeiten (Auge-Hand-Koordination, Augen-Folge-Bewegungen oder Fixationsfähigkeit) (G4). Motorische Störungen, die mit der Wahrnehmung zusammen hängen, bezeichnet man als sensomotorische Störungen. Während die *allgemeine motorische Entwicklungsrückständigkeit* sowie bereichsübergreifende *motorische Teilleistungsstörungen* häufig auf eine stimuliarme Bewegungssozialisation zurückzuführen und durch kompensierende Bewegungsangebote positiv beeinflussbar sind (vgl. Zimmer, 2001), sind *Teilleistungsstörungen*, die sich nur auf *ein einzelnes Teilgebiet* der Wahrnehmung beziehen, anscheinend meist über Fehlfunktionen im Hirn (cerebrale Dysfunktionen) veranlasst und durch Bewegung allein nicht therapierbar.

Die exakte Diagnostik ist ExpertInnenangelegenheit, ErzieherInnen sollten Symptome kennen und als Netzwerk zwischen Eltern und diagnostizierenden SpezialistInnen fungieren.

Tab. 2.28: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:

- H u Hörfähigkeit (üben, unterschiedliche Geräusche wahrzunehmen)
- H v Richtungshören (bspw. hören üben, aus welcher Richtung ein Geräusch kommt)
- H w Geräuschkategorisierung (üben, etwas aus einem „Geräuschsalat“ herauszuhören)

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:

- G Gleichgewichtssinn (üben, auf einem Bein zu stehen/auf einer Linie zu balancieren)
- G Bewegungskombinationen (bspw. beim Laufen plötzlich seitlich ausweichen)
- G Gesamtkörperkoordination (bspw. rückwärts laufen lernen, ganzheitl. Beanspr.)

Hintergrund 2.1.4n: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und ADHS (Aufmerksamkeitsdefizithyperaktivitätssyndrom)

Brühl unterscheidet drei Formen des ADHS, die bei Kindern auftreten. Eine Form zeichnet sich durch vorwiegende *Unaufmerksamkeit* ohne Hyperaktivität (9%) aus, eine weitere durch *impulsive* Hyperaktivität (3,9%), die dritte ist eine „*Mischform*“ (4,8%), von insgesamt 17,9% betroffener Kinder eines Altersjahrgangs (vgl. Brühl u. a., 2000).

Ob das Verhalten eines Kindes als *hyperaktiv* bezeichnet wird, hängt in großem Maße von der individuellen *Wahrnehmungsschablone* des betreuenden Erwachsenen ab. In der Regel sind so genannte *überaktive* Kinder körperlich völlig gesund und fallen durch motorische Unruhe auf. Trott (1993) unterscheidet *Primärsymptome* wie motorische Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten, schnelle Ablenk- und Erregbarkeit, niedrige Frustrationstoleranzgrenzen und überschnelles Agieren von *Sekundärsymptomen*, als sich aus dem Verhalten ergebende Folgeprobleme wie gestörte soziale Beziehungen, auffälliges Verhalten und Schulschwierigkeiten. Gesicherte medizinische Erkenntnisse über ADHS liegen allerdings bis heute nicht vor (Reth-Scholten & Tomcyk, 2004).

Hartmann sieht durch die einseitig gesteigerte Aufmerksamkeit und das erhöhte Aktionspotential, die nachweislich durch entsprechende Hormonproduktion veranlasst sind, sogar einen unter früheren Lebensbedingungen evolutionären Vorteil. So begünstige ADHS den *idealen Jäger*, benachteilige aber unter den heute in komplexen Alltagsbedingungen permanent abwägen müssenden *Entscheider* (2001).

Häufig werden betroffene Kinder medikamentös behandelt, obwohl motorische Förderung, Austoben bzw. Entspannungsverfahren und -techniken sowie gezielte Elternberatung häufig eine nachhaltigere und substituitionsfreie Alternative darstellen können. So schlägt Beudels vor,

dem Bewegungsdrang dieser Kinder statt zu geben, bspw. durch reglementiertes *Ringeln und Raufen*. Denn solche dem gesteigerten Bewegungsdrang gerecht werdenden Bewältigungsformen schaffen gleichzeitig Selbstwirksamkeitserlebnisse (2004, 140). Individuell abgestimmte Bewegung kann ADHS u.U. *zügeln* (J7) und so diesbezüglichen Medikamentenkonsum unnötig machen (J8).

Tab. 2.29: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

<p>Regelmäßige und richtig dosierte Bewegung kann... J { das Auftreten eines Aufmerksamkeitshyperaktivitätssyndroms verhindern J regelmäßigen Medikamentenkonsum unnötig machen</p>
--

Hintergrund 2.1.4o: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Lese-Rechtschreib-Störungen

Etwa jedes sechste Grundschulkind leidet an einer Lese-Rechtschreib-Störung. Sie steht häufig in Zusammenhang mit einer visuellen und auditiven Differenzierungsschwäche sowie mit einer verzögerten Sprachentwicklung, die u. a. mit unterschiedlichen Lernerfahrungen und unterschiedlichen Lebenswelten korreliert. Dabei gelten Lesen und Schreiben neben Rechnen als signifikant Schullaufbahn moderierende Fächer. Im Vorschulbereich ist die Optimierung der Bewältigung auditiver (H1; H2; H3) und visueller Selektionsaufgaben (H5) ideal. Das kann besonders gut durch psychomotorische Spielformen geschehen, bspw. durch die Versprachlichung von Bewegungseindrücken, sowie visuelle und auditive Differenzierungsspiele (B7). Solche Sprachspiele bieten kompensatorische und frühdiagnostische Hilfen (Jansen u.a., 1994).

Tab. 2.30: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

<p>Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden: H u Hörfähigkeit (üben, unterschiedliche Geräusche wahrzunehmen) H v Richtungshören (bspw. hören üben, aus welcher Richtung ein Geräusch kommt) H w Geräuschkategorisierung (üben, etwas aus einem „Geräuschsalat“ rauszuhören) H Kinästhetik (bspw. üben, ohne Sichtkontrolle Körperstellungen einzuschätzen)</p> <p>Ein von Bewegungsmangel betroffenes Kind... B ...hat öfter Sprachentwicklungsprobleme als sich bewegende Kinder</p>

Hintergrund 2.1.4p: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Rechenstörungen

Die so genannte Dyskalkulie ist in etwa so häufig im Grundschulalter anzutreffen, wie Lese-Rechtschreibstörungen. „Lernstörungen im Rechnen sind, da ..in geringerem Maße isolierbar ..., sehr viel schwerer zu erfassen als zum Beispiel in der Rechtschreibung. Man vermutet

hinter der Rechenschwäche ... grundlegende Störungen im Wahrnehmungsbereich, und zwar in der Erfassung räumlicher Beziehungen, der Rechts-Links-Orientierung und des Körperschemas“ (Hurrelmann, Bründel, 1996, S. 278). Dies weist auf einen Zusammenhang mit (fehlenden) Experimentiermöglichkeiten zur Verbesserung der Raumorientierung als Grundlage des abstrakt mathematischen Denkens hin. Der Kindergarten muss jederzeit großräumige Experimentiermöglichkeiten (G3; K2; N2; b18) anbieten, bspw. durch Körperdrehungen, Schwerkraftexperimente, Lagebeschreibungen im freien Raum.

Tab. 2.31: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6 Jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:
G grobmotorische Bewegungsformen (raumgreifendes Laufen, Hüpfen, Armkreisen)

Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ...
K v zur (Er-)Forschung (Umwelt, Materialien)

Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass...
N der Bewegungsraum immer nur für einige Kinder zugänglich ist (umc)

Tab. 2.32: Zusammenfassung kapitelrelevanter Strukturfragen

b18: Hat Ihre Einrichtung einen Bewegungsraum? Wenn ja, schätzen Sie bitte die Größe!	" nein " ja, mit einer Größe von ca. ____m ²
---	--

Hintergrund 2.1.4q: Verbindungslinien von Bewegungsmangel und übermäßiger Angst

Im Vorschulalter existiert häufig die so genannte Trennungsangst von den Eltern. Die Angst vor neuen Eindrücken, fremden Kindern und damit verbundenen Herausforderungen kann Ursache eines sich selbst verstärkenden negativen Motivationsprozesses, auf Grund eines nicht ausreichenden realistischen Selbstkonzept durch Eindrucksarmut oder auch durch einen überbehütenden Erziehungsstil seitens der Eltern sein. Wichtig ist es dann, dem Kind einen eigenen Erfahrungshorizont zu ermöglichen. Wie bereits mehrfach gezeigt, hat die Bewegung besonders im Vorschulalter bzgl. sozialer Kontaktaufnahme (G5, K5) als auch als Explorationsinstrument herausragende Bedeutung.

Tab. 2.33: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6 Jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:
G soziales Verhalten (Partnerübungen, Gruppenübungen, Kooperationsspiele etc.)

Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ...
K y zur sozialen Kontaktaufnahme (miteinander spielen)

Hintergrund 2.1.4r Verbindungslinien von Bewegungsmangel und Medikamenten- und Drogenkonsum

Regelmäßiger Medikamentenkonsum setzt bei Kindern schon ab der Grundschule ein, um Kinder leistungsfähiger zu machen, den Schulbesuch gesundheitlich angeschlagener Kinder zu ermöglichen oder um verhaltensauffällige Kinder ruhiger zu stimmen.

Mit Beginn der Schule wird bereits jedes fünfte Kind mindestens einmal wöchentlich von den Eltern mit Medikamenten „versorgt“ (vgl. Hurrelmann, Bründel, 1996, 282). Medikamentenkonsum im Kindergarten ist nur bezüglich der ADHS weit verbreitet. Diesbezüglicher Konsum kann – wie o. b. – u. U. durch Bewegung unnötig gemacht werden.

Tab. 2.34: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

<p>Regelmäßige und richtig dosierte Bewegung kann... J regelmäßigen Medikamentenkonsum unnötig machen</p>

2.2 Institutionelle Betrachtung des Kindergartens und Legitimation der Bewegungserziehung

P Wegweiser P

Die vorangegangenen Ausführungen haben verdeutlicht, dass Bewegungsmangel nicht ein anthropologisch begründetes Phänomen ist, bei dem die Kinder von sich heraus den Drang zur Bewegung verloren haben. Vielmehr sind veränderte Lebensbedingungen für die gestiegene Problematik verantwortlich.

Der Kindergarten bietet sich besonders als Ort für die Kompensation von Bewegungsmangel an, da er Kinder früh und somit in einer vergleichsweise *prägenden* Phase erreicht. So können Kinder rechtzeitig vor bewegungsmangelbedingten Schäden bewahrt werden. Als erste Sozialisationsinstanz außerhalb der Familie hat der Kindergarten ein herausgehobenes *Mandat*, pädagogisch positiv auf die Kinder einzuwirken. So können und müssen die veränderten Lebensbedingungen berücksichtigt (bspw. verloren gegangene Bewegungsflächen und Sozialerfahrungen) und ressourcenoptimiert kompensiert werden. Verglichen mit Freizeitangeboten ist der Kindergarten abgesehen von Unterschieden, die durch die sozialgeographische Lage und Elternengagement begründet sind – schwach sozial selektiv. Er beansprucht keine zusätzlichen Nachmittagstermine und kann den häufig sozial selektiv bedingten Bildungs- (vgl. Pisa Studie, statistisches Landesamt, 2005) und Gesundheitschancen entgegenwirken. Dabei besitzt er eine hohe *Inklusionskraft*.

„In Deutschland ist der Kindergartenbesuch inzwischen zum selbstverständlichen Ereignis geworden. Der Statistik zufolge standen am Stichtag 31.12.1998 von über drei Millionen Plätzen in etwas über 48.000 vorschulischen Einrichtungen immerhin 80 Prozent für Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren bereit“ (Fried u. a., 2003, 7).

Der Kindergarten kann im Sinne sozialräumlicher Orientierung Einfluss auf das ökologische Umfeld der Einrichtung nehmen (bspw. Anwohner, Eltern, strukturelle Bedingungen des Umfeldes, verwandte Institutionen wie solche im Bereich Diagnostik, Medizin oder Vereinswesen). Indem er sich als Netzwerk versteht, das mit anderen Institutionen zusammen arbeitet, kann auch den veränderten Lebensbedingungen *außerhalb* des Kindergartens entgegengewirkt werden.

Im Folgenden wird beleuchtet, inwiefern Bewegungserziehung und der gesetzliche Auftrag des Kindergartens (2.2.1) sowie Bewegungserziehung und der Kindergarten verstanden als *Fundament des Bildungssystems* (2.2.2) in Einklang stehen.

2.2.1 Der gesetzliche Auftrag des Kindergartens und Legitimation der Bewegungserziehung

Hintergrund 2.2.1a: Der gesetzliche Auftrag des Kindergartens auf Bundesebene und Verbindungslinien zur Bewegungserziehung

Der gesetzliche Auftrag des Kindergartens wird sowohl auf Bundes-, als auch auf Länderebene formuliert. Bewegungserziehung hat zahlreiche Anknüpfungspunkte an die Auftragsformulierungen.

In § 22 „Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen“ im Sozialgesetzbuch (SGB) Aches Buch (VIII) „Kinder und Jugendhilfe“ finden sich die leitenden Bestimmungen des Bundes (siehe jeweils Blocksatz):

„(1) In Kindergärten, Horten und anderen Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten (Tageseinrichtungen), soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden.“
(Moskal, Förster, 1999, 247).

Diesem Auftrag wird Bewegung durch ihre *personale* und *soziale* Bedeutung gerecht. Bewegung ermöglicht über unmittelbare Körpererfahrungen die effektivste und ursprünglichste Grundlage des sich selber kennen lernens. Sie ermöglicht Rückschlüsse über eigene Stärken und Schwächen und offenbart unmittelbare Konsequenzen eigenen Handelns. Die *soziale Komponente* der Bewegung kommt in verschiedenen Spiel- und Aushandlungsformen zum Ausdruck. Kinder spielen mit- und gegeneinander, geben nach und setzen sich durch, handeln Regeln aus, entwickeln diese weiter, sie erleben sich als Urheber, lehrende und lernende Individuen (vgl. Zimmer, 2001, 15f.).

„(2) Die Aufgabe umfasst die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. Das Leitungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.“ (Moskal, Förster, 1999, 247).

Vor dem Hintergrund veränderter Lebensbedingungen (Verlust von Streifräumen, Alternativattraktivität medialer Unterhaltung) und der damit unterschiedlichen und geringeren Chance für Selbstwirksamkeitserlebnisse (vgl. 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3) bekommt die Bewegung als unmittelbares *Rückmeldeinstrument* eine herausgehobene Bildungs- und Erziehungsbedeutung für den Kindergarten (siehe auch Kap. 2.2). Vieles, was früher die normale Bewegungssozialisation im nahen Wohnumfeld leistete, muss insbesondere in Stadtzentren an

den Kindergarten delegiert werden. Dabei muss Bewegung als ganzheitlich verstanden und interpretiert werden. Die Erzieherinnen müssen sich also der personalen, sozialen, produktiven, ex- und impressiven, explorativen, komparativen und adaptiven Funktion der Bewegung (vgl. Zimmer, 2001, 15f.) bewusst sein (K1-K9).

Tab. 2.35 Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ...

- K u ...zur Fortbewegung (Gehen, Laufen) (umc)
- K v ...zur (Er-)Forschung (Umwelt, Materialien)
- K w ...für besondere Gefühlseindrücke (bspw. beim „gesicherten“ freier Fall, etc.)
- K x ...für Gefühlsausdrücke (bspw. Pantomime)
- K y ...zur sozialen Kontaktaufnahme (miteinander Spielen)
- K z ...zum Vergleich von Fähig- und Fertigkeiten der Kinder untereinander
- K { ...zur ganzheitlichen Gesundheitsvorsorge (Prävention von Krankheiten etc.)
- K | ...zur realistischen Einschätzung eigener Fähigkeiten
- K } ...zur Herstellung emotionaler Ausgeglichenheit

„(3) Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben sollen die in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte und andere Mitarbeiter mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten. Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen.“ (Moskal, Förster, 1999, 247).

Da die sich ständig und immer schneller veränderten Bedingungen des Aufwachsens permanent neue Anforderungen an die Eltern stellen, denen Institutionen durch arbeitsteilige und ressourcenoptimierte Wissensbündelung professioneller begegnen können, haben Sie den Auftrag, Eltern, als erste und bedeutsamste Sozialisationsinstanz der Kinder, zu beraten. Ebenso müssen sie die Anliegen der Eltern berücksichtigen und sie in Entscheidungsprozesse des Kindergartens integrieren. Gerade Bewegung bietet durch ihre zahlreichen Erscheinungsformen eine Kommunikationsschnittstelle und ein Motivationspotential für integrierende Elternarbeit mit Anschlussoptionen für sozialräumliche Stadtteilarbeit.

Hintergrund 2.2.1b: Der gesetzliche Auftrag des Kindergartens auf Landesebene und Verbindungslinien zur Bewegungserziehung

Die länderhoheitlichen Ergänzungen NRWs regelt der §2 des GTK [Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (siehe jeweils Blocksatz)]:

„(1) Der Kindergarten ist eine sozialpädagogische Einrichtung und hat neben der Betreuungsaufgabe einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag als Elementarbereich des Bildungssystems“ (Moskal, Förster, 1999, 15f.).

Hier wird der Kindergarten als Jugendhilfeeinrichtung von der Schule abgegrenzt. Bezüglich der Rolle der Bewegung im eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag gelten die gleichen Aussagen wie auf der vorherigen Seite unter § 22 „Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen“ im Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) „Kinder und Jugendhilfe“ (2).

„(2) Der Kindergarten hat seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit der Familie und deren Erziehungsberechtigten durchzuführen und insbesondere

1. ...die Lebenssituation jedes Kindes zu berücksichtigen“ (Moskal, Förster, 1999, 15f.).

Hier spielt die *individuelle Bezugsnormorientierung* eine herausragende Rolle. Diese lässt sich im Vorschulalter besonders gut durch das Medium der Bewegung transportieren. Bewegungsherausforderungen besitzen den Vorteil, dass sie anthropologisch angelegt sind, das Kind intrinsisch motivieren und Erfolg oder Misserfolg unmittelbar in der Sache selbst zurückmelden. Um individuellen Niveaus entsprechen zu können, müssen Bewegungsherausforderungen, -angebote und -materialien variierbar sein. Die individuelle Bezugsnorm bzgl. Bewegungsfertigkeiten kann besonders durch Beobachtung (D2, D3), Entwicklungsübersichten (D5), motorische Tests (D4, C1 – C9), ExpertInnenurteile (D7), Hinweise von Eltern oder Angehörigen (D8) und laufende Dokumentation (D9) ermittelt werden. Ziel ist es u. a., den gesamten motorischen Entwicklungsstand (D1) transparent zu machen. Abzulehnen ist hingegen der Vergleich mit dem durchschnittlichen Leistungsstand der Gruppe (D6), da dies eine soziale Bezugsnormorientierung indiziert. Besondere Bedeutung hat bei diesem Paragraphen die explorative Funktion der Bewegung (vgl. Zimmer, 2001, 15f.).

Tab. 2.36: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Wird der motorische Entwicklungsstand jedes Kindes ihrer Gruppe eingeschätzt?

D Ja Nein

Der motorische Entwicklungsstand wird eingeschätzt durch...

D die Summe aller Beobachtungen vom Kind

D Beobachtungen vom Kind in speziellen Bewegungssituationen

D motorische Tests, die Bewegungsfertigkeiten bewerten

Dy Entwicklungsübersichten, die altersabhängig erwartbare Fertigkeiten beschreiben

Dz den Vergleich mit dem durchschnittlichen Leistungsstand der Gruppe (umc)

D Expertenurteile von Personen, die dafür in die Einrichtung kommen

D Hinweise von Eltern/Angehörigen der Kinder

D unsere festgehaltenen Dokumentationen des motorischen Entwicklungsstandes

Tab. 2.37: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung**Die Erfassung der Bewegungsfertigkeiten durch spezielle Tests...**

- C muss zum Alltag einer KiTa/eines KiGa gehören
- C gehört nicht zu den Aufgaben einer Erzieherin
- C interessiert mich sehr
- C kann den genauen motorischen Entwicklungsstand des Kindes widerspiegeln (umc)
- C ist zu selten Element einer Fortbildung
- C erlernte ich durch Fachleute
- C sollte immer nur mit einem Verfahren erfolgen (umc)
- C sollte lediglich als Orientierungshilfe dienen
- C ist eine Grundlage zur Ermittlung von Bewegungsschwächen und -stärken

Im Folgenden wiederholen sich die Gesetzesformulierungen, deshalb sei auf sich anschließende Funktionen der Bewegung hingewiesen:

„(2) Der Kindergarten hat seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit der Familie und deren Erziehungsberechtigten durchzuführen und insbesondere

2. ...dem Kind zur größtmöglichen Selbständigkeit und Eigenaktivität zu verhelfen, seine Lernfreude anzuregen und zu stärken“ (Moskal, Förster, 1999, 15f.).

Hier knüpfen als analoge Bewegungsfunktion die *personale, produktive* und *explorative* Bedeutung der Bewegung (vgl. Zimmer, 2001, 15f.) an.

„(2) Der Kindergarten hat seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit der Familie und deren Erziehungsberechtigten durchzuführen und insbesondere

3. ...dem Kind zu ermöglichen, seine emotionalen Kräfte aufzubauen“ (Moskal, Förster, 1999, 15f.).

Diesem Auftrag steht die *expressive, impressive* und *soziale* Bedeutung der Bewegung nahe (vgl. Zimmer, 2001, 15f.).

„(2) Der Kindergarten hat seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit der Familie und deren Erziehungsberechtigten durchzuführen und insbesondere

4. ...die schöpferischen Kräfte des Kindes unter Berücksichtigung seiner individuellen Neigungen und Begabungen zu fördern“ (Moskal, Förster, 1999, 15f.).

In diesem Zusammenhang ist die *produktive* und *expressive* Funktion der Bewegung von Bedeutung (vgl. Zimmer, 2001, 15f.).

„(2) Der Kindergarten hat seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit der Familie und deren Erziehungsberechtigten durchzuführen und insbesondere

5. dem Kind Grundwissen über seinen Körper zu vermitteln und seine körperliche Entwicklung zu fördern“ (Moskal, Förster, 1999, 15f.).

Hier ist die *adaptive, personale* und *komparative* Bedeutung der Bewegung besonders bedeutsam (vgl. Zimmer, 2001, 15f.).

„(2) Der Kindergarten hat seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit der Familie und deren Erziehungsberechtigten durchzuführen und insbesondere

6. ...die Entfaltung der geistigen Fähigkeiten und der Interessen des Kindes zu unterstützen und ihm dabei durch ein breites Angebot von Erfahrungsmöglichkeiten elementare Kenntnisse von der Umwelt zu vermitteln“ (Moskal, Förster, 1999, 15f.).

Hier bestehen Verbindungslinien zur *personalen, impressiven* und *explorativen* Bedeutung der Bewegung (vgl. Zimmer, 2001, 15f.).

(3) „Der Kindergarten hat dabei die Aufgabe, das Kind unterschiedliche soziale Verhaltensweisen, Situationen und Probleme bewusst erleben zu lassen und jedem einzelnen Kind die Möglichkeit zu geben, seine eigene soziale Rolle innerhalb der Gruppe zu erfahren, wobei partnerschaftliches, gewaltfreies und gleichberechtigtes Miteinander, insbesondere auch der Geschlechter untereinander, erlernt werden soll. Die Integration behinderter Kinder soll besonders gefördert werden. Behinderte und nicht behinderte Kinder sollen positive Wirkungsmöglichkeiten und Aufgaben innerhalb des Zusammenlebens erkennen und altersgemäße demokratische Verhaltensweisen einüben können. Auch gegenüber anderen Kulturen und Weltanschauungen soll Verständnis entwickelt und Toleranz gefördert werden.“ (Moskal, Förster, 1999, 15f.).

Anschlussfähige Bereiche sind die *personale, soziale, impressive, expressive* und die *komparative* Bedeutung der Bewegung (vgl. Zimmer, 2001, 15f.).

Tab. 2.38: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ...
K u zur <i>Fort</i> bewegung (Gehen, Laufen)
K v zur (Er-)Forschung (Umwelt, Materialien)
K w für besondere Gefühlseindrücke (bspw. beim „gesicherten“ freier Fall, etc.)
K x für Gefühlsausdrücke (bspw. Pantomime)
K y zur sozialen Kontaktaufnahme (miteinander Spielen)
K z zum Vergleich von Fähig- und Fertigkeiten der Kinder untereinander
K { zur ganzheitlichen Gesundheitsvorsorge (Prävention von Krankheiten etc.)
K zur realistischen Einschätzung eigener Fähigkeiten
K } zur Herstellung emotionaler Ausgeglichenheit

2.2.2 Institutionalisierte Bildung als *das* Thema der 2000er: Bewegungserziehung und Bildung und Legitimation der Bewegungserziehung

P Wegweiser P

Verbindungslinien von Bildung und Bewegung sind empirisch bisher nur defizitär untersucht worden (vgl. z.B. Keiner & Vagt, 2003).

In der aktuellen theoretischen Debatte kommt es zu sehr unterschiedlichen Definitionen des Begriffes Bildung. Der seit der Pisastudie sehr strapazierte und viel diskutierte Bildungsbegriff wird auch innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit und der Sportwissenschaft uneinheitlich verwendet und interpretiert. Eine Festlegung oder Einigung erfolgte bisher nicht.

„Derzeit existiert weder eine allgemein anerkannte Bildungsdefinition für den Elementarbereich noch ein fest geschriebenes, allgemein gültiges Bildungsverständnis, das einer solchen Bildungsdefinition zugrunde liegen könnte. Auch im Recht der Kinder auf Betreuung, Bildung und Erziehung, das wir im Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1991 (§22, Abs. 1,2) nachlesen können, sucht der interessierte Leser vergebens nach einer näheren Bestimmung der Begriffe bzw. nach Vorschlägen zu ihrer Realisierung.“ (Roux, 2003, 12f.).

In vielen Ländern der Welt hat das *staatliche* Interesse an Bildung und Erziehung *vor* der Regelschule zugenommen (OECD, 2001). Grundmotivation dabei ist die optimale Ausschöpfung von Bildungsressourcen als Antwort auf neue, so genannte, *Herausforderungen* (globalisierte Weltwirtschaft mit erhöhtem Konkurrenzdruck, galoppierender Wandel der Lebensbedingungen).

Dabei muss vor einer rein volkswirtschaftlich motivierten Funktionalisierung von Bildung gewarnt werden, die Kindern lediglich einen Objektstatus zubilligt und auf die Effektivität und Effizienz der späteren *Arbeitskraft* abzielt. Aktuelle Politikprogramme achten jedenfalls auf die enge Passung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und betreiben zunehmend *Bildungsökonomie*.

Im Folgenden werden verschiedene Perspektiven auf Bildung und Bewegung aufgezeigt.

Hintergrund 2.2.2 a: Zur Historie des Bildungsbegriffes

Historisch wurzelt der Begriff *Bildung* in der Aufklärungspädagogik und propagierte – gegenteilig zum bildungsökonomischen Paradigma – die Entfaltung des Menschen auf der Basis seiner freien Kritik-, Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit unabhängig politischer, technischer oder wirtschaftlicher Zwänge. Zu Zeiten des aufstrebenden Bürgertums wird

Bildung zum Inbegriff intellektueller Reifung und nach und nach zum die Erbfolgelogik der Monarchie und des Adels aufweichenden Befreiungsinstrument:

„Bei Humboldt dient das Wort nicht mehr nur der Bezeichnung eines tatsächlichen Vorgangs; Bildung wird vielmehr theoretisch bestimmt – und dient seither selber – als Maßstab für die mit dem Wort benannten Tätigkeiten. Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere.“ (Zusammenfassung der Brockhaus Enzyklopädie von 1987 s.v. »Bildung«).

„Es geht um Anregung (nicht um Eingriff, mechanische Übertragung, gar Zwang); alle (nicht nur die geistigen) Kräfte sollen sich entfalten (sie sind also schon da, werden nicht »gemacht« oder eingepflanzt), was durch die Aneignung von Welt (also durch die Anverwandlung des Fremden in einem aktiven Vorgang) geschieht – in wechselhafter Ver- und Beschränkung (das heißt erstens: auch die „Welt“ bleibt nicht unverändert dabei, zweitens: die Entfaltung ist kein bloßes Vorsichhinwuchern, sie fordert Disziplin); die Merkmale sind Harmonie und Proportionierlichkeit (Bildung mildert die Konflikte zwischen unseren sinnlichen und unseren sittlichen, zwischen unseren intellektuellen und unseren spirituellen Ansprüchen, sie fördert keine einseitige Genialität); das Ziel ist die sich selbst bestimmende Individualität – aber nicht um ihrer selbst willen, sondern weil sie als solche die Menschheit bereichert. Noch innerhalb des gleichen Jahrhunderts hat sich diese – gewiss schon zu Humboldts Zeiten nicht von allen geteilte – Vorstellung gründlich gewandelt. Und doch haftet dem Begriff Bildung seither das Moment der Selbstständigkeit, also des sich Bildens der Persönlichkeit hartnäckig an.“

(Hentig, v., 1996, 40f. nach Kühne & Regel, 2000, 12).

Schon kurz darauf wird Bildung allerdings zu einem sozialen Selektionselement, institutionalisiert als Schule (vgl. Thomas, 1996, 126).

Man muss also einen *aufklärerischen* von einem *funktionalen* Bildungsbegriff unterscheiden. Während der erste Begriff ein befreiendes Ideal darstellt:

„Bildung hat nicht ein *Produkt Mensch* zum Ziel, sondern Mensch sein zu können in einer immer schwieriger und komplexer werdenden Welt“ (Kühne & Regel, 2000).

ist letzterer immer das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses mit konkreten Zielen:

„im Erziehungssystem schafft Bildung zwar systemtheoretisch betrachtet Partizipationsmöglichkeiten, verfolgt aber letztendlich bzgl. der Zuteilung gesellschaftlicher Positionen die Funktion der sozialen Selektion“ (Luhmann, 1987, 187f.).

Hintergrund 2.2.2b: Der kindzentrierte Bildungsbegriff

Zum Einen existieren Bildungsbegriffe, bei denen das Kind im Mittelpunkt der Betrachtung steht. Sie gehen von den anthropologischen Grundlagen und Entwicklungsgegebenheiten der Kinder aus und wollen diese spezifisch und ganzheitlich fördern und somit Erkenntnisprozesse, die eine individuelle Lebensgestaltung ermöglichen, optimieren. Sie stehen in der Tradition von Fröbel, Montessori, Piaget und Steiner und wurden von Schäfer (1995) weiterentwickelt und auch von der Sportpädagogik aufgegriffen (bspw. Zimmer, R.). Die Ansätze gehen vom kompetenten Kind aus, das sich insbesondere durch Selbsttätigkeit bildet und eine individuelle Sinnsuche auf konstruktivistischer Basis der eigenen rational-logischen und sinnlich-emotionalen Wahrnehmungen unternimmt. Schon Einzelfertigkeiten wie richtiges Hören, isoliertes Sehen bekommen bei dieser elementaren Betrachtung frühkindlicher Entwicklung Bildungsbedeutsamkeit. Dabei haben sensomotorische Bewegungserfahrungen zur Aneignung und Veränderung der Welt besonders im Vorschulalter eine herausgehobene Stellung. Diesbezügliche Wahrnehmungsbereiche (G1 – G9) (H1 – H9) sollten von den ErzieherInnen wertgeschätzt werden und Erwartungen an die Effekte regelmäßiger Bewegung realistisch sein (I1 – I9).

Tab. 2.39: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung**Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:**

- G Gleichgewichtssinn (üben, auf einem Bein zu stehen/auf einer Linie zu balancieren)
- G vorgeschriebene Bewegungsabläufe (Sportartenorientierung, bspw. Weitsprung) (umcodiert)
- G grobmotorische Bewegungsformen (raumgreifendes Laufen, Hüpfen, Armkreisen)
- G Bewegungskombinationen (bspw. beim Laufen plötzlich seitlich ausweichen)
- G soziales Verhalten (Partnerübungen, Gruppenübungen, Kooperationsspiele etc.)
- G Ausdauerfähigkeit (bspw. üben, längere Beanspruchungsformen auszuhalten)
- G Feinmotorik (bspw. üben, Streichhölzer einzusammeln, Tastspiele etc.)
- G Kraft (bei Stürzen das eigene Körpergewicht abzustützen, Sprungkraft etc.)
- G Gesamtkörperkoordination (bspw. rückwärts laufen lernen, ganzheitl. Beanspr.)
- H u Hörfähigkeit (üben, unterschiedliche Geräusche wahrzunehmen)
- H v Richtungshören (bspw. hören üben, aus welcher Richtung ein Geräusch kommt)
- HW Geräuschkategorisierung (üben, etwas aus einem „Geräuschsalat“ rauszuhören)
- H x Sehfähigkeit (bspw. Dinge optisch ganzheitlich erkennen)
- H Kinästhetik (bspw. üben, ohne Sichtkontrolle Körperstellungen einzuschätzen)
- H z Kraftdosierung (bspw. üben, Kräfte angemessen einzusetzen)
- H { Körperkonzept (bspw. üben, eigene Körperteile wahrzunehmen)
- H | taktile Wahrnehmung (bspw. üben, Dinge allein durch Ertasten zu erkennen)
- H } Rhythmusfähigkeit (bspw. üben, Rhythmen in Bewegung umzusetzen)

Regelmäßige Bewegung...

- I u optimiert das Herz-Kreislauf-Atmungssystem (Kinder werden ausdauernder)
- I v stärkt das Immunsystem (Kinder sind seltener krank)
- I w verbessert das räumliche Vorstellungsvermögen
- I x verschlechtert die soziale Kontaktbereitschaft (umc)
- I y fördert das Konkurrenzverhalten der Kinder (umc)
- I z verringert Angst
- I { erhöht Aggressionen (umc)
- I | steigert das Selbstvertrauen
- I } steigert die Unfallraten im Kindergarten (umc)

Hintergrund 2.2.2c: Der gesellschaftszentrierte Bildungsbegriff

Zum Anderen existieren in der Pädagogik der frühen Kindheit Ansätze, die eher auf das gesellschaftliche Zusammenleben abzielen, wie bspw. die Reggiopädagogik oder der Situationsansatz. Bei den bildungsbedeutsamen sportpädagogischen Ansätzen dieser Richtung bekommt die Bewegung die Rolle eines erkenntnisoptimierenden Instrumentes, das explorative, produktive, expressive, impressive, personelle, adaptive, soziale, komparative Erfahrungen (Zimmer, R., 2003, S. 15f.) ermöglicht, die im Vergleich zu anderen Erfahrungsmedien im Bezug auf die Eindrucksvielfalt einzigartig sind. Damit gemeint sind bspw. besondere Erfahrungen wie Momente des freien Falls (K3), Erlebnisse, die Möglichkeiten erkennen lassen, über die eigene Leistungsgrenze hinauszugehen, mit SpielpartnerInnen oder -gegnerInnen Regeln auszuhandeln und einzuhalten (K5), eigene Stärken und Schwächen kennen zu lernen und zu akzeptieren (K6) etc. und durch diese Auseinandersetzung selbst bestimmte Entscheidungen und Realitätswahrnehmungen (K8) zu erreichen. Bildungsbedeutsame Bewegung muss dann, analog eines philosophisch-anthropologischen Verständnisses, nicht als Aneinanderkettung motorischer

Einzelbewegungen, sondern als ganzheitliche Tätigkeit der Auseinandersetzung mit der Welt angesehen werden (vgl. z.B. Grupe, 1976). „Die Beweglichkeit des Körpers ermöglicht es den Kindern, die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen“ (Tietze und Viernickel, 2002, 153). Dabei verweisen insbesondere dialogische Bewegungskonzepte auf die Eingebundenheit von Bewegung in die Lebenswelt, in Bedingungskonstellationen sozialer Bezüge und auf individuelle Absichten des sich Bewegenden, der zunehmenden Gestaltungsspielraum gewinnt (vgl. z.B. Gordijn, 1975 und Tamboer, 1985, 1994, Zimmer, 2001) (K1-K9).

Tab. 2.40: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ...

- K u zur Fortbewegung (Gehen, Laufen)
- K v zur (Er-)Forschung (Umwelt, Materialien)
- K w für besondere Gefühlseindrücke (bspw. beim „gesicherten“ freier Fall, etc.)
- K x für Gefühlsausdrücke (bspw. Pantomime)
- K y zur sozialen Kontaktaufnahme (miteinander Spielen)
- K z zum Vergleich von Fähig- und Fertigkeiten der Kinder untereinander
- K { zur ganzheitlichen Gesundheitsvorsorge (Prävention von Krankheiten etc.)
- K | zur realistischen Einschätzung eigener Fähigkeiten
- K } zur Herstellung emotionaler Ausgeglichenheit

Hintergrund 2.2.2d: Das neue Bildungsverständnis der Sportwissenschaft

Auf der Ebene der Sportwissenschaften steht durch den Paradigmenwechsel weg vom funktionalen Sportartenkonzept, das in der normierten Bewegungsvermittlung die Vorbereitung auf die Bewegungskultur der Gesellschaft sah (vgl. M2, M3, M4, M5, M7, M10, N4, N7, N10), die multiperspektivische Thematisierung von Bewegung im Mittelpunkt:

Tab. 2.41: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Bei angeleiteten Bewegungsangeboten...

- M v gibt es eine von mir festgesetzte wiederkehrende Stundenstruktur
- M w steht von vornherein fest, was erreicht werden soll (umc)
- M x findet immer das folgende Muster statt: „Aufwärmen, Hauptteil, Ausklang“ (umc)
- M y gibt es wichtige Inhalte, die alle mitmachen müssen (umc)
- M { ist ein Hauptziel der Stunde das Erlernen motorischer Fertigkeiten (umc)
- M arbeite ich vorwiegend mit einer altersgleichen Gruppe (umc)
- Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass...**
- N die Raumumgestaltungen allein Sache der Erzieherin ist (umc)
- N Materialneuanschaffungen alleinige Sache der Erzieherinnen ist (umc)
- N die Kinder vorwiegend angeleitet werden (umc)

„Parallel dazu wird Bildung nicht im Sinne eines gehobenen Kulturbegriffs verstanden, sondern unter Bildung wird die Integration der körperlichen, psychischen und sozialen Kompetenzen des Menschen verstanden, die zu seiner individuellen Selbstbehauptung in komplexen Gesellschaften erforderlich sind“ (Keiner, R., Vagt, S., 2003, 183).

Bewegung bekommt dabei zunächst die Rolle einer notwendigen und unverzichtbaren Sozialisationsinstanz, die Bildungsprozesse nach sich zieht, die sowohl Persönlichkeitsbildung, sensomotorische, soziale, emotionale und kognitive Bildungselemente umfasst:

Herausgestellt werden Bildungswirkungen bzgl. Bewegung im Vorschulalter durch außergewöhnliche und nur durch Bewegung und Sport erzielbare Körper-, Grenz-, Wahrnehmungs- und Körperformungserfahrungen als bewegungsimmanente Kategorien. Als weitere Bausteine der Erlangung einer selbst bestimmten Weltaneignung werden Kategorien wie Selbstwirksamkeitserleben, Fremdwahrnehmung und soziale Kompetenzen bei Bewegungstätigkeiten genannt (vgl. Klafki, 2001, Beckers, 2001, Hildenbrandt, 2001).

Klafki (2001, 22) sieht die Funktion der „Bewegungskompetenz als Bildungsdimension“ u. a. dann, wenn Sie über die Kategorie des Leistungssports hinausgeht und Elemente des „...In-Beziehungs-Tretens, der Auseinandersetzung von Mensch und Welt [besitzt]; als aktive Vorgänge der selbst gesteuerten Bewegung einer oder mehrerer Personen in der Auseinandersetzung mit spezifischen Erfahrungsfeldern der naturhaften und der kulturellen Wirklichkeit“ (Klafki, 2001, 23).

Beckers betont bezüglich der Bildungsrelevanz von Sport/Bewegung, dass es nicht „...den ´richtigen` Sport...“ (2001, 31) aber auch nicht den falschen Sport gibt (vgl. ebd.). Vielmehr verwirkliche sich pädagogisches Handeln, durch *Erziehung* als „...Strukturierung des Denkens, Fühlens und Handelns...“ (ebd. 35) zur Vermittlung gesellschaftlich-kultureller Identität als auch durch *Bildung* als fördernder „...Prozess der Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit.... Während Erziehung auf die ‚Sache‘ gerichtet ist und dabei ‚Muster geformten Handelns‘ vermittelt, zielt Bildung auf die ‚Person‘ und deren Fähigkeit zur Selbstgestaltung, die den selbst bestimmten Umgang mit diesen Mustern einschließt“ (ebd.).

„Ein Blick auf den Sport zeigt, dass er ebenfalls zwei Aspekte aufweist, die unmittelbar auf die beiden Aufgaben pädagogischen Handelns verweisen (Abb. 2). Der Sport als ‚regelgeleitetes und leistungsorientiertes System‘ ist gebunden an aktuelle gesellschaftliche Realität und verlangt eine bestimmte, strukturierte Form des Umganges mit dem Körper; diesen Ausschnitt verstehen und beherrschen zu können ist Aufgabe der Erziehung – auch im Sport. Darüber hinaus kann ‚Sport‘ einen Raum der Ermöglichung leiblicher Erfahrung bieten, die eine unverzichtbare Basis für individuelle Lebensgestaltung darstellen. Hier gewinnt Leiblichkeit, ‚die Erfahrung mit allen Sinnen‘ ... einen unübersehbaren Stellenwert.“ (ebd.).

„Zusammenfassend will ich vier Kennzeichen für ‚Bildung‘ angeben, die auch sportpädagogische Überlegungen leiten:

- Bildung ist gerichtet auf die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit, also auf das Subjekt. Zu einer eigenständigen Lebensgestaltung gehört die Fähigkeit, mit gestellten Anforderungen und Ansprüchen kritisch-differenzierend umgehen zu können; dies kennzeichnet den politischen Gehalt von Bildung
- Eine individuelle Lebensgestaltung setzt einen individuellen Lebenssinn voraus; er ermöglicht erst, vorgegebene Muster des Verhaltens individuell und situativ angemessen verändern zu können
- Den Ausgangspunkt der notwendigen Erfahrung bietet die ‚Bewegung‘, nicht die Sportart
- Im Zentrum dieses Bildungsprozesses steht der Körper bzw. der Leib.“ (ebd. 35f.)

Hintergrund 2.2.2e: Ein systemtheoretischer Zugang zum Zusammenhang von Bewegung und Bildung

Aus systemtheoretischer Perspektive erfährt Bewegung den Rahmen der *Nutzererwartung* des *Bildungsförderlichen*. Der gesetzlich genannte Bildungsauftrag, die Empfehlungen zur Einschulung (als eine Bildungsinstitution kennzeichnende Selektionsleistung) und Einschätzungen zur Leistungsfähigkeit der Kinder in der Schule, die Implementation in die Ganztagsgrundschule zeigen, dass der Kindergarten neben seiner sozialpädagogischen Intention (vgl. KJHG) auch das *Fundament des Bildungssystems* verkörpert. Der Bewegung werden in diesem Zusammenhang Attribute des Bildungsförderlichen zugesprochen und zwar innersystemisch bzgl. der Förderung kognitiver Entwicklung als auch im Bezug auf andere gesellschaftliche Teilsysteme im Rahmen vielfältiger Anschlussofferten, wie bspw. erwartete niedrigere Kosten für das Gesundheitssystem. (vgl. Meier, 1998).

Hintergrund 2.2.2f: Das bleibende Problem der Trennschärfe der Begriffe Bildung, Lernen, Erziehung

Bei allen Zugängen eines bewegungsbezogenen Bildungsbegriffs vermisst man jedoch – wie bei der Bildungsdebatte überhaupt – die Trennschärfe zwischen den Begriffen Lernen, Sozialisation, Erziehung, Entwicklung und Bildung. Ein Grund dafür ist im so genannten Pisa-Schock zu sehen, der allerdings nur durch die damit aktuell wirtschaftliche Situation Deutschlands solche Aufmerksamkeit erregt hat. Nahezu jede wissenschaftliche Fachdisziplin versucht nun Bildung strategisch in das eigene Curriculum zu überführen. Allerdings:

„Noch hat Pisa den Körper nicht entdeckt ...“ (Zimmer, 2004, 16) „Es fällt auf, dass seit der PISA-Debatte das Wort „Spiel“ in den Diskussionen um die frühkindliche Erziehung vermieden wird. Bewegungsbildung ist eben auch Menschenbildung und die darf auch durch und nach PISA nicht auf der Strecke bleiben.“ (ebd. S. 18).

Bzgl. der begrifflichen Schärfung des Bildungsbegriffes im Vergleich zu *Erziehung* und *Lernen* schlägt Tremml folgende Definitionen vor. Das gemeinsame Moment von Bildung, Erziehung und Lernen sei die aneignende Tätigkeit. Aneignende Tätigkeit findet im Vorschulalter besonders über Wahrnehmung und Bewegung statt. Bzgl. *Bildung* sei das Kind sein eigener Lehrer und Bildung zeichne sich durch *ungesteuerte* und *unabsichtliche* Selbstausbildung in Form von Wahrnehmung, Erkundung, spielerischer Erprobung und Nachahmung aus, die das Kind in ein Verhältnis zu Dingen und Personen setze. *Lernen* hingegen beschreibe die Regelmäßigkeit und den Mechanismus eines Prozesses der Informationsverarbeitung. *Erziehung* wiederum sei durch absichtliches und zielorientiertes Handeln innerhalb eines Umweltarrangements oder durch Situationsinszenierung gekennzeichnet. (vgl. Tremml 2000).

Hintergrund 2.2.2g: Resultierende bewegungsbezogene Bildungszugänge im Kindergarten

Bildung im Kindergarten beansprucht zunächst die Aufgabe, grundsätzliche Voraussetzungen für Bildungsprozesse zu schaffen. Hier sind besonders die Ergebnisse der Resilienz- und Motivationsforschung zu erwähnen. Demnach ist es wichtig, Umstände zu schaffen, die der Selbstwirksamkeit, einem realistischen Selbstkonzept, einem realistischen Anspruchsniveau und einer realistischen Kausalattribution zuträglich sind. Dazu gehört es auch, Schutzfaktoren zu maxi- und Risikofaktoren zu minimieren (vgl. Kap. 2.1.4). Die Bewegung(erziehung) mit ihren Prinzipien und Funktionen (vgl. Kap. 2.3.2), ihrer Aufwertung durch aktuelle Ergebnisse der Hirnforschung (vgl. Kap. 2.4.1 und 2.4.2), ihrem Angebotscharakter und ihrer Immanenz nicht-rationaler Kommunikationstechniken schafft dabei viele Anknüpfungspunkte. Die Selbstwirksamkeit als *Breitbandbildungsressource* wird deshalb so bedeutsam, weil vor dem Hintergrund der Postmoderne die gesellschaftliche Zukunft ungewiss, unprognostizierbar, unkontinuierlich und komplex erscheint und auf jeden Fall flexible, zuversichtliche und stressresistente Individuen benötigen wird, die die Fähigkeit zur Selbstorganisation und -orientierung besitzen. Deshalb ist eine ganzheitliche Orientierung beim Bewegungsverständnis von Erzieherinnen zu verlangen (K1 – K9), die sich vom ehemaligen Leistungsprinzip abkoppelt (L1), welches wie o. g. wenig mit Bildung zu tun hat, sondern eher einem erzieherischen Paradigma folgt.

Um geeignete Erfahrungen vermitteln zu können, muss seitens der ErzieherInnen eine permanente Fortbildungsbereitschaft bestehen, um Anschluss und Professionalität bei veränderten Problemkonstellationen zu sichern (a7, C5, L9).

Tab. 2.41: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

<p>Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ... K u zur Fortbewegung (Gehen, Laufen) K v zur (Er-)Forschung (Umwelt, Materialien) K w für besondere Gefühlseindrücke (bspw. beim „gesicherten“ freier Fall, etc.) K x für Gefühlsausdrücke (bspw. Pantomime) K y zur sozialen Kontaktaufnahme (miteinander Spielen) K z zum Vergleich von Fähig- und Fertigkeiten der Kinder untereinander K { zur ganzheitlichen Gesundheitsvorsorge (Prävention von Krankheiten etc.) K zur realistischen Einschätzung eigener Fähigkeiten K } zur Herstellung emotionaler Ausgeglichenheit Zur erfolgreichen Vermittlung vielseitiger Bewegungsfertigkeiten... L u ignoriere ich das für unsere Gesellschaft typische Leistungsprinzip L } ist eine Fortbildung notwendig Die Erfassung der Bewegungsfertigkeiten durch spezielle Tests... C ist zu selten Element einer Fortbildung</p>	
--	--

Tab. 2.42: Zusammenfassung kapitelrelevanter Strukturfragen

<p>a7. Haben Sie an einer bewegungserzieherisch orientierten Fortbildung teilgenommen?</p>	<p>“ nein “ ja, an einer “ ja, an mehr als einer</p>
--	--

2.3 *Paradigmenwechsel* in forschungsrelevanten Bezugssystemen und Legitimation der Bewegungserziehung

P Wegweiser P

Grundannahmen über menschliche Entwicklung, Menschenbilder und soziologische Interpretationen als Ergebnis von Aushandlungsprozessen, die eine gewisse chronologische Dauer besitzen, lassen sich als Paradigmen beschreiben. Solche Paradigmen prägen auch den Kanon gewählter Forschungsfragen und Erhebungsmethoden und moderieren Erklärungslogiken, auch innerhalb der Bezugswissenschaften der Bewegungserziehung. Im Folgenden werden Paradigmenwechsel in forschungsrelevanten Bezugssystemen aufgezeigt.

2.3.1 Forschungsfeld „Pädagogik der frühen Kindheit“: Von *Reifungstheorien* über die *lerntheoretische* und *sozialisationstheoretische Wende* zur *ökologisch-systemisch konstruktiven Wende*, jeweilige *Kindbilder* sowie die zugewiesene *Bedeutung der Bewegung*

Hintergrund 2.3.1a: Erziehung und Bildungskonzepte als ausgehandelte Paradigmen

Jedes Erziehungs- und Bildungskonzept ergibt sich als Desiderat entwicklungspsychologischer und anthropologischer Grundannahmen vom Kind und gesellschaftlich erwünschter und verhandelter Entwicklungsziele. Es repräsentiert letztlich auch (gesellschafts-) politische, ökonomische, soziale und kulturell ideologische Konstellationen und ist ebenso Ergebnis systemisch beschreibbarer Transaktionen.

Resultierende Anschauungen unterliegen somit im historischen Vergleich unterschiedlichen *Paradigmen*, die fachliche Entwicklungen und gesellschaftliche Veränderungen widerspiegeln. So wird die aktuelle Debatte um die Bedeutung der Bildung besonders durch die Ergebnisse der PISA-Studie und die wirtschaftspolitische Situation Deutschlands genährt und erfährt ihre Dynamik nicht zuletzt durch die bildungspolitische Diskursivität der beteiligten Systeme.

Hintergrund 2.3.1b: Endogenistische Pädagogik der frühen Kindheit

In den 50er Jahren – in den Zeiten der Dominanz der *Reifungstheorie* – nahm der Kindergarten in erster Linie eine Betreuungsfunktion der Kinder war. Die negativen Umwelteinflüsse der Kriegsauswirkungen sollten von den Kindern ferngehalten und möglichst gleiche Voraussetzungen zur Reifung der Kinder geschaffen werden (vgl. Fthenakis, 1998). Unter dem Begriff der Reifung verstand man „...die gengesteuerte Entfaltung der biologischen Strukturen und Funktionen...“ (Montada, 1995, 50). Analog ging man zu Zeiten der Reifungstheorie davon aus, dass das Kind erst gewisse Reifungsprozesse durchlaufen haben muss, bevor es mit bestimmten Aufgaben konfrontiert werden kann, deren Bewältigungsfähigkeit altersabhängig definiert wurden. Der Kindergarten wurde dabei eher als geschützter Raum für Reifungs-, denn Lernprozesse angesehen. Er sollte lediglich solche Umweltreize setzen, die der genetischen Reifung entsprechen. Die frühe Konfrontation mit Lerninhalten wurde in der Fachöffentlichkeit abgelehnt. Die Folge war eine tendenziell betreuende und abwartende, theoretisch endogenistisch aufgeladene sowie passive Pädagogik des Kindergartens. Die fachlichen Ansichten waren selten das Ergebnis wissenschaftlicher Untersuchungen, sondern eher das Abbild gesellschaftlich dynamisierter Annahmen und Populärmeinungen:

„Ist in einer Kultur die Meinung verbreitet, eine Leistung wie das Lesen sei nicht vor dem sechsten Lebensjahr möglich, so werden Anforderungen und Anregungen darauf abgestellt, und das geistig normale Kind dieser Kultur wird nicht früher und auch nicht später lesen (dürfen).“ (vgl. ebd.).

Analog zu dieser Ansicht wurde auch dem inszenierten Lernen durch und anhand von Bewegung keine Bedeutung zugemessen. Lernen begann nach allgemeiner Auffassung erst in der Grundschule.

Hintergrund 2.3.1c: Exogenistische Pädagogik der frühen Kindheit

Der Sputnik-Schock Ende der 50er Jahre sorgte für eine gegenteilige Umorientierung der pädagogischen Zielsetzungen, die sich auch auf die Kindergartenpädagogik auswirkten. Im Zuge der Systemkonkurrenz zwischen Ost und West, deren Wettbewerb sich besonders auf die technische Entwicklung, aber auch das sportliche Abschneiden bei Weltmeisterschaften und Olympiaden als populärer Indikator für das bessere Gesellschaftssystem fortsetzte, erwuchs aus der Angst, ins Hintertreffen zu geraten, der so genannte *Funktionsansatz*. Qualifizierte ArbeitnehmerInnen waren im wirtschaftsboomenden Deutschland sehr gesucht, es herrschte eine sozialpolitische *Sehnsucht* nach Gleichberechtigung. Gleichzeitig weichten lerntheoretische Erkenntnisse behavioristischer Denkart zunehmend den Glauben an die *Passivpädagogik* der 50er Jahre auf und versprachen Beeinflussungsmöglichkeiten des Lernvermögens von Kindern durch spezielle Lernprogramme mit konditionierendem Charakter bereits im Vorschulbereich.

Um also das Bildungssystem leistungsfähiger zu machen, wurde der Kindergarten schließlich als kognitiv bedeutsamer Lernort mit Übungsprogrammen zur Grundlegung der Lese-, Rechen und Schreibfähigkeit von der Betreuungsfunktion der 50er Jahre nun um einen *funktionalen* (siehe 2.2.2) Bildungsauftrag erweitert. 1970 erklärte der Deutsche Bildungsrat den Kindergarten zum Fundament des Bildungssystems. Fünfjährige sollten – zunächst in Modellversuchen – in so genannten Vorklassen mit schulischem Charakter *eher* an das Schulsystem angegliedert werden (Deutscher Bildungsrat, 1970). Die Hoffnung war, dadurch das Lernniveau an den Schulen und langfristig das wissenschaftliche Niveau des Landes erhöhen zu können (vgl. Fried u. a., 1992). „So wurden für die Kinder im vorschulischen Alter Lernspiele, Sprachtrainingsprogramme, Konzentrationsspiele und Materialien zur Förderung der Intelligenz entwickelt“ (Zimmer, 2003, 141). Dabei bildete die motorische Förderung keinen Schwerpunkt, allerdings wurde die Bedeutung feinmotorischer Stimulation als Grundlage für die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen hervorgehoben (vgl. ebd.).

Doch die Denkweise einer *mechanistischen Kausalität* wurde nicht von der Praxis angenommen. Zudem erwiesen sich die theoretischen Erwartungen in der Praxis als inhaltlich und ideologisch überfrachtet mit wenig Realitäts- und Situationsbezug und somit sowohl die Kinder als auch die PraktikerInnen überfordernd. Die Pädagogik blieb trotz Bemühungen einer Reform *von oben* ganzheitlich und die abstrakten Diskussionen bzgl. des bildungsidealen Kindergartencurriculums wandten sich bereits Mitte der 70er Jahre pragmatischeren Fragestellungen zu.

Hintergrund 2.3.1d: Disziplinentorientierung in der Pädagogik der frühen Kindheit

Das curriculare Bestreben, auch im Kindergarten die wissenschaftliche Ordnung nach Fachdisziplinen zu berücksichtigen, leitet die Zeit des *disziplinentorientierten Ansatzes* (Zimmer, 2003, 141) ein. „Im Kanon der „Lern- und Aktivitätsfelder“:

- Natur und Technik
- Mathematisches Denken
- Ästhetische Erziehung
- Musik
- Bewegungsspiel und Sport“ (Zimmer, ebd.) wird der Bewegungsbereich zum erstem Mal explizit hervorgehoben und sogar zeitlich verankert. Inhaltlich ist er dabei jedoch analog einer funktionalistischen Denkweise lernziel- und fertigkeitenorientiert ausgelegt und bildet die Ideale des Sportartenkonzeptes ab (M4; M5; M7; L3; G2; G6). Im Zentrum stehen solche Inhalte, von denen man erwartet, dass sie als Grundlage für einen später *reibungslosen* Übertritt in Sportvereine dienen und einer frühzeitigen Förderung gerecht werden (vgl. Diem, 1973). Dieser *disziplinentorientierte* scheidet ebenso wie der *funktionsorientierte* Ansatz aus Gründen des fehlenden Lebensweltbezuges zu kindlicher Wahrnehmung und kindlichen Aneignungsformen sowie diesbezüglicher Vorbehalte der PraktikerInnen, wird jedoch in der Praxis noch häufig angewandt (vgl. zusammengefasst, Hunger, 2000).

Tab. 2.43: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung**Bei angeleiteten Bewegungsangeboten...**

M v gibt es eine von mir festgesetzte wiederkehrende Stundenstruktur (umc)

M w steht von vornherein fest, was erreicht werden soll (umc)

M x findet immer das folgende Muster statt: „Aufwärmen, Hauptteil, Ausklang“ (umc)

M y gibt es wichtige Inhalte, die alle mitmachen müssen (umc)

M { ist ein Hauptziel der Stunde das Erlernen motorischer Fertigkeiten (umc)

M arbeite ich vorwiegend mit einer altersgleichen Gruppe (umc)

Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass...

N die Raumgestaltung allein Sache der Erzieherin ist (umc)

N Materialneuanschaffungen alleinige Sache der Erzieherinnen ist (umc)

N die Kinder vorwiegend angeleitet werden (umc)

Zur erfolgreichen Vermittlung vielseitiger Bewegungsfertigkeiten...

L w beachte ich, dass das Alter eindeutig die Lernausgangslage vorgibt (umc)

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden

G vorgeschriebene Bewegungsabläufe (Sportartenorientierung) (umc)

Hintergrund 2.3.1e: Lebensweltorientierung in der Pädagogik der frühen Kindheit

Erst als in den 80er Jahren die Individualisierungs- und Veränderungsdebatten als Indikatoren der sozialisationstheoretischen Wende (Veränderungen der) Lebensbedingungen der Kinder thematisieren, werden auch Veränderungen der Bewegungswelt der Kinder wahrgenommen. Die *ganzheitliche* und nicht funktionalistische Bedeutung der Bewegung für die gesamte Entwicklung der Kinder rückt allerdings nur allmählich durch einzelne Veröffentlichungen (vgl. z.B. Eggert und Kiphard, 1973, Schilling, 1973, Kiphard, 1975, Scherler, 1975, Diem, 1980, Zimmer, 1981) in den Blickpunkt. Allgemein wird versucht, pädagogische Antworten auf *Phänomene* zu finden, die sich durch Veränderungen der kindlichen Lebensumstände ergeben: Im Zentrum stehen Gedanken zu Ein-Eltern-Teil-Familien, steigender Geschwisterlosigkeit (A3), Zunahme des Straßenverkehrs (A4, A9, B4 B8), gestiegene Bedeutung und Inanspruchnahme von Medien (A1; A2; A5; B9), Zunahme von Sekundärerfahrungen und technischem Spielgerät sowie die spezifischen Probleme, die sich aus Migrationshintergründen ergeben (vgl. z.B. Postman, 1983). Die Einsicht, Kinder für die Bewältigung individueller und sich wandelnder Lebenssituationen handlungsfähig machen zu müssen, dynamisiert die Verbreitung des situationsorientierten Ansatzes. Dazu werden *starre* Lernprogramme samt vorgegebener Lernziele durch *flexible* didaktische Einheiten ersetzt, die nicht curricularchronologisch vorgegeben, sondern durch die Erlebnis- und Anlasslage des Kindes initiiert werden und individuelle Handlungsfähigkeit und -lösungen ermöglichen sollen. In der Sportpädagogik bleibt in den 80er Jahren jedoch weiterhin das Sportartenkonzept dominant (M4; M5; M7; L3; G2; G6), das sich an den Leitprinzipien „*höher, schneller, weiter*“ orientiert, auch wenn neben diesen *fertigkeitsorientierten* Ansätzen allmählich

Bewegungsmangel kompensierende Ansätze thematisiert werden. Beiden liegt jedoch eine zumindest politische Funktionalitätstendenz zu Grunde und es besteht die Tendenz, nicht an den anthropologischen und lebensweltlichen Bedürfnissen und Realitäten des Kindes anzusetzen (vgl. Zimmer, 2003, Diem, 1980). Wohl auch aus diesem Grund mangelnder Anschlussfähigkeit an situationsansatzspezifische Grundannahmen blieb der bewegungserzieherische Bereich im Situationsansatz weitestgehend ausgeklammert (vgl. Zimmer, 2003, 142).

Hintergrund 2.3.1f: Ökologisch-systemisch-konstruktive Ansätze in der Pädagogik der frühen Kindheit

Die sozialisationstheoretischen Interpretationen werden in den 90er Jahren zunehmend durch ökologisch-systemisch-konstruktive Sichtweisen ergänzt. Weiterhin werden die Auswirkungen der veränderten Lebensbedingungen auf die Kindheit im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen und technischen Wandel analysiert, aber nun auch als sich wechselseitig bedingend interpretiert. Die Kinder sollen gegenüber den sie bedrohenden Gefährdungen multidimensional *resilient* (vgl. Fthenakis, 2001) gemacht werden. Das Kind wird dabei als erkennendes und sich selbst überdenkendes Wesen aufgefasst, das ebenfalls auf seine Umwelt zurückwirkt und Lebenswelt mit gestaltet (vgl. Bründel und Hurrelmann, 1996, S. 75). Neuen Belastungen kann durch angemessenes Verhalten begegnet werden (vgl. Kap. 2.1.4). „Unter Resilienz versteht man die Fähigkeit(en) von Individuen oder Systemen (z.B. Familie), erfolgreich mit belastenden Situationen (z.B. Misserfolgen, Unglücken ...) umzugehen“ (Fthenakis, 2001, 1). Deshalb werden zunehmend spontan geäußerte Spiel-, Bewegungs- und Handlungsanlässe des Kindes als Identität *bildend* angesehen. Das Kind konstruiert damit seine eigene Wirklichkeit und äußert sein aktuell zu bearbeitendes Lerngebiet selbst. Deshalb muss ihm eine Umwelt zur Verfügung gestellt werden, in dem es autonom Handlungsanlässe umsetzen kann (N2; N3; N4; N7; N10).

Tab. 2.44: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

<p>Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass... der Bewegungsraum immer nur für <i>einige</i> Kinder zugänglich ist (umc) die Kinder sich die Materialien nicht selbst holen dürfen (umc) die Raumgestaltung allein Sache der Erzieherin ist (umc) Materialneuanschaffungen alleinige Sache der Erzieherinnen ist (umc) die Kinder vorwiegend angeleitet werden (umc)</p>
--

Da die Sportpädagogik zunehmend die Identität stiftende Möglichkeit ganzheitlicher Bewegung entdeckte, hat die ganzheitliche Bewegungserziehung in der ganzheitlich-

systemisch-konstruktiven Sichtweise als Erkenntnisinstrument einen herausragenden Stellenwert. „Aufgrund seiner Körper- und Bewegungserfahrungen baut sich das Kind ein Bild von seiner Person auf, über Bewegung und Wahrnehmung bemächtigt es sich seiner Umwelt und wirkt auf sie ein“ (Zimmer, 2003, 145). Die neueren Bewegungskonzepte betonen analog der Resilienzvorstellung durch so genannte Ressourcenmodelle die Chance, Kinder durch regelmäßige Bewegungsmöglichkeiten mit einer so genannten Reservekapazität auszurüsten, um sie gegenüber vielseitigen Belastungen (Haltungsschwächen (J6), Unfallgefahr (I9; E9; J9), Adipositas (J5), einseitige Sinneserfahrungen (H1 – H9) und daraus resultierende Wahrnehmungsstörungen) widerstandsfähig zu machen.

Heute wird in der Fachöffentlichkeit um den Themenkreis Bewegung und Pädagogik der frühen Kindheit zunehmend der These zugestimmt, dass die Entwicklung ganzheitlich nur interdisziplinär (bspw. Anthropologie, Biologie, Psychologie, Soziologie) nachgezeichnet und beschrieben werden kann (vgl. Fischer, 2001). Kindliche Handlungs- und Entwicklungsmuster werden so – neben individuumszentrierten Konstellationen – auch vor dem Hintergrund sozialräumlicher und sozialer Lebenskontexte (B1; B2; B3; B4; B5; B8) thematisiert. Diese ökologische Denkweise fokussiert das direkte und indirekte Einwirken von Systemen (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen) auf die Entwicklung des Menschen und verlässt die Ebene eines einfachen Ursache-Wirkungs-Modells (vgl. Fischer, 2001).

Tab. 2.45: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Ein von Bewegungsmangel betroffenes Kind...

- B besitzt öfter die deutsche Staatsangehörigkeit als eine andere
- B ist öfter männlich als weiblich (umc)
- B wohnt öfter in Stadtzentren als auf dem Land
- B hat öfter Eltern mit hoher als mit niedrigerer Schulbildung (umc)
- B hat öfter ein Wohnumfeld mit wenig freien als mit vielen freien Spielflächen

Immer häufiger wird dabei das Phänomen des Bewegungsmangels und seine Auswirkungen diskutiert. Die Zunahme der KFZ-Dichte, monofunktionaler Architektur oder Alternativattraktivität von Medien zur Bewegung wird auf entwicklungspsychologischer, soziologischer und biologischer Ebene zu einem bedeutsamen Thema (vgl. z.B.: Prenner, 1989, Brettschneider und Schierz, 1993, Hildebrandt, Landau und Schmidt, 1994, Schmidt, 1996, Zimmer, 1997). Dies veranschaulicht sich an Hand gesteigener wissenschaftlicher Veröffentlichungen, an der Zunahme und Ausweitung bewegungserzieherischer Konzepte und nicht zuletzt durch die rasche Zunahme von Bewegungskindergärten in NRW.

*Hintergrund 2.3.1g: Der „offene Ansatz“ als systemisch-ökologisch-konstruktives
Praxiskonzept innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit*

In den letzten Jahren hat sich innerhalb der Kindergartenpädagogik ein weiterer Ansatz verbreitet, der der Selbstbestimmtheit der Kinder besonders gerecht werden will: der so genannte *offene Ansatz*. Er soll im Sinne der ökologisch-systemisch-konstruktiven Sichtweise dem selbst bestimmten Lernen der Kinder gerecht werden. Das Gruppen- und Funktionseckenprinzip eines Raumes wird zu Gunsten frei wählbarer Aktivitäten innerhalb der Einrichtungen je nach Radikalität der Umsetzung des offenen Konzeptes aufgelöst bzw. aufgeweicht. Ehemalige Gruppenräume werden nun zu Erfahrungsräumen. Verspürt das Kind bspw. Bewegungsdrang, steht ein Bewegungsraum zur Verfügung, verspürt es ein Ruhebedürfnis, kann es auf einen Ruheraum zurückgreifen, bei Gestaltungswünschen steht ein Werkraum zur Verfügung etc.. In der Regel übernimmt die ErzieherIn mit der dem Erfahrungsraumtyp zuspreehendsten Qualifikation, Neigung und Interesse dessen Betreuung.

2.3.2 Sportwissenschaft: Vom *engen* zum *weiten* Sportbegriff

P Wegweiser P

Verband sich die zentrale Sinnauslegung des Sportes der 50er Jahre in erster Linie mit Training und Wettkampf, mit dem Vereinswesen und den Idealen von Leistung und Erfolg, mit dem Siegescode höher, schneller, weiter (vgl. Schwier, 1998), ist sie mittlerweile um die Dimensionen Spaß, Freude, Ausgleich, Entspannung, Kooperation, Erlebnis und Erholung, erweitert, allerdings auch fortschreitend kommerzialisiert (vgl. Wopp, 1994 Schwier, 1994) worden. Zahlreiche Bewegungsformen ordnen sich nun dem Sportbegriff unter und erweitern sein ursprüngliches Verständnis (vgl. zusammenfassend Schmidt, 1998, 142f.). Diese Entwicklung, die dem Sportbegriff die Note des Spielerischen, der Körpererfahrung und Multiperspektivität (vgl. z.B. Zimmer, 2001, 15f.) hinzufügt, bietet vor allem dem Elementarbereich viele Chancen und Anknüpfungspunkte. Diese werden im Folgenden zusammengefasst.

Hintergrund 2.3.2a: Didaktische Prinzipien eines multidimensionalen Sportverständnisses

Mittlerweile wird auch innerhalb der Sportwissenschaften ein mehrdimensionales Verständnis der Prinzipien und Funktion von Bewegung und Sport vertreten. Zimmer formuliert 6 didaktische Prinzipien, die einer ganzheitlich verstandenen Bewegungserziehung im Kindergarten zu unterstellen sind, nämlich,...

1. Kindgemäßheit
2. Offenheit
3. Freiwilligkeit
4. Erlebnisorientiertheit
5. Entscheidungsmöglichkeit
6. Selbsttätigkeit“ (2003, 153).

(M2; M3; M5, M7; N3; N4; N7; N10 = Sportartenkonzept)

Tab. 2.46: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung**Bei angeleiteten Bewegungsangeboten...**

M v gibt es eine von mir festgesetzte wiederkehrende Stundenstruktur (umc)

M w steht von vornherein fest, was erreicht werden soll (umcodiert)

M x findet immer das folgende Muster statt: „Aufwärmen, Hauptteil, Ausklang“ (umc)

M y gibt es wichtige Inhalte, die alle mitmachen müssen (umc)

M { ist ein Hauptziel der Stunde das Erlernen motorischer Fertigkeiten (umc)

M arbeite ich vorwiegend mit einer altersgleichen Gruppe (umc)

Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass...

N die Raumumgestaltung allein Sache der Erzieherin ist (umc)

N Materialneuanschaffungen alleinige Sache der Erzieherinnen ist (umc)

N die Kinder vorwiegend angeleitet werden (umc)

Zur erfolgreichen Vermittlung vielseitiger Bewegungsfertigkeiten...

L w beachte ich, dass das Alter eindeutig die Lernausgangslage vorgibt (umc)

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6 Jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden

G vorgeschriebene Bewegungsabläufe (Sportartenorientierung, bspw. Weitsprung) (umc)

Hintergrund 2.3.2b: Funktionen der Bewegung innerhalb eines multidimensionalen Sportverständnisses

Anschließend an die Bedeutungskategorien von Kretschmer (1981), die pädagogisch-anthropologische Sichtweise Grupés (1975, 1982) und die Sinnperspektiven von Kurz (1990) formuliert Zimmer acht *Funktionen* der Bewegung für die Entwicklung von Kindern (vgl. z.B. 2003, 15): eine *personale* (bspw. zum Erwerb eines realistischen Selbstkonzeptes und Selbstbildes K8), *soziale* (bspw. bzgl. Aushandlungserfahrungen K5), *produktive* (bspw. bzgl. des Erfahrens von Herstellungs- und Umweltmanipulationsprozessen), *expressive* (bspw. sich darstellen und ausdrücken K4), *impressive* (bspw. Bewegungseindrücke gewinnen K3), *explorative* (bspw. Aneignung und Manipulation der ökologischen Umwelt K2), *komparative* (bspw. Fertigkeitenvergleich mit anderen Kindern K6) sowie eine *adaptive* Funktion (bspw. im Sinne des biologischen Homöostaseprinzips I1).

Dabei haben die Funktionen selbstverständlich Schnittmengen (ebd. S. 16) und je nach Altersgruppe der Sich-Bewegenden oder didaktischer Zielsetzungen unterschiedliche Stellenwerte und Inhalte. So besitzt beim vorschulkindlichen Bewegungsverhalten die explorierende Funktion einen Bedeutungsüberhang und verwirklicht sich bspw. bei ungenlenkten Bewegungsangeboten mit zahlreichen Materialien.

2.3.3 Gesundheitspolitische Konzepte: Von der *Kuration/Intervention* zur *Prävention*

P Wegweiser P

Vor dem Hintergrund des jährlich steigenden Kostendrucks durch die immense Staatsverschuldung und dem damit verbundenen Zwang des möglichst effizienten Einsatzes staatlicher Mittel, hat die Wertschätzung der ganzheitlichen *Prävention* im Kindergarten in den letzten Jahren erheblich an Stellenwert gewonnen. Durch Ausweitung der Prävention soll die Notwendigkeit zu kostenintensiveren *intervenierenden* Maßnahmen zurückgeführt werden. Diese finanziell erzwungene aber auch sinnvolle Umorientierung wird im Folgenden beleuchtet.

Hintergrund 2.3.3a: Zum Selbstverständnis der Prävention

Basierend auf der ganzheitlichen Sichtweise von Gesundheit (vgl. Kap. 2.1.4), gilt es bei präventiven Anliegen darum, gesundheitliche Beeinträchtigungen von vornherein zu vermeiden:

Es geht um die maximale „...*Verhinderung* vermeidbarer chronischer Krankheiten und sonstiger (Eigen- und Fremd-) Gefährdungen gegen Körper, Psyche, Geist (personenbezogene Prävention: bspw. Bewegungsmangelkrankheiten, sexueller Missbrauch, Aggression) oder sozialer (Kriege; Kriminalität) und materieller (Umweltkatastrophen) Umwelt (strukturbezogene Prävention).“ (Freund, T., Linder, W., 2001, S. 8).

„Prävention kann ... als Gestaltung von Lebensbedingungen verstanden werden, die die Realisierung pluralisierter Lebensentwürfe begünstigen. Interventionen thematisieren demgegenüber individuelle Schwierigkeiten bei der Herstellung selbst bestimmter Lebensentwürfe; Intervention kann von daher als die Befähigung zur Entwicklung solcher Biographiemuster bestimmt werden, die antizipatorisch eine autonome Lebensführung erlauben.“ (Flösser, 1995, S. 68).

Eine politische Hoffnung, die mit dem Ausbau der Prävention verbunden wird, ist „...dem interventiven und finanziellen Ausufernden wissenschafts- und technikgetriebener Medizin...“ (Schwartz, 2002, S. 7) entgegenzutreten.

Hintergrund 2.3.3b: Ausgaben für präventive Maßnahmen im Gesundheitssystem

Innerhalb des Gesundheitssystems ist der Anteil der Ausgaben für die Prävention im Vergleich zu denen der Kuration weitaus geringer, allerdings ist er permanent angestiegen: Lag der prozentuale Anteil der Ausgaben in den 1960er Jahren für vorbeugende Maßnahmen bei knapp 1%, so wies der Spitzenwert in den 1970er Jahren 1,8% auf (vgl. Henke & Adam, 1983). Bis 1998 stieg der Anteil auf 4,2% der Gesundheitsausgaben in Deutschland (Statistisches Bundesamt 2001).

Hintergrund 2.3.3c: Prävention im Kindergarten

Prävention im Kindergarten zielte allerdings bis zu den fünfziger Jahren weniger auf Hilfe und Gesundheit, als vielmehr auf defizitorientierte Kontrolle des Verhaltens von aus *bürgerlicher* Sicht auffälligen Familien unterer sozialer Schichten, um sie in das soziale Gefüge des Bürgertums zu integrieren (vgl. Reyer, 1987, 725f.).

Die heutige Prävention im Kindergarten ist im KJHG (gem. §§ 11-14 SGB VIII) gesetzlich festgeschrieben und hat sowohl in Form *kindzentrierter* als auch *gesellschaftsintegrativer* (I4, I5, I6, I7, I8, I9) Ansätze primär *helfenden* und *Gesundheit stabilisierenden* Charakter. Das ist ein Indikator dafür, dass der Kindergarten neben seiner Funktion als *Fundament* des Bildungssystems dem System der *Kinder- und Jugendhilfe* angehört. Allerdings lagen die Ausgaben des Landes NRW 2001 im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe für Interventionsmaßnahmen um das *vierfache* höher (erzieherische Hilfen) als für überwiegend präventiv arbeitende Institutionen der Jugendarbeit (vgl. Statistisches Bundesamt, 2001).

Fried benennt verschiedene aktuelle Ansätze der Prävention im Kindergarten (vgl. 2003a). Sie verweist auf

- den *kindorientierten* Ansatz, der individuellen Entwicklungsrisiken, die sich bspw. durch Teilleistungsstörungen andeuten, mit Frühdiagnose und -förderung(-smaterialien) begegnet (von der Praxis jedoch nicht akzeptiert wurde),
- den *gruppenorientierten* Ansatz, der die zu erwartenden Risikofaktoren durch das gesellschaftliche Umfeld und die Herkunft des Kindes in den Blick nimmt und durch moderierende Maßnahmen Chancengleichheit herstellen soll (wurde aufgrund seiner Verwandtschaft mit dem Situationsansatz von der Praxis bevorzugt),
- Ansätze, die direkt auf *Minoritäten* wie Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder mit bestimmten Hilfeanliegen abzielen und diese integrieren wollen (vgl. 2003a, 70f.). Innerhalb

NRW's ist diesbezüglich der Ansatz der Landessportjugend NRW für *Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen* zu nennen.

Tab. 2.47: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Regelmäßige Bewegung...

I x verschlechtert die soziale Kontaktbereitschaft (umc)

I y fördert das Konkurrenzverhalten der Kinder (umc)

I z verringert Angst (umc)

I { erhöht Aggressionen (umc)

I | steigert das Selbstvertrauen

I } steigert die Unfallraten im Kindergarten (umc)

Hintergrund 2.3.3d: Prävention durch Bewegung im Kindergarten

Prävention durch Bewegungserziehung im Kindergarten ist besonders die Antwort auf veränderte Lebensbedingungen von Vorschulkindern (vgl. Kap. 2.1.1 und 2.1.2) und sich daraus ergebender Problemstellungen (vgl. Kap. 2.1.3 und 2.1.4). Es konnte gezeigt werden, dass die veränderten Lebensbedingungen Vorteile, aber auch Risiken, insbesondere für marginalisierte Kinder mit sich gebracht haben. Ursache für den Bewegungsmangel ist nicht ein anthropologisch *erlöschender* Bewegungsdrang der Kinder, sondern es sind spezifisch mangelnde Anlässe, sich ihm hinzugeben (vgl. ebd.). Bewegungsmangel ist mitverantwortlich für *Zivilisationskrankheiten* (vgl. z.B.: Balz, 1992, S. 260, Hollmann & Hettinger, 1990, S. 596 ff., Schlicht & Schwenkmezger 1995, S.1, Hollmann, 2004, Hurrelmann, 2004). Die Grundlage für die Vermeidung von Zivilisationskrankheiten (I1, I2, I6) wird im *Vorschulalter* erheblich mitgeprägt, die Bereitschaft und Sinnzuweisung für weitere Bewegung im jugendlichen und erwachsenen Alter bereits erheblich beeinflusst (vgl. z.B. Fortwengel, 1994).

Tab. 2.48: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Regelmäßige Bewegung...

I u optimiert das Herz-Kreislauf-Atmungssystem (Kinder werden ausdauernder)

I v stärkt das Immunsystem (Kinder sind seltener krank)

Bzgl. der Intention der Untersuchung interessiert, ob die ErzieherInnen realistische Anliegen mit der Bewegungserziehung verbinden (J1 – J9).

Tab. 2.49: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung**Regelmäßige und richtig dosierte Bewegung kann...**

- J u Allergien verhindern
- J v das Auftreten von Bronchialasthma verhindern
- J w das Auftreten der erworbenen Zuckerkrankheit verhindern
- J x das Auftreten von Neurodermitis verhindern
- J y das Auftreten von Übergewicht verhindern
- J z das Auftreten von Haltungsschwächen verhindern
- J { das Auftreten eines Aufmerksamkeitshyperaktivitätssyndroms verhindern
- J | regelmäßigen Medikamentenkonsum unnötig machen
- J } die Unfallzahlen in der Einrichtung senken

"Eine sport- und bewegungsorientierte Früherziehung von Kindern ist folglich nicht nur aus pädagogischer Sicht mit den Zielen sozialisatorischer Integration beachtenswert, sondern verweist auch auf spätere, aus medizinisch und letztlich gesellschaftspolitischer Sicht bedeutsame Lebensbezüge." (Meier, H. 1998).

„Wie wichtig Präventionsmaßnahmen sind, ergibt sich z.B. daraus, dass etwa 15-30% aller jungen Kinder durch körperliche, psychische, soziale, ökonomische usw. Risiken belastet sind, dass sich kurz-, mittel oder gar langfristig somatische Fehlfunktionen, emotionale Probleme, soziale Isolation, Sprachstörungen usw. manifestieren können...“ (Fried, 2003a, 64).

„Es bietet sich an, nach einem gemeinsamen Nenner bio-, psycho-, öko- und sozio-bedingten Störungsbilder der Gesundheit zu suchen und sich nicht in krankheits- und symptombezogenen Einzelstrategien zu verzetteln. Dieser gemeinsame Nenner liegt in den zentralen Ausgangsfunktionen „Dystress“, Fehlernährung und Bewegungsmangel. Über eine Beeinflussung des Bewältigungs-, Bewegungs- und Ernährungsverhaltens lassen sich die meisten Probleme ansprechen und bearbeiten, auch die des schlecht trainierten Immunsystems, der fehlenden Anregung und Schulung der Sinne, der Verbesserung der motorischen Koordination, des Abbaus von Aufmerksamkeitsdefiziten und der Stärkung von Konfliktfähigkeit und Frustrationstoleranz.“ (Hurrelmann, 2004, 29).

Auch aus strukturell-strategischen Gründen ist eine Verortung der Prävention durch Bewegung im Kindergarten aussichtsreich: Da der Besuch des Kindergartens mittlerweile zum „selbstverständlichen Ereignis“ (Fried u. a., 2003a, 7) mit vergleichsweise schwacher sozialer Selektion geworden ist, besitzt vor allem die primärpräventive Idee der Früherkennung (Fragebereich C und D, E6, E7) und -einwirkung eine herausragende Bedeutung (vgl. auch Dichowsky, 2000, S. 15). So besteht die Chance, auch besonders gefährdete Kinder außerhalb ihres primären Sozialisationszusammenhangs zu erreichen. Interessant ist, ob ErzieherInnen entwicklungsrelevante Bedeutungen (E1, E8) und positive Beeinflussungsmöglichkeiten von Bewegungsauffälligkeiten (E2, E3, E4, E5) wahrnehmen.

Tab.2.50: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Bewegungsauffälligkeiten...

- Eu können die Gesamtentwicklung beeinflussen
- Ev können nicht auch noch in der KiTa/im KiGa „behandelt“ werden (umcodiert)
- Ew können vom Kind allein überwunden werden, wenn man ihm genügend Zeit gibt (umc)
- Ex werden bei uns im ganz normalen KiTa/KiGa-Alltag „behandelt“
- Ey werden zusammen mit den Eltern angegangen
- Ez werden am häufigsten von den Eltern bemerkt (umc)
- E { kann ich mit einem Blick feststellen (umc)
- E | sind immer ein Zeichen für weitere Entwicklungsauffälligkeiten
- E } erhöhen die Gefahr von Unfällen

Eine genauere strukturelle Betrachtung der KiTas wie bspw. der im europäischen Vergleich enormen Gruppengröße (b4) oder der nicht akademischen Ausbildung (a3) der ErzieherInnen, zeigt, dass Präventivanliegen jedoch weitaus intensiver verfolgt werden könnten. Unter den jetzigen Bedingungen sind nicht alle Möglichkeiten präventiver Maßnahmen wie Diagnose und Frühförderung oder Zusammenarbeit mit ExpertInnen (b5) optimal ausgeschöpft, können nicht einmal mit den Standards vergleichbarer europäischer Länder mithalten.

Tab. 2.51: Zusammenfassung kapitelrelevanter Strukturfragen

b4. Wie viele Kinder sind durchschnittlich in einer Gruppe Ihres Kindergartens?	_____Kinder
---	-------------

Tab. 2.52: Zusammenfassung kapitelrelevanter Strukturfragen

a3 Ausbildung (bitte nur eine, die zutreffendste Antwort!)	<ul style="list-style-type: none"> “ Staatl. anerkannte(r) Erzieher(in) “ Diplom-Pädagog(e)in (Uni) “ Diplom-Sozialpädagoge(in)/ -arbeiter(in) (FH) “ Kinderpfleger(in) “ Erzieher(in) im Anerkennungsjahr “ Sonstige _____ “ Mehr als eine und zwar _____ _____
--	--

Weitere Bestrebungen, Prävention in Kindertageseinrichtungen zu optimieren, bilden sich in Vernetzungsgedanken und Kooperationen ab, wobei ein wechselseitiger Kompetenzaustausch des spezifischen ExpertInnenwissens verschiedener Organisationen erfolgen soll (vgl. ebd. 72).

Vorsicht ist geboten, wenn Prävention politisch missbraucht wird – in Form von lediglich öffentlichkeitswirksamer *Effekthascherei*, Überwachung, Screenings oder Kontrollen jeglicher Art, die nicht auf das Moment des Helfens abzielen:

"...staatliche Förderung (ist) mehr und mehr zur individuell unterstützenden Flickschusterei verkommen. Die strukturbezogene Bearbeitung von Benachteiligungen und die entsprechende Bekämpfung von Armut unterbleiben jedoch, obwohl hinreichend bekannt ist, dass abweichendes Verhalten z.T. hierin seine Ursachen hat. Diese Strukturförderung wird immer häufiger zugunsten von rasch aufgelegten Präventionsprogrammen aufgegeben, mit denen vornehmlich eine besorgte Öffentlichkeit beeindruckt werden soll, um das Schlimmste vermeintlich aber medienwirksam zu verhindern." (Lindner/ Werner, 2001, 9).

Es besteht die Gefahr einer Korrumpierung der Jugendarbeit über die Schritte der "Prävention" als Leitprinzip der sog. Sicherheitsgesellschaft" (Lindner, T., Freund, W., 2001, S. 10) bis hin zu einer "Verpolizeilichung der Welt" (ebd.), wobei nicht etwas für die aufwachsende Generation, sondern gegen störende Elemente dieser getan wird" (ebd.).

Tab. 2.53: Zusammenfassung kapitelrelevanter Strukturfragen

<p>5. Arbeiten Sie bzgl. der Durchführung von Bewegungserziehung mit Experten zusammen, die in die Einrichtung kommen?</p>	<p>" nein " ja, und zwar _____ _____ _____</p>
--	---

2.3.4 Veränderungen innerhalb der ErzieherInnenausbildung: Der Bedeutungsverlust des Faktenwissens und Bewegungserziehung im Kindergarten

P Wegweiser P

Da die ErzieherInnen im *Focus* der empirischen Untersuchung stehen, findet ein Blick auf die Ausbildungslandschaft dieses Berufes bis zum Jahr der Datenerhebung statt.

Da die jetzt tätigen ErzieherInnen u. a. aufgrund unterschiedlicher Geburtsjahrgänge verschiedene Ausbildungen erfahren haben, findet auch ein historischer Blick auf die ErzieherInnenausbildung statt. Dabei interessiert selbstverständlich auch das jeweilige Alter der ErzieherInnen (vgl. a2).

Die Ausbildung zur ErzieherIn ist aufgrund länderspezifischer Regelungen und des Gestaltungseinflusses freier Träger bundesweit sehr unterschiedlich organisiert (vgl. Derschau & Thiersch, 1999, Beher u.a., 1999, Dippelhofer-Stiem, 2003).

Hintergrund 2.3.4a: Vollzeitschulische Logik und Charakter der Breitbandausbildung innerhalb der ErzieherInnenausbildung

Im Vergleich zum dualen berufsbildenden System folgt die Ausbildung zur ErzieherIn der vollzeitschulischen Logik (i.d.R. 2 Jahre).

„Mit der Zusammenlegung der Ausbildung zur Kindergärtnerin, Hortnerin und Heimerzieherin zu der „Staatlich anerkannten Erzieherin“ wurde in Nordrhein-Westfalen 1969 eine breitbandqualifizierende Fachkraftausbildung in der Jugendhilfe errichtet“ (Kückmann-Metschies, 2001, 17).

Dabei bildet im Wesentlichen die Fachschule für Sozialpädagogik als Abkömmling der Sekundarstufe II bis heute ErzieherInnen für alle außerschulischen pädagogischen Tätigkeiten für Heranwachsende bis zum Erwachsenenalter aus (vgl. Beher u. a., 1999, 134). Die Ausbildung zielt auf „...sehr unterschiedliche Berufsfelder wie die Krippe, die altersgemischten Gruppen, den Kindergarten, den Hort, den Heimbereich, die Freizeit- und Jugendarbeit und weitere Hilfeformen nach dem KJHG“ (Höltershinken, 1999, 92). Sie setzt in der Regel, in Abgrenzung zu Berufsfachschulen (bspw. Ausbildung von KinderpflegerInnen), eine abgeschlossene Erstausbildung voraus, die jedoch durch ein Vorpraktikum (einjährig) ersetzt werden kann. Das Haupttätigkeitsfeld (über 80%) der zu weit über 90% weiblichen ErzieherInnen ist später der Kindertagesstättenbereich (Höltershinken, 1999). Nach der vollzeitschulischen Ausbildung mit kurzen Praktika erfolgt die volle Anerkennung als

ErzieherIn nach einem weiteren praktischen Anerkennungsjahr (vgl. z.B. Dippelhofer-Stiem, 2003).

Hintergrund 2.3.4b: Reformarmut und Auseinanderdrift von Theorie und Praxis in der ErzieherInnenausbildung

Nachdem die ErzieherInnenausbildung 1969 einmal konzipiert war, blieb die Ausbildungslandschaft trotz massiver demographischer, sozioökonomischer und technologischer Veränderungen und den damit verbundenen Lebensweltveränderungen lange Zeit nahezu unverändert (vgl. Höltershinken, 1999, Beher u. a. 1999, Krüger & Zimmer, 2001, von Balluseck u. a., 2003). Die Richtlinien sahen dabei eine strenge Unterteilung der Lerninhalte in Fächer vor, ein *organisierter* Austausch mit der Wissenschaft fand nicht statt. Vorwürfe an das Ausbildungscurriculum seitens der Fachöffentlichkeit zielten auf die weiterhin bestehende Uneinheitlichkeit der ErzieherInnenausbildung, fehlende Professionalisierung und die zu einseitige Fixierung auf den Umgang mit Kindern ab. Managementtätigkeiten mit Erwachsenen (Stadtteilarbeitentwicklung, Eltern, Verwaltungen, Institutionen), die zunehmend an Bedeutung gewannen, würden hingegen vernachlässigt (vgl. Höltershinken, 1999). Ebenso wäre der Theorie-Praxis Bezug durch praktische Übungen einstudierter Methodik in künstlicher Atmosphäre realitätsfern und würde *sich wandelnde* Sozialisationserfahrungen der Kinder unberücksichtigt lassen.

Erst 1982 wurde eine neue Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von ErzieherInnen verabschiedet, die „...jedoch kaum richtungsweisende Veränderungen...“ (Kückmann-Metschies, 2001, 27) vorsah. Auch die Wiedervereinigung brachte keinen Reformschub.

„Nach der Vereinigung von West- und Ostdeutschland wurden die Ostausbildungsgänge den Ausbildungsrichtlinien der alten Bundesländer angeglichen. Zudem mussten die Osterzieherinnen ... die schon in Kindereinrichtungen arbeiteten, eine Anpassungsqualifizierung durchlaufen, um an das „Westniveau“ angeglichen zu werden und somit den Arbeitsplatz behalten zu können.“ (Frey, 2003, 209).

Eine Reform der Ausbildung und Prüfung von ErzieherInnen erfolgte schließlich im Januar 2000. Sie hob besonders den Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag hervor und zentrierte berufliche Handlungskompetenz sowie Vernetzung mit angrenzenden Lernorten (vgl. ebd. 210). Zuvor resümieren Beher, Hoffmann und Rauschenbach 1999:

„Eine Ausbildung, deren wesentliche Inhalte zuletzt vor mehr als dreißig Jahren umgesetzt worden sind, kann nur noch eingeschränkt von sich behaupten, dass sie mit Blick auf Ziele, Inhalte, Form und Dauer auf der Höhe der Zeit ist.“ (9)

Dabei hat die Praxis immer schneller auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert (regieren müssen), als die Ausbildung an der Schule:

„Anfang der siebziger Jahre, nach den *two decades of non-reform in West German education* (Robinson) entwickelte sich ... ein Riss zwischen dem Reformgeschehen in der Praxis und einer eher stagnierenden Ausbildung“ (Krüger & Zimmer, 2001, 12).

Gründe dafür waren vielseitig. *Ein* Grund besteht in berufsstrategischen Anliegen:

„Um dies mit einem Bild zu formulieren: Auf der einen Seite stehen Bedenken im Raum, eine Reform der ErzieherInnenausbildung könne zur Folge haben, dass der angeforderte Fahrstuhl nicht, wie geplant, nach oben, sondern entgegen der eigenen, gut gemeinten Absichten nach unten fährt – ErzieherInnen somit durch die Reform verlieren würden. Auf der anderen Seite besteht die unausgesprochene Befürchtung, der Fahrstuhl fahre zu weit nach oben – bis in die Regionen der Hochschulausbildung. Und dies hätte dann zur Folge, dass nicht mehr alle mitfahren können, also z.B. Ausbildungswillige ohne die entsprechenden Schulabschlüsse, aber z.T. auch LehrerInnen an Fachschulen ohne die entsprechende wissenschaftliche Qualifikation.“ (Behr, Rauschenbach und Hoffmann, 1999, 10).

Dabei wäre der akademische Status für ErzieherInnen keine Besonderheit, weder innerhalb, noch außerhalb Europas:

„Heute werden die verantwortlichen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs überwiegend auf Hochschulniveau ausgebildet: in Finnland, Frankreich, Griechenland, Luxemburg, den Niederlanden und in Portugal an nicht-universitären Einrichtungen. Die Ausbildungen dauern mindestens drei Jahre, in manchen Fällen länger. Die Ausbildungen mit dem formal höchsten Bildungsniveau ist die Ausbildung zum *professeur d'école* in Frankreich, wo die zweijährige Ausbildung erst nach erfolgreichem Abschluß eines dreijährigen Universitätsdiploms (*licence*) stattfindet. Die Ausbildungen mit den formal niedrigsten Eingangsvoraussetzungen sind die Ausbildung zur Kindergärtnerin in Österreich (Sekundarbereich I) und die Fachschulausbildung zur Erzieherin in Deutschland (Sekundarbereich II).“ (Oberhuemer u.a., 1999, S. 69).

Frankreich, Irland, die Niederlande und Großbritannien haben die ErzieherInnenausbildung in die LehrerInnenausbildung integriert, Schweden hat eine eigenständige Ausbildung für den Vorschulbereich errichtet, Deutschland folgt weiterhin der Logik einer Breitbandausbildung sowohl altersübergreifend als auch fachlich durch viele Arbeitsfelder innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Oberhuemer u. a., 1999, 71f., von Balluseck, 2003, 323). „Für die meisten asiatischen Länder beispielsweise ist ein an nordamerikanischen oder britischen Standards orientierter Universitätsabschluss Voraussetzung für die Arbeit in einer qualifizierten Einrichtung“ (Krüger & Zimmer, 2001, 15). Im direkten europäischen Vergleich zeigt sich folgendes Bild: Außer in Österreich ist das formale Niveau der ErzieherInnenausbildung in keinem Land niedriger als in Deutschland, der theoretische Anteil von zwei Jahren ist kürzer als in allen anderen Ländern, die Praxisanteile sind in keinem anderen Land so hoch, trotz KMK-Rahmenvereinbarung gibt es keine verbindliche Form der Ausbildung. Durch die Ausbildungsstruktur ergeben sich kaum Anknüpfungspunkte für die Arbeit in Primarschulen (vgl. Oberhuemer, 1999, S. 74f.).

Bzgl. der Akademisierung der Erzieherinnenausbildung resümieren von Balluseck u.a.:

„Dass die ErzieherInnenausbildung auf eine neue Grundlage gestellt werden muss, ist Konsens. Bisher aber sind alle Reformbestrebungen am Beharrungsvermögen der Berufsschulverwaltungen und an den Ängsten der Länder vor einer höheren Besoldung der Erzieher/innen gescheitert. Erst die PISA-Studie hat auch den eingefleischten Gegnern einer Umorientierung in diesem Bereich deutlich gemacht, dass die Vernachlässigung der Bildungsfunktion von Kindertageseinrichtungen politisch und wirtschaftlich schwerwiegende Konsequenzen hat.“ (2003, 330).

Ein zusätzliche Barriere für den Konsens zu umfangreichen Reformen stellte die Tatsache dar, dass mit der Fachschule für Sozialpädagogik zwei diskrepante Systemlogiken aufeinander treffen, nämlich das System Jugendhilfe und das System Schule.

„Ein weiteres Moment beförderte die Abdrift: die kulturelle Distanz zwischen Jugendhilfe und Schule, zwischen Sozial- und Kultusministerien. ... Die Fachschule konnte sich so zu einem Zwitter entwickeln, der ein sozialpädagogisches Klientel jenseits des Schulwesens ausbildet, aber diesseits, innerhalb rigider Strukturen angesiedelt ist.“ (Krüger & Zimmer, 2001, 14).

Zudem besteht auch an der Fachschule die mit anderen Institutionen geteilte Tendenz einer ausgeprägten Entkoppelung zwischen dem Ausbildungs- und dem Beschäftigungssystem.

„Allgemein- und berufsbildende Schulen, Fachhochschulen, Universitäten haben längst ein Eigenleben, ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten entwickelt, verfügen meist nicht oder nicht mehr über einen institutionalisierten Ort der Verständigung mit der „Abnehmerseite““ (Behr u.a., 1999, 11).

„Fazit: Nach den Innovationsschüben der siebziger Jahre erlebten wir in den achtziger – und im Westen auch in den neunziger Jahren – eine Abbremsbewegung. ... Die Ausbildung verlor zunehmend den Kontakt zur bewegten Praxis, die bewegte Praxis wiederum verlor an Schubkraft. Die Fortbildung hatte mitunter mehr Chancen, dranzubleiben, zumindest dann, wenn ihre Dozenten sich nicht ihrerseits allzu sehr an den Bezugswissenschaften festklammerten....“ (ebd. 17f.).

So erklärt sich auch das in der Untersuchung festgestellte Fortbildungsengagement von ErzieherInnen, das häufig finanziell selbst getragen wird. Sie möchten und müssen auf die Veränderungen der Welt reagieren, die in ihrer Schulzeit häufig kaum thematisiert wurden. Als weitere Reformbremse wirkt die Tatsache, dass die inhaltliche Gestaltung der ErzieherInnenausbildung landeshoheitlich geregelt wird. Dadurch unterscheiden sich die Ausbildungsinhalte von Bundesland zu Bundesland erheblich und erschweren eine auf Bundesebene getragene Reform auf Ebene der Kultusministerkonferenz.

Somit „...führte die Länderautonomie im Bereich des Qualifikationsprofils ErzieherIn dazu, dass wir heute unter dem gemeinsamen Oberbegriff »ErzieherIn« doch eine erstaunliche Breite an Variationen finden“ (Behr u.a., 1999, 12).

Die Kultusministerkonferenz setzt(e) sich aus 16 Ländern zusammen, die ein strukturelles Reformhemmnis darstell(t)en. Die Ausbildungslandschaft für den ErzieherInnenberuf ist aufgrund unterschiedlicher länderspezifischer Regelungen und des Gestaltungseinflusses freier Träger bundesweit sehr verworren (vgl. Derschau & Thiersch, 1999, Behr u.a., 1999, Dippelhofer-Stiem, 2003).

Zudem zog und zieht sich der Staat tendenziell mehr und mehr aus seiner sozialpolitischen Verantwortung zurück. Somit stehen immer weniger finanzielle Mittel zur Verfügung, die eine qualitative Verbesserung der ErzieherInnenausbildung bewirken könnten, insbesondere, wenn man die Akademisierung der ErzieherInnen im Blick hat.

Hintergrund 2.3.4c: Reformansätze in der ErzieherInnenausbildung durch Druck von außen

Jedoch hat die notwendige Pragmatik der Einrichtungen im Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungen wie dem allgemeinen Wertewandel, der Individualisierung, Enttraditionalisierung und Modernisierung und nicht zuletzt auch der Druck der Delphi-Untersuchung, PISA-Studie und IGLU-Studie besonders den Bereich der Bedeutung frühkindlichen Erziehung zu einem wissenschaftlichen Anliegen verholphen. Den Berufskollegs als auch der Fachschule für Sozialpädagogik wird somit vor Augen gehalten, dass eine Reform unerlässlich ist, bspw. um dem gestiegenen Anspruch der Einrichtungen und der veränderten Lebenswelt von Familien gerecht zu werden, mit den Eltern zusammenzuarbeiten und sich den Anliegen des Wohnumfeldes zu widmen. So konnte sich auch die Kultusministerkonferenz zu einer Empfehlung durchringen. Obwohl der Ruf nach einer Akademisierung der Elementar- und Vorschulpädagogen immer lauter wird, erweist sich die aktuelle Reform der ErzieherInnenausbildung als ein Kompromiss, der jedoch die Hoffnungen auf eine durchgängige Akademisierung der Ausbildung „zu Grabe getragen“ hat. „Die Grundstruktur der Ausbildung wird in den neuen Rahmenrichtlinien von NRW nicht in Frage gestellt“ (Höltershinken, 1999, 94). Daran ändert auch die Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von ErzieherInnen vom 28.01.2000 wenig, denn in NRW bleibt der Bildungsgang für ErzieherInnen am Berufskolleg zweijährig, der Anforderungskatalog ist dabei jedoch sehr vielfältig. Ziel dieser Rahmenvereinbarung war es, die Ausbildung in den Bundesländern zu vereinheitlichen. Kleinste gemeinsame Nenner sind dabei die Mindestausbildungsdauer und die Lernfeldorientierung, die zunächst in technischen Fachrichtungen in einigen Bundesländern erprobt wurde und mittlerweile implementiert ist. Die Lernfeldorientierung deutete sich bereits in den Lehrplänen zur Erprobung des Landes NRW von 1996 an (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW). Sie entspricht der sich permanent verkürzenden Halbwertszeit des Faktenwissens und eröffnet die Perspektive, dass nicht vorrangig Fachwissen erlernt, sondern Handlungsfähigkeit unplanbarer Situationen in arbeitsfeldübergreifenden Bereichen erworben wird. So wird nicht mehr von Fächern, sondern von Lernbereichen gesprochen.

Hintergrund 2.3.4d: Private Fachhochschulen in der ErzieherInnenausbildung

Erste Fachhochschulen treten in Konkurrenz zu Fachschulen und Berufskollegs und bieten sechssemestrige Bachelor-Studiengänge an. Diese entsprechen im Zuge der Europäisierung von Studienangeboten dem Beschluss von Bologna, folgen der Modullogik und münden in den Abschluss Bachelor of Arts (BA). Allerdings sind diese Fachhochschulen in privater Trägerschaft und verlangen zusätzliche Semestergebühren. Zudem ist der wissenschaftliche

Anspruch von Bachelor-Studiengängen im Vergleich zu den deutschen Diplom-Studiengängen in Frage zu stellen.

Hintergrund 2.3.4e: Die allgemeinen Richtlinien für die ErzieherInnenausbildung in NRW

In NRW wurde im Rahmen der o. g. Reformen zunächst über das Konzept von vier Entwicklungsaufgaben, denen jeweils eine Schlüsselqualifikation (1. Phase: sich orientieren; 2. Phase: koordinieren; 3. Phase: konzipieren; 4. Phase: sich weiterentwickeln) zugeordnet wird, versucht, die Ausbildung zeitlich zu strukturieren. Inhaltlich sollte dem handlungsorientierten an Stelle des faktenwissenorientierten pädagogischen Handelns mehr Raum gegeben werden. Die Schlüsselqualifikationen gelten für alle Fächer, fächerübergreifenden Projekten wird Vorrang eingeräumt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 1996). Damit sollte eine Verbindung disziplinärer, persönlichkeits- (identitäts-) bildender und berufspraktischer Ausbildungsanteile erreicht werden (vgl. Höltershinken, 1999). Das Motiv lag zunächst darin, die *dualen* Berufsausbildungen bzgl. Ausbildungsstrukturen und -phasen anzugleichen. Gleichzeitig sollte der *abnehmenden* Bedeutung des Fachwissens und der *zunehmenden* Bedeutung des selbstständigen Problemlösens und der eigenständigen Wissensaneignung begegnet werden. Das Fachwissen sollte nicht mehr innerhalb von Fachlogiken, sondern im Gesamtzusammenhang einer konkreten Situation vermittelt werden. Basierend war die Einsicht, dass die Halbwertszeit des Fachwissens permanent kürzer und das Fachwissen an sich damit zunehmend unbedeutender wird. Schlagworte des neuen Curriculums waren deshalb Informationsbeschaffung und -selektion, Verknüpfung von Lernfeldern, Interdisziplinarität, Handlungs- und Tätigkeitsorientierung an der späteren Tätigkeit und am realen Leben (analog der Empfehlungen von Beher u. a. 1999, Haberkorn u. a., 1999, Wildt, 1995), worin sich auch systemisch-ökologische Anliegen wieder fanden. Dabei sollten die ErzieherInnen ihre Lernprozesse mehr als bisher selbst verantworten (vgl. Frey, 1999). Persönliche Bildungsprozesse im tiefenpsychologischen Sinne (Schäfer, 1995) sowie Subjektbezogenheit des Unterrichts durch selbsttätige Auseinandersetzung (Höltershinken, 1999) standen nun im Mittelpunkt, damit Flexibilität, Kooperations- und Reflexionsfähigkeit sowie ein eigenes berufliches Profil (vgl. Strätz, 1995) auch im Verhältnis zur eigenen Person erlernt werden konnten.

Mit den neuen Richtlinien für Berufskollegs in NRW, die im Sommer 2005 in Kraft getreten sind, sind die Fächer weiter aufgeweicht worden, um der Lernfeldorientierung weiteren Raum zu geben. Das o. g. Konzept der vier Entwicklungsaufgaben, denen jeweils eine Schlüsselqualifikation zugeordnet wurde, wurde dabei um die Orientierungsphase verkürzt.

Die Frage ist, inwieweit die Konzepte tatsächlich durch die Lehrenden umgesetzt werden können, die erst seit kurzer Zeit auf diese Wissensvermittlung hin ausgebildet werden. Vermutlich ist mit Rezeptionswiderständen und Implementationsverzügen zu rechnen, insbesondere dann, wenn die Lehrenden aber auch Lernenden auf Grund weiter Zielformulierungen und Fächerüberschreitungen überfordert werden. Ebenso wird das gelungene Umsetzen zentral von der Kooperationsbereitschaft der Lehrerkollegien abhängen.

„Betrachtet man sich die heutige Erzieherinnenausbildung strukturell und inhaltlich, so kann festgehalten werden, dass der Fächerkanon in Richtung Lernbereiche aufgelöst und die Kompetenzdimensionen von den jeweiligen Vertretern der Bundesländer selbst festgelegt werden sollen. Wie die konkrete Umsetzung der Lernbereiche allerdings didaktisch und methodisch in der Lernsituation an den Fachschulen auszusehen hat, bleibt, wie in den letzten vier Jahrzehnten auch, weiter unbestimmt. Zudem besitzt in den Fachschulen ein nicht unerheblicher Teil des Lehrpersonals selbst keinen Lehramtsabschluss, soll aber Lehr-Lern-Settings durchführen.“ (Frey, 2003, 228).

Hintergrund 2.3.4f: Sport/Gesundheitserziehung in der ErzieherInnenausbildung in NRW

Der Lehrplan des Faches Sport/Gesundheitserziehung der Richtlinien zur Erprobung von 1996 folgt der Logik der vierphasigen und fächerübergreifend organisierten Orientierung an Lernfeldern und Schlüsselqualifikationen. Strukturierend sind, an Stelle einer gezielten AdressatInnenorientierung, die vier Ausbildungsphasen im Sinne einer Breitbandausbildung. Sport und Bewegungsspiele werden nicht als abzuleistender Sportartenkatalog vorgegeben, sondern sollen – analog eines weiten Sport- und Bewegungsverständnisses – individuell zur Erarbeitung konkreter Themen und pädagogischer Handlungsbereiche ausgewählt werden (z.B. Eigenwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Flowerleben, Kooperation). Somit tritt die Zielerreichung innerhalb von Lernbereichen vor die rigide Vorgabe sportartenorientierter Inhalte (vgl. Krüger 1995, 328). Die gesamte Ausbildung zielt nun auf die praktische Bewegungserziehung.

„Die erfolgten Reformen verbesserten den Status, die Eingebundenheit und die Akzeptanz von Bewegungserziehung/Sport als festen Bestandteil der sozialpädagogischen Ausbildung, erweiterten aber auch die fachlichen Ansprüche an die Bewegungslehrkräfte und forderten zugleich ein erhöhtes Maß an individueller Integrationsfähigkeit in den Bildungsgang ein“ (Krüger, 2004, 115).

Erste Ausbildungsphase

Dabei soll in der ersten Ausbildungsphase der Entwurf eines Konzeptes der zukünftigen Berufsrolle ermöglicht werden. Die zugeordnete fächerübergreifende Schlüsselqualifikation als Entwicklungsaufgabe lautet *Sich-Orientieren*.

Grundanliegen dieser Phase ist es, den unterschiedlichen Voraussetzungen, Vorerfahrungen und Ansprüchen, die ErzieherInnen in die Ausbildung mitbringen, gerecht zu werden. Schlagwörter dabei sind zu ermöglichende Perspektivwechsel innerhalb sozialpädagogischer Einrichtungen und Arbeitsfelder durch Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsverständnis und der eigenen Berufserwartung. Neben der Evaluation der eigenen Berufswahl sollte bereits das künftige Berufsfeld kritisch hinterfragt werden. Hierbei kommt die aktive Lernrolle zum Ausdruck (vgl. Krüger 1995, 328; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 1996, 268ff.). Sport/Gesundheitserziehung soll in dieser Phase Selbsterkenntnisprozesse persönlicher Sport- und Bewegungsorientierungen und -präferenzen in Abhängigkeit eigener soziologischer, physiologischer und psychologischer Merkmale ermöglichen. Auf dieser reflektierten und Orientierung stiftenden Basis soll dann ein Transfer hin zur anleitenden Rolle von Sport- und Bewegungsspielen stattfinden und zur Herausstellung eigener Berufsabsichten führen (vgl. ebd.).

Die zweite Ausbildungsphase

Die zweite Ausbildungsphase mit der *Entwicklungsaufgabe* des Aufbaus eines Konzeptes der pädagogischen Fremdwahrnehmung und der *Schlüsselqualifikation Koordinieren* fokussiert weiterhin die Evaluation der Adressaten des erzieherischen Handelns. Dabei werden grundlegende Methoden wie das strukturierte Beobachten eingesetzt (vgl. Krüger 1995, 328f.). Sport/Gesundheitserziehung soll in dieser Phase Möglichkeiten bieten, Eindrücke, Abbildungen und Interpretationen der Bewegungshandlungen des Gegenübers, der Mit-ErzieherInnen und späterer AdressatInnen zu gewinnen. Zentral sind dabei Beobachtungs- und Spielformen (bspw. kleine Spiele miteinander/gegeneinander), die die Wahrnehmung in Bewegung zum Ziel haben. Durch Empathie, Vergleiche und Erarbeitung von Deutungsmustern sollen so Grundlagen für methodisch/didaktische Anregungen, Bewertungen und Interpretationen (bspw. ängstlichen Verhaltens) und bewegungserzieherische Initiativanregungen vermittelt werden (vgl. Krüger 1995, 329; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 1996, 274ff.).

Diese Entwicklungsaufgabe ist, wie die folgenden, in ihrem Anliegen auch bei der aktuellen Lernfelddidaktik erhalten geblieben.

Die dritte Ausbildungsphase:

Die dritte Ausbildungsphase mit der Entwicklungsaufgabe der Erarbeitung eines Konzeptes pädagogischen Handelns und der Schlüsselqualifikation *Konzipieren* baut auf die vorangegangenen Schlüsselkompetenzen auf. Diese sollen in ihrem Zusammenwirken ermöglichen, das eigene erzieherische Handeln in pädagogischen Feldern vor sich selbst und anderen pädagogisch verantworten und begründen zu können. Nun soll diese Anlage durch die Vermittlung und Anbahnung spezifischer Fachkompetenz erweitert werden, so dass die Erzieherinnen Grundlagen zum eigenen Konzipieren von an spezielle Alltagkonstellationen angepasste pädagogische Muster entwickeln können. Denn der pädagogische Alltag hält viele individuelle Eigenheiten bereit, deren Bewältigung nur durch die prospektive Planungsfähigkeit passender pädagogischer Arrangements zu begegnen ist (vgl. Krüger 1995, 329).

„Sport/Gesundheitserziehung“ reflektiert diese Ansprüche, indem die SchülerInnen „sporttheoretische Grundlagen, sportpraktische Kenntnisse und Fähigkeiten sowie praktisch-methodische Fähigkeiten zur Gestaltung von Sport/Gesundheitserziehung für Vorschul-, Schulkinder und Jugendliche in verschiedenen sozialpädagogischen Berufsfeldern erwerben“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 1996, 277). Hierin kam und kommt erneut die Breitbandkonzeptionierung des Bildungsganges zum Tragen, die durch eine breite bewegungserzieherische Begründungsgrundlage (entwicklungs-psychologische Bezüge zur vorschulkindlichen Professionalisierung, gesundheitserzieherische Bezüge zum Transport primärpräventiver Anliegen im Umgang mit Heranwachsenden allgemein sowie freizeitpädagogische Bezüge, um dem Feld der Heim- und Jugendfreizeiteinrichtungen gerecht zu werden), die zu allen außerschulischen ErzieherInnenfeldern Bezüge aufbaut, untermauert wird (vgl. Krüger 1995, 329f.; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 1996, 277ff.).

Die vierte Ausbildungsphase:

Die vierte Ausbildungsphase mit der Entwicklungsaufgabe des Entwurfs eines eigenen Modells der Professionalität und der Schlüsselqualifikation *Sich-Weiterentwickeln* soll den Übergang in die Berufswirklichkeit anbahnen. Die letzte Ausbildungsphase als Nahtstelle zum Berufspraktikum soll die ganzheitliche Integration der ErzieherInnen in die Alltagspraxis und -wirklichkeit gewährleisten. Aneignungsschwerpunkte sind das eigenständige Einbringen und Umsetzen selbst gewählter handlungsreflektierter pädagogischer Ideen, Anliegen und Arrangements. Dabei soll den ErzieherInnen zunehmend das Statusgefühl eines Mitarbeiter/

einer Mitarbeiterin an Stelle eines Praktikanten/einer Praktikantin oder Auszubildenden angedeihen (vgl. Krüger 1995, 329f.; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 1996, 277ff.).

Sport/Gesundheitserziehung soll sich daran anlehnend durch selbst verantwortete Handlungskompetenz und -sicherheit in Folge der praktischen Konkretisierung der bereits vorhandenen didaktisch-methodischen Kompetenzen Planung, Durchführung und Reflexion von Bewegungsangeboten in der pädagogischen Wirklichkeit auszeichnen. Dabei agiert der/die Schüler/in im Feld selbstverantwortlich. Eckpfeiler professionellen bewegungserzieherischen und sportpädagogischen Handelns waren und sind dabei die Fähigkeit zur Planung didaktisch durchdachter langfristiger Angebote, die schrittweise und am Anspruchsniveau der Kinder orientierte Erweiterung der Bewegungsdimensionen, Einbindung und Sensibilisierung der Eltern bzgl. bewegungserzieherischer Anliegen als auch die Fähigkeit, geeignete Vernetzungen und Weiterbildungsmöglichkeiten ausfindig zu machen und zu nutzen (vgl. Krüger 1995, 330; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 1996, 288). So wird entgegen früherer Auffassungen nicht mehr davon ausgegangen, dass die in der Ausbildung erworbenen didaktisch-methodischen Erkenntnisse im Bereich Gesundheit/Bewegungserziehung für ein und allemal ausreichen (L4), sondern dass auch über Curricula und Bildungsvereinbarungen (L6) selbst gesteuerte Fortbildung notwendig ist.

Aktuell zeigt sich die Ausbildung weiter reformiert, die Fächerorientierung ist zu Gunsten der Lernfeldorientierung abgeschafft. Die o. g. Entwicklungsaufgaben bleiben bis auf die Orientierungsphase erhalten, die gesamte Konzeption folgt jedoch noch konsequenter der Definition der Lernfeldorientierung. Sie verfiert die *Abkehr vom Fächerprinzip* als historisch überliefertem *Vermittlungsrahmen*, spricht für die Verschulung des gesellschaftlichen Wissensvorrats, die Neubestimmung des Verhältnisses von institutionalisierten Lerninhalten und institutionell vernachlässigtem Alltagswissen sowie schließlich – und damit verbunden – die Vermeidung starrer Grenzziehungen zwischen den im Unterricht vermittelten Wissensbeständen“ (Kutschka, G, 1986). Dabei werden die Unterrichtsfächer komplett „...durch eine handlungslogische Struktur ersetzt“ (Kremer, H., Sloane, P., Brühl, 2000, 72-73).

Im aktuell gültigen Lehrplanentwurf für die Fachschule für Sozialpädagogik wird *Sport/Bewegungserziehung* ein Element des *fachrichtungsbezogenen* Lernbereichs *Medien und Methoden in der sozialpädagogischen Arbeit*, zusammen mit den Elementen Spiel, Medien, Kinder- und Jugendliteratur, Musik, Rhythmik, Kunst/Werken (vgl. 19). Den Elementen werden keine spezifischen Bereiche mehr zugeordnet (bspw. „hüpfen“ bei der

Bewegungserziehung oder „malen“ bei Kunst/Werken), sondern durch diese Elemente als Medium sollen 21 (!) „Inhaltsbereiche“ abgedeckt werden, die allgemeine sozialpädagogische Kompetenzen darstellen.

Zudem ist die Ausbildung in fünf aufeinander aufbauende Phasen aufgeteilt, die wiederum als fünf Lernfelder beschrieben und denen Zeitrichtwerte zugeteilt werden. Dabei werden zu jeder Phase angedachte inhaltliche Beiträge der Fächer zugeordnet.

Für Sport/Bewegungserziehung lassen sich diesbezüglich zwei Konsequenzen ziehen. Dem Fach werden sehr breite Lehr- und Lernmöglichkeiten unterstellt und zugebilligt, gleichzeitig wird die Bewegungserziehung jedoch inhaltlich profillos und die Inhalte noch mehr von dem Engagement der Schule, von den LehrerInnen und den Interessen der ErzieherInnen abhängig. Sport/Bewegungserziehung wird mit seinen/ihren besonderen ganzheitlichen Merkmalen nicht mehr explizit erwähnt oder inhaltlich curricular festgelegt. Fraglich ist dabei, inwiefern Beliebigkeit vermieden wird.

Tab. 2.54: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Zur erfolgreichen Vermittlung vielseitiger Bewegungsfertigkeiten...

- L x reichen die in der Ausbildung erworbenen didaktisch-methodischen Kenntnisse (umc)
- L z reichen die Hinweise der Bildungsvereinbarung NRW (umc)
- L } ist eine Fortbildung notwendig

Tab. 2.55: Zusammenfassung kapitelrelevanter Strukturfragen

b7. Haben Sie an einer bewegungserzieherisch orientierten Fortbildung teilgenommen?	<ul style="list-style-type: none"> .. nein .. ja, an einer .. ja, an mehr als einer
---	--

Tab. 2.56: Zusammenfassung kapitelrelevanter Strukturfragen

a2. Alter	_____Jahre
-----------	------------

2.3.5 Vernetzung als Ressourcenoptimierung: Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Sportvereinen: Das Bewegungserziehungskonzept des LSB NRW

P Wegweiser P

In den letzten Jahren hat das Interesse an außerschulischen *Aus- und Fortbildungen* im pädagogischen Sektor enorm zugenommen. Die neuen Richtlinien der ErzieherInnen-ausbildung nennen bereits die Notwendigkeit berufsspezifischer Fortbildung (vgl. Kap. 2.3.4). Gründe sind auch in gestiegenen Anforderungen, sich rascher vollziehenden Lebensweltveränderungen (vgl. Kap. 2.1) und Paradigmenwechseln und einem größerem Wettbewerb um Arbeitsstellen auf Grund eines enger werdenden Arbeitsmarktes zu sehen. Ebenso ist ein enormes Ausbildungsangebot zu verzeichnen. Letztlich scheint die schulische Ausbildung als alleinige und lebenslange Wissensbasis nicht mehr auszureichen, um den Herausforderungen der sich permanent wandelnden Praxisbedingungen gerecht zu werden. So gibt es mittlerweile auch ein großes Spektrum an bewegungserzieherischen Aus- und Fortbildungen, die auf den Vorschulbereich abzielen. In dieser Arbeit interessiert besonders das bewegungserzieherische Konzept des LandesSportBundes Nordrhein-Westfalen (LSB NRW). In ihm ist auch ein Beispiel für eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung zu sehen. *Sportvereine* und *Kindergärten* kooperieren und tauschen unter der Beratung durch den LSB hinsichtlich der Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter Kompetenzen aus. So bieten die Sportvereine für ErzieherInnen bewegungserzieherische Fortbildungen an. Kindergärten können die Strukturen der Sportvereine (bspw. in den Morgenstunden ungenutzte Sporthallen) nutzen (vgl. Sportjugend, 2003, 5). Somit findet eine Kompetenzen, Strukturen und Materialien bündelnde Ressourcenoptimierung statt, die im Folgenden vorgestellt wird.

Hintergrund 2.3.5a: Bedingungen für die Zertifizierung eines Kindergartens als „Anerkannter Bewegungskindergarten des LandesSportBundes Nordrhein-Westfalen“

„Nach einer positiven Beurteilung und dem Vorliegen der Kooperationsvereinbarungen erhält der Antragssteller das Zertifikat „Anerkannter Bewegungskindergarten des LandesSportBundes Nordrhein-Westfalen“ und der kooperierende Sportverein die Anerkennung als „Kinderfreundlicher Sportverein“ (vgl. Sportjugend, 2003, 5).

Damit sich ein Kindergarten „Anerkannter Bewegungskindergarten des LSB NRW“ nennen darf, muss er gewisse Kriterien erfüllen.

So muss das Prinzip „Bewegungserziehung“ im pädagogischen Konzept der Einrichtung verankert werden. Täglich müssen angeleitete und offene Bewegungsangebote

stattfinden. Ebenso muss der Träger des Kindergartens Mitglied im LandesSportBund sein oder optional „...eine Kooperation mit einem ortsansässigen Sportverein eingehen, dem für die Leitung von Bewegungsangeboten Übungsleiter/innen mit der Sonderausbildung „Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter“ zur Verfügung stehen“ (ebd. 12). Ferner müssen die Leitung und je eine Gruppenleitung bzw. die betreffende Ergänzungskraft den Übungsleiterschein im Rahmen der Ausbildung *Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter* besitzen und mindestens alle zwei Jahre eine bewegungserzieherische Fortbildung absolvieren. Strukturell wird ein Bewegungsraum, eine kindgerechte Geräteausstattung und ein bewegungsfreundliches Außengelände verlangt. Weiterhin wird das halbjährliche Durchführen einer Informationsveranstaltung für Eltern zu einer Bewegungsthematik gefordert (vgl. ebd.). Diese Vorgaben werden jedoch nicht weiter konkretisiert oder gar operationalisiert (bspw. m²-Vorgabe für den Bewegungsraum, Fristensetzung Informationsveranstaltung etc.).

Um die Eignung des Kindergartens zu überprüfen, existieren besondere Durchführungsbestimmungen des LandesSportBundes (vgl. Sportjugend, 2003, 5): So findet vor der Anerkennung eines Kindergartens als *Bewegungskindergarten* eine Begehung durch den LSB statt, die schriftlich dokumentiert wird. Diese wird jährlich wiederholt, damit die Anerkennung erhalten bleibt.

„Nach Antragsstellung findet eine Erstbesichtigung vor Ort durch die Sportjugend NRW statt“ (ebd.).

„Alle Prüfungsergebnisse werden von der Sportjugend NRW in schriftlicher Form erfasst“ (ebd.).

„Die Kriterien zur Vergabe des Zertifikates sind öffentlich auszuhängen“ (ebd.).

„Mindestens einmal jährlich findet ein Kontroll- und Beratungsbesuch statt, bei dem eine Trägervertretung und eine Vertretung des kooperierenden Sportvereines anwesend sein müssen. Bei diesen Besuchen wird auch Einblick in alle relevanten Aufzeichnungen genommen. Werden ... Mängel festgestellt, müssen diese bis zu einer von der Sportjugend NRW festgelegten Wiederholungsprüfung abgestellt sein.“ (ebd.).

„Sollten die vorgegebenen Kriterien nicht eingehalten werden, so kann der LandesSportBund dem Antragssteller das Zertifikat entziehen, wobei alle damit in Zusammenhang stehenden Kennzeichnungen an den LandesSportBund zurückzugeben sind“ (ebd.).

Hintergrund 2.3.5b: Struktur und Inhalte der Ausbildung „Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter des LandesSportBundes Nordrhein-Westfalen“

Die Ausbildung *Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter* der Sportjugend NRW, die sich in 70 aufeinander aufbauende Unterrichtseinheiten aufteilt, ist der Logik der Übungsleiterausbildung des Sportvereinswesens angegliedert. Analog richtet Sie sich besonders an Mitarbeiter von Sportvereinen, ist aber auch allen Personen zugänglich, die mit Gruppen im Kleinkind- und Vorschulalter arbeiten. Theorie- und Praxisanteile wechseln sich ab (vgl. Sportjugend NRW, 1995, 5f.).

Didaktisch/Methodisch wird bei der Vermittlung der Inhalte auf das Team-Teaching durch zwei ÜbungsleiterInnen zurückgegriffen. Die Praxistauglichkeit und Lernwirksamkeit wird laut Sportjugend durch Erlebnis-, Handlungs-, Prozessorientierung und Ganzheitlichkeit der Lernarrangements garantiert. So werden bei der Ausbildung unterschiedliche Erfahrungen der TeilnehmerInnen berücksichtigt. Inhalte sollen anhand der individuellen Gruppenkonstellation ausgewählt werden. Während der Übungseinheiten sollen Bewegungseindrücke gesammelt und reflektiert werden. Alles, was die TeilnehmerInnen später als Anleitende weitergeben, sollen sie selbst praktisch erfahren, problematisiert und reflektiert haben (Sportjugend NRW, 1995, 7ff.).

Ebenso lassen sich drei Lernbereiche beschreiben, denen analog des Verständnisses einer Lernfelddidaktik zahlreiche Inhalte untergeordnet werden können. In den *ersten* fünf Unterrichtseinheiten soll das *bewegungserzieherische Selbstverständnis der Teilnehmer* ergründet werden. Es geht darum zu überprüfen, welche eigenen Motivationen man mit Bewegung verbindet. Daran schließen sich *theoretische Grundlagen und ihre Konsequenzen für die Gestaltung von Bewegungserziehung* (20 UE) an. Diese teilen sich in didaktisch-methodische Grundlagen (5 UE), Entwicklung, Spiel und Lernen (5 UE), Planungsgrundlagen (4 UE), Gesundheit und Umwelt (4 UE) und Vereinsarbeit (2UE) auf. Weitere Übungseinheiten sind für *Bewegung, Spiel und Sport in der Praxis* vorgesehen. Sie teilen sich auf in die Bereiche *Bewegung, Spiel und Sport für Klein- und Vorschulkinder erleben und reflektieren* (15 UE), *Bewegung, Spiel und Sport für Klein- und Vorschulkinder durchführen und reflektieren* (15 UE) sowie in den Bereich *Bewegung, Spiel und Sport für Klein- und Vorschulkinder beobachten und reflektieren* – Hospitation im Rahmen des Lehrgangs (4 UE) (vgl. Sportjugend NRW 1995a, 10ff.).

Die Sportjugend formuliert weit reichende Ausbildungsziele. So sollen die TeilnehmerInnen befähigt werden:

„...zeitgemäße pädagogische und didaktisch-methodische Erkenntnisse frühkindlicher Bewegungserziehung und Sozialpädagogik kindgemäß und sachgerecht in die Praxis umzusetzen und zu begründen;

...von dem breitgefächerten Bewegungs- und Spielbedürfnis der Kinder ausgehend Bewegungsangebote zu gestalten, daß sie den Kindern vielfältige Bewegungserfahrungen und -erlebnisse ermöglichen, besonders im Hinblick auf den Umgang mit dem eigenen Körper, mit verschiedenen Materialien und mit anderen Kindern;

...entwicklungspsychologische sowie sportmedizinische und sportpsychologische Erkenntnisse zu berücksichtigen, um das Kind beim Aufbau einer stabilen harmonischen Persönlichkeit zu unterstützen;

...Möglichkeiten in der Umwelt für Bewegung, Spiel und Sport zu erkennen, zu nutzen und gegebenenfalls zu verändern.“ (Sportjugend NRW, 1995, 4).

Evaluert man die Eckpunkte des Programms des LSB, lässt sich ein modernes, multiperspektives Bewegungsverständnis in Anlehnung an Renate Zimmer (siehe dazu auch Kap. 2.5.3) ausmachen. Dieses ist wesentlich konkreter gefasst als die recht offenen und weit interpretierbaren Richtlinien an der Fachschule für Sozialpädagogik (vgl. Kap. 2.3.4).

Tab. 2.57: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Bei der angeleiteten Bewegungsstunde...
M v gibt es eine von mir festgesetzte wiederkehrende Stundenstruktur
M w steht von vornherein fest, was erreicht werden soll
M x findet immer das folgende Muster statt: „Aufwärmen, Hauptteil, Ausklang“
M y gibt es wichtige Inhalte, die alle mitmachen müssen
M z gebe ich nichts vor, sondern beobachte vor allem (umc.)
M { ist ein Hauptziel der Stunde das Erlernen motorischer Fertigkeiten
M bilde ich vorwiegend leistungsgleiche Gruppen
M } arbeite ich vorwiegend mit der Gesamtgruppe
M arbeite ich vorwiegend mit einer altersgleichen Gruppe
Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass...
N der Bewegungsraum immer nur für <i>einige</i> Kinder zugänglich ist (umc.)
N die Kinder sich die Materialien nicht selbst holen dürfen (umc.)
N die Raumgestaltung allein Sache der Erzieherin ist (umc.)
N Sicherheitsregeln mit den Kindern ausgehandelt werden (umc.)
N die Kinder allenfalls anfangs angeregt werden
N Materialneuanschaffungen alleinige Sache der Erzieherinnen ist (umc.)
N die Kinder vorwiegend durch Eigenaktivität (bspw. Versuch und Irrtum) lernen
N die Kinder sich auch unbeobachtet bewegen dürfen
N die Kinder vorwiegend angeleitet werden (umc.)

2.3.6 ErzieherInnenorientierungen als Konglomerat biographisch und sozialökologisch individuell gesammelter Wissensvorräte

P Wegweiser P

Variabilität der Konzepte

Konzepte von Kindertageseinrichtungen transportieren variable Arrangements und Programme, in zunehmendem Maße auch zur Darbietung der Bewegungserziehung (vgl. bspw. Sportjugend NRW, 2003).

Folgt man zur Beschreibung der Kindergartenwirklichkeit dem Kategorienschema von Tietze, Schuster und Rossbach (1997), können auf *struktureller Ebene* die situationsunabhängigen und zeitlich stabilen Merkmale wie Materialien, Räumlichkeiten, ErzieherInnen-Kind-Schlüssel, finanzielle Spielräume sowie Fortbildungsschwerpunkte erheblich variieren. Auf der *Prozessebene* können unterschiedliche Interaktionsdynamiken zwischen den Akteuren des Kindergartenalltags gewünscht sein bspw. ob Kinder durch die ErzieherInnen lediglich angeregt oder Schritt für Schritt angeleitet werden.

Auf der *Orientierungsebene* können unterschiedliche entwicklungspsychologische und (sport-) pädagogische Bezugstheorien oder anthropologische Grundannahmen basieren und somit verschiedene didaktisch-methodische Modelle der Vermittlung Anwendung finden.

Kein Konzept kann jedoch für sich beanspruchen, die Ebene der Planung und Schwerpunktsetzung zu überschreiten, und die pädagogische Alltagspraxis – mit ihrem Zeitdruck, ihrer Einzigartigkeit und ihrem *Überraschungspotential* sowie den häufig heterogen ausgebildeten ErzieherInnen - mit ihren eigenen Alltagstheorien zu überwinden und das Handeln der ErzieherInnen prospektiv anleiten zu können.

Im Folgenden soll ein Überblick über wissenschaftliche Betrachtungen und die Bedeutung von ErzieherInnenorientierungen gegeben werden.

Hintergrund 2.3.6a: Subjektive Orientierungen von ErzieherInnen als Mittel der Komplexitätsreduktion

„ErzieherInnen haben es im Alltag ... nicht mit generellen, sondern mit besonderen, um nicht zu sagen »einzigartigen« Konstellationen und Individuen zu tun. Deshalb brauchen sie subjektive Orientierungen, die ihnen helfen, mit den spezifischen Situationen und den besonderen Kindern, die ihnen tagtäglich begegnen, angemessen umzugehen.“ (Fried, 79, 2003a).

Die Bedeutung von *ErzieherInnenorientierungen* besteht demnach in der Komplexitätsreduktion, der Gewährleistung unmittelbarer Handlungsfähigkeit, -sicherheit, -rechtfertigung (vgl. auch Wagner, 1994) und -routine (vgl. auch Schütz und Luckmann, 1979). Die Notwendigkeit solcher „Leitbildvorstellungen“ (Fried, 2003b, 351) offenbart gleichzeitig ein Dilemma, denn mit jeder Entscheidungsvereinfachung erhöht sich auch die Wahrscheinlichkeit, dass die eingeleitete Handlung auf Grund verkürzter Reflektion pädagogisch unangemessen ist (vgl. De Haan, 1991, Wulf und Zierfas, 1994, Schäfer, 1997).

So entstehen „...Schemata und Skripte ..., die nur die markantesten Ding-, Personen- und Zeitmerkmale bzw. -relationen festlegen, also von den zahlreichen Details, die Situationen einmalig machen, absehen. Mit Hilfe dieser Strukturen regeln sie, was von der »Flut der Informationen, die ein System beschäftigen«, markiert, ausgewählt, bewahrt oder modifiziert wird.“ (Luhmann, 1996, S. 196).

„Das heißt: Sie benutzen sie als Rahmen bzw. Filter für weitere Wahrnehmungen und Kommunikationen in Interaktionen. So gibt es z.B. Hinweise, dass pädagogische Professionelle bevorzugt die Erfahrungen in einer Interaktionssituation »zu Wissen machen«, die mit ihren bereits vorhandenen Wissenskonstruktionen über Erziehung, Lernen usw. kompatibel sind (Ennis/Cothran/Loftus 1997).“ (ebd. 81).

Radtke verweist auf die *zunehmende* Stabilität subjektiver Orientierungen von Pädagogen (1996), die letztlich Handlungen nach sich ziehen. Allerdings unterscheiden sich die Meinungen und Orientierungen von Wissenschaft und Praxis häufig. Bei einem empirischen Vergleich der Wissenschafts- (in Anlehnung an Tietze, Schuster, Rossbach, 1997) mit der ErzieherInnenmeinung bzgl. *Qualitätsansichten* stellt Fried fest, dass sich zwar Übereinstimmungen bei der Wichtignennung der Prozessqualität ergeben, wohingegen ErzieherInnen aber der Strukturqualität geringere Bedeutung zukommen lassen als die Wissenschaft (vgl. 2003b, 350). Ebenso scheinen sich die ErzieherInnenorientierungen, die Fried (vgl. ebd.) bzgl. Präventionsanliegen untersucht, tendenziell an einem eindimensionalen Kindbild auszurichten:

„Alles in allem gewinnt man den Eindruck, dass ErzieherInnen die Qualität des Kindergartens vornehmlich an Prozessen und pädagogischen Programmen und nicht so sehr an Strukturen festmachen. Dabei scheinen sie ein »Einheitskind« vor Augen zu haben, also nur bedingt an Problemkinder zu denken.“ (ebd. 355f.).

Deshalb wird empirisch überprüft, ob und wenn ja, welche Eigenschaften ErzieherInnen von Bewegungsmangel betroffenen Kindern zuschreiben.

Hintergrund 2.3.6b: Faktoren, die zu subjektiven Orientierungen von ErzieherInnen beitragen

Das Wahrnehmen, Erleben, Verarbeiten (im Sinne der von Piaget beschriebenen Assimilations- und Akkomodationsprozesse, bspw. 1978), Wertschätzen und letztlich auch handelnde Umsetzen eines Konzeptes hängt somit entscheidend davon ab, welche Konstruktion sich die ErzieherIn von seiner Bedeutsamkeit macht, inwieweit es sich in der Praxis bewährt (vgl. Schütz und Luckmann, 1979) und mit bereits gewonnenen Erkenntnissen der wahrgenommenen Realität (vgl. bspw. Berger und Luckmann, 1993) harmonisiert, bzw. an bestehende Wissensvorräte anknüpft (Glaserfeld, 1997, Siebert, 1996). „In jüngerer Zeit geht man davon aus, dass Erzieherinnen ihre subjektiven Orientierungen an ihren Erfahrungen entlang herausbilden“ (Fried, 2003a, 79f.). Die Vorstellungen einer Person über die Bedeutung bspw. der Bewegung für sich selbst, für andere Personen oder korrespondierende Zusammenhänge usw. entwickeln sich auch aus ihrer individuellen Geschichte (Kontakt mit wissenschaftlichen Theorien, Lebenseinsichten, aber auch tradierte Orientierungen etc.) und werden subjektiv somit als mehr oder weniger bedeutsam erlebt. Durch eigene Erfahrungen und Eingebundenheit sowie Einsichten in persönliche und fremde Entwicklungsprozesse (bspw. Lebensweltveränderungen) erhalten diese Konstruktionen eine hohe und zunehmend stabile (Matthes und Schütze, 1973) Relevanz für das subjektive Erleben der Bedeutung und Möglichkeiten für sich und andere oder aktuelle Problemlagen. Die sich herausbildende stabile Relevanz führt vermutlich zu zunehmend zeitstabilen mentalen Mustern:

„Wie genau diese Wissensform aussieht, ist erst anfänglich untersucht. Danach muss man es sich als gleichermaßen sachadäquate wie situations- und fallgerechte Wissensbasis vorstellen, die sich ebenso aus bewusst gelernten Fakten, Theorien, Regeln usw. konstituiert wie aus erfahrungsvermittelten Einsichten, Weisheiten, Konzepten usw., wobei all das durch persönlichkeitspezifische Einstellungen, Haltungen usw. oder, wie es Bauer, Kopka und Brindt (1996, S. 13.f) ausdrücken, durch ein »professionelles Selbst« in berufsrelevantes Wissen transformiert wird.“ (Fried, 2003, 80).

Ebert verweist auf die Forschungslücke bzgl. des beruflichen Handelns und der Professionalisierung von ErzieherInnen (2003, 335).

Die zum jeweiligen Alltagshandeln und -entscheiden motivierenden Theorien bestehen aus *Annahmen und Überzeugungen* (a 10), z.B. aus der *beruflichen Erfahrung* (a4), aus der eigenen *Biografie*, aus der *Aus-* (a3) und besonders der *Fortbildung* (a7) oder Erkenntnissen aus der

Fachliteratur. Dabei knüpfen unterschiedliche Ansätze an das Bild der subjektiven Theorien an. Bspw. zielen bereits Kelly 1955 mit *persönlichen Konstrukten*, Arnold (1985) mit den so genannten *Deutungsmustern*, Groeben und Scheele 1988 mit ihren *subjektiven Theorien* und Enste mit dem *Konzept der Problemlöse- bzw. Entscheidungsheuristiken* (1998) auf dieses berufsrelevante Wissensphänomen, das Fried u. a. mit dem Begriff *pädagogisches Professionswissen* (2003a, 80) belegt, ab.

Hintergrund 2.3.6c: Wissen und Handeln der ErzieherInnen innerhalb der Bewegungserziehung

Äußerst interessant ist die Frage, welche Orientierungsgrundlagen das bewegungserzieherische Handeln beeinflussen. Grundsätzlich – und sicherlich Streitbar – ist die Frage der Dominanz eines basierenden, theoretischen, handlungsleitenden Modells. Wird das letztendliche Handeln eher behavioristisch konditioniert – wird bspw. aus der wiederholten Konfrontation mit der unplanbaren Praxis das erfolgreichste (konfliktfreieste oder effektivste) Handeln bevorzugt? Oder werden letztlich Erfahrungen im Sinne des epistemologischen Subjektmodells (Groeben & Scheele, 1977) – das das Handeln jenseits des Reaktionsverhaltens, als Ergebnis von Deutungen, Interpretationen und Schemata beschreibt, die sich als Konglomerat biographisch individuell gesammelter Wissensvorräte, u. a. durch erziehungswissenschaftliche Paradigmen, wahrgenommener sozialer Realität usw. ergeben - begründet?

Diese Frage ist nach Auffassung des Autors aufgrund empirischer Unzugänglichkeit nicht zu klären, da gerade die enormen Differenzen zwischen Kindergärten, Gruppenkonstellationen, ökologischer Umwelten und ErzieherInnenbiografien und -verarbeitungsprozessen samt ihrer zufallsmoderierten Dynamiken die Identifikation des handlungsauslösenden Momentes nicht zulassen. Zudem dürfte es nur schwer möglich sein, Wirkrichtungen zu bestimmen. So wäre es bspw. vorstellbar, dass ein breites Wissen Selbstwirksamkeitserlebnissen förderlich ist, ebenso kann jedoch genauso angenommen werden, dass Selbstwirksamkeitserlebnisse die Anlage einer breiten Wissensbasis fördern.

Verglichen mit dem „Sport im Schulsystem“ ist die Heterogenität des Feldes „Bewegungserziehung im Kindergarten“ bzgl. kollektiver Grundlagen zudem weit schwerer zu fassen, auch wenn bei so genannten „Kernorientierungen“ (Fried, 2003a) berufsständisch sozial geteiltes Wissen vorausgesetzt werden kann. Zudem sind die Orientierungsgrundlagen und Wissensvorräte in ihrer Gesamtheit den ErzieherInnen nicht unbedingt bewusst (Andersson, 1996). Vermutlich müssen o. g. theoretische Handlungserklärungen im Geflecht mit der

Ergebnislogik transaktionaler Theorien (vgl. bspw. Elder, 1998; Kelly, 1996) angenommen werden, die eine Kausalitätsprognose und sogar -hypothese unmöglich machen.

Möglich ist jedoch eine empirische Analyse geäußerter Wissensvorräte – unabhängig der Kausalitäten ihres Zustandekommens – mit dem Ziel der quantitativen wissenschaftlichen Bewertung der gemachten Aussagen und/oder dem Versuch einer „Typenbildung“ von (pädagogisch) handelnden Personen. Ein quantitativer Zugang mit einer angemessenen Stichprobe vermag dabei mehr Handlungsgrundlagen zu erfragen und ihren wissenschaftlichen Gehalt zu erforschen, ein qualitativer Zugang vermag dabei mehr die Wirkzusammenhänge der Wissensvorräte und Handlungen zu ergründen und zu schematisieren, sofern man davon ausgeht, dass, bspw. veranlasst durch eine Alltagsroutinestörung (vgl. Matthes und Schütze, 1983), auswertbare Begründungen für Handlungen von der Testperson jenseits dessen Interpretationsspielraumes identifiziert werden können. Hunger (2000) unternimmt über die qualitative Methode eine empirischen Aufarbeitung und Typisierung des handlungsorientierten Wissens von ErzieherInnen.

Diese Untersuchung hingegen ist an ausgesuchten, konzeptionell vorgegebenen Wissensvorräten interessiert. Diese ergeben sich aus ausgewählten Fragestellungen, die Ergebnis einer systemisch-ökologischen Betrachtung der Bewegungserziehung in Nordrhein-Westfalen sind. Der Erkenntniswert liegt nicht in der Interpretation von einzelnen Aussagen, sondern in der statistischen Analyse einer größeren Stichprobe, der die Itembeurteilung durch ErzieherInnen zu Grunde liegt.

Da dies eine Vergleichsstudie darstellt, werden – im Sinne einer Explorationsstudie – bedeutsame ErzieherInnenorientierungen in möglichst großer Zahl erfragt, in ihrer konzeptionellen Abhängigkeit verglichen und in Bezug auf ihre wissenschaftliche Fundiertheit beurteilt. Dabei dienen wissenschaftlich unstrittige Fakten als *normative Fluchtpunkte*. Andererseits interessiert die Orientierungsebene, denn alles, was von den ErzieherInnen als tatsächliche Orientierungsfunktion angenommen wird [(s.o. bzgl. der Komplexitätsreduktion, der Gewährleistung unmittelbarer Handlungsfähigkeit, -sicherheit, -rechtfertigung (vgl. Wagner, 1994) und -routine (Schütz und Luckmann, 1979)] , kann „...durchaus zweckrational, aber nicht unbedingt optimal und schon gar nicht alternativlos...“ (Radtko, 1996, 96) sein.

Hintergrund 2.3.6d: Einflussmöglichkeiten des “Konzeptes Bewegungskindergarten“ auf die ErzieherInnenorientierungen

Der Bewegungskindergarten wirbt mit regelmäßiger und umfangreicher Fortbildung, Schulung, Begleitung und Beratung der ErzieherInnen, die durch das Siegel *anerkannter Bewegungskindergarten* jährlich lizenziert wird (vgl. 2.3.5). Die *bewegungserzieherisch bezogenen* ErzieherInnenorientierungen werden im Fragebogen abgefragt. Von besonderem Interesse ist, ob sich durch die Besonderheiten des Bewegungskindertagens (b7) die bewegungserzieherischen Orientierungsmuster der ErzieherInnen der Bewegungskindergärten im Vergleich zu denen der ErzieherInnen, die in herkömmlichen Einrichtungen arbeiten, verändert darstellen.

Auch weil die Forschung zu ErzieherInnenorientierungen in Abhängigkeit von Merkmalen ganz am Anfang steht und Untersuchungen auf sehr unterschiedliche Orientierungen sogar innerhalb eines Teams hinweisen (Dittrich, Dörfler & Schneider, 2001, 125), interessiert bspw. die Frage, ob mit der Berufserfahrung (a4) auch die bewegungserzieherische Wissensbasis vergrößert wird, wie Haag dieses z.B. bzgl. allgemeinem pädagogischen Professionswissens bei Lehrern formuliert (1999). Ebenso könnte vermutet werden, dass bewegungserzieherisches Wissen als *jüngeres* Wissen vorwiegend bei jüngeren ErzieherInnen (a2) oder eher bei ErzieherInnen mit diesbezüglichem *Spezialwissen* (bspw. durch Fortbildung) (a7) anzutreffen ist. Ferner interessiert, ob sich ErzieherInnen bspw. von KinderpflegerInnen (a3) bzgl. ihres Wissens unterscheiden. Weitere, o. g. Orientierungsgrundlagen könnten ebenso mit dem Berufsumfang (a6) oder dem biografischem Bezug (a8) zu Sport und Bewegung korrelieren, ebenso wie mit den Beurteilungen des wahrgenommenen aktuellen (a9) und gewünschten zukünftigen Stellenwerts (a10) der Bewegungserziehung in der Einrichtung, sowie Beurteilungen zum Raum- (b10), Materialangebot (b11) innerhalb der Einrichtung und zum Außengelände (b12). Zudem soll überprüft werden, ob der Bewegungskindergarten, aufgrund seiner eher sportpädagogischen Ausrichtung, die ansonsten stark geschlechtstypische Rollenverteilung (vgl. z. B. Dippelhofer-Stiem, 123, 2003) aufbricht (a1). So könnten sich vermutlich charakterisierbare Typen identifizieren lassen, die im zweiten Teil des Fragebogens vergleichbare Antworten geben.

Ebenso interessiert, ob es neben anhand spezifischer Merkmale identifizierbarer *Typen* bewegungserzieherische „Kernorientierungen“ (Fried, 2003a, 81) gibt, die von allen ErzieherInnen geteilt werden. Denn die inhaltlichen Paradigmenwechsel der Pädagogik der frühen Kindheit von konservativen Erziehungszielen wie Anpassung, Ordnung und Fleiß (vgl.

Sturzbecher, Waltz, 1998) oder funktionalen Zielen wie Schulvorbereitung (Funktionsansatz) zu Eigenengagement, Ganzheitlichkeit und Selbstbestimmtheit (Conrad, 1999) finden sich auch in der Sportpädagogik wieder. Ging es bei den nicht sonderpädagogischen Bewegungsangeboten für Vorschulkinder vor den 70er Jahren eher um eine Talentsichtung für funktionale und normierte Sportarten (Sportartenkonzept), geht es heute darum, das Kind in seiner freien Persönlichkeitsentfaltung durch die Multiperspektivität der Bewegung (vgl. z.B. Zimmer, 2003) optimal zu unterstützen.

Möglicherweise lassen sich bzgl. der bewegungserzieherischen Orientierungen von ErzieherInnen Präventionsinhalte wieder finden, die bei bisherigen Untersuchungen kaum nachgewiesen wurden (vgl. Groot-Wilken, Pack und Viernickel 2001, S. 27f., Fried, 2002).

Die Verwendung des Fragebogens ermöglicht hierbei eine große Stichprobe, eine Vergleichsgruppe und die intensive Befragung zu vielen Orientierungsbereichen.

Tab. 2.58: Zusammenfassung kapitelrelevanter Strukturfragen

a) Zum „Warmwerden“ zunächst einige Fragen zu ihrer Person	
a1. Geschlecht	<ul style="list-style-type: none"> .. männlich .. weiblich
a2. Alter	_____ Jahre
a3. Ausbildung (bitte nur eine, die zutreffendste Antwort!)	<ul style="list-style-type: none"> .. Staatl. anerkannte(r) Erzieher(in) .. Diplom-Pädagog(e)in (Uni) .. Diplom-Sozialpädagoge(in)/ -arbeiter(in) (FH) .. Kinderpfleger(in) .. Erzieher(in) im Anerkennungsjahr .. Sonstige _____ .. Mehr als eine und zwar _____
a4. Wie viele Jahre sind Sie in diesem Beruf tätig?	_____ Jahre
a5. Welche aktuelle Funktion haben Sie in der Einrichtung? (bitte nur eine, die zutreffendste Antwort!)	<ul style="list-style-type: none"> .. Gruppenleitung .. Zweit-/Ergänzungskraft .. Leitung (freigestellt) .. Leitung (mit Gruppendienst) .. Fachkraft speziell für Bewegungserziehung .. sonstige, und zwar _____
a6. In welchem Umfang sind Sie für die Einrichtung tätig?	<ul style="list-style-type: none"> .. Vollzeit .. Teilzeit .. Honorarbasis/geringfügig beschäftigt
a7. Haben Sie an bewegungserzieherisch orientierter Fortbildung teilgenommen?	<ul style="list-style-type: none"> .. nein .. ja, an einer .. ja, an mehr als einer
a8. Wie häufig treiben Sie pro Woche Sport?	<ul style="list-style-type: none"> .. keinmal .. einmal .. zweimal .. mehr als zweimal
a9. Welchen Stellenwert hat die Bewegung im pädagogischen Alltag ihrer Einrichtung nach ihrem Empfinden?	<ul style="list-style-type: none"> .. erheblich .. mäßig .. gering
a10. Welche Rolle sollte der Bewegungserziehung in Zukunft in ihrem Kindergarten nach Ihrem Empfinden zuteil werden?	<ul style="list-style-type: none"> .. größere .. gleiche .. geringere

Tab. 2.59: Zusammenfassung kapitelrelevanter Strukturfragen

b) Nun einige Fragen zu ihrer Einrichtung...	
1. Die Einrichtung befindet sich...	<ul style="list-style-type: none"> " in einer einem <i>städtischen Ballungsgebiet</i> ähnlichen Zone (wie bspw. Dortmund-Zentrum) nahezu ohne direkte ländliche Anteile " in einer einer <i>Ballungsrandzone</i> ähnlichen Zone mit nahen ländlichen Anteilen " in einer <i>ländlicher Zone</i> mit überwiegend ländlichen Anteilen
2. Träger der Einrichtung ist...	<ul style="list-style-type: none"> " Kommune " Kirche " Verband " Sportverein " sonstiger eingetragener Verein " Sonstige: _____
3. Anzahl der Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> " eingruppige Einrichtung " zweigruppige Einrichtung " dreigruppige Einrichtung " vier und mehrgruppige Einrichtung
4. Wie viele Kinder sind durchschnittlich in einer Gruppe ihres Kindergartens?	_____ Kinder
5. Arbeiten Sie bzgl. der Durchführung von Bewegungserziehung mit Experten zusammen, die in die Einrichtung kommen?	<ul style="list-style-type: none"> " nein " ja, und zwar _____ _____ _____
6. Nutzen Sie Bewegungsräume außerhalb der Einrichtung (Schwimmbad, Sporthalle, etc.)?	<ul style="list-style-type: none"> " nein " einmal pro Woche " zweimal pro Woche " mehr als zweimal pro Woche
7. Sind Sie Mitglied einer bewegungserzieherischen Initiative (bspw. Zusammenarbeit mit dem Landessportbund oder einer Krankenkasse bzgl. bewegungserzieherischer Angebote)?	<ul style="list-style-type: none"> " ja, nämlich _____ " nein " weiß nicht
8. An wie vielen Tagen in der Woche finden bei Ihnen von einer ErzieherIn angeleitete Bewegungsangebote statt, an denen alle Kinder teilnehmen können?	" 0 " 1 " 2 " 3 " 4 " 5
9. An wie vielen Tagen in der Woche können alle Kinder <i>offene</i> Bewegungsangebote nutzen, bei denen sie sich selbst organisiert und frei bewegen können?	" 0 " 1 " 2 " 3 " 4 " 5
10. Wie beurteilen Sie das <i>Raumangebot</i> (ohne Außengelände) für Bewegungserziehung in ihrer Einrichtung?	<ul style="list-style-type: none"> " sehr gut " gut " befriedigend " ausreichend " nicht ausreichend
11. Wie beurteilen Sie das <i>Materialangebot</i> für Bewegungserziehung in Ihrer Einrichtung	<ul style="list-style-type: none"> " sehr gut " gut " befriedigend " ausreichend " nicht ausreichend
12. Wie beurteilen Sie das Außengelände als Grundlage für Bewegungsvielfalt?	<ul style="list-style-type: none"> " sehr gut " gut " befriedigend " ausreichend " nicht ausreichend
13. Bitte schätzen Sie den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> " 0-5 Kinder " 5-10 Kinder " 10-15 Kinder " 15-20 Kinder " über 20 Kinder " weiß nicht
14. Gibt es Kinder in ihrer Gruppe, die weiter als aus dem unmittelbaren Einzugsgebiet ihrer Einrichtung anreisen?	<ul style="list-style-type: none"> " 0-5 Kinder " 5-10 Kinder " 10-15 Kinder " 15-20 Kinder " über 20 Kinder " weiß nicht
15. Wie hoch ist der durchschnittliche gesetzliche Elternbeitrag/Kindergartenplatz in ihrer Einrichtung?	Durchschnittlich _____ € " weiß nicht
16. Erheben Sie neben den gesetzlichen Elternbeiträgen zusätzliche Mitgliederbeiträge?	<ul style="list-style-type: none"> " ja, nämlich _____ monatlich " nein
17. Unsere Einrichtung ist	<ul style="list-style-type: none"> " ein Kindergarten " eine kombinierte Form (bspw. Kindergarten- und Tagesstätte mit Übermittagsbetreuung " eine Kindertagesstätte mit Übermittagsbetreuung
18. Hat Ihre Einrichtung einen Bewegungsraum? Wenn ja, schätzen Sie bitte die Größe!	<ul style="list-style-type: none"> " nein " ja, mit einer Größe von ca. ____m²

2.4 Forschungsstand ausgewählter *Transfererwartungen* der Bewegung(erziehung) in Bezug auf die Entwicklung von Kindern im Vorschulalter, die Bewegungserziehung legitimieren

P Wegweiser P

An eine vielseitig *wirkungsvolle* Bewegungserziehung, die im Bewegungskindergarten geleistet werden soll, stellen sich zahlreiche Anforderungen. Sie verwirklichen sich am *Prinzip der Ganzheitlichkeit*, an sportmedizinischen, (-)pädagogischen, psychologischen, soziologischen, lebensweltlich- und ökologischen Orientierungen, sowie didaktischen Kenntnissen (Berücksichtigung der individuellen Bezugsnormen, innere Differenzierung) und auch diagnostischen Beobachtungsfähigkeiten.

„Überall bewegt sich nur der ganze Mensch. Jeder Mensch ist eine Einheit aus Geist – Körper – Seele (Kopf, Körper und Gefühlen). Darum sitzt in Kindertagesstätten oder Schulen nicht nur der Kopf, sondern das ganze Kind. ... Ohne Bewegung gibt es keine ganzheitliche Erziehung, keine Persönlichkeitsentwicklung und damit keine Identitätsentwicklung.“ (Balster, 2002, 40).

Im Folgenden werden Transferleistungen regelmäßiger Bewegung auf Teilgebiete der *Entwicklung* beschrieben. Dabei wird nach motorischen, kognitiven, biologischen, sozialen und psychologischen Einflussmöglichkeiten kategorisiert. Leider zeigt sich die empirische Befundlage in diesem Bereich als sehr gering.

2.4.1 Transferleistungen in Bezug auf die (senso-)motorische Entwicklung

Hintergrund 2.4.1a: Grundlegende Begrifflichkeiten der Bewegungserziehung, die in engem Zusammenhang mit Transferleistungen stehen

Sensomotorik

Der Begriff *Sensomotorik* beschreibt den engen Zusammenhang von Wahrnehmung und Bewegung (*Senso*: die Sinne betreffend, Informationen als innere oder äußere Reize werden *wahrgenommen* und zum Hirn weitergeleitet; *Motorik*: hier: als die auf Sinnesreize folgende *Bewegungsreaktion des Körpers*). Der Begriff verweist auf ein systemisch-ökologisches Entwicklungsverständnis (Fischer, 2001). Sensomotorische Einflussbereiche sind das *Körperbild*, das *Körperschema* und das *Körperkonzept*.

Motorik

Zur Motorik zählen *energetisch bedingte konditionelle* Fertigkeiten wie Kraft und Ausdauer als auch *informationsorientierte koordinative* Fertigkeiten wie die Kopplungs- oder Gleichgewichtsfähigkeit. Einzelne motorische Fähigkeiten sowie das (intra- und intermuskuläre) koordinative Zusammenspiel lassen sich durch gezielte Bewegungserfahrungen verbessern. Motorische Eindrücke bilden – im Gegensatz zu medialen – die Grundlage zur realistischen Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten. Die Fertigkeiten, die sich um die Steuerung und Kontrolle von Haltung und Bewegung drehen, stehen in einem wechselseitigen Verhältnis mit den Wahrnehmungssystemen. Das bedeutet, dass durch gezielte Bewegungsschulung die Wahrnehmung verbessert und durch planmäßige Wahrnehmungsschulung Bewegungsfertigkeiten verbessert werden können. Durch die wiederholte Übung des Zusammenspiels verschiedener Sinnessysteme verbessert sich die Gesamtkörperkoordination (G9). Die Koordinationsverbesserung wirkt sich auch auf der mikroskopischen Ebene auf das sensorische System aus (Balster, 2002, 41 f.).

Tab. 2.60: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

<p>Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollte durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden: Gesamtkörperkoordination (bspw. rückwärts laufen lernen, ganzheitl. Beanspr.)</p>
--

Wahrnehmung

„Unter Wahrnehmung versteht man den Prozess der Informationsaufnahme aus Umwelt und Körperreizen (äußere und innere Wahrnehmung) und der Weiterleitung, Koordination und

Verarbeitung dieser Reize im Gehirn“ (Zimmer, 1995, 31). Greifen hängt somit immer auch mit *Begreifen* und Fassen mit dem *Erfassen* von Gegebenheiten zusammen (vgl. ebd.). Neben sensomotorischen Anpassungserscheinungen lassen sich durch Bewegungs- und Wahrnehmungsschulung auch kognitive (2.4.2), biologische (2.4.3), soziale (2.4.4) und psychische Effekte nachweisen.

Diskrimination als Grundlage des Lernens

Durch die quantitativ und qualitativ *vielseitige* Nutzung aller Sinne optimiert sich die Reizübertragung zwischen Wahrnehmungsorgan und Gehirn (vgl. Jackel, 22f., 2000).

Dadurch verbessert sich zunehmend die Fähigkeit, vielfältige Informationen aufzunehmen und der Umwelt angemessen zu verarbeiten. Solche Verarbeitungsfertigkeiten bilden die Grundlage für Lernprozesse. Heute geht es beim Lernen immer häufiger darum, *spezielle* Informationen aus einem *vielfältigem* Informationsangebot herauszufiltern und rasch nach Wichtigkeit zu differenzieren bzw. Lerninhalte zu kategorisieren. Ein Beispiel dafür ist die *Geräuschkategorisierung*, (H3) die bspw. in der Schule benötigt wird, damit Nebengeräusche (allgemeiner Geräuschpegel) z.B. von der Lehrerstimme differenziert werden können.

Der Mensch verfügt über verschiedene Wahrnehmungssysteme. Grundlegende Entwicklungsfortschritte sind nur durch ein optimales Zusammenspiel dieser Sinne möglich.

Tab.2.61: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

<p>Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden: w Geräuschkategorisierung (üben, etwas aus einem „Geräuschsalat“ rauszuhören)</p>
--

Das Zusammenspiel der Wahrnehmungssysteme

Das Lern- und auch Schulfähigkeit anbahnende Potenzial der Bewegung liegt besonders im *interdependenten* Sinnesanspruch. Dadurch wird die Sensomotorik gefördert. Grundlegende Bewegungsfähigkeiten konnten früher durch die Sozialisation als informell vermittelt vorausgesetzt werden, heutzutage gilt dies nur mit Einschränkungen (vgl. Kap. 2.1 – 2.1.4).

Als Beispiel des vielseitigen und komplizierten Zusammenspiels der Wahrnehmungssysteme bei Bewegungsanlässen sei das Balancieren auf einem Seil erwähnt:

Informationen über die Untergrundbeschaffenheit erteilen die Fußsohlen im Sinne der *taktilen Modalität* durch Berührungs-, Tast-, Schmerz- und Druckrezeptoren. Die aktuelle Stellung der Gliedmaßen zum Untergrund und mögliche Schieflagen überprüft der *Stellungssinn*. Der Kraftsinn moderiert die notwendige Kraftaufbringung zur Haltung Gleichgewicht stabilisierender Gelenkstellungen. Über angemessene Gelenkbewegungen informiert die

propriozeptive Modalität (Bewegungssinn). Die permanente Lageveränderung des Körperschwerpunktes beim Gehen auf dem Seil verlangt Anpassungshandlungen (Ausgleichsbewegungen) durch koordinierte Bewegungen, die den Körperschwerpunkt im Lot mit dem Untergrund halten (*dynamisches* Gleichgewicht). Das nachgebende Seil mit unterschiedlichen Durchhangtiefen und damit variierenden Schwerkraftverlagerungen verlangt hingegen Ausgleichsbewegungen im Sinne des *statischen* Gleichgewichts. Die Antizipation (Voraussicht) notwendiger Bewegungen wird durch die *visuelle Modalität* ermöglicht. Dabei sind unterschiedliche Sehleistungen bedeutsam:

Unterschieden werden können das *Detailsehen*, das mit der Sehschärfe korreliert (bspw. Fixieren des Seiles), das *Farbsehen* (bspw. Farbe der Schuhe), die visuelle *Figur-Grundwahrnehmung* (Seil), die der Situation angemessen relevante von nichtrelevanten visuellen Eindrücken trennt (hier ist augenblicklich das Seil wichtiger als die Farbe der Schuhe). Ferner ist beim Balancieren die motorische Koordination visueller Wahrnehmungen (Kopfbewegungen), die ein Sehbild trotz des bewegten Körpers ermöglichen, notwendig. Angesprochen und benötigt wird auch die Geschwindigkeitswahrnehmung durch horizontale Raum-Lage-Änderungen (bspw. wahrgenommen anhand der Orientierung an fixen Gegenständen) als auch ggfs. das Situationssehen (um wahrzunehmen, was sich nebenher abspielt, was die Tätigkeit behindern könnte, bspw. 2 spielende Kinder drohen vor das Seil zu laufen).

Ist man, wie im Kindergarten üblich, von einer Geräuschkulisse umgeben, wird auch die auditive Wahrnehmung in die Bewegungshandlung integriert: Die auditive Figur-Grundwahrnehmung trennt relevante (bspw. anleitende Anweisungen) von nicht relevanten (spielende Kinder) Höreindrücken, und sorgt für die internale Erstellung einer Prioritätenrangfolge. Das Richtungshören hilft parallel, die Stellung eines ggfs. Anweisenden zu "berechnen" oder bspw. eine sich akustisch andeutende Störung der Bewegungshandlung einzuordnen (vgl. Jackel, 2000, 99ff.).

Das Beispiel veranschaulicht die komplexen Prozesse und damit auch Fördermöglichkeiten durch Bewegung.

Tab. 2.62: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:

- u Hörfähigkeit (üben, unterschiedliche Geräusche wahrzunehmen)
- v Richtungshören (bspw. hören üben, aus welcher Richtung ein Geräusch kommt)
- w Geräuschkategorisierung (üben, etwas aus einem „Geräuschsalat“ rauszuhören)
- x Sehfähigkeit (bspw. Dinge optisch ganzheitlich erkennen)
 - Kinästhetik (bspw. üben, ohne Sichtkontrolle Körperstellungen einzuschätzen)
- z Kraftdosierung (bspw. üben, Kräfte angemessen einzusetzen)
- { Körperkonzept (bspw. üben, eigene Körperteile wahrzunehmen)
 - | taktile Wahrnehmung (bspw. üben, Dinge allein durch Ertasten zu erkennen)
- } Rhythmusfähigkeit (bspw. üben, Rhythmen in Bewegung umzusetzen)

Hintergrund 2.4.1b: Ausgewählte Nahsinne, Wahrnehmungs- und Bewegungsformen mit besonderer Entwicklungsbedeutung, die Transferleistungen anbahnen

Die Sinne des Menschen lassen sich nach körpernahen- (bspw. Tastsinn) und körperfernen (bspw. Sehsinn) Sinnen kategorisieren. Bei Bewegungsanforderungen arbeiten – wie im Beispiel gezeigt – in der Regel mehrere Sinnessysteme zusammen, Sinne können jedoch auch tendenziell isoliert (Ausschalten von Sinnen, z.B. durch eine Augenbinde) gefördert werden.

Vestibulärer Sinn (Gleichgewichtssinn)

Die sich bewegende *Lymphflüssigkeit* (Endolymphe) in den mit *Sinneshaarzellen* (als Strömungsrezeptoren) ausgekleideten drei *Bogengängen* (jeder erfasst eine Bewegungsebene) des Innenohrs dient als Wahrnehmungsindikator von Drehbewegungen, die dem Hirn Winkelbeschleunigungen des Körpers übermitteln. Lage- und Positionswechsel des Kopfes im Verhältnis zum Boden werden durch kleine „Steinchen“ (*Statholithen*) in mit Sinneszellen und Lymphflüssigkeit ausgestatteten Vorhofsäckchen gemeldet. Zusammen mit der visuellen Wahrnehmung und weiteren sensorischen Signalen wird bei Bewegungen permanent die aktuelle Gleichgewichtslage analysiert (vgl. Jackel, 2000, 52f.).

Die vestibuläre Wahrnehmung ermöglicht „...die Aufrichtung des Körpers gegen die Schwerkraft ... die Balancesicherheit bei der Fortbewegung auf der Ebene sowie auf labilem Untergrund, ... die Wahrnehmung von Drehbewegungen und Bewegungsgeschwindigkeit...“ (Eggert & Wegner-Blesin, 2000, 63f.).

Gleichgewichtssinn und Unfallprävention

Der Gleichgewichtssinn trägt dazu bei, die Fliehkräfte bei plötzlichem Abbremsen oder raschen Richtungsänderungen (bspw. um auszuweichen) so auszugleichen, dass Stürze und Zusammenstöße mit Gegenständen und anderen Kindern verhindert werden (vgl. Eggert & Wegner-Blesin, 2000, 63f., Limbourg, Holeweg, Köhne, 1998, Kunz, 1993). Kunz wies 1993

einen Zusammenhang zwischen höherer psychomotorischer Leistungsfähigkeit und niedrigerer Unfallgefahr nach. Wurden Kinder zehn Monate lang im Kindergarten psychomotorisch gefördert, war ein Rückgang von 50 % bei den Unfallmeldezahlen in der ErzieherInnenunfallversicherung zu verzeichnen. Dieser Effekt war auch 16 Wochen später noch nachweisbar. Vormweg untersuchte 1989 in Hamburg 4.510 Kinderverkehrsunfälle und befragte diesbezüglich 459 Eltern. Ein Forschungsergebnis war, dass Vorschulkinder in Wohngebieten mit einem niedrigen Sozialstatus und Industriebindung sowie Verkehrsbelastung häufiger Unfallopfer sind. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Limbourg u. a. (1997) für Essen und Kenneweg (1996) für Dortmund (G4,J9,I9,E9).

Tab. 2.63: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:

G Bewegungskombinationen (bspw. beim Laufen plötzlich seitlich ausweichen)

Bewegungsauffälligkeiten...

E } erhöhen die Gefahr von Unfällen

Regelmäßige Bewegung...

I } steigert die Unfallraten im Kindergarten (umc)

Regelmäßige und richtig dosierte Bewegung kann...

J } die Unfallzahlen in der Einrichtung senken

Der Gleichgewichtssinn und für Bewegungserziehung bedeutsame Einflussbereiche

Rückmeldungen zur Körperlage

Gerade Bewegungserziehung und Sport sprechen unterschiedliche Körperlagen und -drehungen im Raum an. Sie ermöglichen intensive Gefühlseindrücke bis hin zu so genannten *Flow-Erlebnissen* (vgl. Csikzentmihaly, 1993, siehe auch vertiefend 2.4.5d) (K3).

Tab. 2.64: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ...

KW für besondere Gefühlseindrücke (bspw. beim „gesicherten“ freien Fall, etc.)

Im Folgenden wird eine kurze Übersicht über die wichtigsten neurophysiologischen Vorgänge bei der sensorischen Reizübertragung gegeben. Durch Bewegung beeinflussbar sind insbesondere die vestibuläre, taktile und propriozeptive Wahrnehmung.

Gleichgewichtssinn und visuelles und akustisches System

Das vestibuläre System kooperiert mit dem visuellen System (indem es die Augenmuskelsteuerung prüft und das Gesichtsfeld stabilisiert) und der auditiven Wahrnehmung (auditive Merkfähigkeit und auditive Diskrimination). Dies ist bedeutsam bei

der Anbahnung der Lesefähigkeit, des Schreibens (visuelle Antizipationsfähigkeit) und des mathematischen Denkens (physikalisches Abstraktionsniveau).

Taktile Sinn und für Bewegungserziehung bedeutsame Einflussbereiche

Die Sinnesrezeptoren (*Mechanorezeptoren*) der Haut befinden sich in Ober-, Leder- und Unterhaut. Sie reagieren auf äußere Reize und lassen sich nach Lage, Tiefe und Reizreaktion unterscheiden. In der *Oberhaut* befinden sich die *Merkelschen Tastscheiben*, die an sensiblen Stellen wie den Fingern auftreten und auf Berührungsreize reagieren. In der darunter liegenden *Lederhaut* befinden sich die *Meissner-Körperchen* (Tastrezeptoren), freie Nervenenden als Schmerzrezeptoren sowie *Krausesche Endkolben* (Kälterezeptoren) und *Ruffinische Körperchen* (Wärmerezeptoren). In der *Unterhaut* befinden sich *Pacini-Körperchen* als Druckrezeptoren (vgl. Jackel, 2000, 44 fff.). Durch Beanspruchung lassen sich Reizgeschwindigkeit und -dichte optimieren.

Weil der taktile Sinn *oberflächliche* Reize rückmeldet, kommt ihm besondere Bedeutung bei der Erfahrung der eigenen Körpergrenzen zu. Die „...allmähliche Differenzierung von Hautreizen trägt dazu bei, dass das Kind eine immer genauere Vorstellung von seiner Umwelt erhält. Das taktile System stellt *eine* wichtige Voraussetzung für die Strukturierung des Raumes, für das räumliche Vorstellungsvermögen und die Wahrnehmungskonstanz dar (Eggert, Wegner-Blesin, 2000, 67f.) (I3).

Tab. 2.65: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Regelmäßige Bewegung...

IW verbessert das räumliche Vorstellungsvermögen

Somit ist in der Förderung des taktile Sinns (H8) ein weiterer Baustein für die physikalische Abstraktionsfähigkeit eines Kindes zu sehen. Zusammen mit der Propriozeption bildet er ein breites Erkenntnisinstrument für soziale und materiale Erfahrungen und die Grundlage zur Ausbildung eines realistischen Selbst- und Körperkonzepts (H7). Er ermöglicht basale Prozesse zur Erschließung und auch Manipulation der ökologischen Umwelt. „Werden Berührungsreize aufgrund einer Überempfindlichkeit vermieden ... gehen wichtige Wirkungen auf das Nervensystem verloren.... Folge einer Überreizung durch dieses System ist große Bewegungsunruhe, die z.B. bei Kindern auftritt, welche diejenigen Reize, die die Kleidung auf der Haut vermittelt, nicht hemmen können und deshalb ihre Kleidung immer spüren“ (ebd.).

Tab. 2.66: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:

- H { Körperkonzept (bspw. üben, eigene Körperteile wahrzunehmen)
- H | taktile Wahrnehmung (bspw. üben Dinge allein durch ertasten zu erkennen)

Propriozeptiver Sinn (kinästhetischer Sinn, Tiefenwahrnehmung) und für Bewegungserziehung bedeutsame Einflussbereiche

Die Propriozeptoren nehmen im Gegensatz zu den Sinnesrezeptoren der Haut *innere* Spannungszustände wie die von Muskeln und Sehnen wahr und melden als *Körperstellungssinn* in Form einer *internalen Landkarte* den aktuellen Standort und die Stellung einzelner Gliedmaßen ohne visuelle Kontrolle zurück. Die Propriozeptoren befinden sich innerhalb der Muskelspindeln und Gelenkkapseln und werden durch Druck und Zug gereizt. Die Reizweiterleitung erfolgt 1000% schneller als bei visuellen Eindrücken (die Reizreaktion erfolgt am Reizausgangspunkt) (vgl. Jackel, 2000, 58f.).

Ein ausgeprägter Stellungssinn (H5) samt der so genannten Tiefensensibilität ist wichtig für kontrollierte Bewegungen, angemessenen Krafteinsatz (H6), die Wahrnehmung des Körpers als unser Selbst und die Automatisierung von Bewegungen durch das *Habitualisieren* bisher gemachter Bewegungserfahrungen.

„Ein Beispiel für die Automatisierung von Bewegungen mit einem komplexen motorischen Plan ist das Schreiben von Buchstaben und Zahlen, also Symbolen. Meist wird bei diesem Prozess Schnelligkeit gefordert, die nicht erbracht werden kann, wenn über den motorischen Plan beim Schreiben eines jeden Buchstaben nachgedacht werden muss. Hinzu kommt die Kraftdosierung und Steuerung der Bewegung, wobei die Wahrnehmung von Spannungsveränderungen in den Muskeln von großer Bedeutung ist. Ist der Muskeltonus nicht angepasst, kommt es zu den sogenannten Missgeschicken oder Unaufmerksamkeiten...“ (Eggert&Wegener-Blesin, 2000, 66).

Tab. 2.67: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:

- H Kinästhetik (bspw. üben, ohne Sichtkontrolle Körperstellungen einzuschätzen)
- H Z Kraftdosierung (bspw. üben, Kräfte angemessen einzusetzen)

Ebenso sind die kontrollierte Körperhaltung, Gestik und Mimik als Form nichtverbaler Kommunikation von Bedeutung für den sozialen Umgang (G5) (I4) (K5), insbesondere beim ersten Eindruck:

„Ein Mensch mit ausgeglichener Muskelspannung hinterlässt bei seinem Gegenüber einen anderen Eindruck als jemand mit herabgesetztem Tonus, der schlaff und ausdrucksarm wirkt oder jemand mit erhöhtem Tonus, der hektisch wirkt. Bewegungsspiele trainieren diesen Sinn, den man auch umschreiben kann als Kraft-, Stellungs- und Bewegungssinn. Daher ist die aktive Bewegung im Alltag zur Entwicklung und Verbesserung der Funktionsfähigkeit und zur Automatisierung von Bewegungsabläufen sehr wichtig.“ (Eggert & Wegener-Blesin, 2000, 66).

Der propriozeptive Sinn hat somit Bedeutung für die Unfallprävention, Geschicklichkeit, das Selbstkonzept, Körperselbst, für Schreiben und Lesen als Kulturtechniken sowie die soziale Interaktion (Stimmungen Anderer durch Körperhaltungen deuten; Selbstpräsentation; Mimik; Gestik;) und Bewegungsimitation als Grundlage für das Erlernen genormter Bewegungen und Selbstrückmeldesystem gesunder Körperhaltungen.

Hintergrund 2.4.1c: Ausgewählte Fernsinne und Wahrnehmungs- und Bewegungsformen mit besonderer Entwicklungsbedeutung, die Transferleistungen anbahnen

Die Fernsinne sollten im Bewegungskindergarten im Sinne der Kopplungsfähigkeit mit den Nahsinnen gefördert werden. Im Folgenden wird näher auf einzelne Fernsinne eingegangen.

Auditiver Sinn und für Bewegungserziehung bedeutsame Einflussbereiche

Durch Schwingungen werden *Trommelfell* und *Gehörknöchelchen* (Amboss, Hammer und Steigbügel) in Resonanz versetzt. Im *Innenohr* werden über *Haarzellen* Schallwellen in Schallwahrnehmungen umgesetzt. Gesunde Haarzellen nehmen Frequenzen zwischen *20 und 16000 Hz* wahr, sofern ein gewisser *Mindestdruck* des Schalls (gemessen in Dezibel) besteht. Wichtige Fähigkeiten, die innerhalb der Bewegungserziehung angesprochen werden sollten, sind neben der allgemeinen Hörfähigkeit das Richtungshören, die Geräuschklassifikation und die Figur-Grundwahrnehmung.

Visueller Sinn und für Bewegungserziehung bedeutsame Einflussbereiche:

Fotorezeptoren auf der *Netzhaut* leiten Seheindrücke (7 Mio. Zapfen für das Farbsehen; 125 Mio. Stäbchen für das Hell-Dunkel-Sehen) über den Sehnerv zum Hirn. Seheindrücke (H4) werden durch motorische Handlungen innerhalb bewegungserzieherischer Spiele, wie durch Auge-Hand-Koordination (z.B. beim Wurfzielspielen), Reaktionshandlungen auf visuelle Wahrnehmungen und Augenfolgebewegungen, trainiert. Sie bilden die Grundlage für Kulturtechniken wie das Lesen und Schreiben, haben Bedeutung bzgl. der Unfallprävention und ermöglichen das Deuten von sozialen Situationen, etc..

Tab. 2.68: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:
 H x Sehfähigkeit (bspw. Dinge optisch ganzheitlich zu erkennen)

In diesem Zusammenhang beschreibt Dordel die kompensatorischen und präventiven Effekte einer *bewegungsfreudigen* Schule. Die durch strukturelle Maßnahmen (eigene Turnhalle) und besondere Bewegungsangebote (Bewegungsbaustelle, Erlebnissportangebote, Sportförderunterricht etc.) erzielte Umweltveränderung zeigt sich auch in deutlich besseren Durchschnittswerten für die motorische Entwicklung:

„Bessere Bewegungsbedingungen und mehr Bewegungsanregungen in der Schule haben offensichtlich einen positiven Einfluss auf die motorische Entwicklung und Leistungsfähigkeit von Grundschulkindern“ (Dordel, 2000, 344).

2.4.2 Transferleistungen in Bezug auf die kognitive Entwicklung

Hintergrund 2.4.2a: Bewegung und Lernen

Kognitive Anstrengung wird häufig mit *motorischer Ruhe* gleichgesetzt.

„Ein Grund dafür mag sein, dass Lernen in unserer Gesellschaft untrennbar mit Sitzen verbunden ist; Konzentration scheint von körperlicher Unbeweglichkeit abzuhängen“ (Zimmer, 2004, 15).

Laut Balster fördert Bewegung das Vorstellungsvermögen von Vorschulkindern und verbessert die Informationsverarbeitung, das kreative und abstrakte Denken und trägt so zu optimierten Lern-, Arbeits- und Leistungsverhalten bei (2002, 41f.). Zimmer (1981) weist empirisch nach, dass ein positiver Zusammenhang zwischen motorischer (Motoriktests) und kognitiver Leistungsfähigkeit (Intelligenztest) besteht. Ferner stellt sie im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung fest, dass sich durch kontinuierliche Bewegungsangebote im Kindergarten auch bei Intelligenztests gezeigte Leistungen verbessern. Auch Shepard (1988) kommt zu dem Ergebnis, dass erhöhte körperliche Aktivität Schulleistungen in Fächern wie Mathematik und Französisch verbessert.

Lernen im Vorschulalter ist besonders explorativ ausgerichtet:

„Lernen in diesem Lebensabschnitt ist in erster Linie Lernen über Wahrnehmung und Bewegung. Alle klassischen Vertreter der Entwicklungspsychologie des zwanzigsten Jahrhunderts – J. Piaget, J.S. Bruner, L. S. Wygotski – wiesen darauf hin, dass die konkrete Tätigkeit des Kindes, die handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt die Basis für die Entwicklung allgemein und insbesondere für die Sprachentwicklung bereitet.“ (Zimmer, 2004, 11).

Bereits Piaget (1978), dessen Erkenntnisse in den systemisch-ökologischen Ansatz mit eingeflossen sind, beschreibt die Bedingung der praktisch experimentierenden Auseinandersetzung mit der Umwelt als Grundlage des theoretischen Durchdringens grundlegender Zusammenhänge. Grundbewegungsformen werden dabei zu einem *Ursache-Wirkungs-Erkenntnisinstrument*.

Birgit Jackel fordert vor diesem Hintergrund in ihrem Buch „Das Netzwerk des Lernens aus neurophysiologischer Sicht“ von 2000 von dem Kindergarten „...die Bewegungserziehung als integralen Bestandteil seines pädagogischen Auftrages (zu) sehen und (zu) verwirklichen.“ Sie beschreibt den basalen hirngesteuerten Lernprozess folgendermaßen:

„Der Mensch geht explorierend auf seine *Umwelt* zu und versucht, sie auf afferenten Bahnen mit allen Sinnen zu begreifen (*Sensorik*). Er vernetzt das Neue mit dem bereits Bekannten und schafft mittels der Potentiale seines Gehirns eine *Integration*. Im Gehirn werden Reaktionen initiiert und über efferente Bahnen an die motorischen Endplatten der Muskeln weitergeleitet, wo eine motorische Reaktion erfolgt (*Motorik*). Diese Reaktion bewirkt ihrerseits eine Veränderung der *Umwelt*, die mit Hilfe der *Sensorik* vom Menschen wahrgenommen wird. Auf diese Weise laufen ständig Rückkopplungsprozesse ab. So wird der Zusammenhang von Individuum und Umwelt von sensorischen und motorischen Funktionen aufrechterhalten, die einer Kreisbewegung ohne Anfang und Ende gleichen.“ (Jackel, 2000, 18).

Dabei verdichtet sich durch die häufige und vielseitige Nutzung aller Sinne das neuronale Netz. Die Reizübertragung zwischen Wahrnehmungsorgan und Hirn beschleunigt sich, wodurch die Wahrnehmungs- und Lernfähigkeit gesteigert wird (vgl. ebd. S. 22f., Zimmer, 1995, 39ff.). Beachtet die Bewegungserziehung das Ansprechen aller Sinne, verbessert sie somit die kognitiven Ausschöpfungspotentiale durch sensobiologische und physiologische Anpassungsleistungen und bietet über das experimentelle Lernen die Grundlage für zunehmend abstraktes Lernen. Insbesondere vielseitige Koordinationsübungen und -anforderungen bewirken eine Verknüpfung und Ausprägung von neuronalen Verschaltungen:

„...die Zahl ihrer Verknüpfungen und Verschaltungen und die Dicke der diese Nervenverbindungen umgebenden Myelinschicht nimmt im Verlaufe des Lebens zu. Letztere bildet sich bei häufigem Gebrauch der Verknüpfungen aus, verdickt sich und vergrößert die Geschwindigkeit der Übermittlung der Nervenimpulse ebendort: Je mehr Übermittlung von Nervenimpulsen, desto mehr Myelin bildet sich, desto schneller kann die Übermittlung künftig in diesem Bereich ablaufen. Diese Myelinschicht ist eine weiße Isolierschicht... . Sie verhindert Fehlschaltungen zwischen den Neuronen ... und sie gewährleistet leistungsfähige, verlässliche Verschaltungswege.“ (Jackel, 2000, 18).

„Signale der Sinne wirken offensichtlich nur dann strukturierend auf die Entwicklung des Gehirns ein, wenn sie Folge einer aktiven Interaktion sind“ (Hurrelmann, 2004, 21).

„Sensorische Reize können damit als Nahrung für das Gehirn aufgefasst werden. In den USA gibt es mittlerweile Intelligenzschulen für Babies und Kleinkinder. Hier stehen Krabbeln, Kriechen auf instabilem Untergrund, Klettern und Schaukeln auf dem Programm, um geistige Kompetenz zu entwickeln.“ (Zimmer, 2004, 13).

Werden neuronale Verbindungen nicht genutzt, oder durch schädigende Einwirkungen (Unfälle, Schlaganfall) unterbrochen, verkümmern Sie unbehandelt. Verlorene Funktionen können jedoch zurück gewonnen werden:

„Bei Schlaganfallpatienten kann z.B. über ein gezieltes Bewegungstraining das Nervensystem so reorganisiert werden, dass verlorene Funktionen wie die Sprache wiederhergestellt werden können. Was für die Heilung gilt und was hier aufgrund der Erfolge so ernst genommen wird, sollte doch auch für die Entwicklung und das Lernen beim gesunden Menschen und vor allem beim Kind beachtet werden.“ (Zimmer, 2004, 13).

Es ist durch Motorik und insbesondere Koordination sogar möglich, dem Abbau von Nervenzellen im Gehirn entgegenzuwirken und diese in intellektuell nutzbare Strukturen zu integrieren.

„Es besteht zwar keine lineare Beziehung zwischen Neuronenzahl und Intelligenz (Analysevermögen, Synthetisiervermögen, Erinnerungsvermögen, Originalität), aber jedoch eine tendenzielle. Also ist es auch aus allgemein-intellektueller Sicht wünschenswert, im frühen Kindesalter möglichst viele Neuronen zu erhalten. Dies kann am intensivsten durch Motorik jeder Form angestrebt werden.“ (Hollmann, 2004, 34).

„Insgesamt kann man heute körperlicher Bewegung eine gesundheitserhaltende und leistungsfördernde Wirkung für das Gehirn zusprechen, ein Satz, der in dieser Formulierung vor ca. einem Jahrzehnt undenkbar gewesen wäre.“ (ebd. 35)

Deshalb lässt sich rückschließen, dass Bewegungsauffälligkeiten nicht nur ein motorisches Defizit darstellen, sondern auch Auswirkungen die Gesamtentwicklung (E1) und Sprachentwicklung (B7) haben.

Tab. 2.69: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

<p>Ein von Bewegungsmangel betroffenes Kind... B hat öfter Sprachentwicklungsprobleme als Kinder ohne Bewegungsmangel</p> <p>Bewegungsauffälligkeiten... E u können die Gesamtentwicklung beeinflussen</p>
--

Hintergrund 2.4.2b: Bewegung und Lesen/Schreiben

Grundschul Kinder profitieren beim Lesen und Schreibenlernen von vielseitigen sensomotorischen Vorerfahrungen.

„Unabdingbare Voraussetzung für das Schreiben und Lesen erwirbt das Kind schon sehr früh. Am Anfang der Entwicklung steht die sensomotorische Erfahrung; durch Handeln differenziert das Kind zwischen Handlung und Handlungseffekt ...; in der Handlung erfährt es sich als Urheber der Aktivitäten (Subjekt), das sein Interesse auf Ziele und Objekte richtet Ein Kind das genügend Zeit hatte, vielfältige (Bewegungs-)Erfahrungen zu machen und seine Erlebnisse sprachlich mitzuteilen, erwirbt alle Voraussetzungen, die für die Integrationsleistungen der graphischen Bewegungsabläufe und der Reproduktion der Buchstabenform im Lese-Schreib-Lernprozess notwendig sind.“ (Fischer, 2004, 88).

„300 Kindergartenkinder nahmen für ein Schuljahr an einem täglichen Programm von 45 min. teil. Hauptziel des Programms war die Entwicklung der koordinativen Fähigkeiten, Differenzierung, Orientierung, Gleichgewicht, Rhythmus und Reaktion mit Blick aber auf die Voraussetzungen der Schriftbewegung. Demgegenüber standen 285 weitere Kinder, die an keinem zusätzlichen Programm teilnahmen. Am Anfang und am Ende des Programms wurden graphomotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten gemessen. Es erwies sich eine große Differenz zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe“ (Kambas, 2004, 99).

2.4.3 Transferleistungen in Bezug auf die biologische Entwicklung

P Wegweiser P

Kinder benötigen tägliche Bewegungsreize, um die durch Bewegung ansprechbaren Organsysteme ausreichend zu stimulieren und einen die Gesundheit optimierenden Homöostaseprozess in Gang zu setzen. Zu beanspruchende Organsysteme sind der passive und aktive Stütz- und Bewegungsapparat, das Atmungs-Herz-Kreislauf-, das Stoffwechsel- und das Nervensystem (vgl. Zimmer, 2003).

„Aus pädagogischer wie auch aus medizinischer Sicht kann das Toben, Rennen und „Sichverausgaben“ also durchaus wichtig sein für die körperliche, wie auch die seelische Entwicklung der Kinder. Es unterstützt Wachstumsreize, regt das *Herz-Kreislauf-System* an, trainiert die *Muskulatur* und verbessert die *Koordinationsfähigkeit*. Darüber hinaus haben Kinder hier auch Gelegenheit zum Erfahren und Kennenlernen des eigenen Körpers, seiner Reaktionen bei bewegungsintensiven Spielen (Schwitzen, Atemlosigkeit usw.).“ (Zimmer, 2003, 52f.)

Hollmann verweist auf die Bedeutung der körperlichen Aktivität als optimalem Entwicklungsmoderator (2004, 32):

„Muskelkontraktionen erzeugen mechanische Belastungen des Halte- und Bewegungsapparates, der mit Anpassungserscheinungen reagiert. Sie basieren auf vergrößerten Stoffwechselumsätzen mit eiweißbauenden Aktionen sowie einer Verbesserung der Sauerstoffversorgung der betroffenen Organe. Gleichzeitig steigt die Fettverbrennung. Hierdurch trägt die muskuläre Aktivität im Zuge der Wachstumsprozesse zur Erhaltung bzw. Vergrößerung der fettfreien Körpermasse bei. Schließlich lösen intermittierende Muskelkontraktionen hormonelle Reaktionen aus, die in Kindheit und Jugend auf den Wachstumsprozess steuernd wirken.“ (Hollmann, 2004, 32).

Hintergrund 2.4.3a: Bewegung als biologischer Gesundheitsmoderator für das Herz-Kreislaufsystem

Balster (2002) hebt die positiven Auswirkungen regelmäßiger Bewegung auf die Organsysteme hervor. Positive Effekte auf das *Herz-Kreislauf-System* (I1) zeigen sich bspw. durch eine Ökonomisierung der Herzarbeit und geringere Herzbelastung, bessere Fließeigenschaften des Blutes, geringere Stresshormonausschüttung, bessere Versorgung der Organe und der Muskulatur mit Sauerstoff und Nährstoffen, eine Abnahme des Blutfettspiegels und ein geringeres Risiko für Arteriosklerose (vgl. Balster, 2002, 41, Boeck-Behrens, Buskies, 2000b, 11, Hurrelmann, 2004, 30).

Tab. 2.70: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Regelmäßige Bewegung...

I u optimiert das Herz-Kreislauf-Atmungssystem (Kinder werden ausdauernder)

Hintergrund 2.4.3b: Bewegung als Präventivmedizin gegenüber Zivilisationskrankheiten im Wechselspiel von metabolischem System, Herz-Kreislaufsystem und Skelettsystem

Präventiv wird Zivilisationserkrankungen wie Bluthochdruck, Diabetes mellitus (J3), Übergewicht (J5) (vgl. Hollmann, 2004, 38), erhöhten Blutfettwerten und einem erhöhten Harnsäurespiegel vorgebeugt. Vielseitige Bewegungsanforderungen, die sich auf die *Kraftausdauer* sowie die allgemeine *Beweglichkeit* beziehen, schützen vor Verletzungen, Fehlhaltungen und Überlastungen der Gelenke und der Wirbelsäule und beugen so muskulären Dysbalancen vor, die bspw. das Auftreten von Hohlkreuz und Rundrücken mit verursachen (Boeck-Behrens, Buskies, 2000a, 16f.). Auch Cicurs unterstreicht die Bedeutung der Bewegung für die vier großen Organsysteme (Stütz- und Bewegungsapparat, Atmungs-, Herz-Kreislauf-, und Stoffwechselsystem). Umgekehrt beschreibt Hollmann bei chronischem Bewegungsmangel den empirisch nachgewiesenen Zusammenhang mit Adipositas und Bluthochdruck (vgl. 2004, 38).

Tab. 2.71: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Regelmäßige und richtig dosierte Bewegung kann...

J w das Auftreten der erworbenen Zuckerkrankheit verhindern

J y das Auftreten von Übergewicht verhindern

„Der Bewegungsmangel in Verbindung mit Fernsehen und Computerspielen stellt die Hauptkomponente für den wachsenden Prozentsatz übergewichtiger Kinder und Jugendlicher dar. Bis zu 40% der heutigen Schulkinder sind übergewichtig, 17% der Brandenburger Grundschul Kinder haben bereits Stoffwechselstörungen im Sinne erhöhter Cholesterin- und Triglyzeridwerte, 8-12% der Kinder zeigen erhöhte Blutdruckwerte dominierend als Folge des Übergewichts. Damit werden bereits im Kindes- und Jugendalter die Weichen gestellt für diejenigen der späteren Stoffwechselkrankheiten, welche unserer Gesellschaft die meisten Mittel abverlangen: Diabetes und Hypertonie. Aus der momentanen Betrachtungssicht muss damit gerechnet werden, dass in künftigen Jahren und Jahrzehnten die Kategorien „Stoffwechselkrankheiten, insbesondere Diabetes“ und „Hypertonie“ beträchtlich anwachsen werden.“ (Hollmann, 2004, 40).

„Im Frankfurter Raum durchgeführte Untersuchungen ergaben einen Anstieg der übergewichtigen Kinder von 1976 bis 1996 von 16,5% auf 31,3%“ (ebd. 41).

Günstige Auswirkungen regelmäßiger Bewegung lassen sich ebenfalls auf die Gewichtskontrolle und das Immunsystem (I2) feststellen (vgl. Boeck-Behrens, Buskies, 2000a, 20). Das Immunsystem profitiert insbesondere durch die leistungsfähigere Spannungsregulation.

Tab. 2.72: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Regelmäßige Bewegung...

v stärkt das Immunsystem (Kinder sind seltener krank)

„Bewegung reguliert einerseits die Nahrungszufuhr und den Kalorienverbrauch, sie trägt andererseits aber auch zu Stressabbau und zur Abfuhr innerer Spannungen und Aggressionen bei“ (Hurrelmann, 2004, 29).

Der durch regelmäßige Bewegung und Sport veranlasste Kraftzuwachs hat langfristig Einfluss auf die Knochendichte und beugt durch die Anpassungen häufiger Zug- und Druckbelastungen Osteoporoseerscheinungen vor (vgl. Hollmann, 2004, 36).

Zusammenfassend lässt sich die Formel von Buskies und Boeck-Behrens als biologisches Fazit der bewegungsbezogenen Anpassungen ziehen:

„Der Mensch ist zunehmend zivilisationsgeschädigt. Dauernde Untätigkeit und übermäßige körperliche Schonung sind ein schwerwiegendes Fehlverhalten, das zwangsläufig zu Beschwerden und Krankheiten führt. Davon sind zunehmend Kinder betroffen. Die nahezu unbegrenzte und meist unterschätzte Anpassungsfähigkeit aller Funktionsbereiche des Menschen kann lebenslang genutzt

werden. Alle Funktionen des Organismus sind wertvolle Geschenke, die wir durch regelmäßige, wohldosierte Nutzung gesund und leistungsfähig erhalten sollten.“ (2000a, 20).

„Angemessene Bewegung ist ... das wichtigste Medium der körperlichen und psychischen Entwicklung, es ermöglicht die Erkundung und Aneignung der sozialen und physikalischen Umwelt, sorgt für die Koordination aller Sinneserfahrungen und ist der Motor für die gesamte körperliche, psychische und soziale Entwicklung eines Kindes“ (Gründler & Schäfer, 2000 nach Hurrelmann, 2004, 29).

„Kinder haben einen natürlichen Bewegungstrieb, der heute ganz offensichtlich durch eine unglückliche Gestaltung ihrer sozialen und räumlichen Lebenswelt eingeengt und gezähmt wird. Wenn Sechsjährige täglich neun Stunden sitzen und ihre aktive Bewegungszeit nur eine Stunde beträgt, gerät der gesamte Stoffwechselhaushalt ebenso durcheinander wie das natürliche Hungergefühl und die Koordination aller Sinne. Haltungsschwächen und Koordinationsstörungen, Sehschwächen, Hörstörungen, Übergewicht und auch Allergien sind die Konsequenzen...“ (Hurrelmann, 2004, 29).

„Gesundheitsressourcen sind Fitness, Stärkung des Immunsystems und der Herz-Kreislauf-Leistungsfähigkeit im körperlichen Bereich sowie Zuversicht, Optimismus, positives Selbstkonzept und Selbstvertrauen im persönlichen Bereich“ (Hurrelmann, 2004, 32).

„Zum Abschluss sei noch auf einen bisher unberücksichtigt gebliebenen Gesichtspunkt hingewiesen. Auch bei Kindern und Jugendlichen bewirken aktive muskuläre Beanspruchungen psychische Einflüsse mit verbesserter Stimmung und größerer Bereitwilligkeit zu Anstrengungen aller Art. Veränderte Konstellationen der Neurotransmitter (Nervenüberträgerstoffe) an bestimmten Stellen des Gehirns (limbisches System) sind ebenso die Ursache wie gegebenenfalls eine vermehrte Endorphinproduktion.“ (Hollmann, 2004, 43).

2.4.4 Transferleistungen in Bezug auf die soziale Entwicklung

Hintergrund 2.4.4a: Wirkzusammenhänge von Bewegung und sozialer Entwicklung

Laut Balster ermöglicht Bewegung das Erleben besonders solcher Situationen, in denen soziale Kontakte und Fähigkeiten intensiviert (G5, K5, I4) werden, indem eigene und fremde Bedürfnisse erkannt, durchgesetzt oder aber zurückgestellt werden. Es ergeben sich Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, soziale Sensibilität und Konfliktfähigkeit (vgl. Balster, 2002, S. 41 f.).

Tab. 2.73: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6-jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:

G soziales Verhalten (Partnerübungen, Gruppenübungen, Kooperationsspiele etc.)

Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ...

K y zur sozialen Kontaktaufnahme (miteinander Spielen)

Regelmäßige Bewegung...

I x verschlechtert die soziale Kontaktbereitschaft (umc)

„Soziale Entwicklung vollzieht sich bei Kindern weniger durch bewusste Erziehungsmaßnahmen, durch verbale Belehrungen oder Anleitung. Vielmehr werden soziale Lernprozesse entscheidend beeinflusst durch die Erfahrungen, die Kinder im alltäglichen Umgang und im *Zusammenleben mit anderen* machen: Hier lernen sie nachgeben und sich behaupten, streiten und sich versöhnen, sich durchsetzen und sich unterordnen, teilen und abgeben, aushandeln und bestimmen, sich gegenseitig ablehnen und sich akzeptieren.“ (Zimmer, 2003, 31f.).

Unter der Berücksichtigung, dass das Kind sein egozentrisches Weltbild erst ab einem Alter von ca. sechs Jahren allmählich zu Gunsten der Perspektivübernahme und Verhaltensprognose seines Gegenübers verlässt (Piaget, 1978), lassen sich „Grundqualifikationen sozialen Handelns“ (Zimmer, 2003, 33) in die Bewegungserziehung integrieren. Dabei bildet insbesondere die *soziale* (miteinander Spielen, Kooperationsspiele), *expressive* (sich durch Bewegungen nonverbal ausdrücken, Körperhaltung(en) und ihre Wirkung erlernen) und *impressive* (gemeinsame Bewegungserlebnisse) sowie *komparative* (eigene Bewegungsstärken und -schwächen sowie die des Gegenübers erleben und damit umgehen lernen) Funktion der Bewegung (vgl. Zimmer, 2003, 15) zahlreiche Anknüpfungspunkte. Gut ansprechbare Kompetenzbereiche sind das Einfühlungsvermögen, die Akzeptanz und das Einhalten sowie Wertschätzen von Spielregeln, der ein realistisches Selbstkonzept fördernde Umgang mit Misserfolg sowie die Verantwortungsübernahme für andere (vgl. ebd., 33).

Hintergrund 2.4.4b: Empirische Untersuchungen zum Einfluss von Bewegung und Sport auf die kindliche Sozialentwicklung

Bührle stellt 1971 eine herausgehobene Stellung von Sport treibenden Kindern in der Gleichaltrigengruppe fest; Buchanan, Blankenbaker und Cotten (1976) diagnostizieren einen gehobenen Beliebtheitsgrad von sportengagierten Jungen in der Grundschule; Diem, Lehr, Olbrich und Undeutsch (1980) verweisen auf Zusammenhänge von motorischer Stimulation in der frühen Kindheit mit größerer sozialer Zugänglich- und allgemeiner Selbstständigkeit; Zimmer (1981) stellt in ihrer Untersuchung fest, dass Kinder mit schwachen psychomotorischen Leistungen einen geringeren Beliebtheitsgrad besitzen als Kinder mit ausgeprägten psychomotorischen Leistungen. Losse & Henderson wiesen in einer Längsschnittuntersuchung Korrelationen zwischen Bewegungsmangel und retardierter sozialer und emotionaler Entwicklung nach.

Nach einer Beurteilung des empirischen Forschungsstandes bzgl. Zusammenhängen zwischen *Bewegungsaktivität und sozialer Entwicklung* kommen Heim & Stucke in ihrem Beitrag im ersten Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht (2003) allerdings insgesamt zu dem Ergebnis, dass hier noch viel Forschungsarbeit geleistet werden muss (vgl. ebd. 144).

2.4.5 Transferleistungen in Bezug auf die psychische Entwicklung

Hintergrund 2.4.5a: Bewegung und allgemeine Anbahnung der Motivation

Besonders im Vorschulalter entwickelt das Kind Eindrücke über eigene Fähigkeiten und Grenzen mit Hilfe der Bewegung.

Viel experimentierende Eigenaktivität und Selbsttätigkeit (K2) ist in diesem Alter besonders wichtig, weil Sie ein realistisches Abbild der Welt und eigener Fähigkeiten und des eigenen Manipulationsniveaus fördert. Eine Rückmeldung über Erfolg oder Misserfolg einer Handlung erfolgt automatisch, unabhängig des Urteils einer erwachsenen Person. Die Anzahl solcher Experimente und das Niveau des Realitätsbezuges der anschließenden Bewertung bzgl. Erfolg und Misserfolg der Handlung bestimmt dabei mit, welcher Motivationstyp sich beim Kind herausbildet. Hier hat die ErzieherIn einen großen Einfluss, sowohl beim Arrangement offener Bewegungsangebote, bspw. durch das Materialangebot, als auch bei der dem Kind Hilfe stellenden Einordnung von Erfolgs- oder Misserfolgserlebnissen, die intrinsische Motivation zu fördern. Von extrinsischen Belohnungen ist deshalb abzusehen, weil dann die Motivation zu Handlungen nicht aus dem Kind selbst kommt (F3, F4).

Tab. 2.74: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ...

K v zur (Er-)Forschung (Umwelt, Materialien)

Zum erfolgreichen Erwerb vielseitiger Bewegungsfertigkeiten....

F brauchen Kinder unterschiedlich lange Zeiträume

F motiviere ich Bewegung meidende Kinder mit kleinen Belohnungen (umc)

Zu fördern ist eine realistische Kausalattribution und ein individuell angemessenes Anspruchsniveau, um die Gewissheit einer an reale Bedingungen (eigene Leistungsfähigkeit und Umweltbedingungen) gekoppelten Selbstwirksamkeit aufzubauen. Laut Balster gewährleisten gerade Bewegungseindrücke solche Selbstwirksamkeitserlebnisse, die letztlich das Selbstvertrauen (I8) und Selbstkonzept verbessern, Stimmungen stabilisieren und expressive Fähigkeiten fördern (vgl. Balster, 2002, 41f.) Dabei bildet das Selbstkonzept die kognitive Repräsentation der eigenen Person. Moderatoren sind objektive und subjektive Eindrücke über die Wahrnehmungssysteme, soziale Vergleichserfahrungen und Eigenschaftszuordnungen durch Andere sowie die Anzahl von Selbstwirksamkeitserlebnissen.

„Über die Erfahrungen, die das Kind mit seinem Körper gewinnt, entwickelt es ein Bild von den eigenen Fähigkeiten. Es macht die Erfahrung von Können und Nicht-Können, von Erfolg und Misserfolg, von seiner Leistungsfähigkeit und seinen Grenzen.“ (Zimmer, 2004, 14).

„So entwickelt jeder Mensch im Laufe seiner Biografie ein System von Annahmen über seine Person, er gibt sich quasi eine Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“. In den ersten Lebensjahren gründen diese Annahmen vor allem auf Erfahrungen, die ein Kind über seinen Körper macht. Körpererfahrungen können als früheste Stufe der Selbstentwicklung angesehen werden.“ (Zimmer, 1998, 10).

„Kindheitserfahrungen sind auch deswegen von so großer Bedeutung, weil in frühen Lebensjahren die Gefahr besteht, daß Kinder unangemessene Generalisierungen vornehmen. Negative Erfahrungen, die sie z.B. auf Grund ihrer körperlichen Fähigkeiten machen, übertragen sich auch leicht auf andere Gebiete. So befürchten sie schließlich nicht nur bei Bewegungsspielen, von den anderen nicht anerkannt zu werden, sondern ziehen sich auch bei anderen Aktivitäten in der Gruppe zurück oder reagieren ... mit Aggressivität und störendem Verhalten, um so die Anerkennung der anderen zu erhalten.“ (Zimmer, 1998, 12).

Tab. 2.75: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Regelmäßige Bewegung...

I | steigert das Selbstvertrauen

Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ...

K | zur realistischen Einschätzung eigener Fähigkeiten

Deshalb muss sich die ErzieherIn der individuellen Bezugsnormorientierung bedienen, d.h. dem Kind solche Bewegungsmaterialien, -arrangements und -aufgaben stellen, die nicht zu schwer und nicht zu einfach sind, damit das Kind ein realistisches Anspruchsniveau ausbilden kann. Das bedeutet natürlich, dass sie den individuellen Entwicklungsstand des Kindes kennen muss (L7) (D1).

Tab. 2.76: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Zur erfolgreichen Vermittlung vielseitiger Bewegungsfertigkeiten...

L { ist es wichtig, den individuellen Entwicklungsstand des Kindes zu kennen

Wird der motorische Entwicklungsstand jedes Kindes ihrer Gruppe eingeschätzt?

D Ja Nein

Hintergrund 2.4.5b: Bewegung und die Anbahnung von Leistungsmotivation

Im Wesentlichen übereinstimmend wird in der psychomotorischen, bewegungserzieherischen und sportpädagogischen Literatur das Spiel als primär intrinsisch motivierter Umgang mit Materialien, Gedanken, Spielpartnern und Ideen gekennzeichnet.

Im bewegungsorientierten Spiel greift man auf frei zugängliche (N2, N3), bewegungsauffordernde und vielseitige Materialien, multiperspektive Zieldimensionen (Ausdruck, Eindruck, Vergleich, Miteinander, Wettkampf, Persönlichkeits- und Sozialerfahrung, Experimentieren mit Regeln, Erlebnis), intrinsische Motivation durch Selbstwahlmöglichkeiten oder anregende Unterstützung durch individuelle Bezugsnormorientierung (einzelnes Kind nicht über- oder unterfordern) (L7) zurück. Ein wichtiges Ziel ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit (N8). Die dafür benutzten Begriffe unterscheiden sich allerdings.

„Die *psychomotorische Spielhandlung* wird von allen Autoren thematisiert, die sich mit psychomotorischem Üben befassen. Die von Ehrlich und Heimann (1982) als Bewegungsspiele beschriebenen Aktivitäten der Kinder ohne und mit Materialien finden sich als psychomotorische Übungen bei Kiphard (1980), Zimmer und Cicurs (1987), als situative Bewegungstätigkeiten, - von den Kindern selbst organisiert -, bei Zimmer (1993), beim Agieren im Wahrnehmungstrainingsprogramm von Mertens (1988), im Bewegungshandeln bei Frostig (1970), in der täglichen Bewegungszeit bei Wasmund-Bodenstedt (1984) wie auch in der Spielekartei bei Kunz (1993).“ (Jackel, 2000, 123).

Tab. 2.77: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass...

- N der Bewegungsraum immer nur für *einige* Kinder zugänglich ist (umc)
- N die Kinder sich die Materialien nicht selbst holen dürfen (umc)
- N die Kinder vorwiegend durch Eigenaktivität (bspw. Versuch und Irrtum) lernen

Zur erfolgreichen Vermittlung vielseitiger Bewegungsfertigkeiten...

- L { ist es wichtig, den individuellen Entwicklungsstand des Kindes zu kennen

Hintergrund 2.4.5c: Bewegung und die Anbahnung von Stressresistenz

Folgt auf Anspannungen wiederholt keine Entspannung, sondern weitere Anspannungen, bspw. durch einseitige Überlastungen, Bedrohungs- oder Ohnmachtsgefühle, stellen sich körperliche Spannungszustände ein, die zu somatischen Symptomen wie psychischer Ruhelosigkeit, Konzentrationslosigkeit, Gereiztheit, Kopfschmerzen usw. führen können. Der Körper wird bei übermäßigem Stress mit einem adrenalinbedingten Aktionspotential versehen, das auf das rudimentäre *Kampf/Flucht-Schema* zurückgeht. Dies war dem jagenden Menschen als Überlebenssicherung zuträglich, der verbesserte Bewegungsreaktionen nutzte und das Aktionspotential direkt auf den Reiz folgend abbaute.

„Bei einem überforderten, mit Stress belasteten Menschen erfolgt ebenfalls die oben beschriebene Adrenali(n)ausschüttung, und er reagiert überlebensorientiert Besteht keine Möglichkeit des Stressabbaus, erfolgt eine permanente Adrenalinausschüttung. Das gilt für jeden Ärger, den man

ohne Möglichkeit des Aggressionsabbaues hinter dem Schreibtisch oder in Schulbänken herunterschlucken muss. Durch diese permanente Adrenalinausschüttung werden Lernen, Gedächtnis und auch das Immunsystem negativ beeinträchtigt, und es kommt zu ungünstigen Folgeerscheinungen im vegetativen Bereich.“ (Jackel, 2000, 113).

„Bei erwachsenen Affen, die in ihrer Kindheit psychosozialen Stress ausgesetzt wurden, befindet sich CRH im Liquor im Übermaß. Hiervon wird die Hypophyse zur Produktion weiterer Stresshormone stimuliert. Neurone der Amygdala (Mandelkern) lösen über den Hirnstamm vegetative und motorische Angst und Panikreaktionen aus.“ (Hollmann, 2004, 35).

Bewegung ist eine anthropologisch internal angelegte Möglichkeit des Stressabbaus. Durch Bewegung wird das adrenalinbedingte Aktionspotential abgebaut. Der Körper wird danach in einen Entspannungszustand versetzt. Psychischer Stressabbau auf diese Weise vermittelt neben dem physischen Zugewinn das Gefühl selbst etwas steuern zu können, also trägt Bewegung auch zur Selbstwirksamkeit bei.

Neben dem Ausagieren im Sport und anderen körperlichen Anstrengungen besteht die Möglichkeit des Stressabbaues durch Entspannungstechniken...“ (Jackel, 2000, 114).

Auch Drogen und Psychopharmaka lösen, unter Gesundheits- und Abhängigkeitsgefährdungen, vorübergehend solche Entspannungsmomente aus. So erklärt sich bei häufigem Gebrauch neben teils physischer auch die immer psychische Abhängigkeit. Im Unterschied zur Bewegung verwandelt sich die Drogeneinnahme aufgrund toxischer und psychischer Schädigung auf Dauer zu einem weiteren Stressoren und Risikofaktoren. Ebenso besteht das *mentale Grundgefühl*, besondere Belastungen nur mit *Hilfsmitteln* und nicht aus eigener Kraft bewältigen zu können.

Stressoren lassen sich nach lebensweltbezogenen (bspw. Umweltgifte, Bewegungsmangel, visuell-auditive Überreizung ohne motorischen Ausgleich) physiologischen (Schlafmangel, Ernährungsfehler) und soziologischen Komponenten (Leistungserwartungen durch die Eltern, soziale Bezugnormorientierung etc.) kategorisieren (vgl. Jackel, 2000, 112). Sie zählen im Sinne des Salutogenesemodells zu den Risikofaktoren, die gering gehalten werden sollen.

Hintergrund 2.4.5d: Bewegung und die Anbahnung von Flow-Erleben

Insbesondere Sport- und Bewegungsspiele ermöglichen so genannte Flow-Erlebnisse (K3). Dabei geht es um das völlige Aufgehen in einer Tätigkeit, in der Akteure Zeit und Raum

vollkommen vergessen. Hierbei werden auch ausgeprägte physiologische und psychologische Beanspruchungsformen als beglückend empfunden, sofern sie lediglich um ihrer Selbst willen betrieben werden. Ebenso muss der/die Akteur/in in eine solche Tätigkeit eingebunden sein, die sie/ihn nach ihren/seinen individuellen Fähigkeiten weder unter- noch überfordert. Sie/Er ist dabei vollkommen intrinsisch, d.h. aus sich selbst motiviert, die Tätigkeit zu vollziehen (vgl. Csikszentmihalyi, 1985).

„Bei Bewegungsangeboten kommt es vor allem darauf an, den Kindern die Erfahrung zu vermitteln, daß Tätigkeit Sinn geben kann, auch wenn sie keinen direkt verwertbaren Zweck hat, einen Sinn, den die Kinder allerdings auch selbst in ihrem Tun entdecken sollten. Sie erleben sich als selbstwirksam – und in dieser Erfahrung des „Selber-wirksam-seins“, selbst zum Zentrum des eigenen Handelns zu werden, liegt aus meiner Sicht die Basis für die Entwicklung eines gesunden Selbstvertrauens.“ (Zimmer, 1998, 9f.).

Weitere *Bausteine*, die Flow-Erlebnisse wahrscheinlicher werden lassen, sind Unreglementiertheit (an Stelle von Fertigungsorientierung), variierende Bewegungsformen, freies Spielen und vielseitige, frei wählbare Gerätschaften, individuelle An- und Entspannungsrhythmenfreiheit, Verdeutlichung eigener Wirk- und Manipulationsmöglichkeiten sowie Herausforderung ohne Überforderung.

Tab. 2.78: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

<p>Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ... KW für besondere Gefühlseindrücke (bspw. beim „gesicherten“ freier Fall, etc.)</p>
--

2.5 Entwicklungspsychologische Grundlagen des Kindes und didaktisch-methodische Konsequenzen für die Bewegungserziehung im Kindergarten

P Wegweiser P

Wie die Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit und der Sportpädagogik waren in der Entwicklungspsychologie zeitabhängig unterschiedliche, z. T. sehr gegensätzliche Menschenbilder, Entwicklungstheorien und davon abgeleitete Erziehungsziele, -methoden und -inhalte dominant. Das Ziel aller (forschenden) Entwicklungspsychologen lässt sich jedoch kurz formulieren: „Sie alle waren und sind mit *Veränderungen und Stabilitäten im Lebenslauf* befasst“ (Montada, 1995, 1). Im Folgenden wird aufgezeigt, wie dabei der Begriff „Entwicklung“ permanent definatorisch erweitert und verändert wurde.

2.5.1 Von der Irreversibilitäts-, Stufenmodell-, Chronologie-, Universalitätsannahme zum systemischen Denken

Hintergrund 2.5.1a: Transformation des Entwicklungsbegriffes

Mittlerweile wurden die traditionellen Indikatoren als *enge Begriffsdefinition* der Entwicklung – wie strikte *Unumkehrbarkeit* (Irreversibilität) und das unbedingte *aufeinander Aufbauen* von Entwicklungsstufen, die eindeutige Zuordnungsmöglichkeit eines Entwicklungsstadiums zum chronologischen Lebensalter sowie die zwingende *Allgemeingültigkeit* (Universalität) – als *endogene* und kulturunabhängige Tatsache durch fortschreitende Erkenntnisse teilweise widerlegt und durch erweiternde und ergänzende Definitionen bereichert. Zunehmend beschäftigten sich Forscher auch mit dem Einfluss *exogener* Faktoren auf die Entwicklung und formulierten diesbezügliche Grundannahmen (der Behaviorismus bewertete Sie in Form von Signal- und verstärkenden Reizen als ausschlaggebend für die Entwicklung). Zudem wurde der Mensch zunehmend als Gestalter seiner eigenen Entwicklung angesehen (systemisches Denken) und dem Entwicklungskontext zwischen Mensch und Umwelt verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt (dialektische; transaktionale Theorien).

So besagt die Theorie Piagets (1972), dass der Mensch sich nicht nur auf die äußeren Umweltverhältnisse einstellt (passive Verhaltensänderung/Anpassung: Akkomodation), sondern er sie sich auch für sich passend macht (aktive Angleichung der Umwelt an das Individuum: Assimilation).

Hintergrund 2.5.1b: Besondere Bedeutung der Bewegung in Piagets Theorie

Bereits in Piagets Entwicklungstheorie (bspw. Piaget, Inhelder, 1978), die Bestandteil der systemisch-ökologischen Ansätze ist, wird die Funktion der Bewegung als handelnde Auseinandersetzung mit den materiellen und sozialen Umweltgegebenheiten beschrieben. Das sensomotorische Handeln bekommt dabei die Rolle der ersten Interaktionsinstanz des Kindes mit der Umwelt. Der Erkenntnisgewinn erfolgt durch aktives, wahrnehmendes und bewegtes Sammeln von Erfahrungen (vgl. ebd.).

Piagets Theorie ist deshalb für das Bezugsfeld Motorik und Persönlichkeitsentwicklung so wichtig, „...weil er den sensomotorischen Erfahrungen in den ersten Lebensjahren eine grundlegende Bedeutung für die Entwicklung der Intelligenz beimißt und sie als die unabdingbare Voraussetzung für den Aufbau des logischen Denkens ansieht“ (Zimmer, R. 1996, S. 17). „Aktives Streben nach Wissen, nach der Erkenntnis von Zusammenhängen sowie das Einordnen von Neuem und Bekannten in die jeweils vorhandene Wissensstruktur kann

nach Piagets Umschreibungen als Ausdruck von Intelligenz verstanden werden“ (Zimmer, 1996, S. 18).

2.5.2 Konstruktivistisch-systemisch-ökologische Theorien, Persönlichkeitsentwicklung und die Bedeutung der Bewegungserziehung

Hintergrund 2.5.2 a: Die Weiterentwicklung des Entwicklungsbegriffes bis heute

Der Mensch gilt in der aktuellen entwicklungspsychologischen Populärmeinung gleichzeitig als Produkt und Gestalter seiner Entwicklung, wobei heute auch – ergänzend zu Piaget – die soziale Umwelt als Faktor angesehen wird. Bereits das Vorschulkind wird nicht nur durch seine direkte Umwelt, wie bspw. die Familie, geprägt, sondern es wirkt – analog konstruktivistisch-systemisch-ökologischer Theorien – auf seine direkte Umwelt zurück und schafft auf sich selbst zurückwirkende, neue Umweltbedingungen. So wird es sich bspw. auf das Konfliktpotential innerhalb der *Mutter-Kind-Beziehung* auswirken, ob das Kind Nacht für Nacht durchschläft oder Nacht für Nacht aufwacht und schreit. In Bronfenbrenners Modell gedacht, kann das Kind so auch auf das Exosystem (bspw. Job der Mutter) seiner Bezugspersonen einwirken. Das Exosystem wirkt natürlich ebenso auf das Kind (bspw. Arbeitszeitverlängerung). Die systemisch ökologische Theorie vereinigt Elemente der Theorien Piagets, Meads und auch lerntheoretische Erkenntnisse:

„Entwicklung in systemisch-ökologischer Perspektive bedeutet, dass das Kind schrittweise in Mikro- und Makrosystemen Entwicklungsaufgaben bewältigt, Handlungsstrukturen aufbaut, Repräsentation von und Wissen über Handlungsmöglichkeiten erwirbt und damit reflexiv am Entwicklungsgeschehen teilnimmt und es bewusst steuern und verändern kann“ (Bründel, Hurrelmann, 1996, 80).

„Im konstruktivistisch-systemisch-ökologischen Ansatz steht die Handlung, die Aneignung, die Tätigkeit des Kindes im Mittelpunkt. Entwicklung vollzieht sich im handelnden Vollzug.“ (Silbereisen/Eyfert/Rudinger 1986, 79).

„Verschiedene Wiederholungsstudien der beiden letzten Jahrzehnte haben bereichsspezifische Anpassungen von Piagets Strukturkonzept hervorgebracht; dabei hat sich die Bewegung im Handlungskontext als entwicklungsbestimmendes Basiskonzept herauskristallisiert“ (Fischer, 2001, 76).

Hintergrund 2.5.2b: Konstruktivistisch-systemisch-ökologische Theorie und Bewegungserziehung

Die sich seit den 90er Jahren durchsetzenden Erkenntnisse der konstruktivistisch-systemisch-ökologischen Theorie haben jenseits der reifetheoretischen Passivpädagogik und der behavioristischen Lernprogramme ein neues *Vermittlungsparadigma* geschaffen. Zudem haben

sie Piagets Konzept um die Kulturabhängigkeit und die Bedeutung von individuellen und sozialen Aushandlungsprozessen (an Stelle innerer Strukturiertheit) für Entwicklung erweitert. Es herrscht das „Primat des explorierenden und experimentierenden Lernens vor dem Imitationslernen mit Leistungscharakter“ (Kiphard, 1994, S. 40). Damit hat die Bewegung, als anthropologisch angelegtes vorschulkindliches Entdeckungsverhalten, einen besonderen Stellenwert bekommen. Die Kinder sind in dieser Sichtweise durch Bewegung mit der sozialen und materialen Umwelt kommunizierende Dialogpartner, die die Bewegung als subjektives Erkenntnisinstrument nutzen. Durch die Bewegung verändern sie diese Umwelt gleichzeitig und gelangen zu eigenen Bedeutungsimplicationen. Sie verlassen die Rolle als der Umwelt anthropologisch *Ausgelieferte*. Kinder sind dann auch – zunächst auf der Ebene des Mikrokosmos – durch Bewegung handelnde Akteure von Lebensweltveränderungen. Dabei ist diese Entwicklung im Lebenslauf niemals abgeschlossen, sondern es findet eine permanente Perspektivenerweiterung und ein zunehmendes Gestaltungsbewusstsein statt, dass die Erkenntnis individueller Entscheidungsalternativen ermöglicht. Das Ergebnis sind Handlungskompetenzen, die sich anhand persönlicher Fähigkeiten und umweltbedingter Gegebenheiten entlang ausbilden.

Die Herausforderung für den/die Erzieher/in liegt dabei nicht mehr darin, *fertige* Problemlösemuster anzubieten (bspw. turnerische Übungen), sondern solche Bewegungsarrangements bereitzuhalten, die eine permanente Perspektivenerweiterung ermöglichen. *Schlagworte* dazu sind *individuelle Bezugsnormorientierung*, die Ermöglichung *realistischer Kausalattribution* um eines *realistischen Anspruchsniveaus*, *Repräsentationsschemas* und *Selbstkonzepts*, um die Entwicklung des Kindes entlang der konstruktivistisch-systemisch-ökologischen Verwobenheit zu optimieren.

Hintergrund 2.5.2c: Motorik und Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegungserziehung

Renate Zimmer weist 1996 in ihrer Quer- und Längsschnittuntersuchung „Motorik und Persönlichkeitsentwicklung“ auf Basis der *konstruktivistisch-systemisch-ökologischen Theorie* den Einfluss motorischer Anregung auf die Intelligenzleistung nach. Ihre Hypothesen leitet sie von der Theorie Piagets ab, die verkürzt aussagt, dass über die praktische Bewältigung von Situationen intelligentes Verhalten möglich wird:

„Wird ein Lernvorgang durch einen anderen beeinflusst und dadurch ein Lerneffekt erzielt, spricht man von einer Übertragung, Lernübertragung oder von Transfer“ (Zimmer, R. 1996, 30). „Der zu erwartende Transfereffekt kann dadurch zustande kommen, dass das Kind bestimmte Problemlösestrategien lernt, die es nicht nur bei Bewegungsaufgaben anwendet, sondern auch auf Situationen außerhalb der Bewegungserziehung übertragen kann. Andererseits kann es allerdings

auch über die sensomotorischen Lernmöglichkeiten zu mehr Selbstvertrauen und Selbstsicherheit gelangt sein und infolge einer optimistischeren Selbsteinschätzung einerseits höhere Leistungen sowohl im motorischen als auch im kognitiven Bereich erzielen und andererseits auch eine höhere Kontaktfähigkeit erreichen.“ (Zimmer, R., 1996, 31 f.9).

Ihre Untersuchungen bestätigen sogar weitergehende Transferleistungen der Bewegung:

„Die empirischen Untersuchungen haben gezeigt, dass zwischen der motorischen und der intellektuellen, affektiven und sozialen Entwicklung deutliche Zusammenhänge bestehen und dass über die Förderung der motorischen Entwicklung auch eine Förderung kognitiver Funktionen erreicht werden kann. Mit dem Erwerb übergreifender Erfahrungen durch das Medium der Bewegung wird also eine Erweiterung kindlicher Handlungsfähigkeit erreicht. Das Kind setzt die motorische Aktivität ein, um zu einem Wissen über seine Umwelt zu gelangen, ein Wissen, das auf der eigenen selbstständig gewonnenen Erfahrung basiert und nicht aus zweiter Hand erworben wird. Bewegung, Sport und Spiel bieten dem Kind noch die Möglichkeit, die Umwelt aktiv zu erforschen, Eigeninitiative zu entwickeln, sich selbst und andere einschätzen zu lernen und mit den Objekten der Umwelt umgehen zu können. Hier kann es also ein Verhalten entwickeln, das PIAGETs *Grundsatz der Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit* entspricht.“ (Zimmer, R., 1996, 142).

Dies bilanziert Renate Zimmer nach ihrer Quer- und Längsschnittstudie bei 301 Vorschulkindern, bei dem die Kinder nach speziellen motorischen Anregungen auf mögliche Transfereffekte der Persönlichkeitsentwicklung untersucht wurden.

Dieser Paradigmenwechsel untermauert die notwendige Hinwendung zu einer ganzheitlichen, integrierten Sichtweise von Bewegung.

Tab. 2.78: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ...

- K u zur *Fort*bewegung (Gehen, Laufen)
- K v zur (Er-)Forschung (Umwelt, Materialien)
- K w für besondere Gefühlseindrücke (bspw. beim „gesicherten“ freier Fall, etc.)
- K x für Gefühlsausdrücke (bspw. Pantomime)
- K y zur sozialen Kontaktaufnahme (miteinander Spielen)
- K z zum Vergleich von Fähig- und Fertigkeiten der Kinder untereinander
- K { zur ganzheitlichen Gesundheitsvorsorge (Prävention von Krankheiten etc.)
- K | zur realistischen Einschätzung eigener Fähigkeiten
- K } zur Herstellung emotionaler Ausgeglichenheit

2.5.3 Didaktisch-methodische Überlegungen zur Bewegungserziehung

Hintergrund 2.5.3a: Übergeordnete didaktisch-methodische Ableitungen für die Bewegungserziehung

Grundsätzlich existieren heute zwei grundlegende Stränge der Bewegungserziehung mit unterschiedlichen didaktisch-methodischen Konsequenzen. Auf der einen Seite die therapeutischen Ansätze der Psychomotorik, die aus einer therapeutisch-pädagogischen Perspektive jeglichen Leistungsvergleich, Wettkampf und Wettbewerb ablehnen und die neueren Ansätze nach Zimmer als u.a. präventiv angelegtes Konzept mit multidimensionalen Perspektiven auf Bewegung (vgl. Fischer, K. 2001).

„Um einen möglichst vielseitigen und umfangreichen Gewinn an Erfahrungen und Einsichten zu erreichen, sollte das Bewegungsangebot im Kindergarten sowohl *freie, un gelenkte* als auch *gelenkte Lernsituationen* umfassen“ (Zimmer, 1996, 144) (Fragebereiche M und N), die einer langfristigen Planung unterliegen (L5). Dabei können die Kinder in un gelenkten Lernsituationen Neues ausprobieren, während bei den gelenkten Angeboten das *neu Gelernte* in angebotenen neuen Situationen weiterentwickelt wird (vgl. ebd.).

Dabei ist die angeleitete Bewegungsstunde mittlerweile fester Bestandteil in nahezu allen Einrichtungen (vgl. Ungerer-Röhrich, 1996, 26).

Zimmer weist darauf hin, dass dabei jedoch nicht Sportartenorientierung, sondern „...Möglichkeiten zu freien und spontanen Bewegungsspielen, Geräteangebote, die Kinder zur Aktivität herausfordern, eine ungezwungene, lustbetonte Atmosphäre...“ (1996, 144) (N2, N3, N4, N6-N10) im Mittelpunkt stehen müssen: „Freie Bewegungsangebote fördern dabei Assimilationsprozesse (Piaget, 1972): Im spielerischen Umgang mit unbekanntem Materialien können sie das Neue in die bestehenden Erfahrungen integrieren“ (Zimmer, 1996, 144), gelenkte Bewegungsangebote, in denen „... die Übertragung des spontan Gelernten auf neue Situationen provoziert ..., das Bewegungsrepertoire der Kinder erweitert und durch gezielte Aufgabenstellungen ihre Bewegungssicherheit gefördert...“ (ebd.) wird, dienen dabei der Akkomodation.

Wichtig ist laut Zimmer bei den angeleiteten Bewegungsangeboten, dass sowohl Erfolgs- als auch Misserfolgserlebnisse gesammelt und verarbeitet werden, um dem Kind über die realistische Kausalattribution ein möglichst realistisches Selbstkonzept zu vermitteln: „Das Kind lernt so, seine eigene Leistungsfähigkeit einzuschätzen und seine motorische Sicherheit, die nach den Untersuchungsergebnissen eng mit emotionaler Sicherheit zusammenhängt, weiterzuentwickeln“ (ebd. 145).

Um das zu gewährleisten muss sich die Konfrontation mit Unbekanntem am Anspruchs- und Leistungsniveau des Kindes orientieren: „Die Spielsituationen sollten daher Probleme stellen, die zur Lösung reizen, deren Schwierigkeitsgrad die Kinder aber nicht überfordert“ (ebd.).

„Daß all diese Grundsätze und Forderungen nicht in einer Stunde pro Woche, mit der die Bewegungserziehung meistens im Kindergarten abgedeckt wird, verwirklicht werden können, liegt auf der Hand. Kinder müssen jeden Tag Gelegenheit haben, neue Bewegungserfahrungen zu sammeln.... Die Ergebnisse der referierten empirischen Untersuchung zeigten einen deutlichen Vorteil täglicher Bewegungsangebote gegenüber weniger häufigen, dafür aber länger andauernden Bewegungszeiten.“ (ebd. 146).

Hintergrund 2.5.3b: Konsequenzen für die materiale Organisation der Bewegungserziehung

Renate Zimmer kommt zu dem Ergebnis, dass Bewegungsmaterialien permanent für die Kinder erreichbar sein müssen (N3).

„Die fördernde Wirkung von Spielmöglichkeiten, die für das Kind selbständig erreichbar sind, wurde durch die empirische Untersuchung nachgewiesen“ (ebd. 146f.). Dabei brauchen die Kinder auch ein „Kontrolleloch“ (N9). „Die ständige Überwachung durch den Erzieher, die immer im Raum stehende Angst, dass nur ja nichts passiert, hemmt den Erkundungsdrang der Kinder und engt ihr selbständiges Handeln ein“ (ebd. 147). Zimmer schlägt sowohl Bewegungsmaterialien, die eher den Alleingebrauch ansprechen („Kleingeräte wie Bälle, Luftballons, Seile, Reifen etc. kommen der noch egozentrischen Haltung des Kindes sehr entgegen, da sich im Umgang mit ihnen meist jedes Kind auf sein eigenes Gerät konzentriert...“ Ebd. 148), als auch Kooperationsmaterialien [„Großgeräte wie Kästen, Bänke, Matten etc. zwingen zu gemeinsamen Spielaktionen, denn sowohl ihr Transport als auch ihr zweckmäßiger Gebrauch kann nur in der Gruppe gelingen“ (ebd.)] vor. Dabei weist sie ausdrücklich auf die Möglichkeit und den Sinn der alternativen Verwendung von Sportgeräten hin.

Zudem müssen die „... Turn- oder Gymnastikräume ... genügend Platz für Bewegungsspiele bieten“ (ebd.) (b18).

Hintergrund 2.5.3c: Konsequenzen für die Rolle der ErzieherIn bei der Bewegungserziehung

Die konstruktivistisch-systemisch-ökologischen Ansätze verweisen darauf, dass Kinder (über die Korrespondenz mit der sachlichen Umwelt hinaus, wie Piaget diese beschreibt) das sie umgebende soziale Wertesystem übernehmen und es auch beeinflussen, wodurch psychische Strukturen, Wertorientierungen und soziale Verhaltensmuster übernommen, aber auch

weiterentwickelt werden. Dabei hat die Rolle des Erziehers/der Erzieherin eine besondere Bedeutung, denn sie ist einerseits von allen Kindern beobachtetes Vorbild, es liegt in ihrem Handlungsspielraum, ob er/sie durch eher Impuls gebende Orientierungen (M6, N6, N8) Aktivitäten, Selbstwirksamkeitserlebnisse und realistische Kausalattribution der Kinder fördert oder durch konkrete Handlungsanweisungen (M2, M3, M4, M5, M7, N10) den Kindern eine passive Rolle zukommen lässt:

„Sie ist zugleich soziales Modell und wichtige Bezugsperson: Wie sie die Kinder ermuntert und ihre Einfälle aufnimmt, wie sie mit den Materialien umgeht und auf Konflikte und Problemsituationen reagiert, ist für die Interaktionsprozesse der Kinder bestimmend. Aufgrund ihrer Stellung ist die Erzieherin ohnehin ständig in Gefahr, zu sehr zu dominieren und muß daher als erstes lernen, ihre eigene Person in den Hintergrund treten zu lassen.“ (ebd. 149f.).

Abgrenzend zu sportartenorientierten Ansätzen, bei denen die Effizienz und Effektivität der Vermittlung normierter Bewegungen im Vordergrund stehen, formuliert Zimmer aus einer pädagogischen Perspektive:

„So sollte z.B. die Bewegungserziehung – wie die gesamte pädagogische Arbeit im Kindergarten – in altersheterogenen Gruppen durchgeführt werden“ (ebd. 150).

„Gerade die Leistungsdifferenzen und die daraus resultierenden sozialen Prozesse können als wesentlich für das Erreichen fachübergreifender Lernziele wie Fairneß, Toleranz und Einfühlungsvermögen angesehen werden“ (ebd. 150) (M8, M9, M10).

Hintergrund 2.5.3d: Empirisch überprüfte Handlungsorientierungen von ErzieherInnen bei der Bewegungserziehung

Bezüglich der Praxis der Bewegungserziehung und Orientierungen der ErzieherInnen gibt es kaum empirische Vergewisserungen.

Ina Hunger (2000) untersucht auf der Basis einer qualitativen Untersuchung Handlungsorientierungen von ErzieherInnen in der Bewegungserziehung. Dabei stellt sie fest, dass in der Durchführung der angeleiteten Bewegungsstunde krasse Unterschiede existieren und identifiziert auf der Basis einer qualitativen Studie vier Typen von Bewegungsstunden:

„Pointiert zusammengefasst, erweist sich die Bewegungsstunde

„1) als ‚nachgespielter Sportunterricht im Format einer gepolsterten Westentasche‘“ (ebd., 231), also ein Abbild des von der ErzieherIn erlebten Sportunterrichts, der vom funktionalen Sportartenkonzept geprägt ist (vgl. ebd.).

„2) als ‚pädagogisches Handlungsfeld unter psychomotorischer Flagge‘“ (ebd.).

„3) als ‚bunte Collage verschiedener Spiel-, Sport- und Bewegungsideen‘“ (ebd.).

„4) als ‚freie Spielmöglichkeit der Kinder‘“ (ebd.).

Ebenso ermittelt sie vier *Typen* anleitender ErzieherInnen, nämlich solche die als „... ‚Amateurin‘ lenken und sichern“ (ebd.), jene, die als „... ‚Pädagogin‘ beobachten und unterstützen (ebd., 233), weitere, die als „... ‚Sportlerin‘ anbieten und variieren“ (ebd. 236) und letztlich diejenigen, die lediglich als „Aufsichtsperson“ partizipieren.

Tab. 2.79: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Angeleitete Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass...

- M v es eine von mir festgesetzte wiederkehrende Stundenstruktur gibt
- M w von vornherein fest steht, was erreicht werden soll (umc)
- M x immer das folgende Muster stattfindet: „Aufwärmen, Hauptteil, Ausklang“ (umc)
- M y es wichtige Inhalte gibt, die alle mitmachen müssen (umc)
- M z ich nichts vorgebe, sondern vor allem beobachte
- M { ein Hauptziel der Stunde das Erlernen motorischer Fertigkeiten ist (umc)
- M | ich vorwiegend leistungsgleiche Gruppen bilde (umc)
- M } ich vorwiegend mit der Gesamtgruppe arbeite (umc)
- M ich vorwiegend mit einer altersgleichen Gruppe arbeite (umc)

Tab. 2.80.: Zusammenfassung kapitelrelevanter Fragebereiche bzgl. ErzieherInnenorientierungen samt Itemzuweisung

Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass...

- N der Bewegungsraum immer nur für *einige* Kinder zugänglich ist (umc)
- N die Kinder sich die Materialien nicht selbst holen dürfen (umc)
- N die Raumumgestaltungen allein Sache der Erzieherin ist (umc)
- N Sicherheitsregeln mit den Kindern ausgehandelt werden (umc)
- N die Kinder allenfalls anfangs angeregt werden
- N Materialneuanschaffungen alleinige Sache der Erzieherinnen ist (umc)
- N die Kinder vorwiegend durch Eigenaktivität (bspw. Versuch und Irrtum) lernen
- N die Kinder sich auch unbeobachtet bewegen dürfen
- N die Kinder vorwiegend angeleitet werden (umc)

2.6 Das resultierende Forschungsinstrument

P Wegweiser P

Der folgende Fragebogen ist inhaltlich das Ergebnis der diskutierten Inhalte dieser Arbeit von
Kap. 1.1 – Kap. 2.5.

Nach einer Pretestphase, in der die Fragebögen mit ErzieherInnen sprachlich mehrmals transponiert und im Graduiertenkolleg „Jugendhilfe im Wandel“ erörtert wurden, wurde der Fragebogen mit einer Frage pro festgelegtem Merkmal, soweit wie möglich geschlossenen Fragen und der Option, Merkmalsausprägungen durch intervallskalierte Bewertungsmöglichkeiten abbildbar zu machen, ausgestattet. Ebenso besteht für den/die Befragte/n die Möglichkeit, zu vermerken, dass eine Frage nicht beantwortet werden kann. Somit ist bei der Auswertung die Unterscheidung von den Ergebnissen „Frage übersehen“ und „Frage nicht beantworten können“ möglich.

Da eine Totalerhebung aller 41 Bewegungskindergärten mit einer angepassten Stichprobe geplant ist, wird der Fragebogen in 82 Einrichtungen verteilt. Um die Rücklaufquote zu optimieren, wird der Fragebogen persönlich überbracht und 14 Tage später persönlich abgeholt. Dabei erhalten die 41 Bewegungskindergärten und 41 Kindergärten der Vergleichsgruppe jeweils 250 Fragebögen. Die notwendige Anzahl der Fragebögen wird vorher durch die telefonische Anfrage bei den EinrichtungsleiterInnen ermittelt..

2.6.1 Hinweise zur Fragebogenform und Begründung der Aufgabentypen

Zweck der Fragebögen

Die Fragebögen bilden neben der statistischen Erhebung von Strukturdaten die Grundlage für das explorativ-empirisch-methodische Anliegen der Arbeit im Sinne einer quantitativen vergleichenden und thematisch geordneten Studie im Rahmen der Professionsforschung. Sie messen konzeptabhängige bewegungserzieherische Qualitätsindikatoren bzgl. bewegungserzieherischer Präferenzen der beteiligten ErzieherInnen. Zusammenfassend ausgedrückt, wird das bewegungserzieherische Orientierungsrepertoire erfragt, bewertet und konzeptabhängig verglichen. Ziel leitend sind dabei Fragen, ob sich strukturelle Faktoren der Vergleichsgruppen unterscheiden (3.1), inwieweit einzelne Items konzeptabhängig unterschiedlich beantwortet werden (3.2), ob sich bestimmte bewegungserzieherische *Orientierungstypen* identifizieren lassen, wie sich diese ggfs. auf die beiden untersuchten Gruppen verteilen (3.3) und welche der Vergleichsgruppen sich den formulierten Qualitätskriterien stärker annähern (3.4).

Auswahl der Stichprobe

Es erfolgt eine Totalerhebung aller Bewegungskindergärten in NRW mit einer *Vergleichsgruppe* nicht explizit sport- und bewegungsorientierter Kindergärten. Letztere richtet sich gemäß bestimmter Quotierungsvariablen (Trägerschaft; sozialgeographische Beschaffenheit des Einzugsgebietes; Gruppenzahl; Erz-Kind-Schlüssel etc.) an den mit Hilfe von Landesjugendämtern ermittelten Merkmalen der Bewegungskindergärten aus. Als rechtliches Gemeinsamkeitsmerkmal gilt das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (GTK). Alle Kindergärten unterliegen gleichen länderspezifischen Gesetzesbestimmungen und arbeiten nach der Organisationsform Kindergarten oder Kindertagesstätte für drei- bis sechsjährige Kinder.

Auswahl der Inhalte

Zur Gewährleistung der Verständlichkeit und Kommunikationssymmetrie zwischen Wissenschaft und Praxis gingen der Konstruktion des Fragebogens Vorforschungsaktivitäten in Form von Pretests mit pädagogischem Personal in Kindertageseinrichtungen, Gesprächen mit ExpertInnen aus dem Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit und der Sportwissenschaft und eine umfassende Literaturanalyse voraus. Zudem fand eine begleitende Beratung durch „felderfahrene“ AntragsstellerInnen des Graduiertenkollegs statt. Gemäß der sich daraus aufzwingenden Kriterien für eine möglichst wirksame Bewegungserziehung erfolgte die Auswahl der Frageinhalte und deren sprachliche Darbietung.

„Design“ der Fragebögen

Die vorwiegend standardisierten Fragebögen bilden neben den obligatorischen Strukturfragen (wie Alter, Berufsjahre, etc.) eine Sammlung von Sachverhalten zu 14 Bereichen bzgl. Orientierungen/Wahrnehmungen/Einstellungen im Themenkreis der Bewegungserziehung. Diese lassen sich nach der Beantwortung abhängig vom individuellen Antwortverhalten der ErzieherInnen bzgl. der Qualität bewegungserzieherischer Orientierungen/Wahrnehmungen/Einstellungen bewerten. Die einzelnen Aussagen werden in der Form von Statements präsentiert und in dieser Form in Items überführt, da damit die Wahrscheinlichkeit steigt, dass tatsächlich die professionelle Orientierung/Wahrnehmung/Einstellung geäußert wird. Ein Statement (Item) bildet genau ein festgelegtes Merkmal ab, damit eine eindeutige Interpretation des Items möglich ist. Die Antwortmöglichkeiten erscheinen in einem fünfstufigem Intervall mit einer „statistischen Mitte“ und zusätzlicher „weiß nicht“-Option, da sich durch diese fünffache Intervallskalierung feinere Unterschiede als bei der Ja/Nein-Option abbilden lassen. Zudem bietet die „unentschiedene“ Intervallmitte den ErzieherInnen eine Orientierung zur Einschätzung der Ausprägung des eigenen Zustimmens zu einem Sachverhalt. So brachte der Pretest das Ergebnis, dass die ErzieherInnen mit „stimme voll zu“ eine 100prozentige Zustimmung verbinden, mit „stimme eher zu“ eine 75prozentige Zustimmung und mit „bin unentschieden“ eine 50prozentige Zustimmung, während „stimme eher nicht zu“ mit 25prozentiger bzw. „stimme gar nicht zu“ mit nullprozentiger Zustimmung verbunden wird. Die „weiß nicht“-Option verhindert das Missbrauchen der Intervallmitte als Antwortfeld bei gar nicht vorhandenen Wissensvorräten. Man kann bei der Auswertung des Fragebogens somit zwischen „Unentschiedenheit“ und „Nicht Wissen“ differenzieren. Zur Erleichterung des Ankreuzens der intervallskalierten Antworten und zur Übersichtlichkeit werden die Textcodes durch Piktogramme unterstützt, der „Personalteil“ deutlich vom „Statementteil“ getrennt und die Fragebereiche thematisch gegliedert. Zudem werden Extremformulierungen vermieden, damit die Intervallskala voll ausgenutzt werden kann.

An den Stellen, an denen eine Antwort nicht vorgegeben werden soll, weist der Fragebogen mit einer individuellen Antwortoption ein halbstandardisiertes Design auf.

Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erhalten, befindet sich im persönlichen Anschreiben mit eigenem Foto ein deutlicher Hinweis auf die Gewährleistung von Anonymität bei der Auswertung der Befragung. Um die Motivation und das gewissenhafte Ausfüllen zu optimieren findet ein „Beantwortungsaufwärmen“ durch einfach zu beantwortende Fragen zur Person statt. Es wurde darauf Wert gelegt, dass jedes Item von jeder ausfüllenden Person beantwortbar ist, und dass sich positiv und negativ formulierte Items die Waage halten.

2.6.2 Das Anschreiben

Liebe Erzieherin, lieber Erzieher,

vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, an der Studie teilzunehmen.

Zunächst möchte ich mich kurz vorstellen:

Ich habe an der Universität Dortmund *Sport und Sozialpädagogik* mit dem Ziel Berufsschullehrer an der Fachschule für Sozialpädagogik studiert. Neben meiner allgemeinen Sportbegeisterung interessiere ich mich sehr für die *Bewegungserziehung im Vorschulbereich*.

Ich möchte nun erheben, was ErzieherInnen bzgl. Bewegungserziehung für wichtig halten. Ziel ist es, viele Ihrer Eindrücke und Meinungen sowie Handlungsstrategien bzgl. bewegungsrelevanter Themen im Vorschulalter zu erfassen. Da mehrere hundert ErzieherInnen teilnehmen ist es dann möglich, von Ihnen als bewährt beurteilte Alltagshilfen, Ihre Meinungen und Beobachtungen zum Thema Bewegungserziehung und Bewegung herauszuarbeiten. Diese können dann bei der Fortentwicklung von Konzepten berücksichtigt werden. Die Ergebnisse lasse ich Ihnen gerne zukommen.

Möglicherweise erscheinen Ihnen einige Fragen themenfremd oder undurchsichtig. Bitte versuchen Sie diese trotzdem zu beantworten, da Sie an die aktuelle Fachdiskussion anknüpfen und mir Ihr Standpunkt als „PraxisexpertInnen“ dabei sehr wichtig ist.

Damit die Ergebnisse der Befragung möglichst aussagekräftig sind, ist es ebenso wichtig, dass Sie die Fragen so *praxisgetreu* wie möglich beantworten. Natürlich findet die Befragung anonym statt, d.h. weder Ihr, noch der Name der Einrichtung in der Sie tätig sind oder persönliche Angaben werden in der Veröffentlichung der Studie erscheinen.

Kontakt (auch für sonstige Rückfragen): xxxxxxx@fb12.uni-dortmund.de;
Tel.: xxxxxxxx; Privat: xxxxxxxxxxxx

Vielen herzlichen Dank für ihre freundliche Mithilfe,



Georg Weber

2.6.3 Fragen zur Person

Zunächst werden anonyme Angaben zu ihrer Person und der Einrichtung, in der Sie tätig sind, erhoben. Wichtig ist, dass Sie alle Fragen beantworten. Bitte kreuzen Sie bei jeder Frage nur eine Antwort an. Sollten Sie einmal Probleme haben, die richtige Antwort zu finden, so kreuzen Sie bitte die Aussage an, die am ehesten für Sie zutrifft (nicht mehrere Kästchen).

a) Zum „Warmwerden“ zunächst einige Fragen zu ihrer Person	
1. Geschlecht	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
2. Alter	_____ Jahre
3. Ausbildung	<input type="checkbox"/> Staatl. anerkannte(r) Erzieher(in) <input type="checkbox"/> Diplom-Pädagog(e)in (Uni) <input type="checkbox"/> Diplom-Sozialpädagoge(in)/-arbeiter(in) (FH) <input type="checkbox"/> Kinderpfleger(in) <input type="checkbox"/> Erzieher(in) im Anerkennungsjahr <input type="checkbox"/> Sonstige _____ <input type="checkbox"/> Mehr als eine und zwar _____ _____ _____
4. Wie viele Jahre sind Sie in diesem Beruf tätig?	_____ Jahre
5. Welche aktuelle Funktion haben Sie in der Einrichtung? (F hier sind ausnahmsweise mehrere Antworten möglich)	<input type="checkbox"/> Gruppenleitung <input type="checkbox"/> Zweit/Ergänzungskraft <input type="checkbox"/> Leitung (freigestellt) <input type="checkbox"/> Leitung (mit Gruppendienst) <input type="checkbox"/> Fachkraft speziell für Bewegungserziehung <input type="checkbox"/> Sonstige, und zwar _____
6. In welchem Umfang sind Sie für die Einrichtung tätig?	<input type="checkbox"/> Vollzeit <input type="checkbox"/> Teilzeit <input type="checkbox"/> Honorarbasis/geringfügig beschäftigt
7. Haben Sie an einer bewegungserzieherisch orientierten Fortbildung teilgenommen?	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, an einer <input type="checkbox"/> ja, an mehr als einer
8. Wie häufig treiben Sie pro Woche Sport?	<input type="checkbox"/> keinmal <input type="checkbox"/> einmal <input type="checkbox"/> zweimal <input type="checkbox"/> mehr als zweimal
9. Welchen Stellenwert hat die Bewegung nach Ihrem Empfinden im pädagogischen Alltag ihrer Einrichtung?	<input type="checkbox"/> erheblich <input type="checkbox"/> mäßig <input type="checkbox"/> gering
10. Welche Rolle sollte der Bewegungserziehung in Zukunft in ihrem Kindergarten zu Teil werden?	<input type="checkbox"/> größere <input type="checkbox"/> gleiche <input type="checkbox"/> geringere

2.6.4 Fragen zur Einrichtung

b) Nun einige Fragen zu ihrer Einrichtung...	
1. Die Einrichtung befindet sich...	<ul style="list-style-type: none"> " in einer einem <i>städtischen Ballungsgebiet</i> ähnlichen Zone (wie bspw. Dortmund-Zentrum) nahezu ohne direkte ländliche Anteile " in einer einer <i>Ballungsrandzone</i> ähnlichen Zone mit nahen ländlichen Anteilen " in einer <i>ländlicher Zone</i> mit überwiegend ländlichen Anteilen
2. Träger der Einrichtung ist...	<ul style="list-style-type: none"> " Kommune " Kirche " Verband " Sportverein " sonstiger eingetragener Verein " Sonstiger: _____
3. Anzahl der Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> " eingruppige Einrichtung " zweigruppige Einrichtung " dreigruppige Einrichtung " vier und mehrgruppige Einrichtung
4. Wie viele Kinder sind durchschnittlich in einer Gruppe ihres Kindergartens?	_____ Kinder
5. Arbeiten Sie bzgl. der Durchführung von Bewegungserziehung mit Experten zusammen, die in die Einrichtung kommen?	<ul style="list-style-type: none"> " nein " ja, und zwar mit _____
6. Nutzen Sie Bewegungsräume außerhalb der Einrichtung und des Außengeländes (Schwimmbad, Sporthalle, etc.)?	<ul style="list-style-type: none"> " nein " weniger als einmal pro Woche " einmal pro Woche " zweimal pro Woche " mehr als zweimal pro Woche
7. Sind Sie Mitglied einer bewegungserzieherischen Initiative (bspw. Zusammenarbeit mit dem Landessportbund oder einer Krankenkasse bzgl. bewegungserzieherischer Angebote)?	<ul style="list-style-type: none"> " ja, nämlich _____ " nein " weiß nicht
8. An wie vielen Tagen in der Woche finden bei Ihnen von einer ErzieherIn angeleitete Bewegungsangebote statt, an denen alle Kinder teilnehmen können?	" 0 " 1 " 2 " 3 " 4 " 5
9. An wie vielen Tagen in der Woche können alle Kinder <i>offene</i> Bewegungsangebote nutzen, bei denen sie sich selbst organisiert und frei bewegen können?	" 0 " 1 " 2 " 3 " 4 " 5
10. Wie beurteilen Sie das <i>Raumangebot</i> (ohne Außengelände) für Bewegungserziehung in ihrer Einrichtung?	<ul style="list-style-type: none"> " sehr gut " gut " befriedigend " ausreichend " nicht ausreichend
11. Wie beurteilen Sie das <i>Materialangebot</i> für Bewegungserziehung in Ihrer Einrichtung?	<ul style="list-style-type: none"> " sehr gut " gut " befriedigend " ausreichend " nicht ausreichend
12. Wie beurteilen Sie das Außengelände als Grundlage für Bewegungsvielfalt?	<ul style="list-style-type: none"> " sehr gut " gut " befriedigend " ausreichend " nicht ausreichend
13. Bitte schätzen Sie den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Ihrer Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> " 0-5 Kinder " 5-10 Kinder " 10 -15 Kinder " 15-20 Kinder " über 20 Kinder " weiß nicht

14. Gibt es Kinder in Ihrer Gruppe, die weiter als aus dem unmittelbaren Einzugsgebiet ihrer Einrichtung anreisen?	" 0-5 Kinder " 5-10 Kinder " 10 -15 Kinder " 15-20 Kinder " über 20 Kinder " weiß nicht
15. Wie hoch ist der durchschnittliche gesetzliche Elternbeitrag/Kindergartenplatz in ihrer Einrichtung?	Durchschnittlich _____ € " weiß nicht
16. Erheben Sie neben den gesetzlichen Elternbeiträgen zusätzliche Mitgliederbeiträge?	" ja, nämlich _____ monatlich " nein " weiß nicht
17. Unsere Einrichtung ist	" ein Kindergarten " eine kombinierte Form (bspw. Kindergarten- und Tagesstätte mit Übermittagsbetreuung) " eine Kindertagesstätte mit Übermittagsbetreuung
18. Hat Ihre Einrichtung einen Bewegungsraum? Wenn ja, schätzen Sie bitte die Größe!	" nein " ja, mit einer Größe von ca. ____m ²

2.6.5 Fragen zu Orientierungen/Wahrnehmungen/Einstellungen

Insgesamt werden die Einrichtungen zu 14 Bereichen befragt. Diese sind im Einzelnen:

- A Bewegungsbezogener Alltag der Kinder *außerhalb* der Einrichtung
- B Merkmale bewegungsarm aufwachsender Kinder
- C Bedeutung motorischer Tests
- D Art der Erfassung des motorischen Entwicklungsstandes
- E Umgang mit Bewegungsauffälligkeiten
- F Bedingungen für den Erwerb von Bewegungsfertigkeiten
- G Integrationspriorität motorischer Fähigkeiten
- H Integrationspriorität sensumotorischer Fertigkeiten
- I Erwartete Effekte regelmäßiger Bewegung
- J Präventionspotential der Bewegungserziehung
- K Zu Grunde gelegtes Bewegungsverständnis
- L Vermittlungspräferenzen der Bewegungsfertigkeiten
- M Merkmale der angeleiteten Bewegungsstunde
- N Merkmale der offenen Bewegungsangebote

Jeder Fragebereich wird mit neun Items abgefragt (siehe vollständig ab der folgenden Seite).

Im zweiten Teil des Fragebogens werden Sie gebeten, Aussagen zu beurteilen. Sie können immer zwischen 6 Antwortmöglichkeiten (graue Kästchen) wählen, von denen Sie bitte immer eine ankreuzen: Bitte beurteilen Sie jede Aussage. Sollten Sie einmal Probleme haben, die richtige Antwort zu finden, so kreuzen Sie bitte die Aussage an, die für Sie am ehesten zutrifft. Nur wenn Sie eine Aussage überhaupt nicht beurteilen können, bzw. kreuzen Sie bitte das Fragezeichen (**s**) an!






(**s**)
 (stimme voll zu) (stimme eher zu) (bin unentschieden) (stimme eher nicht zu) (stimme gar nicht zu) (weiß nicht)

A Bewegungsbezogener Alltag der Kinder außerhalb der Einrichtung						
Meiner Meinung nach sind 5/6-jährige in ihrer Freizeit heute...						
u öfter draußen als drinnen						?
v öfter unbeaufsichtigt als beaufsichtigt						?
w öfter mit Spielkameraden zusammen als alleine						?
x öfter Fußgänger (Radfahrer) als Bus- und Beifahrer						?
täglich mehrstündig Medienkonsumenten						?
täglich mehrstündig bewegungsaktiv						?
mehr als 1x/Woche Teilnehmer organisierter Bewegungsangebote (Turnen etc.)						?
mehr als 1x/Woche mit ihren Eltern zusammen bewegungsaktiv						?
öfter übermäßig geschützt (dürfen bspw. nicht nach „draußen“) als vor 10 Jahren						?

B Merkmale bewegungsarm aufwachsender Kinder						
Gibt es ihrer Meinung nach typische Merkmale, die von Bewegungsmangel betroffene Kinder haben?						
o Ja			o Nein			
Wenn Sie „ja“ angekreuzt haben, bewerten sie bitte folgende Aussagen, ansonsten gehen sie bitte zu C						
Ein von Bewegungsmangel betroffenes Kind...						
besitzt öfter die deutsche Staatsangehörigkeit als eine andere						?
ist öfter männlich als weiblich						?
wohnt öfter in Stadtzentren als auf dem Land						?
hat öfter Eltern ohne Schulabschluss als mit Schulabschluss						?
hat öfter kein eigenes Zimmer als ein eigenes Zimmer						?
hat öfter Sprachentwicklungsprobleme als Kinder ohne Bewegungsmangel						?
hat öfter ein Wohnumfeld ohne freie Spielflächen als mit freien Spielflächen						?
ist täglich mehrstündiger Medienkonsument						?

C Bedeutung motorischer Tests						
Die Erfassung der Bewegungsfertigkeiten durch spezielle Tests...						
muss zum Alltag einer KiTa/eines KiGa gehören						?
gehört nicht zu den Aufgaben einer Erzieherin						?
interessiert mich sehr						?
kann den genauen motorischen Entwicklungsstand des Kindes widerspiegeln						?
ist zu selten Element einer Fortbildung						?
erlernte ich durch Fachleute						?
sollte immer nur mit einem Verfahren erfolgen						?
sollte lediglich als Orientierungshilfe dienen						?
ist eine Grundlage zur Ermittlung von Bewegungsschwächen und –stärken						?

(S)

(stimme voll zu) (stimme eher zu) (bin unentschieden) (stimme eher nicht zu) (stimme gar nicht zu) (weiß nicht)

D Wird der motorische Entwicklungsstand jedes Kindes ihrer Gruppe eingeschätzt?						
o Ja			o Nein			
Wenn Sie „ja“ angekreuzt haben, bewerten sie bitte folgende Aussagen, ansonsten gehen sie bitte zu E						
Der motorische Entwicklungsstand wird eingeschätzt durch...						
die Summe aller Beobachtungen vom Kind	<input type="checkbox"/>	?				
Beobachtungen vom Kind in speziellen Bewegungssituationen	<input type="checkbox"/>	?				
motorische Tests, die Bewegungsfertigkeiten bewerten	<input type="checkbox"/>	?				
y Entwicklungsübersichten, die altersabhängige Fertigkeiten beschreiben	<input type="checkbox"/>	?				
z den Vergleich mit dem durchschnittlichen Leistungsstand der Gruppe	<input type="checkbox"/>	?				
Expertenurteile von Personen, die dafür in die Einrichtung kommen	<input type="checkbox"/>	?				
Hinweise von Eltern/Angehörigen der Kinder	<input type="checkbox"/>	?				
unsere festgehaltenen Dokumentationen des motorischen Entwicklungsstandes	<input type="checkbox"/>	?				
Sonstiges, nämlich						

E Bewegungsauffälligkeiten						
Bewegungsauffälligkeiten...						
u können die Gesamtentwicklung beeinflussen	<input type="checkbox"/>	?				
v können nicht auch noch in der KiTa/im KiGa „behandelt“ werden	<input type="checkbox"/>	?				
w können vom Kind allein überwunden werden, wenn man ihm genügend Zeit gibt	<input type="checkbox"/>	?				
x werden bei uns im ganz normalen KiTa/KiGa-Alltag „behandelt“	<input type="checkbox"/>	?				
y werden zusammen mit den Eltern angegangen	<input type="checkbox"/>	?				
z werden am häufigsten von den Eltern bemerkt	<input type="checkbox"/>	?				
{ kann ich mit einem Blick feststellen	<input type="checkbox"/>	?				
sind immer ein Zeichen für weitere Entwicklungsauffälligkeiten	<input type="checkbox"/>	?				
} erhöhen die Gefahr von Unfällen	<input type="checkbox"/>	?				

F Erwerb von Bewegungsfertigkeiten						
Zum erfolgreichen Erwerb vielseitiger Bewegungsfertigkeiten....						
brauchen die Kinder keine besonderen Anregungen	<input type="checkbox"/>	?				
sind die biologischen Grundlagen der Kinder entscheidend	<input type="checkbox"/>	?				
brauchen Kinder unterschiedlich lange Zeiträume	<input type="checkbox"/>	?				
motiviere ich Bewegung meidende Kinder mit kleinen Belohnungen	<input type="checkbox"/>	?				
sind Materialvielfalt und räumliche Gegebenheiten wichtiger als Konzepte	<input type="checkbox"/>	?				
sind fundierte bewegungspädagogische Kenntnisse wichtiger als Konzepte	<input type="checkbox"/>	?				
ist der Einfluss des Elternhauses prägender als der der Einrichtung	<input type="checkbox"/>	?				
reichen spontane Bewegungsspiele völlig aus	<input type="checkbox"/>	?				
sind Gegebenheiten der Umwelt entscheidend	<input type="checkbox"/>	?				

(s)

(stimme voll zu) (stimme eher zu) (bin unentschieden) (stimme eher nicht zu) (stimme gar nicht zu) (weiß nicht)

G Integration weiterer Fähigkeiten						
Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:						
Gleichgewichtssinn (bspw. auf einem Bein zu stehen/auf einer Linie balancieren)						?
vorgeschriebene Bewegungsabläufe (Sportartenorientierung, bspw. Weitsprung)						?
grobmotorische Bewegungsformen (bspw. raumgreifendes Laufen, Armkreisen)						?
Bewegungskombinationen (bspw. beim Laufen plötzlich seitlich ausweichen)						?
Soziales Verhalten (Partnerübungen, Gruppenübungen, Kooperationsspiele etc.)						?
Ausdauerfähigkeit (bspw. üben, längere Beanspruchungsformen auszuhalten)						?
Feinmotorik (bspw. üben, Streichhölzer einzusammeln, Tastspiele etc.)						?
Kraft (bei Stürzen das eigene Körpergewicht abzustützen, Sprungkraft etc.)						?
Gesamtkörperkoordination (bspw. rückwärts laufen lernen, ganzheitl. Beanspr.)						?

H Integration sensumotorischer Fertigkeiten						
Aufgrund meiner Wahrnehmung der aktuellen Fertigkeiten von 5/6jährigen sollten durch Bewegungserziehung im KiGa/in der KiTa heute folgende Fähigkeiten besonders gefördert werden:						
u Hörfähigkeit (üben, unterschiedliche Geräusche wahrzunehmen)						?
v Richtungshören (bspw. hören üben, aus welcher Richtung ein Geräusch kommt)						?
w Geräuschkategorien (üben, etwas aus einem „Geräuschsalat“ herauszuhören)						?
x Sehfähigkeit (bspw. üben, Dinge optisch ganzheitlich zu erkennen)						?
Kinästhetik (bspw. üben, ohne Sichtkontrolle Körperstellungen einzuschätzen)						?
z Kraftdosierung (bspw. üben, Kräfte angemessen einzusetzen)						?
{ Körperkonzept (bspw. üben, eigene Körperteile wahrzunehmen)						?
Taktile Wahrnehmung (bspw. üben, Dinge allein durch Ertasten zu erkennen)						?
} Rhythmusfähigkeit (bspw. üben, Rhythmen in Bewegung umzusetzen)						?

I Effekte regelmäßiger Bewegung						
Regelmäßige Bewegung...						
u optimiert das Herz-Kreislauf-Atmungssystem (Kinder werden ausdauernder)						?
v stärkt das Immunsystem (Kinder sind seltener krank)						?
w verbessert das räumliche Vorstellungsvermögen						?
x verschlechtert die soziale Kontaktbereitschaft						?
y fördert das Konkurrenzverhalten der Kinder						?
z verringert Angst						?
{ erhöht Aggressionen						?
steigert das Selbstvertrauen						?
} steigert die Unfallraten im Kindergarten						?

(S)

(stimme voll zu) (stimme eher zu) (bin unentschieden) (stimme eher nicht zu) (stimme gar nicht zu) (weiß nicht)

J Präventionspotential der Bewegungserziehung						
Regelmäßige und richtig dosierte Bewegung kann...						
u Allergien verhindern						?
v das Auftreten von Bronchialasthma verhindern						?
w das Auftreten der erworbenen Zuckerkrankheit verhindern						?
x das Auftreten von Neurodermitis verhindern						?
y das Auftreten von Übergewicht verhindern						?
z das Auftreten von Haltungsschwächen verhindern						?
{ das Auftreten eines Aufmerksamkeitshyperaktivitätssyndroms verhindern						?
regelmäßigen Medikamentenkonsum unnötig machen						?
} die Unfallzahlen in der Einrichtung senken						?

K Bewegungsverständnis						
Ich verstehe unter Bewegung ein Medium ...						
u zur Fortbewegung (Gehen, Laufen)						?
v zur (Er-)Forschung (Umwelt, Materialien)						?
w für besondere Gefühlseindrücke (bspw. beim „gesicherten“ freier Fall, etc.)						?
x für Gefühlsausdrücke (bspw. Pantomime)						?
y zur sozialen Kontaktaufnahme (miteinander Spielen)						?
z zum Vergleich von Fähig- und Fertigkeiten der Kinder untereinander						?
{ zur ganzheitlichen Gesundheitsvorsorge (z.B. Unfall-/Krankheitsvorbeugung)						?
zur realistischen Einschätzung eigener Fähigkeiten						?
} zur Herstellung emotionaler Ausgeglichenheit						?

L Vermittlung Bewegungsfertigkeiten						
Zur erfolgreichen Vermittlung vielseitiger Bewegungsfertigkeiten...						
u ignoriere ich das für unsere Gesellschaft typische Leistungsprinzip						?
v reicht es aus, Kinder diesbezüglich im letzten KiTa/KiGa-Jahr zu fördern						?
w beachte ich, dass das Alter eindeutig die Lernausgangslage vorgibt						?
x reichen die in der Ausbildung erworbenen didakt.-methodischen Kenntnisse						?
ist langfristige Planung (>3 Monate) der Bewegungserzghg. (Inhalte etc.) nötig						?
z reichen die Hinweise der Bildungsvereinbarung NRW						?
{ ist es wichtig, den individuellen Entwicklungsstand des Kindes zu kennen						?
ist in der Aufgabenvielfalt unserer Einrichtung nicht genügend Zeit übrig						?
} ist eine Fortbildung notwendig						?

(S)

(stimme voll zu) (stimme eher zu) (bin unentschieden) (stimme eher nicht zu) (stimme gar nicht zu) (weiß nicht)

M Die angeleitete Bewegungsstunde						
Führen Sie selbst eine angeleitete Bewegungsstunde durch?						
o Ja			o Nein			
Wenn Sie „ja“ angekreuzt haben, bewerten sie bitte folgende Aussagen, ansonsten gehen sie bitte zu N						
Bei der angeleiteten Bewegungsstunde						
v gibt es eine von mir festgesetzte wiederkehrende Stundenstruktur	<input type="checkbox"/>	?				
w steht von vornherein fest, was erreicht werden soll	<input type="checkbox"/>	?				
x findet immer das folgende Muster statt: „Aufwärmen, Hauptteil, Ausklang“	<input type="checkbox"/>	?				
y gibt es wichtige Inhalte, die alle mitmachen müssen	<input type="checkbox"/>	?				
z gebe ich nichts vor, sondern beobachte vor allem	<input type="checkbox"/>	?				
{ ist ein Hauptziel der Stunde das Erlernen motorischer Fertigkeiten	<input type="checkbox"/>	?				
bilde ich vorwiegend leistungsgleiche Gruppen	<input type="checkbox"/>	?				
} arbeite ich vorwiegend mit der Gesamtgruppe	<input type="checkbox"/>	?				
arbeite ich vorwiegend mit einer altersgleichen Gruppe	<input type="checkbox"/>	?				

N Offene Bewegungsangebote						
Können Kinder sich bei Ihnen selbst organisiert und frei bewegen?						
o Ja			o Nein			
Wenn Sie „ja“ angekreuzt haben, bewerten sie bitte folgende Aussagen, ansonsten sind Sie fertig! Danke!						
Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass...						
der Bewegungsraum immer nur für <i>einige</i> Kinder zugänglich ist	<input type="checkbox"/>	?				
die Kinder sich die Materialien nicht selbst holen dürfen	<input type="checkbox"/>	?				
die Raumumgestaltungen allein Sache der Erzieherin sind	<input type="checkbox"/>	?				
Sicherheitsregeln mit den Kindern ausgehandelt werden	<input type="checkbox"/>	?				
die Kinder allenfalls anfangs angeregt werden	<input type="checkbox"/>	?				
Materialneuanschaffungen alleinige Sache der Erzieherinnen ist	<input type="checkbox"/>	?				
die Kinder vorwiegend durch Eigenaktivität (bspw. Versuch und Irrtum) lernen	<input type="checkbox"/>	?				
die Kinder sich auch unbeobachtet bewegen dürfen	<input type="checkbox"/>	?				
die Kinder vorwiegend angeleitet werden	<input type="checkbox"/>	?				

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben!!!

3. Empirische Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

3.1 Beschreibung der Stichproben

3.1.1 Auswahl, Beschaffenheit und Rücklaufquote der Stichprobe unterschieden nach Kindergartentyp

Methodisch erfolgt durch die Berücksichtigung aller mit dem Landessportbund NRW kooperierenden Einrichtungen (41 Stück) eine Totalerhebung aller Bewegungskindergärten in NRW mit einer *Vergleichsgruppe* nicht explizit sport- und bewegungsorientierter Kindergärten. Letztere angepasste Stichprobe richtet sich gemäß im Kolleg diskutierter Quotierungsvariablen an den Merkmalen der Bewegungskindergärten aus. Da es sich bei der Vergleichsuntersuchung konzeptabhängiger bewegungserzieherischer ErzieherInnenorientierungen um ein komplexes Konstrukt handelt (vgl. 2..3.6), wird versucht, sich bei der Auswahl der Stichprobe dem Ideal der „statistischen Zwillinge“ anzunähern. Je ähnlicher sich die konzeptunabhängigen Strukturen beider Stichproben zeigen, desto mehr reflektieren die Items konzeptabhängige Einstellungen und Haltungen gegenüber der Bewegungserziehung.

Mit Hilfe von (Landes-) Jugendämtern und Gemeinden wird nach der Prioritätenfolge Sozialraum, Trägerschaft, geografische Lage, Anzahl von Gruppen und Kindern sowie Berücksichtigung der Organisationsform der Einrichtung (bspw. Kindergarten, Kindertagesstätte) eine an den vorgenannten Strukturen der Bewegungskindergärten orientierte Stichprobe ermittelt.

Alle Kindergärten unterliegen gleichen länderspezifischen Gesetzesbestimmungen und arbeiten nach der Organisationsform Kindergarten oder Kindertagesstätte für drei- bis sechsjährige Kinder.

Die Rücklaufquote ist nicht zuletzt durch die persönliche Überbringung und Abholung der Fragebögen sehr zufrieden stellend. Bei den Bewegungskindergärten zeigt sich ein sehr ausgeprägtes Interesse bei der Teilnahme an der Befragung. Die erhobenen Daten werden mit Hilfe der Standardsoftware SPSS elektronisch gespeichert und verarbeitet.

Tab3.1: Rücklaufquote nach Kindergartentyp

		Verteilte Fragebögen	Rückläufer	Rücklaufquote
Gültig	Bewegungskindergarten	250	239	95,6%
	Kindergarten	250	187	74,8%
	Gesamt	500	426	85,2%

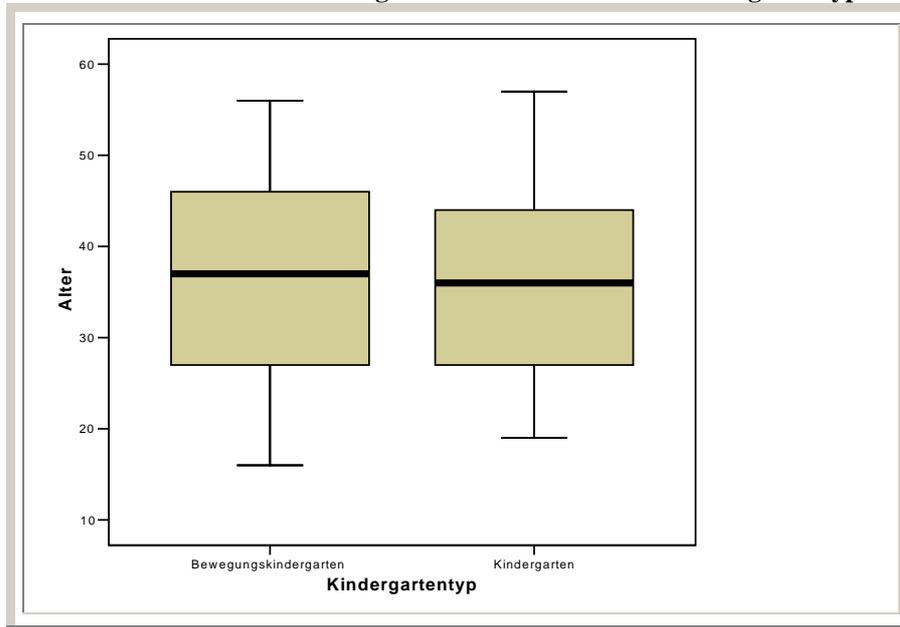
3.1.2 Fragen zur Person unterschieden nach Kindergartentyp

3.1.2a: Die Altersstruktur der Befragten unterschieden nach Kindergartentyp

Bzgl. der Altersstruktur des Durchschnittsalters von Bewegungskindergärten und der Vergleichsgruppe zeigt sich eine ausgeprägte Übereinstimmung. Das Durchschnittsalter der untersuchten Gruppen variiert nur um ein halbes Jahr, wobei die ErzieherInnen in den Bewegungskindergärten durchschnittlich etwas älter sind. Insgesamt decken sich die ermittelten Zahlen mit dem Durchschnittsalter aller ErzieherInnen in NRW, das 2007 bei genau 38 Jahren liegt (vgl. Statistisches Landesamt, 41, 2007). Davon weicht die Stichprobe der Bewegungskindergärten lediglich um eineinhalb Jahre und die daran ausgerichtete Stichprobe ebenfalls gering um zwei Jahre nach unten ab.

Durch die ähnliche Altersstruktur steigt die Wahrscheinlichkeit, dass etwaige Unterschiede im Antwortverhalten konzeptabhängig sind. Die Vergleichbarkeit des Altersdurchschnittes der an den Bewegungskindergärten ausgerichteten Stichproben mit dem Altersdurchschnitt aller ErzieherInnen in NRW weist auf keine Besonderheiten dieses Merkmales bei Bewegungskindergärten hin. Es sind also trotz der „Jugendlichkeit“ des Konzeptes und der ÜbungsleiterInnenausbildung nicht besonders junge ErzieherInnen in den Einrichtungen tätig.

Tab. 3.2: Altersstruktur der befragten ErzieherInnen nach Kindergartentyp



Tab. 3.3: Durchschnittsalter der befragten ErzieherInnen nach Kindergartentyp

Kindergartentyp	Mittelwert
Bewegungskindergarten	36,42 Jahre
Kindergarten	35,98 Jahre
Insgesamt	36,23 Jahre

3.1.2b: Die Geschlechtszugehörigkeit der Rückläufer unterschieden nach Kindergartentyp

Auch wenn der Anteil männlichen Personals in den Kindertageseinrichtungen in den Bewegungskindergärten nahezu doppelt so hoch ist, bildet sich absolut betrachtet ein nahezu analog hoher Frauenanteil der Vergleichsgruppen ab. Im Landesdurchschnitt liegt der Anteil des männlichen Geschlechtes bei 3,2%, er wird also von den Bewegungskindergärten leicht über-, von der Vergleichsgruppe leicht unterschritten (vgl. Statistisches Landesamt, 41, 2007), liegt aber insgesamt auf einem niedrigen Niveau.

Der etwas höhere Prozentsatz von Erziehern im Bewegungskindergarten könnte mit den geschlechtsspezifischen Zugängen zum Sport zusammenhängen (vgl. auch Kap. 2.1.1.1 d). So hat die Aussage „Ich arbeite in einem Sportkindergarten!“ vermutlich mehr männliche Beachtung als die Aussage „Ich arbeite in einem Kindergarten mit tanzpädagogischem Schwerpunkt!“ Der trotzdem ausgeprägte Erzieherinnenüberhang bedeutet bzgl. geschlechtsspezifischer Bewegungszugänge vor dem Hintergrund des Abnehmens männlicher Bezugspersonen in der frühen Kindheit (vgl. auch Kap. 2.1.1.1 d) eine weitere Feminisierung der Sportzugänge und Bewegungsmodi. Ein modernes Bewegungskurriculum muss dies mit der Inszenierung männlicher Bewegungszugänge berücksichtigen.

Tab. 3.4: Geschlecht der Rückläufer nach Kindergartentyp

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Kindergartentyp	Bewegungskindergarten	3,8%	96,2%	100,0%
	Kindergarten	2,1%	97,9%	100,0%

3.1.2c: Die Qualifikation der Befragten unterschieden nach Kindergartentyp

Auch die Abschlüsse der in den Einrichtungen tätigen Personen weisen eine ähnliche Verteilung auf, der Anteil von staatlich anerkannten ErzieherInnen ist in Bewegungskindergärten leicht höher, wobei deren Vergleichsgruppe mehr KinderpflegerInnen beschäftigt. Der Landesdurchschnitt liegt im Qualifikationsniveau unter den beiden (an den Bewegungskindergärten ausgerichteten) Vergleichsgruppen. So sind in NRW vom pädagogischen Personal durchschnittlich 66,5% ErzieherInnen, 5,2% ErzieherInnen im Anerkennungsjahr, 13% KinderpflegerInnen, 0,5% DiplompädagogInnen (Uni) und 2% DiplompädagogInnen (FH), sonstige unspezifischere Ausbildungsberufe liegen bei 13% (vgl. Statistisches Landesamt, 42, 2007).

Insgesamt ist die Qualifikation der in Bewegungskindergärten tätigen Personen berufshierarchisch betrachtet etwas „höher“.

Die höheren Ausbildungskennwerte sind zunächst ein Indiz für eine ausgeprägtere Professionsqualität, da ErzieherInnen eine wesentlich höhere Ausbildung genossen haben als KinderpflegerInnen. Die höheren Ausbildungskennwerte der untersuchten Gruppen verweisen aber auch auf eine vermutlich bessere Situierung der Bewegungskindergärten, spiegeln sie doch im Vergleich zum Landesdurchschnitt Betreuungsexklusivität wieder. So gilt es als erwiesen, dass Eltern bevorzugter Stadtteile wesentlich häufiger darauf achten, ob ihre Kinder von einer Erzieherin oder einer Kinderpflegerin betreut werden, was sich selbstverständlich auch auf das Einstellungsverhalten der Einrichtung auswirkt.

Tab. 3.5: Qualifikation der Mitarbeiter nach Kindergartentyp

Ausbildungsabschluss	Staatlich anerkannte Erzieherin	ErzieherIn im Anerkennungsjahr	Kinder-Pflegerin	Diplom-pädagogin (Uni)	Diplom-pädagogin (FH)	Sonstige	Mehr als eine Ausbildung
Bewegungs-kindergarten	82,7%	5,5%	5,9%	,4%	2,5%	2,5%	,4%
Kindergarten	73,1%	5,9%	10,8%	1,1%	1,1%	5,9%	2,2%
Gesamt	78,5%	5,7%	8,0%	,7%	1,9%	4,0%	1,2%

3.1.2d: Die Berufsjahre im aktuellen Beruf unterschieden nach Kindergartentyp

Sehr übereinstimmend sind auch die im aktuellen Beruf zugebrachten Berufsjahre.

Bis hierhin zeigen sich wesentliche angestrebte und postulierte Eigenschaften der "statistischen Zwillinge" erfüllt (vgl. Kap. 3.1.1.), was die Wahrscheinlichkeit auf konzeptabhängig unterschiedliches Antwortverhalten erhöht. Es hat sich also gelohnt, im Vorfeld der Untersuchung mit (Landes-)-Jugendämtern eine möglichst angepasste Stichprobe zu ermitteln. Trotzdem ist diese Vorarbeit keine Garantie für solch vergleichbare Zahlen. So erfasst leider keine offizielle Statistik die Berufsjahre im aktuellen Beruf auf NRW-Ebene, da sich so die Stichprobe auch im Landesvergleich interessant kennzeichnen lassen würde.

Tab. 3.6: Berufsjahre im aktuellen Beruf nach Kindergartentyp

Kindergartentyp	Mittelwert	N
Bewegungs-kindergarten	12,91	228
Kindergarten	12,69	176
Insgesamt	12,81	404

Die folgenden Strukturfragen (ab. Tab. 3.7) beziehen sich bereits auf personal bedingte, strukturelle Qualitätsmerkmale.

3.1.2e: Die aktuelle berufliche Funktion in der Einrichtung unterschieden nach Kindergartentyp

Bezüglich der aktuellen Funktionen der ErzieherInnen in den Einrichtungen fällt auf, dass Bewegungskindergärten um ein Drittel häufiger über eine freigestellte Leitung verfügen.

Dabei deutet sich durch die resultierenden größeren Zeitressourcen eine höhere Kooperations- und Organisationsqualität an. Während Kindergärten mit einer Leitung mit Gruppendienst aus organisatorischen Gründen eher „unter sich“ bleiben, eröffnet eine freigestellte Leitung als Repräsentationsfigur die Perspektive zu stadtteilbezogener Sozialarbeit. Eine freigestellte Leitung kann so eher Angebote zusammenstellen, die sich passgenauer auf die Bedürfnisstruktur einer Einrichtung beziehen. Bezogen auf ganz NRW ist der Schlüssel Gruppenleitung/Ergänzungskraft bei beiden Vergleichsgruppen höher, denn der NRW-Wert liegt lediglich bei 34,2% Gruppenleitungen und bei 41,7% Zweit-/Ergänzungskräften (vgl. Statistisches Landesamt, 28, 2007). Hier kann von einem weiteren Indiz für die Exklusivität des Bewegungskindergartens gesprochen werden.

Tab. 3.7: Aktuelle berufliche Funktion in der Einrichtung nach Kindergartentyp

	Gruppen- leitung	Zweit-/ Ergänzungs- kraft	Leitung (freigestellt)	Leitung (mit Grup- pendienst)	Fachkraft speziell für Bewegungs- erziehung	sonstige
Bewegungs- kindergarten	41,9%	38,5%	9,4%	4,7%	1,3%	4,3%
Kindergarten	39,3%	39,3%	6,6%	8,2%	0,0%	6,6%
Gesamt	40,8%	38,8%	8,2%	6,2%	,7%	5,3%

3.1.2f: Der Umfang der Tätigkeit in der Einrichtung unterschieden nach Kindergartentyp

Im Bewegungskindergarten bestehen etwas häufiger Teilzeitarbeitsverhältnisse, der Anteil geringfügig Beschäftigter ist in beiden Gruppen sehr gering und in seiner Auswirkung zu vernachlässigen. *Im Vergleich dazu weist der Landesdurchschnitt von NRW folgende Zahlen auf. Nur 58.7% arbeiten in Vollzeit, 39,3% arbeiten in Teilzeit und 2% arbeiten als geringfügig beschäftigte Mitarbeiter (vgl. Statistisches Landesamt, 2007, 27). Auch hier ist es als Vorteil zu bezeichnen, wenn Vollzeittätigkeiten überwiegen, denn im Sinne konstanter Arbeitsteams und fester Bezugspersonen für Kinder kann planvoller und auch im Kindersinne bzgl. konstanter Bezugspersonen gleichmäßiger gearbeitet werden. Hier deutet sich bereits statistisch ein Qualitätsvorsprung der beiden an den Bewegungskindergärten ausgerichteten Stichproben an.*

Tab. 3.8: Umfang der Tätigkeit in der Einrichtung nach Kindergartentyp

		Umfang der Tätigkeit in der Einrichtung			Gesamt
		Vollzeit	Teilzeit	Honorarbasis	
	Bewegungskindergarten	68,1%	31,9%		100,0%
	Kindergarten	71,5%	28,0%	,5%	100,0%
	Gesamt	69,6%	30,2%	,2%	100,0%

3.1.2g: Die Teilnahmehäufigkeit an einer bewegungserzieherischen Fortbildung unterschieden nach Kindergartentyp

Ein gravierender Unterschied bei qualitätsorientierten Strukturfragen zeigt sich bei der Häufigkeitsverteilung der Teilnahme an bewegungserzieherischen Fortbildungen.

Während beinahe 90% der Beschäftigten in Bewegungskindergärten an mindestens einer Fortbildung teilgenommen haben, geben nahezu 40% der Vergleichsgruppe an, niemals bzgl. Bewegungserziehung fortgebildet worden zu sein. ErzieherInnen der Bewegungskindergärten haben auch signifikant häufiger an *mehreren* Fortbildungen teilgenommen.

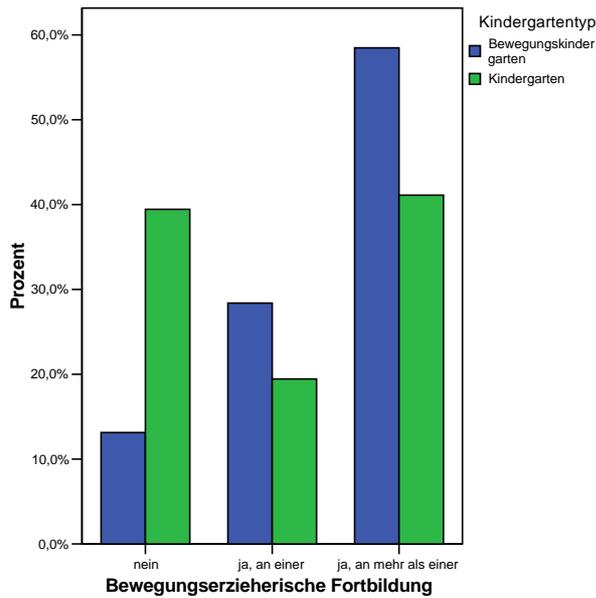
Dies ist ein wichtiges Indiz für Unterschiede in der Qualität, bzgl. der Fortentwicklung der beruflichen Profession und der pädagogischen Konzepte hinsichtlich neuer beruflicher Anforderungen im Zusammenhang mit der Bewegungserziehung. Nur regelmäßige Fortbildungstätigkeit kann ein Konzept schärfen und auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft halten (vgl. dazu auch Kap. 2.3.4).

Bzgl. der bewegungserzieherischen Fortbildungsaktivität aller Kindergärten in NRW liegen leider keine Zahlen vor.

Tab. 3.9: Bewegungserzieherische Fortbildung nach Kindergartentyp

		Bewegungserzieherische Fortbildung			Gesamt
		nein	ja, an einer	ja, an mehr als einer	
	Bewegungskindergarten	13,1%	28,4%	58,5%	100,0%
	Kindergarten	39,4%	19,4%	41,1%	100,0%
	Gesamt	24,5%	24,5%	51,0%	100,0%

Tab. 3.10: Bewegungserzieherische Fortbildung nach Kindergartentyp



3.1.2h: Das persönliche Sportengagement unterschieden nach Kindergartentyp

Das Fortbildungsengagement und die Zugehörigkeit zum Bewegungskindergarten haben jedoch keinerlei Zusammenhang mit dem persönlichen Sportengagement, welches in beiden Kindergartenformen nahezu identisch ausgeprägt ist.

Dieses Phänomen überrascht, da bspw. SportlehrerInnen im institutionellen Zusammenhang der Schule häufig angeben, das berufliche Umfeld gerade wegen des persönlichen Sportengagements gewählt zu haben. Bei den ErzieherInnen scheint es jedoch so zu sein, dass das Sportengagement unabhängig von beruflicher Schwerpunktsetzung existiert. Dies könnte auch an der Logik der „Breitbandausbildung“ liegen, die im Vergleich zur fächerorientierten LehrerInnenausbildung wesentlich weniger spezialisiert und eine berufliche Vorentscheidung bzgl. späterer fachlicher Schwerpunktsetzung hinauszögert (vgl. Kap. 2.3.4).

Vergleichszahlen aller Kindergärten in NRW liegen leider nicht vor.

Tab. 3.11: Persönliches Sportengagement nach Kindergartentyp

	Persönliches Sportengagement pro Woche				Gesamt
	keinmal	Einmal	zweimal	mehr als zweimal	
Bewegungskindergarten	18,7%	29,4%	25,5%	26,4%	100,0%
Kindergarten	19,5%	27,6%	25,9%	27,0%	100,0%
Gesamt	19,0%	28,6%	25,7%	26,7%	100,0%

3.1.3 Fragen zur Einrichtung unterschieden nach Kindergartentyp

3.1.3a: Empfundener Stellenwert der Bewegung im pädagogischen Alltag der Einrichtung unterschieden nach Kindergartentyp

Insgesamt wird der Bewegung in allen Kindergärten erheblicher Stellenwert zuerkannt, im Bewegungskindergarten erreicht die Wertschätzung mit 97% beinahe den möglichen Extremwert.

Durch die explizite Betonung der Bewegung bereits im Namen der „Bewegungskindergärten“ ist dieses Ergebnis erwartungsgemäß, der ebenfalls als hoch einzustufende Stellenwert in der Vergleichsgruppe überrascht und reflektiert, dass Sport und Bewegung im Vergleich zu vorangegangenen Jahrzehnten in der Fachdebatte und Praxis der Pädagogik der frühen Kindheit angekommen ist (vgl. Kap. 2.3.1).

Vergleichszahlen aller Kindergärten bzgl. des empfundenen Stellenwerts der Bewegung im pädagogischen Alltag der Einrichtung für ganz NRW liegen leider nicht vor.

Tab. 3.12: Empfundener Stellenwert der Bewegung im pädagogischen Alltag der Einrichtung nach Kigatyp

		Empfundener Stellenwert der Bewegung im pädagogischen Alltag der Einrichtung		Gesamt
		erheblich	mäßig	
	Bewegungskindergarten	97,0%	3,0%	100,0%
	Kindergarten	82,7%	17,3%	100,0%
Gesamt		90,8%	9,2%	100,0%

3.1.3b: Die sozialgeografische Lage der Einrichtung unterschieden nach Kindergartentyp

Die zurückerhaltenden Daten weisen bzgl. der von den Befragten selbst eingeschätzten geografischen Lage eine seltenere Platzierung der Bewegungskindergärten in sozial marginalisierten Ballungsgebieten und häufigere Lage in Ballungsrandzonen aus. Die Rückläufer aus ländlichen Zonen sind ungefähr gleich verteilt.

Schon bei der Abgabe und Einsammlung der Bögen fiel auf, dass die Bewegungskindergärten tendenziell häufiger in sozialgeografisch bevorzugten Ballungsrandzonen anzutreffen sind. Hier scheint sich die auch in anderen Zusammenhängen beschriebene soziale Schwelle des Sports (vgl. bspw. Kap. 2.) anzudeuten. Der Bewegungskindergarten könnte bei vorliegenden weiteren Indikatoren (siehe dazu auch 3.1.4) als sozial exklusives Angebot eingestuft werden.

Daten bzgl. der sozialgeografischen Lage der Einrichtung für alle Kindergärten in NRW liegen leider nicht vor.

Tab. 3.13: Die geografische Lage der Einrichtung nach Kindergartentyp

		örtl. Lage der Einrichtung			Gesamt
		städtisches Ballungsgebiet	Ballungsrandzone	ländliche Zone	
	Bewegungskindergarten	3,4%	61,4%	35,2%	100,0%
	Kindergarten	10,8%	51,1%	38,2%	100,0%
	Gesamt	6,6%	56,9%	36,5%	100,0%

3.1.3c: Die Trägerschaft der Einrichtung unterschieden nach Kindergartentyp

Der Blick auf die Träger der Einrichtungen zeigt, dass trotz der Bemühungen der Annäherung an das Ideal der „statistischen Zwillinge“ die Bewegungskindergärten in Bezug zur Vergleichsgruppe seltener unter kommunaler oder kirchlicher Trägerschaft stehen und häufiger einem Verband, Sportverein oder einem sonstigen eingetragenen Verein (bspw. Elterninitiative) angehören.

Auch hier tritt eine gewisse Exklusivität zu Tage. Das Bestehen einer Elterninitiative verweist auf ein zu erwartendes höheres Engagement der Eltern und Kooperationspartner in Bezug auf die Übernahme gestalterischer und erzieherischer Selbstverantwortung bei den Bewegungskindergärten.

Im NRW-weiten Durchschnitt aller Kindertageseinrichtungen bilden sich folgende Zahlen ab: 26,2% der Einrichtungen befinden sich in kommunaler Trägerschaft, 46,7% in kirchlicher Trägerschaft, 17,5% gehören einem Verband an, bei lediglich unter 0,1% treten Sportvereine als Träger auf und auch sonstige eingetragene Vereine treten nur mit einem Anteil von 4,3% zu Tage, während sonstige Trägerschaften bei 5,2% liegen (vgl. Statistisches Landesamt, 2007,17). Hier heben sich die untersuchten, an den Bewegungskindergärten ausgerichteten Stichproben exklusiv ab, wobei die Bewegungskindergärten selbst noch bevorzugtere Trägerstrukturen repräsentieren.

Tab. 3.14: Trägerschaft der Einrichtung nach Kindergartentyp

		Träger der Einrichtung					
		Kommune	Kirche	Verband	Sportverein	sonstiger e. Verein mit Elterninitiative	sonstige
	Bewegungs-kindergarten	29,2%	9,9%	6,9%	9,4%	27,9%	16,7%
	Kindergarten	35,0%	18,6%	3,8%	1,1%	24,0%	17,5%
	Gesamt	31,7%	13,7%	5,5%	5,8%	26,2%	17,1%

3.1.3d: Die Anzahl der Gruppen unterschieden nach Kindergartentyp

Bzgl. der Gruppenanzahl zeigt sich bei beiden verglichenen Gruppen der NRW-weite Trend zur Dreigruppigkeit, der bei den Kindergärten ausgeprägter ist. Ungefähr ein Viertel der Kindergärten sind vier- oder mehrgruppig, bei den Bewegungskindergärten sind dies mehr als ein Drittel.

Hierdurch kommt nochmals die konzeptabhängige Vergleichbarkeit der Gruppen zum Ausdruck. Für alle Einrichtungen in NRW werden folgende Werte berichtet: 13% eingruppige, 27,7% zweigruppige Einrichtungen, 32,4% dreigruppige Einrichtungen, 24,9% vier- und mehrgruppige Einrichtungen. 2% der Einrichtungen geben hier an, überhaupt keine Gruppenstruktur zu besitzen (vgl. Statistisches Landesamt, 2007, 51).

Die Bewegungskindergärten tendieren damit im Landesvergleich am stärksten zu vier- und mehrgruppigen Einrichtungen. Die überdurchschnittliche Tendenz zu einer großen Gruppenzahl könnte an dem durch Kooperation mit großen Sportvereinen einhergehenden Platzkomfort liegen. So befinden sich einige Bewegungskindergärten direkt als Anbau neben einer Mehrfachturnhalle, die den ganzen Vormittag als Spiel-/Sport- oder Bewegungsraum genutzt werden kann.

3.15: Anzahl der Gruppen nach Kindergartentyp

	Anzahl der Gruppen in den Einrichtungen				
	eingruppig	zweigruppig	dreigruppig	Vier+	k. A.
Bewegungskindergarten	4,6%	20,1%	40,6%	34,3%	,4%
Kindergarten	2,1%	19,8%	52,9%	24,6%	,5%
Gesamt	3,5%	20,0%	46,0%	30,0%	,5%

3.1.3e: Die durchschnittliche Gruppenstärke unterschieden nach Kindergartentyp

Die durchschnittliche Gruppenstärke schwankt bei beiden Kindergartentypen um die 23 Kinder, wobei die Standardabweichung bei den Bewegungskindergärten etwas größer ist.

Somit liegt hier keine feststellbare Besserstellung der Bewegungskindergärten bzgl. des ErzieherInnen-Kind-Schlüssels vor. Leider gibt es auf Grund der vielfältigen Organisationsformen (bspw. auch solche mit sonderpädagogischem Schwerpunkt) keine Vergleichszahlen für die durchschnittliche Gruppenstärke aller Kindergärten in NRW.

Tab. 3.16: Durchschnittliche Gruppenstärke nach Kindergartentyp

Kindergartentyp	Mittelwert	N	Standardabweichung
Bewegungskindergarten	23,11	233	3,971
Kindergarten	22,98	184	3,354
Insgesamt	23,05	417	3,708

3.1.3f: Die Zusammenarbeit mit Experten bei der Durchführung von Bewegungserziehung unterschieden nach Kindergartentyp

Die regelmäßige Zusammenarbeit mit Experten bei der Durchführung der Bewegungserziehung ist im Bewegungskindergarten fast dreimal so hoch wie in der Vergleichsgruppe.

Gerade diese Zusammenarbeit sichert den Kontakt zu neuen Erkenntnissen, Diagnosen und effektiven und effizienten Behandlungen bewegungsmangelbedingter Entwicklungsverzögerungen etc. (siehe dazu auch Kap. 2.3.4 und Schlussfolgerungen sowie Konzeptvorschläge innerhalb des Kap. 4). Diese Strukturen stützen somit eine höhere, das Profil schärfende Qualitätserwartung bei den Bewegungskindergärten bzgl. der Bewegungserziehung. Das Ergebnis zeigt aber auch, das hier noch Verbesserungs- und Vernetzungsbedarf besteht.

Bzgl. der Zusammenarbeit mit Experten bei der Durchführung von Bewegungserziehung liegen keine Zahlen für ganz NRW vor.

Tab. 3.17: Zusammenarbeit mit Experten bei der Durchführung von BE nach Kindergartentyp

Zusammenarbeit mit Experten bei der Durchführung von BE			Gesamt
	nein	Ja	
Bewegungskindergarten	57,7%	42,3%	100,0%
Kindergarten	84,4%	15,6%	100,0%
Gesamt	69,7%	30,3%	100,0%

3.1.3g: Die Nutzung einrichtungsexterner Bewegungsräume unterschieden nach Kindergartentyp

Die Nutzung von Bewegungsräumen außerhalb der Einrichtung ist in Bewegungskindergärten mehr als acht mal so hoch.

Dies ist wie auch der vorherige genannte Sachverhalt ein wichtiger Hinweis bzgl. einer gesteigerten Qualitätserwartung. Denn besondere Bewegungserfahrungen (bspw. Bewegen im Wasser, weites Schwingen, schaukeln und springen) sind häufig in den 70er Jahren (als die Bewegungsmangelproblematik nicht so ausgeprägt und viel weniger im öffentlichen Bewusstsein stand) errichteten und eng entworfenen Bewegungsräumen nicht möglich. Zudem sind Modernisierungsmöglichkeiten der Bewegungsräume oft nicht nur finanziell „gedeckt“, sondern bauphysikalisch eingeschränkt, da Deckenkonstruktionen der 70er Jahre häufig nur über sehr geringe Tragkraft verfügen und somit das nachträgliche Anbringen von Schaukeln, Sprungtürmen etc. somit oft nicht möglich ist. Hier profitieren die Bewegungskindergärten

eindeutig von der günstigen Sportstättenstruktur der Sportvereine, die im Kooperationsfall Sporthallen und Schwimmbäder in der Vormittagszeit zur Verfügung stellen.

Vergleichszahlen für ganz NRW existieren leider nicht.

Tab. 3.18: Nutzung einrichtungsexterner Bewegungsräume nach Kindergartentyp

		Nutzung einrichtungsexterner Bewegungsräume					Gesamt
		nein	weniger als einmal	einmal	zweimal	mehr als zweimal	
	Bewegungskindergarten	7,7%	7,3%	54,7%	24,4%	6,0%	100,0%
	Kindergarten	48,9%	19,6%	22,8%	4,9%	3,8%	100,0%
Gesamt		25,8%	12,7%	40,7%	15,8%	5,0%	100,0%

3.1.3h: Die Mitgliedschaft in einer bewegungserzieherischen Initiative unterschieden nach Kindergartentyp

Im ähnlich diametralen Verhältnis wie die Gegenüberstellung der Inanspruchnahme einrichtungsexterner Bewegungsräume zeigt sich der Vergleich bzgl. einer Mitgliedschaft in einer bewegungserzieherischen Initiative der Bewegungskindergärten im Kontrast zur ermittelten Kontrollgruppe.

Die mehr als sechs mal so häufige Mitgliedschaft in einer bewegungserzieherischen Initiative und die damit verbundene Kompetenzsymbiose ist ein weiteres Indiz für eine höhere Qualitätserwartung gegenüber dem Angebot einer professionellen Bewegungserziehung.

Denn diese Initiativen sind im Sinne der Kontrolle und Ausschreibungslogik kommunaler Geldzuweisung und damit korrespondierender Drittmittelgewinnung über ihre Gremien durchweg um ein „wissenschaftliches Update“ ihrer Konzeptionen und Kooperationspartner bemüht (siehe dazu auch Kap. 4).

Wie in der Arbeit mehrfach beschrieben nimmt Renate Zimmer als Vertreterin und Vernetzerin sportpädagogischer Anliegen hier eine Schlüsselposition ein wie bspw. Frau Fried bzgl. der Sprachförderung im Primarbereich.

Vergleichszahlen bzgl. der Mitgliedschaft in einer bewegungserzieherischen Initiative für ganz NRW liegen leider nicht vor.

Tab. 3.19: Mitgliedschaft in bewegungserzieherischer Initiative nach Kindergartentyp

		Mitgliedschaft in bewegungserzieherischer Initiative			Gesamt
		ja	nein	weiß nicht	
	Bewegungskindergarten	79,5%	15,1%	5,5%	100,0%
	Kindergarten	13,9%	83,9%	2,2%	100,0%
Gesamt		49,9%	46,1%	4,0%	100,0%

3.1.3i: Die Anzahl angeleiteter Bewegungsangebote/Woche für alle Kinder unterschieden nach Kindergartentyp

Während in Bewegungskindergärten am häufigsten fünfmal in der Woche angeleitete Bewegungsangebote stattfinden, ist dies in der Vergleichsgruppe am häufigsten nur einmal wöchentlich der Fall.

Verwunderlich ist, dass es aber auch Bewegungskindergärten gibt, in denen nicht einmal die Woche angeleitete Bewegungsangebote bestehen.

Aus trainingsphysiologischer Sicht sind angeleitete Bewegungsangebote, die zu dauerhafter Kompetenzerweiterung und Anpassungsleistungen des Organismus führen sollen, mindestens dreimal die Woche notwendig. Insgesamt drückt sich bei den Bewegungskindergärten auch hier eine wesentlich höhere Affinität zu einer wirksamen Bewegungserziehung aus. Allerdings scheint es auch wenige Bewegungskindergärten zu geben, die trotz konzeptioneller Werbung mit dem Bewegungsbegriff zurückhaltender mit der konzeptionellen Umsetzung umgehen. Dieser Eindruck erhärtete sich im Einzelfall auch bei den Wahrnehmungen im Rahmen der persönlichen Abgabe und Einholung der Fragebögen.

Vergleichszahlen bzgl. der Anzahl angeleiteter Bewegungsangebote/Woche für alle Kinder für ganz NRW liegen nicht vor.

Tab. 3.20: Angeleitete Bewegungsangebote für alle Kinder/Woche nach Kindergartentyp

	angeleitete Bewegungsangebote für alle Kinder/Woche						Gesamt
	keinmal	einmal	zweimal	dreimal	viermal	fünfmal	
Bewegungskindergarten	4,3%	15,2%	24,3%	14,8%	15,7%	25,7%	100,0%
Kindergarten	8,9%	45,6%	15,0%	10,6%	1,7%	18,3%	100,0%
Gesamt	6,3%	28,5%	20,2%	12,9%	9,5%	22,4%	100,0%

3.1.3j: Die Anzahl offener Bewegungsangebote/Woche für alle Kinder unterschieden nach Kindergartentyp

Bei den offenen Bewegungsangeboten beziehen sich die augenscheinlichen Unterschiede darauf, dass immerhin 7,7% der Kindergärten solche Angebote nicht anbieten, ansonsten sind offene Bewegungsangebote bei beiden Typen die Regel.

Diese Angebote ersetzen die früher häufiger informell mögliche Bewegungssozialisation auf der Straße oder in stadtnah angrenzenden Grüngürteln (vgl. auch Kap. 2.1.1a und 2.1.1b).

Auch hier liegt der Bewegungskindergarten mit Blick auf die bewegungserzieherische Qualitätsprognose vorne.

Vergleichszahlen bzgl. der Anzahl offener Bewegungsangebote/Woche für alle Kinder für ganz NRW liegen nicht vor.

Tab. 3.21: Offene Bewegungsangebote für alle Kinder nach Kindergartentyp

	offene Bewegungsangebote für alle Kinder/Woche						Gesamt
	keinmal	einmal	zweimal	dreimal	viermal	fünfmal	
Bewegungskindergarten		,9%	4,8%	4,4%	11,4%	78,6%	100,0%
Kindergarten	7,7%	3,8%	5,5%	5,5%	3,3%	74,2%	100,0%
Gesamt	3,4%	2,2%	5,1%	4,9%	7,8%	76,6%	100,0%

3.1.3k: Die Beurteilung des Raumangebots für Bewegungserziehung unterschieden nach Kindergartentyp

Die Beurteilung des Raumangebotes weist ebenso Vorteile des Bewegungskindergartens aus. Über 80% der Befragten beurteilen das Raumangebot für Bewegungserziehung als sehr gut oder gut, während dies die Kolleginnen der Kindergärten nur zu 52,6% so sehen. Allerdings scheint es auch bei den Bewegungskindergärten noch Verbesserungsmöglichkeiten zu geben. Bei den Kindergärten beschreiben immerhin 10,8% die räumliche Situation als nicht ausreichend. Diese Ergebnisse spiegeln auch meine Eindrücke bei der Verteilung der Fragebögen mit Begehung der Kindergärten wieder.

Insgesamt weist diese Itembeantwortung eindeutige Vorteile für die Bewegungskindergärten auf. Dies ist auch ein Ergebnis der Eindrücke bei den Besichtigungen aller an der Untersuchung teilnehmenden Bewegungskindergärten.

Vergleichszahlen bzgl. der Beurteilung des Raumangebots für Bewegungserziehung für ganz NRW liegen nicht vor.

Tab.: 3.22: Beurteilung des Raumangebots für BE nach Kindergartentyp

	Beurteilung des Raumangebots für BE				
	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
Bewegungskindergarten	26,5%	55,0%	13,0%	2,5%	2,9%
Kindergarten	13,4%	39,2%	25,8%	10,8%	10,8%
Gesamt	20,8%	48,1%	18,6%	6,1%	6,4%

3.1.3l: Die Beurteilung des Materialangebotes für Bewegungserziehung unterschieden nach Kindergartentyp

Ähnlich, wenn auch nicht ganz so ausgeprägt typenspezifisch polarisiert, fällt die Beurteilung des Materialangebotes für Bewegungserziehung zu Gunsten des Bewegungskindergartens aus. Gerade die materiale Ausstattung bietet die Grundlage, zentrale Entwicklungsprozesse anzuregen, indem die Kinder selbst aktiv werden. Materialien besitzen einen besonderen Bewegungsanreiz und unterstützen eine Bewegungskonzeption sowohl bei offenen als auch angeleiteten Bewegungsangeboten.

Wieder zeigen sich bzgl. der Tendenz zu qualitativer Bewegungserziehung eindeutige Vorteile für die Bewegungskindergärten. Dabei könnte gerade ein Materialangebot für Bewegungserziehung bei einer nicht explizit auf Bewegung ausgerichteten Konzeption Bewegungsmangel informell vorbeugen.

Vergleichszahlen bzgl. der Beurteilung des Materialangebotes für Bewegungserziehung für ganz NRW liegen nicht vor.

Tab. 3.23: Beurteilung des Materialangebotes für BE nach Kindergartentyp

	Beurteilung des Materialangebotes für BE					Gesamt
	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	
Bewegungskindergarten	25,2%	54,2%	17,2%	,8%	2,5%	100,0%
Kindergarten	11,4%	44,6%	27,2%	9,2%	7,6%	100,0%
Gesamt	19,2%	50,0%	21,6%	4,5%	4,7%	100,0%

3.1.3m: Die Beurteilung des Außengeländes für Bewegungsvielfalt unterschieden nach Kindergartentyp

Die Beurteilung des Außengeländes als Grundlage für Bewegungsvielfalt unterscheidet sich ebenfalls auffällig. So beurteilen 42,8% der Befragten des Bewegungskindergartens ihr Außengelände als „sehr gut“, während dies nur 27,7% der KollegInnen der Kindergärten dementsprechend wahrnehmen.

Das Außengelände hat hierbei eine besondere Kompensationsfunktion gegenüber wegfallenden Bewegungssozialisationsräumen im direkten Wohnumfeld der Kinder. Besonders das bewegungsintensive freie Spielen wird durch vielfältige Bewegungsformen zulassende Geländearrangements gefördert.

Auch hier lassen sich insgesamt Vorteile für die Bewegungskindergärten ausmachen. Vergleichszahlen bzgl. der Beurteilung des Außengeländes für Bewegungsvielfalt für ganz NRW liegen nicht vor.

Tab. 3.24: Beurteilung der Eignung des Außengeländes für Bewegungsvielfalt nach Kindergartentyp

	Beurteilung des Außengeländes für Bewegungsvielfalt				
	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
Bewegungskindergarten	42,8%	44,1%	11,0%	1,3%	,8%
Kindergarten	27,7%	45,7%	16,8%	4,9%	4,9%
Gesamt	36,2%	44,8%	13,6%	2,9%	2,6%

3.1.3n: Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund pro Gruppe unterschieden nach Kindergartentyp

Der Anteil von Kindern mit einem Migrationshintergrund ist in Bewegungskindergärten geringer, Gruppen, die vorwiegend von Kindern mit einem Migrationshintergrund aufgesucht werden, sind im Vergleich zum Kindergarten eine Seltenheit.

Hier wird der Eindruck der häufigeren Verortung der Bewegungskindergärten in sozialgeografisch bevorzugten Ballungsrandgebieten untermauert.

Im NRW-Durchschnitt hingegen hat genau jedes dritte Kind im Kindergarten einen Migrationshintergrund (33,3%) (vgl. Statistisches Landesamt, 2007, 45).

Demnach hätte der idealtypische Kindergarten ca. acht Kinder mit Migrationshintergrund in einer Gruppe. Beide Gruppen, auch die an den Bewegungskindergärten ausgerichtete Vergleichsgruppe, liegen weit unter diesem Kennwert.

Tab. 3.25: Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe nach Kindergartentyp

	Anteil von Kindern mit einem Migrationshintergrund in der Gruppe					
	bis 5	6 bis 10	11 bis 15	16 bis 20	21 - 25	k.Angabe
Bewegungskindergarten	70,6%	15,7%	6,9%	2,5%	2,0%	2,5%
Kindergarten	53,3%	21,8%	3,0%	11,5%	5,5%	4,8%
Gesamt	62,9%	18,4%	5,1%	6,5%	3,5%	3,5%

3.1.3o: Der Anteil von Kindern, die von außerhalb des Einzugsgebietes des Kindergartens in die Einrichtung kommen, unterschieden nach Kindergartentyp

Allerdings ist der Anteil der Kinder, die weiter als aus dem unmittelbaren Einzugsgebiet der Einrichtung in den Bewegungskindergarten kommen, nur gering höher und durchaus mit der Zahl der Kindergärten vergleichbar.

Einerseits könnte hier der Hinweis auf die bevorzugte geografische Lage der Bewegungskindergarten erhärtet, aber auch die Behauptung der „sozialen Schwelle“ entkräftet werden. Denn das in Kauf nehmen langer Anfahrtswege außerhalb ländlicher Gebiete für ein Konzept spiegelt in der Regel Elternengagement und Angebotsexklusivität wieder

Vergleichszahlen für ganz NRW liegen allerdings nicht vor.

Tab. 3.26: „Reisekinder“ nach Kindergartentyp

Kinder die weiter als aus dem unmittelbaren Einzugsgebiet der Einrichtung anreisen (Angaben in km)						
	bis 5	6 bis 10	11 bis 15	16 bis 20	21 - 25	k.Angabe
Bewegungskindergarten	75,2%	10,6%	6,9%	2,3%	1,8%	3,2%
Kindergarten	81,4%	12,4%	2,3%	,6%	,6%	2,8%
Gesamt	78,0%	11,4%	4,8%	1,5%	1,3%	3,0%

3.1.3p: Die Höhe des durchschnittlichen gesetzlichen Elternbeitrages unterschieden nach Kindergartentyp

Der durchschnittliche gesetzliche Elternbeitrag kann als Indikator der Verortung des Kindergartens innerhalb eines sozialen Rankings dienen, der mit der Höhe des €Betrages korreliert. Dabei ist es mehr denn je von Bedeutung, in welcher sozialen Schicht Kinder aufwachsen, noch nie haben sich die spezifisch verstandenen Lebenswelten kapitalabhängig so stark unterschieden (vgl. Kap. 2.1.2c).

Da der durchschnittliche gesetzliche Elternbeitrag/Monat im Bewegungskindergarten um ein Viertel höher ist als in der Vergleichsgruppe, *deuten sich auch nach Auswertung weiterer vergleichender Items mit „Exklusivitätsbezügen“ insgesamt „soziale Schwellen“ für den Besuch des Kindergartens an. Das ist ein Hinweis, dass der Besuch des Bewegungskindergartens für die Kinder, die ihn besuchen, ein exklusives Angebot unter mehreren ist (vgl. Kap. 2.1.2c).*

Vergleichszahlen bzgl. der Höhe des durchschnittlichen gesetzlichen Elternbeitrages aller Kindergärten in NRW liegen leider nicht vor.

Tab. 3.27: Höhe durchschnittlicher gesetzlicher Elternbeitrag nach Kindergartentyp

Kindergartentyp	Mittelwert
Bewegungskindergarten	40,91 €
Kindergarten	31,31 €
Insgesamt	37,27 €

3.1.3q: Der Anteil zusätzlich erhobener Mitgliedsbeiträge unterschieden nach Kindergartentyp

Ein ähnlicher sozialer Indikator für "Exklusivität" wie der durchschnittliche gesetzliche Elternbeitrag sind zusätzlich erhobene Mitgliedsbeiträge. Dabei ist davon auszugehen, dass die zusätzlichen Mitgliedsbeiträge jeweils zur exklusiven Schärfung des jeweiligen Konzeptes erhoben werden. Dies bedeutet, dass die Eltern das Konzept kennen, wertschätzen und sogar mit zusätzlichen Finanzen unterstützen. Bei der Pretestphase wurde festgestellt, dass Kindergärten in benachteiligten Stadtteilen in der Regel keine zusätzlichen Mitgliedsbeiträge erheben.

Beide Kindergartentypen verlangen in ähnlicher Verteilung zusätzliche Mitgliedsbeiträge und befinden sich somit auf einem exklusiven Plateau. Bei der Verteilung der Fragebögen fiel auf, dass auch die Vergleichsgruppe über besondere Ausstattungsmerkmale verfügt, die auch nur durch die zusätzlichen Mitgliedsbeiträge möglich sind. Diese beziehen sich bei den Kindergärten allerdings in der Regel nicht auf eine bewegungserzieherische Nuance.

Vergleichszahlen bzgl. des Anteils zusätzlich erhobener Mitgliedsbeiträge für ganz NRW liegen leider nicht vor.

Tab. 3.28: Anteil zusätzlich erhobener Mitgliedsbeiträge/Monat nach Kindergartentyp

	zusätzliche Mitgliedsbeiträge			Gesamt
	ja	nein	weiß nicht	
Bewegungskindergarten	25,1%	66,7%	8,2%	100,0%
Kindergarten	24,4%	64,2%	11,4%	100,0%
Gesamt	24,8%	65,6%	9,6%	100,0%

3.1.3r: Die Höhe zusätzlich erhobener Mitgliedsbeiträge unterschieden nach Kindergartentyp

Allerdings unterscheidet sich die Summe der zusätzlich erhobenen Mitgliedsbeiträge. So ist die durchschnittlich erhobene Summe der zusätzlichen Mitgliedsbeiträge der Bewegungskindergärten in Euro um beinahe ein Drittel höher.

Dies verweist auf höhere soziale Barrieren der Bewegungskindergärten als dies die Vergleichsgruppe der angepassten Stichprobe andeutet. Der Bewegungskindergarten drückt somit eine zusätzliche Exklusivität aus, die den Eltern durchschnittlich höhere finanzielle Zuwendungen abverlangt. Ebenso drückt sich aus, dass die staatlichen Zuwendungen zu ganzheitlichen Profilschärfungen im Kindergarten scheinbar nicht mehr ausreichen.

Vergleichszahlen bzgl. der Höhe zusätzlich erhobener Mitgliederbeiträge für ganz NRW liegen leider nicht vor.

Tab. 3.29: Höhe zusätzlich erhobener Mitgliederbeiträge/Monat nach Kindergartentyp

Kindergartentyp	Mittelwert
Bewegungskindergarten	25,86 €
Kindergarten	17,60 €
Insgesamt	21,79 €

3.1.3s: Die Organisationsform der Kindergärten unterschieden nach Kindergartentyp

Die Organisationsform der untersuchten Kindergartentypen unterscheidet sich nur unwesentlich. Dies untermauert die Vergleichbarkeit der Stichproben bzgl. konzeptabhängigem unterschiedlichem Antwortverhalten, zumal die Organisationsform der Kindertageseinrichtungen ein Kriterium zur Ermittlung der angepassten Stichprobe an die Bewegungskindergärten darstellt.

Vergleichszahlen bzgl. der Organisationsform aller Kindergärten in NRW liegen nicht vor.

Tab. 3.30: Organisationsform der Einrichtung nach Kindergartentyp

	Organisationsform der Einrichtung				Gesamt
	Kindergarten	kombinierte Form (Kindergarten und Kindertagesstätte)	Kindertagesstätte mit Übermittags- betreuung	keine Angabe	
Bewegungskindergarten	7,9%	54,8%	35,6%	1,7%	100,0%
Kindergarten	11,2%	58,3%	28,9%	1,6%	100,0%
Gesamt	9,4%	56,3%	32,6%	1,6%	100,0%

3.1.3t: Das Vorhandensein eines Bewegungsraumes unterschieden nach Kindergartentyp

In den Bewegungskindergärten ist durchweg ein Bewegungsraum vorhanden, in der Vergleichsgruppe verfügen immerhin 7,5% der Kindergärten über keinen Bewegungsraum. Vor dem Hintergrund beschriebener Lebensweltveränderungen mit den notwendigen Ersatzräumen für die Bewegung und der Bildungsvereinbarung NRW ist dies ein unhaltbarer Zustand. Somit findet in diesen 7,5% kein Bewegungsangebot statt, dass den gültigen Mindestempfehlungen für Bewegungserziehung entspricht. Mindestens bei schlechtem Wetter oder häufiger bei gleichzeitigem Vorhandensein eines bescheidenen Außengeländes besteht hier die Gefahr, dass Bewegungsmangel sogar durch die Struktur der Kindertageseinrichtung transportiert und gefördert wird.

Vergleichszahlen bzgl. des Vorhandenseins eines Bewegungsraumes für ganz NRW liegen nicht vor.

Tab. 3.31.: Vorhandensein eines Bewegungsraumes nach Kindergartentyp

	Bewegungsraum vorhanden?			Gesamt
	nein	ja	keine Angabe	
Bewegungskindergarten		98,7%	1,3%	100,0%
Kindergarten	7,5%	90,4%	2,1%	100,0%
Gesamt	3,3%	95,1%	1,6%	100,0%

3.1.3u: Die durchschnittliche Bewegungsraumgröße unterschieden nach Kindergartentyp

Bei schlechtem Wetter, in den Wintermonaten oder bei einem bescheidenen Außengelände gewinnt der Bewegungsraum einer Einrichtung an Bedeutung. Viele Wohnzimmer exklusiver Eigentumswohnungen besitzen mittlerweile 50m² Wohnfläche. Dies ist für großräumige Bewegungsformen von vielen Kindern schon als recht klein anzusehen, aber die durchschnittliche Quadratmeterzahl eines Bewegungsraumes eines Kindergartens ohne spezielles Bewegungskonzept liegt in seiner Dimensionierung darunter.

Die vorhandenen Bewegungsräume sind im Bewegungskindergarten durchschnittlich 15 m² größer, womit die Bewegungskindergärten einen weiteren strukturbezogenen bewegungserzieherischen Qualitätsvorsprung untermauern. Allerdings könnten die Bewegungsräume bzgl. ihrer Quadratmeterzahl durchaus großzügiger geplant werden.

Vergleichszahlen für ganz NRW bzgl. der durchschnittlichen Bewegungsraumgröße aller Kindertageseinrichtungen liegen nicht vor.

Tab. 3.32.: Durchschnittliche Bewegungsraumgröße nach Kindergartentyp

Kindergartentyp	Mittelwert
Bewegungskindergarten	59,84 m ²
Kindergarten	45,57 m ²
Insgesamt	53,55 m ²

3.1.4 Resümee zur Beschreibung der Stichproben unterschieden nach Kindergartentyp

Die Stichproben offenbaren neben der sehr erfreulichen Rückläuferquote eine Annäherung an das Ideal der „statistischen Zwillinge“. Dieses verdeutlichen insbesondere die konzeptunabhängigen und doch beinahe identischen Kriterien wie Alter (vgl. Tab. 3.3), Geschlecht (vgl. Tab. 3.4), Qualifikation (vgl. Tab. 3.5), Berufsjahre (vgl. Tab. 3.6), Umfang der Tätigkeit (vgl. Tab. 3.8) und eigenes Sportengagement (vgl. Tab. 3.11) der Beschäftigten beider Kindergartentypen. Aber auch im institutionellen Kontext erweisen sich die Rückläufer an Hand von institutionalstrukturellen Kriterien wie Organisationsform der Einrichtung (vgl. Tab. 3.30), Gruppengröße (vgl. Tab. 3.15) und Gruppenstärke (vgl. Tab. 3.16) als ideal vergleichbar.

Aufgrund der empirischen Erhebung struktureller Aussagen lassen sich zwei weitere Tendenzen erkennen.

Zum Einen sind die Äußerungen zu strukturellen Grundlagen für das Angebot einer multiperspektiven Bewegungserziehung bspw. in Anlehnung an Renate Zimmer der ErzieherInnen der Bewegungskindergärten insgesamt qualitativ höherwertiger als die der Vergleichsgruppe. Bereits die wesentlich höhere Rücklaufquote der Fragebögen der Bewegungskindergärten könnte einen Hinweis darauf liefern, dass dort tätige ErzieherInnen von ihrer Arbeit überzeugter sowie an der Auswertung und Rückmeldung ihrer Aussagen interessierter sind, was Kennzeichen für eine intrinsischere Arbeitsmotivation wären.

Strukturelle Faktoren der Bewegungskindergärten, wie die häufiger freigestellte Leitung (vgl. Tab. 3.7), signifikant höhere Teilnahme an Fortbildungen, die mit Bewegungserziehung zu tun haben (vgl. Tab. 3.9), der als wesentlich höher empfundene Stellenwert der Bewegung im Alltag der Einrichtung (vgl. Tab. 3.12) begünstigen zudem die Ausübung qualitativerer Bewegungserziehung im Bewegungskindergarten. Dies wird durch die Zusammenarbeit mit Experten (vgl. Tab. 3.17) und die Nutzung externer Räume (vgl. Tab. 3.18) für Bewegungsangebote weiter untermauert. Auch die wesentlich häufigere Mitgliedschaft in und die Kooperation mit bewegungserzieherischen Initiativen (vgl. Tab. 3.17), das häufigere Stattfinden angeleiteter (vgl. Tab. 3.29) und offener Bewegungsangebote (vgl. Tab. 3.21), ein vorteilhaftes bewegungsbezogenes Raumangebot insbesondere bzgl. der Größe des Bewegungsraumes (vgl. Tab. 3.22 und 3.32) und des Außengeländes (vgl. Tab. 3.24), sowie ein ausgeprägteres bewegungsbezogenes Materialangebot (vgl. Tab. 3.23) begünstigen die qualitative Bewegungserziehung im Bewegungskindergarten. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass der Bewegungskindergarten in Form von bewegungserzieherischer Ressourcenoptimierung und kooperativer Professionalisierung mit Spezialisten effektiver und

effizienter auf die Bewegungsmangel fördernden Veränderungen des Chronosystems reagieren kann und reagiert.

Andererseits finden sich auch strukturelle empirische Hinweise zu „sozialen Schwellen“, die dem uneingeschränkten Besuch eines Bewegungskindergartens für alle – insbesondere für sozial marginalisierte Kinder in Ballungszonen, die besonderen Förderbedarf besitzen (vgl. Kap. 2.1) – entgegenstehen. So sind die Bewegungskindergärten wesentlich häufiger in sozialgeografisch bevorzugten Gegenden wie Ballungsrandzonen und ländlichen Gebieten (vgl. Tab. 3.13) anzutreffen, bei denen sich die Bewegungsmangelproblematik nicht so ausgeprägt darstellt. Die Kinder, die bewegungserzieherische Angebote am ehesten benötigen, weil die Eltern nicht über einen eigenen Garten verfügen und der Nahraum verbaut etc. ist, wohnen in der Regel nicht im Einzugsgebiet eines Bewegungskindergartens. Hinzu kommt, dass die häufigere Verbands- und Vereinszugehörigkeit der Bewegungskindergärten (vgl. Tab. 3.14) ein höheres Erziehungsengagement seitens vereinsangehöriger Eltern und weiterer Kooperationspartner vermuten lässt. Derartige Hinweise eines hochschwelligem Zugangs werden durch einen geringeren Anteil der Bewegungskindergärten von Kindern mit einem Migrationshintergrund (vgl. Tab. 3.15) und einen höheren Anteil von Kindern, die Anreisewege in Kauf nehmen (vgl. Tab. 3.26), gestützt und durch höhere gesetzliche (vgl. Tab. 3.27) und zusätzliche Elternbeiträge (vgl. Tab. 3.29) zementiert.

An den Stellen, an denen eine Kennzeichnung der Stichprobe mit Hilfe der Daten des statistischen Landesamtes NRW möglich ist, fällt zudem auf, dass auch die Vergleichsgruppe, als eine den Bewegungskindergärten angepasste Stichprobe, einen gewissen Exklusivitätsstatus im Vergleich zum NRW-Durchschnitt inne hat. Das liegt vermutlich daran, dass die Auswahl der Stichprobe sich an den exklusiven und hochschwelligem Bewegungskindergärten orientiert hat.

Hieraus erwächst die Forderung zur Übernahme o. g. Qualitätsmerkmale bei gleichzeitiger Überwindung der Zugangsbarrieren zu einem Bewegungskindergarten. Durch eine Bedarfsanalyse und entsprechende Zuteilung von Geldern muss der Hochschwelligkeit des Zugangs zu einem Bewegungskindergarten entgegengewirkt werden. Dort wo die Bewegungsmangelgefahr am ausgeprägtesten ist, müssen Bewegungskindergärten entstehen. Die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Sportverein scheint dazu besonders geeignet. Ein zusammenfassendes Resümee und sich ableitende Schlussfolgerungen für die Bewegungserziehung finden sich im Kap. 4..

3.2 Betrachtung der Items, die in Abhängigkeit des Konzeptes der Einrichtung signifikant unterschiedlich beantwortet wurden

In dieser Arbeit interessieren ermittelbare konzeptabhängig unterschiedliche Orientierungen der ErzieherInnen. Um dies zu überprüfen, bieten sich statistische Verfahren an, die auch von der Datenverarbeitungssoftware SPSS unterstützt werden.

Um Rückschlüsse zu ziehen, ob ErzieherInnen je nach Kindergartentyp überzufällig *unterschiedliche* Orientierungen/Wahrnehmungen etc. besitzen, wurde der t-test für unabhängige Stichproben angewendet, da davon ausgegangen wird, dass die Befragten die Fünf-Punkte-Skala mit einer Mitte () als gleichmäßiges Kontinuum aufgefasst haben. Dieser Test eignet sich für den Mittelwertvergleich mindestens intervallskalierter Variablen (vgl. Brosius, 2004, 475f.). Im Mittelpunkt des Interesses steht die Überprüfung der Annahme oder Ablehnung der Nullhypothese, nämlich ob die Beschäftigten der Kindergärten und der Bewegungskindergärten gleich oder überzufällig (optimal ist dabei das Signifikanzniveau $\leq 0,05$; dies entspricht 0,05% Irrtumswahrscheinlichkeit) verschieden geantwortet haben. Die folgende Tabelle stellt beispielhaft den t-test für die Items A1, A2 und A4 dar:

Tab. 1: Einschätzungen des bewegungsbezogenen Alltags der Kinder außerhalb der Einrichtung: "5-6jährige Kinder sind in ihrer Freizeit heute...."

	Levene-Test der Varianzgleichheit	T-Test für die Mittelwertgleichheit								
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
öfter drinnen als draußen	Varianzen sind gleich	16,945	,000	-3,404	421	,001	-,345	,101	-,545	-,146
	Varianzen sind nicht gleich			-3,328	357,180	,001	-,345	,104	-,549	-,141
öfter alleine als mit Spielkameraden zusammen	Varianzen sind gleich	,923	,337	-2,628	418	,009	-,250	,095	-,438	-,063
	Varianzen sind nicht gleich			-2,636	397,531	,009	-,250	,095	-,437	-,064
öfter Bus- und Beifahrer als Fußgänger (Radfahrer)	Varianzen sind gleich	19,316	,000	-3,868	421	,000	-,446	,115	-,673	-,219
	Varianzen sind nicht gleich			-3,778	354,832	,000	-,446	,118	-,678	-,214

Die im Folgenden aufgeführten Items (vgl. Tab. 3.33 – Tab. 3.61) sind optimalerweise mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $< 0,05\%$ in Abhängigkeit vom Kindergartentyp *unterschiedlich* beurteilt worden. Dies wird u.a. durch die Pivot-Tabelle des T-Tests (siehe Schraffur in der obigen Beispieldaten-tabelle) für die Mittelwertgleichheit angegeben. Die prozentuale Häufigkeitsverteilung wird also erst nach der Signifikanzklärung anschaulich in Kreuztabellen dargestellt.

Im Folgenden werden die *unterschiedlich* beantworteten Items nach Fragebereichen kurz kommentiert und in Tabellenform dargestellt, das Ergebnis anschließend in einem Resümee (3.2.10) zusammengefasst. Zu beachten ist, dass einige Items zur Qualitätsbewertung umcodiert wurden (vgl. Kap. 3.4).

3.2.1 Konzeptabhängige Unterschiede bei der Beurteilung des bewegungsbezogenen

Alltags der Kinder *außerhalb* der Einrichtung

ErzieherInnen in Bewegungskindergärten sind eindeutig häufiger als ErzieherInnen in Kindergärten der Vergleichsstichprobe der Ansicht, dass Kinder außerhalb der Einrichtung öfter drinnen als draußen spielen (vgl. Tab. 3.33), öfter alleine als mit Spielkameraden zusammen (vgl. Tab. 3.33), sowie öfter Bus- und Beifahrer als Fußgänger (Radfahrer) (vgl. Tab. 3.33) sind. *Mit dieser Orientierung weisen sie sich selbst und ihrer Einrichtung eine bewegungsorientierte Kompensationsfunktion (vgl. Kap. 2.1.1) zu. Die Tendenz, bewegungserzieherisch entgegen zu wirken, ist ausgeprägter als bei der Vergleichsgruppe. Die intensivere bewegungserzieherische Selbstwirksamkeitserwartung und das gesteigerte Anspruchsniveau sind somit ein bewegungserzieherisches Qualitätsmerkmal für den Bewegungskindergarten. Diese Grundorientierung muss durch ein wissenschaftlich begründbares bewegungserzieherisches Konzept weitergegeben werden (siehe dazu auch konzeptionelle Schlussfolgerungen 4.2/4.3).*

Tab. 3.33

	5-6-jährige Kinder spielen in ihrer Freizeit heute öfter drinnen als draußen (A1)					Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	26,8%	48,1%	17,0%	6,8%	1,3%	100,0%
Kindergarten	18,8%	45,7%	16,1%	13,4%	5,9%	100,0%
Gesamt	23,3%	47,0%	16,6%	9,7%	3,3%	100,0%

Tab. 3.34

	5-6-jährige Kinder sind in ihrer Freizeit heute öfter alleine als mit Spielkameraden zusammen (A3)					Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	3,0%	28,4%	36,2%	29,3%	3,0%	100,0%
Kindergarten	1,6%	20,1%	33,7%	34,8%	9,8%	100,0%
Gesamt	2,4%	24,8%	35,1%	31,7%	6,0%	100,0%

Tab. 3.35

	5-6-jährige Kinder sind in ihrer Freizeit heute öfter Bus- und Beifahrer als Fußgänger (Radfahrer) (A4)					Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	23,7%	50,0%	17,7%	6,5%	2,2%	100,0%
Kindergarten	17,1%	41,4%	17,7%	14,9%	8,8%	100,0%
Gesamt	20,8%	46,2%	17,7%	10,2%	5,1%	100,0%

3.2.2 Konzeptabhängige Unterschiede bei der Beurteilung der Merkmale bewegungsarm aufgewachsener Kinder

Bezüglich typischer soziodemografischer und -geografischer Dispositionen von Kindern mit Bewegungsmangel hingegen sind ErzieherInnen von Kindergärten noch stärker als ErzieherInnen der Bewegungskindergärten der Ansicht, dass von Bewegungsmangel betroffene Kinder öfter in Stadtzentren wohnen (vgl. Tab. 3.36) Ebenso unterstreichen Sie stärker, wenn auch insgesamt auf einem schwachen Niveau, dass von Bewegungsmangel betroffene Kinder häufiger bildungsbenachteiligte Eltern (vgl. Tab. 3.37) und seltener ein eigenes Zimmer besitzen (vgl. Tab. 3.38).

Diese in ihrer Ausprägung richtigere Einschätzung der Realität (vgl. auch Kap. 2.1 und die Ergebnisse der PISA-, KIGGS- und IGLU-Studien sowie die des ersten und zweiten Kinder- und Jugendsportberichts) durch die nicht speziell auf Bewegungserziehung spezialisierten Kindergärten erhärtet die Schlussfolgerung, dass auch Bewegungskindergärten tendenziell sozialgeografisch bevorzugt situiert und ausgestattet sind und die „soziale Schwelle“ des Sports transportieren. Die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten würden bei noch stärkerer Zustimmung zur Fragestellung die Positionierung des eigenen Kindergartens in Frage stellen. Denn zweifellos wären Bewegungskindergarten aus einer Kompensationslogik heraus betrachtet idealer Weise in Stadtzentren positioniert.

Die schwache Zusammenhangserwartung von bildungsfernen und finanzschwachen Haushalten mit Bewegungsmangel müsste den ErzieherInnen hingegen zur idealen Bekämpfung von Bewegungsmangel in beiden Kindergartenformen speziell verdeutlicht werden. Ebenso ist grundsätzlich zu überlegen, wie durch eine problemorientierte Verteilung der finanziellen Mittel sozialpolitisch entgegengesteuert werden kann (siehe hierzu auch konzeptionelle Forderungen 3.2.1, 4.2, 4.3).

Tab. 3.36

	Ein von Bewegungsmangel betroffenes Kind wohnt öfter in Stadtzentren als auf dem Land (B4)					Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	25,7%	55,2%	8,6%	7,1%	3,3%	100,0%
Kindergarten	23,2%	59,1%	13,4%	2,4%	1,8%	100,0%
Gesamt	24,6%	57,0%	10,7%	5,1%	2,7%	100,0%

Tab. 3.37

	Ein von Bewegungsmangel betroffenes Kind hat öfter Eltern ohne als mit Schulabschluss (B5)					Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	1,8%	10,4%	40,2%	26,8%	20,7%	100,0%
Kindergarten	3,7%	15,4%	39,7%	21,3%	19,9%	100,0%
Gesamt	2,7%	12,7%	40,0%	24,3%	20,3%	100,0%

Tab. 3.38

	Ein von Bewegungsmangel betroffenes Kind hat öfter kein eigenes Zimmer (B6)					Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	2,8%	22,9%	35,8%	26,8%	11,7%	100,0%
Kindergarten	2,0%	24,2%	41,6%	23,5%	8,7%	100,0%
Gesamt	2,4%	23,5%	38,4%	25,3%	10,4%	100,0%

3.2.3 Konzeptabhängige Unterschiede bei der Wertschätzung motorischer Tests

Bezüglich der Ausbildung zur Erfassung des motorischen Entwicklungsstandes durch motorische Tests geben ErzieherInnen in Bewegungskindergärten viel häufiger als die ErzieherInnen der Vergleichsgruppe an, diesbezüglich durch Experten angeleitet worden zu sein. *Diese Aussage stützt die Ergebnisse der ausgeprägteren strukturellen Anbindung der ErzieherInnen der Bewegungskindergärten an bewegungserzieherische Wissensressourcen.*

Bezüglich der Professionalisierung als Qualitätsmerkmal haben die Bewegungskindergärten somit einen deutlichen Qualitätsvorsprung, denn angemessene Dokumentation und Diagnose im frühen Lebensalter beinhalten zahlreiche positive Anschlussoptionen im Sinne eines ganzheitlichen ökologischen Gesundheitsverständnisses (vgl. auch Kap. 2.1.4, Kap. 2.3.3 und Kap. 2.4). Hieraus erwächst die Forderung, die ErzieherInnenausbildung wissenschaftlich aufzuwerten und Analyse-, Diagnostik- und Testverfahren zur Ermittlung von Auffälligkeiten in die Ausbildung zu integrieren.

Tab. 3.39

	Die Erfassung der Bewegungsfertigkeiten durch spezielle Tests erlernte ich durch Fachleute (C6)					Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	20,6%	30,5%	16,6%	13,0%	19,3%	100,0%
Kindergarten	16,3%	19,2%	14,5%	19,2%	30,8%	100,0%
Gesamt	18,7%	25,6%	15,7%	15,7%	24,3%	100,0%

3.2.4 Konzeptabhängige Unterschiede bei der Beurteilung der Art der Erfassung des motorischen Entwicklungsstandes

Bzgl. Präferenzen der "Einschätzungsart" des motorischen Entwicklungsstandes (vgl. Tab. 3.40) geben ErzieherInnen aus Bewegungskindergarten etwas häufiger an, auf normierte Beobachtungen zurückzugreifen und viel häufiger (wenn auch auf übersichtlichem Niveau) als die Vergleichsgruppe, dass die Einschätzung durch Experten vorgenommen wird, die dazu in die Einrichtung kommen (vgl. Tab. 3.41). *Dieses Ergebnis verweist auf eine etwas höhere bewegungserzieherische Professionalisierung und wesentlich ausgeprägtere Vernetzung mit qualifizierten bewegungserzieherischen Wissensressourcen der ErzieherInnen im Bewegungskindergarten. Letzteres deutet sich ja auch unter 3.2.3 bereits an.*

Vor dem Hintergrund des Ausmaßes der beschriebenen Bewegungsmangelproblematik ist jedoch eine generelle Ausweitung der Zusammenarbeit mit Experten zu einer systematischen Ressourcenoptimierung wünschenswert und müsste in ein Vernetzungskonzept eingeflochten werden (vgl. dazu auch Kap. 4.2/4.3).

Tab. 3.40

	Der motorische Entwicklungsstand wird eingeschätzt durch Beobachtungen vom Kind in speziellen Bewegungssituationen (D3)				Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	
Bewegungskindergarten	74,1%	25,0%	,5%	,5%	100,0%
Kindergarten	64,3%	30,4%	3,6%	1,8%	100,0%
Gesamt	69,8%	27,3%	1,8%	1,0%	100,0%

Tab. 3.41

	Der motorische Entwicklungsstand wird eingeschätzt durch Expertenurteile von Personen, die dafür in die Einrichtung kommen (D7)					Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	15,7%	21,0%	11,0%	17,1%	35,2%	100,0%
Kindergarten	7,6%	13,3%	9,5%	32,9%	36,7%	100,0%
Gesamt	12,2%	17,7%	10,3%	23,9%	35,9%	100,0%

3.2.5 Konzeptabhängige Unterschiede bei der Beurteilung der Art des Umgangs mit Bewegungsauffälligkeiten

ErzieherInnen der Bewegungskindergärten sind zudem bzgl. der Einschätzung von Bewegungsauffälligkeiten durchweg häufiger der Ansicht, dass Bewegungsauffälligkeiten im Kindergarten therapierbar sind (vgl. Tab. 3.42) und geben dementsprechend auch zahlreicher an, dass Bewegungsauffälligkeiten dort "angegangen" werden können (vgl. Tab. 3.43).

Auch sind ErzieherInnen der Bewegungskindergärten ausgeprägter davon überzeugt, Indizien für Bewegungsauffälligkeiten selbst zu bemerken (vgl. Tab. 3.44). Sie weisen ebenso häufiger richtig auf die Tatsache hin, dass sich Bewegungsauffälligkeiten nicht mit einem Blick feststellen lassen (vgl. Tab. 3.45) und sehen häufiger richtig die Zusammenhänge von Bewegungsauffälligkeiten mit einer gestiegenen Unfallgefahr (vgl. Tab. 3.46).

Diese Itembeantwortung hat besondere Bedeutung und ist ein eindeutiges Qualitätsindiz der Bewegungskindergärten, denn die ErzieherInnen weisen sich damit eine verantwortliche Rolle auf der Basis eines realistischen Anspruchsniveaus zu und zeigen ein realistisches Maß der Selbstwirksamkeit bei der Bearbeitung der Bewegungsmangelproblematik

Insgesamt kumulieren die Antworten zum Umgang mit Bewegungsauffälligkeiten zu einem Hinweis auf die gesteigerte Auseinandersetzung mit motorischen Testverfahren und der Diagnostik seitens der Bewegungskindergärten (insbesondere Tab. 3.44) und geben in Zusammenhang mit den strukturellen Ergebnissen gesteigerter Fortbildungsaktivität einen höheren Qualitätseindruck bzgl. ausgeprägterer bewegungserzieherischer Profession, der sich auch unter Kap. 3.2.3 und Kap. 3.2.4 andeutet. Somit schließt sich im Abgleich mit dem in der Ausbildung des LSB vermittelten Diagnosebaustein das Postulat nach einer wissenschaftlich orientierten Ausbildung der ErzieherInnen an. Da Probleme nicht nur im Bewegungsbereich, sondern z.B. auch im sprachlichen Bereich existieren, wäre es selbstverständlich wünschenswert, die Ausbildung auf Universitätsniveau anzuheben.

Tab. 3.42

	Bewegungsauffälligkeiten können in der KiTa/ im KiGa "behandelt" werden (E2)					Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	44,3%	28,9%	14,0%	6,0%	6,8%	100,0%
Kindergarten	33,3%	28,9%	18,9%	11,7%	7,2%	100,0%
Gesamt	39,5%	28,9%	16,1%	8,4%	7,0%	100,0%

Tab. 3.43

Bewegungsauffälligkeiten werden bei uns im ganz normalen KiTa/KiGa-Alltag "behandelt" (E4)						Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	25,3%	43,3%	17,6%	6,4%	7,3%	100,0%
	18,6%	40,1%	18,6%	14,7%	7,9%	100,0%
Gesamt	22,4%	42,0%	18,0%	10,0%	7,6%	100,0%

Tab. 3.44

Bewegungsauffälligkeiten werden nicht am häufigsten von den Eltern bemerkt (E6)							Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
Bewegungs- kindergarten	24,6%	56,4%	17,4%	,8%		,8%	100,0%
Kindergarten	24,0%	43,2%	29,5%	1,1%	,5%	1,6%	100,0%
Gesamt	24,3%	50,6%	22,7%	1,0%	,2%	1,2%	100,0%

Tab. 3.45

Bewegungsauffälligkeiten kann ich nicht mit einem Blick feststellen (E7)						Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	17,4%	34,9%	33,6%	8,5%	5,5%	100,0%
Kindergarten	11,1%	35,0%	32,8%	18,3%	2,8%	100,0%
Gesamt	14,7%	34,9%	33,3%	12,8%	4,3%	100,0%

Tab. 3.46

Bewegungsauffälligkeiten erhöhen die Gefahr von Unfällen (E9)						Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	30,9%	42,5%	16,7%	6,9%	3,0%	100,0%
Kindergarten	19,8%	43,5%	23,7%	10,7%	2,3%	100,0%
Gesamt	26,1%	42,9%	19,8%	8,5%	2,7%	100,0%

3.2.6 Konzeptabhängige Unterschiede bei der Wertschätzung der Bedingungen für den erfolgreichen Erwerb von Bewegungsfertigkeiten

Trotz enger konzeptioneller Vorgaben des LandesSportBundes NRW und ausgeprägter Werbung an Hand eines auf Bewegung aufgebauten multidimensionalen Konzeptes von Bewegungskindergärten sehen ErzieherInnen in Bewegungskindergärten innerhalb der Prioritätensetzung überraschender Weise häufiger die Wichtigkeit struktureller vor konzeptionellen Bedingungen zum Erwerb vielseitiger Bewegungsfertigkeiten (vgl. Tab. 3.47).

Dies ist ein qualitätsmindernder Hinweis auf einen unverbindlichen Umgang mit den bewegungserzieherischen konzeptionellen Vorgaben im Vergleich zu ihren KollegInnen. Denn dementsprechend könnten ErzieherInnen argumentieren, dass bspw. ein zu kleiner Bewegungsraum jegliche Bewegungsanreize hemmt und sich somit, an Stelle durch Einfallsreichtum aktiv anzuregen und kompensatorisch einzuwirken, eine passive Rolle zuweisen, die mit den strukturellen Gegebenheiten entschuldigt wird.

Hier gilt es seitens des LSB darauf zu achten, dass sich das Engagement der ErzieherInnen nicht in Korrelation verbesserter Strukturqualität verringert, sondern dass die aktive Rolle der ErzieherInnen herausgestellt wird.

Tab. 3.47

	Zum erfolgreichen Erwerb vielseitiger Bewegungsfertigkeiten sind Materialvielfalt und räumliche Gegebenheiten wichtiger als Konzepte (F5)					Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	20,8%	33,1%	21,2%	19,5%	5,5%	100,0%
Kindergarten	12,1%	28,6%	27,5%	25,3%	6,6%	100,0%
Gesamt	17,0%	31,1%	23,9%	22,0%	6,0%	100,0%

Allerdings sind ErzieherInnen der Bewegungskindergärten häufiger der Ansicht, dass spontane Bewegungsspiele allein nicht ausreichen, um vielseitige Bewegungsfertigkeiten zu erlangen (vgl. Tab. 3.48).

Entgegen des Beliebigkeitseindrucks von Tab. 3.47 kommt hier ein qualitätsorientiertes Wissen und eine weitere Professionalisierungstendenz zum Ausdruck.

Tab. 3.48

	Zum erfolgreichen Erwerb vielseitiger Bewegungserfahrungen reichen spontane Bewegungsspiele nicht aus (F8)					Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Bewegungskindergarten	38,5%	52,1%	9,0%	,4%	-	100,0%
Kindergarten	30,6%	57,4%	9,8%	2,2%	-	100,0%
Gesamt	35,0%	54,4%	9,4%	1,2%	-	100,0%

Schließlich sehen ErzieherInnen in Bewegungskindergärten häufiger eine Anregungsnotwendigkeit, damit Kinder Bewegungsfertigkeiten erlernen (vgl. Tab. 3.49). Auch diese Einstellung spiegelt wissenschaftliche Anliegen an eine qualitative Bewegungserziehung wider.

Tab. 3.49

	Zum erfolgreichen Erwerb vielseitiger Bewegungsfertigkeiten brauchen die Kinder besondere Anregungen (F1)						Gesamt
	stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
Bewegungs- kindergarten	41,3%	31,9%	13,6%	6,0%	6,8%	,4%	100,0%
Kindergarten	33,2%	37,0%	12,5%	9,8%	7,6%		100,0%
Gesamt	37,7%	34,1%	13,1%	7,6%	7,2%	,2%	100,0%

Somit lässt sich insgesamt schlussfolgern, dass die ErzieherInnen bzgl. der Wertschätzung der Bedingungen für den erfolgreichen Erwerb von Bewegungsfertigkeiten insgesamt "richtiger" und professioneller antworten. Allerdings muss der LSB bei der Ausbildung darauf achten, die Bedeutung der aktiven Rolle der ErzieherInnen in den Vordergrund zu stellen.

3.2.7 Konzeptabhängige Unterschiede bei der Beurteilung erwarteter Effekte regelmäßiger Bewegung

ErzieherInnen in Bewegungskindergärten sind stärker davon überzeugt, dass Bewegung keinen Einfluss auf das Konkurrenzverhalten von Kindern hat (vgl. Tab. 3.50) und sehen auch eine konsequentere unfallpräventive Bedeutung der Bewegungserziehung (vgl. Tab. 3.51). *Ersteres ist ein sportwissenschaftliches Indiz für ein modernes Bewegungsverständnis jenseits des traditionellen Sportartenkonzeptes, letzteres ein Indiz, dass Bewegung auch richtigerweise als positive Ressource wahrgenommen wird. Somit lässt sich schlussfolgern, dass das Sportartenkonzept als selbst in der Schule erlebtes Konzept von Sport von vielen ErzieherInnen in den Kindergärten angewendet wird. Hier muss ein modernes Konzept von Bewegung, wie es bspw. mit dem mehrperspektivischem Konzept von Bewegung von Renate Zimmer beschrieben wird, gegensteuern (vgl. dazu auch 2.3.2).*

Tab. 3.50

		Regelmäßige Bewegung fördert nicht das Konkurrenzverhalten der Kinder (15)						Gesamt
		stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
	Bewegungs-kindergarten	50,0%	22,4%	15,5%	6,5%	4,3%	1,3%	100,0%
	Kindergarten	42,5%	29,8%	16,0%	7,2%	3,9%	,6%	100,0%
Gesamt		46,7%	25,7%	15,7%	6,8%	4,1%	1,0%	100,0%

Tab. 3.51

		Regelmäßige Bewegung steigert nicht die Unfallraten im Kindergarten (19)						Gesamt
		stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
	Bewegungs-kindergarten	71,4%	17,9%	5,6%	3,0%	1,7%	,4%	100,0%
	Kindergarten	64,1%	22,3%	8,7%	2,2%	1,1%	1,6%	100,0%
Gesamt		68,2%	19,9%	6,9%	2,6%	1,4%	1,0%	100,0%

3.2.8 Konzeptabhängige Unterschiede im Umgang mit der Vermittlung von Bewegungsfertigkeiten

ErzieherInnen in Bewegungskindergärten sind entschiedenerer AnhängerInnen einer frühzeitigen Bewegungsförderung (vgl. Tab. 3.52).

Tab. 3.52

		Zur erfolgreichen Vermittlung von vielseitigen Bewegungsfertigkeiten reicht es nicht aus, Kinder diesbezüglich im letzten KiTa/KiGa-Jahr zu fördern (L2)						Gesamt
		stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
	Bewegungs-kindergarten	84,0%	13,5%	,8%	,8%		,8%	100,0%
	Kindergarten	79,3%	19,0%		1,1%	,6%		100,0%
Gesamt		82,0%	15,9%	,5%	1,0%	,2%	,5%	100,0%

Dabei achten die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten stärker darauf, dass das Alter der Kinder nicht eindeutig die Lernausgangslage wiedergibt (vgl. Tab. 3.53), *sondern orientieren sich eher an, an Zimmers wissenschaftliche Postulate anknüpfende und fertigungsbezogene flexiblere, Bedingungskonstellationen der Bewegungserziehung.*

Tab. 3.53

		Zur erfolgreichen Vermittlung von vielseitigen Bewegungsfertigkeiten beachte ich, dass das Alter nicht eindeutig die Lernausgangslage vorgibt (L3)						Gesamt
		stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
	Bewegungs-kindergarten	21,8%	23,1%	17,0%	18,3%	18,3%	1,3%	100,0%
	Kindergarten	15,3%	22,6%	14,7%	23,7%	20,3%	3,4%	100,0%
Gesamt		19,0%	22,9%	16,0%	20,7%	19,2%	2,2%	100,0%

Die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten sind zudem wesentlich überzeugter davon, dass zur erfolgreichen Vermittlung von vielseitigen Bewegungsfertigkeiten sowohl die in der Ausbildung erworbenen didaktisch-methodischen Kenntnisse (vgl. Tab. 3.54), als auch die Empfehlungen der Bildungsvereinbarung NRW nicht ausreichen (vgl. Tab. 3.55). *Dies steht im Einklang mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. gesamtes Kap. 2).*

Tab. 3.54

		Zur erfolgreichen Vermittlung von vielseitigen Bewegungsfertigkeiten reichen die in der Ausbildung erworbenen didaktisch-methodischen Kenntnisse nicht aus (L4)						Gesamt
		stimme	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
	Bewegungs-kindergarten	55,9%	35,2%	4,7%	2,5%		1,7%	100,0%
	Kindergarten	37,2%	46,7%	8,3%	3,9%	1,7%	2,2%	100,0%
Gesamt		47,8%	40,1%	6,3%	3,1%	,7%	1,9%	100,0%

Tab. 3.55

		Zur erfolgreichen Vermittlung von vielseitigen Bewegungsfertigkeiten reichen die Hinweise der Bildungsvereinbarung NRW nicht aus (L6)						Gesamt
		stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
	Bewegungs-kindergarten	39,2%	35,8%	15,5%	1,3%	1,3%	6,9%	100,0%
	Kindergarten	24,3%	40,7%	20,3%	3,4%	,6%	10,7%	100,0%
Gesamt		32,8%	37,9%	17,6%	2,2%	1,0%	8,6%	100,0%

Die Itembeantwortung stützt das Konzept des LSB. In weiten Teilen kann es in das Schulcurriculum übernommen werden. Verknüpfungsmöglichkeiten und konzeptionelle Vorschläge zur dynamischen Verbesserung bestehender bewegungserzieherischer Ansätze befinden sich zusammengefasst unter 4.2 und 4.3.

Zudem verlangt die Vermittlung vielseitiger Bewegungserfahrungen in Bewegungskindergärten häufiger ein angemessenes Zeitbudget und die Einsicht in Fortbildungsnotwendigkeit (Tab. 3.56 und 3.57). *Die Antworten der Tabellen 3.52 bis 3.57 verweisen auf ein Qualitätsmerkmal, dass sich aus der Konzeption des Bewegungskindergartens ergibt.*

Tab. 3.56

		Zur erfolgreichen Vermittlung von vielseitigen Bewegungserfahrungen ist in der Aufgabenvielfalt unserer Einrichtung genügend Zeit übrig (L8)						Gesamt
		stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
	Bewegungs-kindergarten	34,7%	30,1%	11,0%	8,9%	14,8%	,4%	100,0%
	Kindergarten	16,8%	30,2%	16,8%	20,7%	14,5%	1,1%	100,0%
Gesamt		27,0%	30,1%	13,5%	14,0%	14,7%	,7%	100,0%

Tab. 3.57

		Zur erfolgreichen Vermittlung von vielseitigen Bewegungserfahrungen ist eine Fortbildung notwendig (L9)						Gesamt
		stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
	Bewegungs-kindergarten	58,1%	25,4%	8,9%	3,8%	3,0%		100,0%
	Kindergarten	46,1%	32,2%	12,2%	5,0%	2,8%	1,7%	100,0%
Gesamt		52,9%	28,4%	10,3%	4,3%	2,9%	1,2%	100,0%

3.2.9 Konzeptabhängige Unterschiede bei der Äußerung von Gestaltungspräferenzen der offenen Bewegungsangebote

Kindern in Bewegungs-kindergärten werden beim Zugang zu Bewegungsraum (vgl. Tab. 3.58) und Materialien (3.59) sowie bei der Beteiligung an Raumumgestaltungsmaßnahmen (vgl. Tab. 3.60) und Materialneuanschaffungen (vgl. Tab. 3.61) im Sinne einer qualitativen und demokratischen Bewegungserziehung größere Freiheitsgrade zugestanden. *Hier kommt ein qualitativ wertvolleres und lernwirksam bedeutungsvolleres offenes, konstruktivistisches, didaktisch modernes und demokratisches Bildungsverständnis zum Ausdruck, wie es in der aktuellen Debatte der Pädagogik der frühen Kindheit postuliert wird.*

Tab. 3.58

		Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass der Bewegungsraum nicht nur für einige Kinder zugänglich ist (N2)						Gesamt
		stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
	Bewegungs-kindergarten	24,7%	26,0%	8,7%	19,0%	19,9%	1,7%	100,0%
	Kindergarten	15,0%	16,8%	6,0%	24,6%	36,5%	1,2%	100,0%
Gesamt		20,6%	22,1%	7,5%	21,4%	26,9%	1,5%	100,0%

Tab. 3.59

		Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass sich die Kinder die Materialien selbst holen dürfen (N3)						Gesamt
		stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
	Bewegungs-kindergarten	37,2%	31,2%	11,1%	14,5%	6,0%		100,0%
	Kindergarten	23,2%	33,9%	17,3%	16,7%	8,3%	,6%	100,0%
Gesamt		31,3%	32,3%	13,7%	15,4%	7,0%	,2%	100,0%

Auch hier kann die schulische Ausbildung vom Konzept des LSB lernen und profitieren (vgl. dazu 4.2 und 4.3).

Tab. 3.60

		Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass Raumumgestaltungen nicht alleinige ErzieherInnensache sind (N4)						Gesamt
		stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
	Bewegungs-kindergarten	52,8%	38,6%	6,9%	,4%	,9%	,4%	100,0%
	Kindergarten	42,5%	45,5%	6,6%	5,4%			100,0%
Gesamt		48,5%	41,5%	6,8%	2,5%	,5%	,3%	100,0%

Tab. 3.61

		Offene Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass Materialneuanschaffungen nicht alleinige Sache der Erzieherinnen ist (N7)						Gesamt
		stimme voll zu	stimme eher zu	bin unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht	
	Bewegungs-kindergarten	18,6%	34,6%	20,8%	17,3%	6,1%	2,6%	100,0%
	Kindergarten	10,7%	38,5%	20,1%	23,1%	7,1%	,6%	100,0%
Gesamt		15,3%	36,3%	20,5%	19,8%	6,5%	1,8%	100,0%

3.2.10 Resümee der Betrachtung der Items, die in Abhängigkeit des Konzeptes der Einrichtung unterschiedlich beantwortet werden

Insgesamt beantworten die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten die ausgewählten Items in Bezug auf eine professionelle und qualitative Bewegungserziehung eine Tendenz “besser“, richtiger und realistischer als die Vergleichsgruppe.

Dies spiegelt sich in der Wahrnehmung der eigenen Person als Kompensationsquelle bewegungsfeindlicher Lebensweltveränderungen der Kinder wie bspw. Verinselungstendenzen (vgl. bspw. Tab. 3.33 – 3.35) wider. Zudem offenbart sich in der Beantwortung der Items ein höheres Selbstwirksamkeitsgefühl bei der Problembhebung des Bewegungsmangels (vgl. bspw. Tab. 3.42 und 3.48), welches auf einem im Vergleich zur Kontrollgruppe realistischerem Anspruchsniveau bzgl. der Einschätzung diagnostischer (vgl. bspw. Tab. 3.44 und 3.45) und präventiver (vgl. bspw. Tab. 3.51, 3.52 und 3.53) Beeinflussungsmöglichkeiten fußt. Außerdem betonen die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten eine größere Fortbildungsbereitschaft (vgl. bspw. Tab. 3.57). So kommt auch stärker zum Ausdruck, dass die in der Ausbildung erworbenen bewegungserzieherischen Kenntnisse sowie die Empfehlungen der Bildungsvereinbarung NRW für eine anspruchsvolle Bewegungserziehung nicht ausreichen und dass in der pädagogischen Arbeit über die dort gelernten und verankerten Standards hinausgegangen wird. Ein wichtiger Baustein dabei ist die Tatsache, dass die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten häufiger angeben, ein angemessenes Zeitbudget für eine wirkungsvolle Bewegungserziehung zu besitzen.

Überraschend ist dabei zudem, dass sich Bewegungskindergärten trotz der größeren Nähe zu Sportvereinen stärker vom Sportartenkonzept distanzieren als die Vergleichsgruppe (vgl. bspw. Tab. 3.58, Tab. 3.59, Tab. 3.60, Tab. 3.61) und sich ausgeprägter zu demokratischer, offener und konstruktivistischer Pädagogik bekennen.

Dabei verwundert allerdings, dass die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten trotz häufiger qualitativerer Antworten als die Vergleichsgruppe den Zusammenhang von Wohnlage mit Bewegungsmangel nicht so ausgeprägt wahrnehmen (vgl. bspw. 3.36 und 3.38). Ggfs. könnte es sich hier um ein taktisches Antwortverhalten handeln, da den fortgebildeten ErzieherInnen vermutlich selbst aufgefallen ist, dass die Bewegungskindergärten nicht dort platziert sind, wo sie am besten wirken (vgl. auch Resümee 3.1.4). Das ist auch ein wichtiges Gesamtergebnis dieser Untersuchung. So ist anzuraten, grundsätzlich zu überlegen, wie durch eine problemorientiert veranlasste

Verteilung der finanziellen Mittel sozialpolitisch entgegengesteuert werden kann, denn in vielen Bildungsbereichen deuten sich zunehmend sozial bedingte Bildungsdiskriminierungen an.

Es verwundert bei den Bewegungskindergärten, dass die zwar vergleichsweise ausgeprägtere Zusammenarbeit mit Experten (3.41) absolut nicht wesentlich höhere Werte erzielt, da diese im Konzept festgeschrieben ist (vgl. Kap.2.3.5).

Eine eventualisierende Note erhält das Konzept auch durch die häufige Aussage der ErzieherInnen in Bewegungskindergärten, dass strukturelle Bedingungen wie bspw. Raumgröße (vgl. Tab. 3.47) wichtiger als konzeptionelle Programme angesehen werden. Dies könnte zumindest auf einen durch schlechte Rahmenbedingungen geschärften pädagogischen Pragmatismus hinweisen.

Zusammenfassend lässt sich jedoch feststellen, dass sich das Konzept der anerkannten Bewegungskindergärten in NRW im Antwortverhalten eindeutig bemerkbar macht. Die ermittelten Unterschiede dienen als Anregung für die Entwicklung neuer kooperativer Ansätze in der ErzieherInnenaus- und -weiterbildung (siehe dazu besonders Kap. 4.2/4.3).

Einige Items wurden in Abhängigkeit des Konzeptes nicht signifikant unterschiedlich beantwortet. Dies könnte innerhalb der Explorationsstudie mehrere Ursachenstämme besitzen. Ähnliche Antwortmuster könnte dadurch begünstigt werden, dass auch die Vergleichsgruppe als angepasste Stichprobe ein im Stichprobe kennzeichnenden NRW-Vergleich exklusives Ausbildungsniveau besitzt und konzeptimmanente Unterschiede bis zu einem gewissen Grad nivelliert werden. Zudem muss berücksichtigt werden, dass alle ErzieherInnen die Fachschule für Sozialpädagogik als Schnittmenge durchlaufen haben. Das nicht alle konzeptionellen Vorgaben des „jungen Konzeptes“ in einem unterschiedlichen Antwortverhalten wieder zu finden sind, kann neben der Fragebogenkonstruktion der Explorationsstudie auch weitere Gründe haben:

Häufig zeigt sich, dass trotz forcierter Verfolgung eines Konzeptes Implementationsverzögerungen (konzeptionelle Änderungen kommen erst später in den Einrichtungen an), Rezeptionswiderstände (Teile von konzeptionellen Erneuerungen werden bewusst ignoriert), Substanzverluste und Umsetzungsprobleme bspw. durch strukturelle Probleme (bspw. zu wenig Raum für Bewegungserziehung) sowie didaktische Verselbstständigungen als das Konzept verzögernde, verändernde oder verhindernde Einflüsse auftreten und konzeptionelle Unterschiede im Fragebogen nicht messbar machen.

So könnte auch vermutet werden, dass der „Anerkannte Bewegungskindergarten LSB NRW“ als junges Konzept aus o.g. Gründen noch nicht ganzheitlich in der Praxis angekommen ist. Hier sind auf der Basis der ermittelten Daten weitere wissenschaftliche Untersuchungen notwendig.

3.4 Identifikation ausgewählter Orientierungstypen und ihre Verteilung auf die unterschiedlichen Kindergartentypen

Gruppiert man das Antwortverhalten der ErzieherInnen, lassen sich mit Hilfe einer Clusterzentrenanalyse verschiedene Typen bzw. unterschiedliche Orientierungsmuster für das Handeln erkennen und typisieren.

„Eine Clusteranalyse dient allgemein dazu, eine Menge von Objekten in Gruppen (Cluster) zu unterteilen, wobei jede Gruppe *in sich* möglichst homogen und die Gruppen *untereinander* möglichst heterogen sein sollten“ (Brosius, 2004, 685).

Dabei interessiert im Sinne dieser Vergleichsstudie besonders, wie sich identifizierte Orientierungstypen auf beide Stichproben verteilen.

Typen bzw. Orientierungsgrundlagen können anhand homogenen Antwortverhaltens gegenüber einer Vielzahl von Items identifiziert und als Gruppe mit einem Namen benannt werden. Dabei lassen sich Antwortschemata (in Bezug auf aktuelle wissenschaftliche Fachdebatten) bzgl. vollkommener Zustimmung („stimme voll zu“ und durchgängige Itembeantwortung in eine zustimmende Richtung), latenter Zustimmung („stimme eher zu“, und überwiegende Itembeantwortung in eine zustimmende Richtung) und Ablehnung („stimme gar nicht zu“, und Itembeantwortung in eine ablehnende Richtung) unterscheiden. Ein Beispiel zur Identifikation einer grundlegenden Orientierung:

Die Fragen des Fragebogens wurden so gewählt, dass sich bspw. aus dem Fragebereich „Bewegungsbezogener Alltag der Kinder *außerhalb* der Einrichtung“ durch die Überprüfung einer Antwortkette (Itematterie) die Anerkennung bzw. Ablehnung der *Verinselungstheorie von Kindheit* (vgl. Kap. 1) ableiten lässt. Folgendes Antwortmuster (Tab.: 3.65) würde bspw. einen “idealtypischen Anhänger“ (oranger Rahmen) bzw. “idealtypischen Skeptiker“ (grüner Rahmen) der Verinselungstheorie ausweisen.

Tab. 3.65: Idealtypisches Antwortverhalten im Bezug auf die Verinselungstheorie der Kindheit

						(s)
	(stimme voll zu)	(stimme eher zu)	(bin unentschieden)	(stimme eher nicht zu)	(stimme gar nicht zu)	(weiß nicht)
A Bewegungsbezogener Alltag der Kinder <i>außerhalb</i> der Einrichtung						
Meiner Meinung nach sind 5/6-Jährige in ihrer Freizeit heute...						
u öfter draußen als drinnen						?
v öfter unbeaufsichtigt als beaufsichtigt						?
w öfter mit Spielkameraden zusammen als alleine						?
x öfter Fußgänger (Radfahrer) als Bus- und Beifahrer						?
tätlich mehrstündig Medienkonsumenten						?
tätlich mehrstündig bewegungsaktiv						?
mehr als 1x/Woche Teilnehmer organisierter Bewegungsangebote (Turnen etc.)						?
mehr als 1x/Woche mit ihren Eltern zusammen bewegungsaktiv						?
öfter übermäßig beschützt (dürfen bspw. nicht nach „draußen“) als vor 10 Jahren						?

Nun kann man unterschiedliche Typen festlegen und die Vergleichsgruppen auf heterogenes bzw. homogenes Antwortverhalten hin untersuchen. Natürlich lassen sich nicht alle Teilnehmer der Stichprobe in die Cluster einteilen, deshalb weisen die folgenden Tabellen aus, wie viele „Elemente“ der Stichprobe sich als Schnittmenge dem beschriebenen Cluster zuweisen lassen.

Somit erhält man Einblicke in konzeptabhängige ErzieherInnenorientierungen innerhalb der Bewegungserziehung, die diese zur Komplexitätsreduktion, Handlungslegitimation, Entscheidungsvereinfachung und Wirklichkeitskonstruktion nutzen und die als Handlungsgrundlagen interpretiert werden können (vgl. hierzu auch Kap. 2.3.6).

Die Untersuchung der unterschiedlichen Fragebereiche führte zu den im Folgenden beschriebenen Gruppenbezeichnungen und Verteilungen.

3.4.1 Die Wertschätzung der Verinselungstheorie absolut und im konzeptabhängigen Vergleich

Die Clusterbildung bzgl. der Verinselungstendenz (vgl. Kap. 2.1.1 und Beispielbeschreibung im vorhergehenden Kap.3.3) inkludiert sehr viele Fälle und besitzt dadurch eine starke Aussagekraft.

So kann bei solchen Clustern davon ausgegangen werden, dass Kernorientierungen der Erzieherinnen (vgl. Kap. 2.3.6d) berührt werden, die diese als normative Fluchtpunkte zur pädagogischen Inszenierung der Bewegungserziehung nutzen. Diese können sich, wie durch die Cluster abgebildet, bzgl. ihrer inkludierten Wissensvorräte oder Meinungen stark unterscheiden.

Die Anzahl der „SkeptikerInnen der Verinselungstheorie“ ist bei den herkömmlichen Kindergärten, die Anzahl der „Anhänger der Verinselungstheorie“ bei den Bewegungskindergärten am höchsten.

Da auch die Anzahl der „latenten AnhängerInnen“ der Verinselungstheorie bei den Bewegungskindergärten überwiegt, ist diese als Kompensationsmotivation zu bewertende ErzieherInnenorientierung ein Qualitätsvorsprung des Bewegungskindergartens. Denn diese die Realität widerspiegelnde Wissensressource ist als günstige Ausgangsmotivation zu begründetem bewegungserzieherischem Handeln zu bewerten. Dieses Ergebnis fließt auch in die unter Kap. 4.1 zusammengefassten konzeptionellen Ableitungen, Schlussfolgerungen und Forderungen ein.

Tab. 3.66: Anerkennung der Verinselungstheorie (gesamte Stichprobe; Fallanzahl/Cluster)

Cluster	1	„AnhängerInnen der Verinselungstheorie“	116
	2	„latente AnhängerInnen der Verinselungstheorie“	139
	3	„SkeptikerInnen der Verinselungstheorie“	114
Gültig			369
Fehlend			57

Tab. 3.67: Anerkennung der Verinselungstheorie (% von Kindergartentyp)

		Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
		1	2	3	
	Bewegungskindergarten	37,6%	40,1%	22,3%	100%
	Kindergarten	24,0%	34,7%	41,3%	100%
Gesamt		31,4%	37,7%	30,9%	100%

3.4.2 Grad der Anerkennung des Vorhandenseins von

Bewegungsmanglerscheinungen absolut und im konzeptabhängigen Vergleich

Etwas weniger, aber immer noch ausreichend Fälle inkludiert das Cluster, das sich mit Fragen zum tatsächlichen Vorhandensein von Bewegungsmanglerscheinungen auseinandersetzt. Diese wurden ja auch in der Fachdebatte bis vor einigen Jahren wiederholt in Zweifel gezogen, sind aber mittlerweile als grundsätzliches Faktum anzusehen (vgl. Kap. 2.1.3).

Die generellen SkeptikerInnen des Vorhandenseins von Bewegungsmanglerscheinungen sind bei den Bewegungskindergärten am geringsten. Mit der vollkommenen Zustimmung des Vorhandenseins von Bewegungsmanglerscheinungen liegen beide Kindergartentypen mit 50% Zustimmung auf gleichem und sehr hohem Niveau, die latenten Befürworter des Vorhandenseins von Bewegungsmanglerscheinungen überwiegen auf Seiten der Bewegungskindergärten wiederum.

Zusammen mit der geringen SkeptikerInnenzahl ergibt sich eine etwas höhere Orientierungsqualität der Bewegungskindergärten, denn nur die Anerkennung des Vorliegens solcher Manglerscheinungen lässt auch ein offensives Einschreiten vermuten. Die konzeptionelle Schärfung der Bewegungskindergärten bzgl. der Prävention von Bewegungsmanglerscheinungen könnte jedoch, um eine positive Ausgangsorientierung zu generieren, konsequenter zu Tage treten. Dieser Problematik wird in Kap. 4 konzeptionell begegnet.

Tab. 3.68: Einschätzung des Vorhandenseins von Bewegungsmangelmerkmalen (gesamte Stichprobe; Fallanzahl/Cluster)

Cluster	1	Durchgängige BefürworterInnen des Vorhandenseins typischer Merkmale von Bewegungsmangel	132
	2	Latente BefürworterInnen bzgl. des Vorhandenseins typischer Merkmale von Bewegungsmangel	82
	3	SkeptikerInnen des Vorhandenseins typischer Merkmale von Bewegungsmangel	43
Gültig			257
Fehlend			169

Tab. 3.69: Einschätzung von Bewegungsmangelmerkmalen (% von Kindergartentyp)

	Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
	1	2	3	
Bewegungskindergarten	51,9%	37,8%	10,4%	100%
Kindergarten	50,8%	25,4%	23,8%	100%
Gesamt	51,4%	31,9%	16,7%	100%

3.3.3 Grad der Wertschätzung motorischer Diagnostik absolut und im konzeptabhängigen Vergleich

Motorische Diagnostik ist als das Herzstück professioneller Bewegungserziehung anzusehen, denn erst sie ermöglicht angemessene und planvolle Maßnahmen gegen Bewegungsmangelercheinungen. Es gibt eine Vielzahl von Messinstrumenten, die auch in spielerischer Form in die pädagogische Arbeit der Einrichtungen integriert werden können (vgl. z.B. Kap. 2.1.3). Erst motorische Diagnostik kann die motivationspsychologischen Bausteine didaktisch/methodisch reflektierter und nachhaltiger Sportpädagogik, wie individuelle Bezugsnormorientierung zur Anbahnung eines realistischen Anspruchsniveaus und realistischer Selbsteinschätzung im Rahmen individuell passender Bewegungsaufgaben gewährleisten (vgl. auch Kap. 2.5.3). Sie bildet also die Grundlage wissenschaftlich begründeten bewegungspädagogischen Handelns.

Die größere Wertschätzung auch in Form durch Fortbildung geschulter ErzieherInnen erfährt motorische Diagnostik in den Bewegungskindergärten. Diagnostik generell ablehnende ErzieherInnen halten sich die Waage. Die an Fortbildung interessierten Laien der Vergleichsgruppen bilden ebenfalls eine sehr hohe Zahl und stützen das Postulat nach grundsätzlichen Fortbildungen in diesem wichtigen Bereich.

Insgesamt zeigt sich ein weiterer Qualitätsvorsprung für die Bewegungskindergärten. Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang, wie mehrfach postuliert und in Kap. 4 beschrieben, eine generelle Anhebung der ErzieherInnenausbildung auf Universitätsniveau oder mindestens eine durch Kooperationsmaßnahmen geförderte, engere Verzahnung mit Methoden und Erkenntnissen der Wissenschaft und Forschung.

Tab. 3.70: Wertschätzung von motorischer Diagnostik (gesamte Stichprobe; Fallanzahl/Cluster)

Cluster	1	„professionalisierte AnhängerInnen und Ausführende motorischer Diagnostik“	153
	2	„an motorischer Diagnostik interessierte, jedoch unausgebildete Laien/Laiinnen mit Fortbildungsinteresse“	107
	3	„den Nutzen/das Anwenden motorischer Diagnostik in Frage stellende ZweiflerInnen ohne Fortbildungsinteresse“	70
Gültig			330
Fehlend			96

Tab. 3.71: Wertschätzung von motorischer Diagnostik (% von Kindergartentyp)

		Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
		1	2	3	
	Bewegungskindergarten	52,1%	25,5%	22,3%	100%
	Kindergarten	38,7%	41,5%	19,7%	100%
	Gesamt	46,4%	32,4%	21,2%	100%

3.3.4 Grad der Anwendung motorischer Diagnostik absolut und im konzeptabhängigen Vergleich

Die Wertschätzung motorischer Diagnostik (vgl. Kap. 3.3.3) ist allerdings ausgeprägter als die tatsächliche Anwendung in der Idealform (vgl. z.B. Kap. 2.1.3).

Das wirkliche Anwenden der planvollen Vorgehensweise auf Grund ermittelter Normwerte hält sich bezüglich der zustimmenden Akteure in den Prozentzahlen verhaltener als die allgemein geäußerte Wichtigkeit. Jedoch zeigen sich hier in Abhängigkeit der konzeptionellen Zugehörigkeit deutliche Unterschiede.

Hier kommt zum Ausdruck, dass Annahmen, Überzeugungen, persönliche Konstrukte und subjektive Theorien nicht gleichbedeutend mit Handlungen sind, jedoch die Richtung und Tendenzen der Handlung in einer geeignet großen Stichprobe vorgeben und repräsentieren können.

Nahezu doppelt so häufig wie die ErzieherInnen der Vergleichsgruppe (aber absolut nicht einmal die Hälfte der Beschäftigten) geben die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten an, nach wünschenswerten Standards vielseitig und mit Hilfe der Unterstützung durch Experten zu messen. Verblüffend ist, dass beinahe die Hälfte der Vergleichsgruppe und immerhin mehr als ein Drittel der ErzieherInnen in Bewegungskindergärten angeben, ganz ohne motorische Diagnostik auskommen. Wie auch unter Kap. 3.3.3 geschlussfolgert, ist somit eine stärkere Aus-/Fortbildung der ErzieherInnen in Richtung der Methoden von Wissenschaft und Forschung anzustreben (siehe dazu auch Kap. 4). Die Qualität der Bewegungserziehung dürfte im Bewegungskindergarten dementsprechend stark schwanken.

Tab. 3.72: Anwendung motorischer Diagnostik (gesamte Stichprobe; Fallanzahl/Cluster)

Cluster	1	Fertigkeitsorientiert beobachtend, vielseitig messend, dokumentierend und auf Experten zurückgreifend	107
	2	Fertigkeitsorientiert beobachtend, vielseitig messend, dokumentierend, nicht auf Experten zurückgreifend	87
	3	nicht fertigkeitsorientiert beobachtend, nicht vielseitig messend, nicht dokumentierend und nicht auf Experten zurückgreifend	138
Gültig			332
Fehlend			94

Tab. 3.73: Anwendung motorischer Diagnostik (% von Kindergartentyp)

	Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
	1	2	3	
Bewegungskindergarten	40,0%	23,8%	36,2%	100%
Kindergarten	22,4%	29,3%	48,3%	100%
Gesamt	32,2%	26,2%	41,6%	100%

3.3.5 „Behandelbarkeitseinschätzung“ als „Interventionsmotivation von Bewegungsauffälligkeiten“ absolut und im konzeptabhängigen Vergleich

Bewegungsauffälligkeiten nehmen auf Grund von Lebensweltveränderungen zu (vgl. z.B. Kap. 2.1, 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4) und sind zudem durch mehrperspektivische Bewegungserziehung sowohl aus einer präventiven als auch rehabilitativen Perspektive positiv beeinflussbar (vgl. z.B. Kap. 2.4, 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3, 2.4.4, 2.4.5).

Wenn dies nicht so wäre, würde die Existenz von Bewegungskindergärten aus einer systemisch-ökologisch lebensweltergänzenden Perspektive heraus, mit der konzeptionell offensiv geworben wird, von vorne herein keinen Sinn ergeben.

Gerade die in den Bewegungskindergärten tätigen ErzieherInnen sollten diese Überzeugung, dass Bewegungsauffälligkeitender behandelbar sind, als Grundorientierung besitzen, da ansonsten nicht anzunehmen ist, dass sie solche präventiven Maßnahmen oder diagnostisch begründete Interventionen (vgl. 3.3.4) vornehmen werden.

Hier lassen sich deutliche konzeptabhängige Unterschiede erkennen. Dem oben ausgewiesenen qualitativen Orientierungsmuster in Bezug auf eine bewegungserzieherische Wirksamkeitseinschätzung entsprechen immerhin beinahe rund zwei Drittel der Bewegungskindergärten, während dies „nur“ die Hälfte der Vergleichsgruppe so einschätzt. Beinahe ein Drittel der Kindergärten und immerhin ein Fünftel der Bewegungskindergärten verfügt nicht über eine derartige Motivation, was nach den Erkenntnissen neuer Studien (vgl. Kap. 2.1) ein wirkliches Problem darstellt. Diese Zahlen müssen durch konzeptionelle Erweiterungen in der ErzieherInnenausbildung wesentlich vermindert werden (siehe dazu Kap. 4).

Tab. 3.74: „Behandelbarkeitseinschätzung“ als Interventionsmotivation von Bewegungsauffälligkeiten“ (gesamte Stichprobe; Fallanzahl/Cluster)

Cluster	1	sieht positive „Behandlungsmöglich- und –notwendigkeit“ im Kindergartenalltag	223
	2	ist unentschieden, ob im Kiga „Behandlungsmöglichkeit“ besteht und gibt an, diese kaum bis gar nicht im Alltag zu behandeln, obwohl die Notwendigkeit gesehen wird	61
	3	ist skeptisch, dass Bewegungsauffälligkeiten im KiGa behandelbar sind, sieht nur bedingte Notwendigkeit	101
Gültig			385
Fehlend			41

Tab. 3.75: „Behandlung“ von Bewegungsauffälligkeiten“ (% von Kindergartentyp)

	Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
	1	2	3	
Bewegungskindergarten	63,5%	14,0%	22,5%	100%
Kindergarten	50,3%	18,4%	31,3%	100%
Gesamt	57,9%	15,8%	26,2%	100%

3.3.6 Bewegungsmangel im Spannungsfeld der Wahrnehmung von Anlage und Umwelt als Indikator für eine Interventionsmotivation absolut und im konzeptabhängigen Vergleich

Schon lange wird in vielen Bereichen der Medizin, Pädagogik und Psychologie um die Dominanz von Anlage oder Umwelt bei Merkmalsausprägungen unterschiedlichster Art gestritten. Nicht zuletzt wurzeln oder münden diese Auseinandersetzungen in politische Weltanschauungen und Zielsetzungen.

Betrachtet man aber nüchtern die Untersuchungen zu Veränderungen der motorischen Leistungsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen (vgl. auch Kap. 2.1.3), lässt sich mit Sicherheit konstatieren, dass die Bewegungsmangelercheinungen kein Ergebnis veränderter Gene, sondern Produkt einer veränderten Umwelt (Lebenswelt) sind.

Eine genetische Ursachenverortung ist somit aus der Perspektive der Professionsforschung als ein Hinweis auf eine Wegdelegation der eigenen Zuständigkeit zu verstehen, weil eine unmittelbare Handlungsfähigkeit nicht als gegeben angesehen wird, wodurch eine auf Passivität ausgerichtete Leitbildvorstellung entsteht.

Die Gruppe mit einer passiven Handlungsrechtfertigung ist glücklicherweise relativ klein, jedoch deutlich nachweisbar. Dabei verteilen sich die beiden ermittelbaren Cluster überraschenderweise sehr ähnlich und somit nahezu konzeptunabhängig auf die beiden Clusterstränge. Immerhin ein Fünftel aller befragten ErzieherInnen weist sich durch die anlagebedingte Interpretation von Bewegungsmangelercheinungen eine passive Rolle bzgl. der Anwendung von Bewegungserziehung als "Mittel" gegen Bewegungsmangelercheinungen zu. Bei diesen besteht also keine Interventionsmotivation. Diesem Ergebnis wird bei der Ableitung konzeptioneller Konsequenzen (Kap 4) Rechnung getragen.

Tab.: 3.76 Bewegungsmangel im Spannungsfeld von Anlage und Umwelt (gesamte Stichprobe; Fallanzahl/Cluster)

Cluster	1	sieht biologische Merkmale von Kindern als nicht entscheidend für den Erwerb von Bewegungsfertigkeiten an	280
	2	sieht <u>biologische Merkmale als entscheidend</u> zum Erwerb von Bewegungsfertigkeiten an	77
Gültig			357
Fehlend			69

Tab.: 3.77 Bewegungsmangel im Spannungsfeld von Anlage und Umwelt (% von Kindergartentyp)

	Cluster-Nr. des Falls		Gesamt
	1	2	
Bewegungskindergarten	79,2%	20,8%	100%
Kindergarten	77,4%	22,6%	100%
Gesamt	78,4%	21,6%	100%

3.3.7 Bewegungsverständnis absolut und im konzeptabhängigen Vergleich

Innerhalb der Bewegungserziehung lassen sich aktuell grob zwei Konzepte unterscheiden. Zum Einen, die aus therapeutischen Ansätzen übernommenen psychomotorischen Ansätze, die stark pädagogisiert jeglichen Wettkampfcharakter ausgrenzen und schon zu Zeiten des Sportartenkonzeptes (vgl. Kap. 2.3.2) als *sonderpädagogisch motiviertes Gegenmodell* zum klassischen Sport existierten.

Zum Anderen die bewegungserzieherischen Fortführungen nach Zimmer mit multiperspektivischer Sichtweise und Anschlussoptionen an einen weiten Sportbegriff (vgl. Kap. 2.3.2), die u. a. auch die Funktion des bewegungsorientierten Vergleichs und Wettkampfs als wichtige Perspektive bzgl. der Abbildung lebensweltorientierter Wirklichkeit zulassen und rechtfertigen (vgl. z.B. Kap. 2.3.1). Betrachtet man die Lebensweltveränderungen insbesondere der letzten zwanzig Jahre, ist zu konstatieren, dass Wettbewerb, Leistung und Vergleich sowie Effektivitäts- und Effizienzzwänge stark zugenommen haben. Somit ist Renate Zimmers Konzept systemisch-ökologisch aus einer auf die reale Lebenswelt vorbereitenden Perspektive den die Leistung ausblendenden Konzepten überlegen.

Zimmers Bewegungsverständnis als Orientierungsgrundlage ist in beiden Kindergartentypen dominant, wobei es bei den ErzieherInnen in den Bewegungskindergärten als noch ausgeprägtere Kernorientierung zum Ausdruck kommt. Dies begründet bzgl. der Orientierungsqualität einen leichten Qualitätsvorsprung bei der Berücksichtigung realer Perspektiven auf die Lebenswelt. Diese Wichtigkeit der Realitätsbezogenheit bei der Vorbereitung auf die Lebenswelt wird in den Schlussfolgerungen für ein dynamisches bewegungserzieherisches Ausbildungs- und Fortbildungskonzept (Kap. 4) berücksichtigt.

Tab. 3.78: Bewegungsverständnis (gesamte Stichprobe; Fallanzahl/Cluster)

Cluster	1	Bewegungserziehung als multidimensionales Bewegungsverständnis	252
	2	Bewegungserziehung als psychomotorisches Bewegungsverständnis	150
Gültig			402
Fehlend			24

Tab. 3.79: Bewegungsverständnis (% von Kindergartentyp)

		Cluster-Nr. des Falls		Gesamt
		1	2	
	Bewegungskindergarten	64,8%	35,2%	100%
	Kindergarten	59,9%	40,1%	100%
Gesamt		62,7%	37,3%	100%

3.3.8 Wertschätzung sensumotorischer Integration absolut und im konzeptabhängigen Vergleich

Vor dem Hintergrund beschriebener Bewegungsmangelproblematiken (vgl. Kap. 2.1.1 – 2.1.4) ist die Förderung der sensumotorischen Entwicklung aller Sinne grundlegend (vgl. kap. 2.4.1), um die motorische Entwicklung optimal zu bahnen. Das verwirklicht sich nach neuesten Erkenntnissen am idealsten bei der Berücksichtigung des *Prinzips der Ganzheitlichkeit*, von sportmedizinischen, (-)pädagogischen, (-)psychologischen, (-)soziologischen, lebensweltlich- und ökologischen Orientierungen sowie didaktischen Kenntnissen (Berücksichtigung der individuellen Bezugsnormen, innere Differenzierung) und diagnostischen Beobachtungsfähigkeiten. Allerdings setzt diese Förderung spezifische Kenntnisse bzgl. motorischer Fähigkeiten und ihrer isolierten konditionellen und koordinativen Anteile voraus.

Glücklicherweise gibt es speziell zur sensumotorischen Integration mittlerweile eine große Auswahl an Handreichungen und konzeptübergreifenden Anregungen. Die meisten qualifizierten Veröffentlichungen, die auch empirische Befunde berücksichtigen und über die rein konzeptionelle Ebene hinausgehen, stammen von Renate Zimmer.

Insgesamt auf hohem Niveau (vermutlich unterstützt durch die zahlreichen Veröffentlichungen von Renate Zimmer) wird diesem Qualitätspostulat von den ErzieherInnen in Bewegungskindergärten noch häufiger als von denen der Vergleichsgruppe entsprochen.

Im sich anschließenden dynamisch angelegten Konzept (Kap. 4), werden Möglichkeiten aufgezeigt, das Thema „sensumotorische Integration“ in bestehende Aus- und Fortbildungskonzepte der Bewegungserziehung einzuflechten.

Tab. 3.80: Wertschätzung sensumotorischer Integration (gesamte Stichprobe; Fallanzahl/Cluster)

Cluster	1	Konsequente und gezielte Förderung aller Sinne	257
	2	Verhaltene Förderung aller Sinne	119
	3	Keine gezielte Förderung aller Sinne	27
Gültig			403
Fehlend			23

Tab. 3.81: Wertschätzung sensumotorischer Integration (% von Kindergartentyp)

	Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
	1	2	3	
Bewegungskindergarten	66,1%	28,6%	5,3%	100%
Kindergarten	60,8%	30,7%	8,5%	100%
Gesamt	63,8%	29,5%	6,7%	100%

3.3.9 „Realismusgrad“ der Wertschätzung von Bewegung absolut und im konzeptabhängigen Vergleich

Um bei der Bearbeitung der Bewegungsmangelproblematik und seiner Folgeerscheinungen optimale Ergebnisse zu erzielen, sind realistische Abbildungen der möglichen Transferleistungen ein Qualitätsindiz (vgl. Kap. 2.4.1 - 2.4.2). Dabei können den drei Clustern folgende Orientierungseigenschaften zugewiesen werden: „Bewegungs nihilistInnen“ sind nicht kompensationsmotiviert, sie sehen in der Bewegung keinen Entwicklungsmoderator, sondern lediglich den Zweck der Fortbewegung. „BewegungsrealistInnen“ weisen der Bewegung angemessene Entwicklungsfunktionen zu, die sich im Rahmen empirischer Realität bewegen und sind auf Grund der realistischen Wirküberzeugung als „BewegungserzieherInnen“ ideal motiviert. „BewegungsdogmatikerInnen“ hingegen sind bisweilen als übermotiviert zu bezeichnen, denn sie sehen die Bewegung an einigen Stellen übersteigert als *Allheilmittel* an. Dabei ist davon auszugehen, dass die zweitgenannte Gruppe die besten Bewältigungsergebnisse und die erstgenannte überhaupt keine Ergebnisse zur Überwindung der Bewegungsmangelproblematik erzielt. Bei der zuletzt genannten Gruppe besteht die Gefahr, die Bewegungsbedeutung überzubewerten und anderen Förderbereichen (bspw. Sprache) zu wenig Raum zukommen zu lassen.

Überraschend ist, dass sich bei beiden Vergleichsgruppen hier keine bedeutsamen Unterschiede feststellen lassen. In beiden Gruppen ist die Zahl der „Bewegungs nihilistInnen“ gering, die Zahl der „BewegungsrealistInnen“ hoch und die der „BewegungsdogmatikerInnen“ am höchsten. Hier muss durch weitere Forschungsarbeit überprüft werden, inwieweit die „Revolution ihre Kinder frisst“ bzw. inwieweit durch die gestiegene Popolarität der Bewegungsthematik an einigen Stellen Übererwartungen geschürt und andere Entwicklungsbereiche (z.B. Sprache) in ihrer Bedeutung zurückgedrängt werden.

Tab. 3.82: „Realismusgrad“ der Bedeutungszuschreibung an Bewegung (gesamte Stichprobe; Fallanzahl/Cluster)

Cluster	1	„Bewegungs nihilist“: „Bewegung dient in erster Linie der Fortbewegung“	42
	2	„Bewegungsrealist“: „Multidimensionales Bewegungsverständnis in Anlehnung an Renate Zimmer	149
	3	„Bewegungsdogmatiker“: „Bewegung ist das Allheilmittel“	184
Gültig			375
Fehlend			51

Tab. 3.83: Bewegungsverständnis der ErzieherInnen (% von Kindergartentyp)

	Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
	1	2	3	
Bewegungskindergarten	10,6%	40,8%	48,6%	100%
Kindergarten	12,1%	38,2%	49,7%	100%
Gesamt	11,2%	39,7%	49,1%	100%

3.3.10 Zeitressourcen für multiperspektive Bewegungserziehung nach Zimmer absolut und im konzeptabhängigen Vergleich

Optimale Bewegungserziehung (vgl. Kap. 2.5) zur Prävention und Bearbeitung der verschiedenen Erscheinungsformen des Bewegungsmangels (vgl. Kap. 2.1) und der Berücksichtigung eines ökologisch-systemisch konstruktiven Bildungsverständnisses präsentiert sich multidimensional (vgl. Kap. 2.3.1) und beansprucht damit größere Zeitressourcen als die „klassische Bewegungsstunde“ (vgl. Kap. 2.3.1), die lediglich ein Vierzigstel der Wochenarbeitszeit der ErzieherInnen einnimmt.

Deshalb interessieren die von den ErzieherInnen geäußerten Deutungen, Schemata und Interpretationen, die Zeitressourcen für mehrperspektivische bewegungserzieherische Arrangements betreffen. Damit bekommt die geäußerte Zeitressource auch die Rolle eines Indikators, der nachweist, inwieweit der Bewegungserziehung Bedeutung und Wertschätzung in Form von Praxisbewährung zukommt. Wünschenswert ist eine hohe und stabile Zeitrelevanz für mehrperspektivische Bewegungserziehung.

Knapp zwei Drittel der ErzieherInnen in Kindergärten und beinahe drei Viertel der ErzieherInnen der Bewegungskindergärten äußern ausreichende Zeitressourcen. Immerhin mehr als ein Viertel der Bewegungskindergärten und über 40% der Kindergärten sehen in der Aufgabenvielfalt der Einrichtung zu wenig Zeit für vielseitige Bewegungsangebote. Das bedeutet, dass Bewegungskindergärten zwar multiperspektive Bewegungserziehung häufiger umsetzen, aber im Einzelfall stark schwanken können und sich ggfs. gar nicht von den Kindergärten unterscheiden. Damit kommt auch der Fortbildungsarbeit im Bewegungskindergarten eine Basis- und nicht nur Aufbaufunktion zu, die von den vorgestellten konzeptionellen Schlussfolgerungen dieser Studie profitieren kann.

Tab. 3.84: Zeitressourcen für multiperspektive Bewegungserziehung nach Zimmer (gesamte Stichprobe; Fallanzahl/Cluster)

Cluster	1 Genügend Zeit für multidimensionale BE nach Renate Zimmer	212
	2 Nicht genügend Zeit für multidimensionale BE nach Renate Zimmer	108
Gültig		320
Fehlend		106

Tab. 3.85: Zeitressourcen für multiperspektive Bewegungserziehung nach Zimmer (% von Kindergartentyp)

		Cluster-Nr. des Falls		Gesamt
		1	2	
	Bewegungskindergarten	71,1%	28,9%	100%
	Kindergarten	59,4%	40,6%	100%
	Gesamt	66,2%	33,8%	100%

3.3.11 Methodisch didaktische Präferenzen der ErzieherInnen bei der angeleiteten Bewegungsstunde absolut und im konzeptabhängigen Vergleich

Zudem interessiert, mit welchem Orientierungscharakter die ErzieherInnen die angeleitete Bewegungsstunde mehrheitlich darbieten. Dabei hat die Rolle der Erzieherin eine besondere Bedeutung, denn sie ist einerseits von allen Kindern beobachtetes Vorbild, es liegt in ihrem Handlungsspielraum, ob sie durch eher Impuls gebende Orientierungen Aktivitäten, Selbstwirksamkeitserlebnisse und realistische Kausalattribution der Kinder fördert oder durch konkrete Handlungsanweisungen bis hin zu „Zwang“ den Kindern eine passive Rolle zukommen lässt. Dabei sind folgende Fragestellungen clusterbildend:

Besteht eine feste und wiederkehrende Stundenstruktur mit festen Ablaufritualen oder werden offene Lernarrangements bevorzugt? Orientieren sich die Stundeninhalte eher in einem multidimensionalen oder sportartenbezogenen Gewand. Wie verteilen sich die unterschiedlichen Gestaltungsmerkmale auf die Vergleichsgruppen?

Zunächst fällt auf, dass sich die drei ergebnen Cluster bzgl. methodisch-didaktischer Präferenzen mit nahezu identischen Fallzahlen präsentieren. Bei der Analyse der Clusterverteilung nach % von Kindergartentyp schneiden die ErzieherInnen in Bewegungskindergärten bzgl. ihrer geäußerten Orientierungsqualität besser ab, da sie häufiger aussagen, sowohl bei strukturierten, als auch bei offenen Arrangements multidimensional zu agieren. Die Vergleichsgruppe hingegen äußert sich vermutlich auf Grund des geringeren Professionalisierungsgrades bzgl. Bewegungserziehung und der quantitativ selteneren Teilnahme an Fortbildungen in diesem Bereich in die Richtung, dass sie sich am selbst kennen gelernten Sportunterricht in der Schule orientiert. Dieses quantitative Forschungsergebnis harmoniert mit den Ergebnissen der qualitativen Studie von Ina Hunger (vgl. 2.5.3d).

Tab. 3.86: Methodisch didaktische Präferenzen der ErzieherInnen bei der angeleiteten Bewegungsstunde (gesamte Stichprobe; Fallanzahl/Cluster)

Cluster	1	offene multidimensionale Bewegungsstunde	97
	2	durchgeplante multidimensionale Bewegungsstunde	101
	3	durchgeplante „Stunde“ mit klassischen Sportstundenelementen	103
Gültig			301
Fehlend			125

Tab. 3.87: Methodisch didaktische Präferenzen der ErzieherInnen bei der angeleiteten Bewegungsstunde (% von Kindergartentyp)

		Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
		1	2	3	
<input type="checkbox"/>	Bewegungskindergarten	33,7%	38,0%	28,3%	100%
<input type="checkbox"/>	Kindergarten	29,9%	26,5%	43,6%	100%
Gesamt		32,2%	33,6%	34,2%	100%

3.3.12 Methodisch didaktische Präferenzen der ErzieherInnen bei der offenen Bewegungsstunde absolut und im konzeptabhängigen Vergleich

Ebenso werden Orientierungen bzgl. der Gestaltung offener Bewegungsangebote erfasst. Die konstruktivistisch-systemisch-ökologischen Ansätze verweisen darauf, dass Kinder über die reine Bewegungskorrespondenz mit einer vorbereiteten Umwelt, informelle Lernprozesse bzgl. physikalischer Strukturen, Wertorientierungen und sozialer Verhaltensmuster durchlaufen. Deshalb interessieren aus dieser Orientierungsperspektive bzgl. offener Bewegungsangebote folgende Fragen: Sind Materialien für alle Kinder erreichbar und werden Kinder an Bewegungsraumumgestaltungen und Materialbestellungen beteiligt? Oder werden sie als passiv wahrgenommene, unreife Wesen von bewegungserzieherischen Gestaltungsmaßnahmen ausgeklammert? Werden die Kinder tendenziell nur anfangs angeregt oder bis in das kleinste Detail angeleitet? Werden die Kinder permanent kontrolliert oder können sie sich auch mal unbeobachtet fühlen und durch Eigenaktivität lernen?

Bei der Clusteranalyse konnten die folgenden drei Typen ermittelt werden, wobei Cluster 1 das wünschenswerteste und Cluster 3 das ungünstigste Arrangement darstellt und ein überholtes Bildungsverständnis ausdrückt. Bei beiden Kindergartentypen äußern die ErzieherInnen am häufigsten die Schaffung konstruktivistisch generierter Lernatmosphären, wobei die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten dabei am häufigsten komplett offen gestalten und Raum für eigenaktives Lernen für alle Kinder geben, während die Vergleichsgruppe am meisten auf teiloffene Arrangements für einen Teil der Kinder setzt. Allerdings verzichtet ein fünftel der ErzieherInnen der Bewegungskindergärten komplett auf offene Strukturen. Bzgl. dieser Strukturen zeigt sich das Konzept des Bewegungskindergartens gemessen an den ErzieherInnenorientierungen sehr uneinheitlich und in Teilen entwicklungsbedürftig (vgl. dazu auch 3.3.13 und Kap. 4)

Tab. 3.88: Methodisch didaktische Präferenzen der ErzieherInnen bei offenen Bewegungsangeboten (gesamte Stichprobe; Fallanzahl/Cluster)

Cluster	1	Offene, konstruktivistisch vorbereitete Lernatmosphäre als Angebot für alle Kinder	132
	2	Teiloffene konstruktivistisch vorbereitete Lernatmosphäre als Angebot für einen Teil der Kinder	178
	3	Kontrollierte, angeleitete und permanent gelenkte Lernatmosphäre für alle Kinder	65
Gültig			375
Fehlend			51

Tab. 3.89: Methodisch didaktische Präferenzen der ErzieherInnen bei offenen Bewegungsangeboten (% von Kindergartentyp)

		Cluster-Nr. des Falls			Gesamt
		1	2	3	
<input type="checkbox"/>	Bewegungskindergarten	40,4%	38,5%	21,1%	100%
<input type="checkbox"/>	Kindergarten	28,0%	59,9%	12,1%	100%
Gesamt		35,2%	47,5%	17,3%	100%

3.3.13 Resümee bzgl. der Identifikation ausgewählter Orientierungstypen und ihre Verteilung auf die unterschiedlichen Kindergartentypen

Wie unter 2.3.6 erörtert, besteht die Bedeutung von *ErzieherInnenorientierungen* in der Komplexitätsreduktion des mehrdimensionalen pädagogischen Alltags zur Gewährleistung unmittelbarer Handlungsfähigkeit, -sicherheit, -rechtfertigung und -routine. Die auch als Leitbildvorstellungen bezeichneten Orientierungen helfen also bei notwendigen Entscheidungsvereinfachungen, die durch das Bestehen konkurrierender Motive als Kennzeichen des komplexen pädagogischen Alltags zu dessen Bewältigung unentbehrlich sind. Zudem fungieren sie als Filter für die weitere Vertiefung von Eindrücken, Wissen und Werthaltungen, indem Professionelle bevorzugt die Erlebnisse vertiefen, die mit ihren bereits vorhandenen Theorien über Bewegungserziehung kompatibel sind. Damit gewinnen diese Orientierungen zunehmend an Stabilität.

Insgesamt ist die pauschal als wesentliches Qualitätsmerkmal beschreibbare Präventions- und Kompensationsorientierung durch Bewegungserziehung als Typenmerkmal bei den ErzieherInnen in Bewegungskindergärten ausgeprägter. Dies zeigt sich u. a. bei der wesentlich entschiedeneren Anerkennung *der Verinselungstheorie* (vgl. Kap. 2.1.1, Kap. 3.3.1 und Tab. 3.66 und 3.67) sowie dem stärkeren Zuspruch bzgl. der Anerkennung des *Vorhandenseins von Bewegungsmanglerscheinungen* (vgl. Tab. 3.68 und 3.69), der ausgeprägteren Wertschätzung (vgl. Tab. 3.70 und 3.71) und Anwendung von motorischer Diagnostik (vgl. Tab. 3.72 und 3.73), wie auch der häufiger bekundeten Überzeugung, Bewegungsauffälligkeiten im Kindergarten (vgl. Tab. 3.74 und 3.75) erfolgreich behandeln zu können. Ebenso geben ErzieherInnen in Bewegungskindergärten zahlreicher an, alle pädagogischen Perspektiven der Bewegungserziehung (vgl. Tab. 3.78 und 3.79) in ihre Angebote zu implementieren, sie äußern häufiger, alle Sinne gezielt zu fördern (vgl. Tab. 3.80 und 3.81) und geben als unterstützendes konzeptabhängiges Strukturmerkmal öfter an, ausreichend Zeit für Bewegungserziehung zur Verfügung zu haben (vgl. Tab. 3.84 und 3.85). Bei angeleiteten Bewegungsangeboten agieren die ErzieherInnen in Bewegungskindergärten nach Ihren Angaben an Hand neuerer Erkenntnisse, während sich die ErzieherInnen in Kindergärten der Vergleichsgruppe öfter am Schema des selbst kennen gelernter Sportunterrichts in der Schule orientieren (vgl. Tab. 3.86 und 3.87). Auch wenn bei beiden Kindergartentypen konstruktivistisch generierte Lernatmosphären dominieren, gestalten die ErzieherInnen in Bewegungskindergärten bei freien Bewegungsangeboten nach Ihren Bekundungen konsequenter *offen* und geben den Kindern somit mehr Raum für

eigenaktives Lernen, während die Vergleichsgruppe am meisten auf teiloffene Arrangements setzt (vgl. Tab. 3.88 und 3.89).

Überraschend ist, dass hinsichtlich der Anlage-Umwelt-Ursachenfrage bzgl. der Bewegungsmangelproblematik (3.76, 3.77) immerhin ein Fünftel der ErzieherInnen beider Kindergartentypen glauben (vgl. Tab. 3.76 und 3.77), dass Bewegungsmanglerscheinungen mit „*in die Wiege gelegt*“ werden. Diese Sichtweise delegiert die Problematik aus den Einrichtungen hinaus und spiegelt eine unreflektierte und unwissenschaftliche Sichtweise überholter Frühpädagogik (vgl. Kap. 2.3.1) wider. ErzieherInnen mit dieser Einschätzung weisen sich selbst eine passive Rolle bzgl. der Möglichkeit der Bekämpfung der Bewegungsmangelproblematik zu. Zudem gibt es in beiden Einrichtungen auffallend und beinahe gleich viele ErzieherInnen, die einige Items bzgl. der Transferleistungen dogmatisch überbewerten, die also unrealistisch hohe Erwartungen an positive Auswirkungen der Bewegung stellen (vgl. Tab. 3.82 und 3.83). Bei diesen besteht parallel die tendenzielle Gefahr, andere Entwicklungsbereiche zu vernachlässigen. An dieser Stelle ist unbedingt weitere Forschungsarbeit erforderlich. Denn hierin kann ein Indiz begründet sein, dass Konzepte bzgl. des tatsächlichen Transportes der Inhalte unabhängig ihrer Wertschätzung von vorrangiger Bedeutung sind. Denn obwohl augenscheinlich viele ErzieherInnen in beiden Kindergartentypen der Bewegung einen sehr hohen Stellenwert zuschreiben, bilden sich bei erfragten Clustern bzgl. der Umsetzung von Bewegungscurricula große Unterschiede ab, bei denen die Bewegungskindergärten fast durchweg höhere Orientierungsqualität zurückspiegeln. Ist es vielleicht möglich, dass hier nur der Konzeptname die entscheidende Trennvariable für die Umsetzbarkeit eines konzeptionellen Schwerpunktes ist, der dann, als mit Inhalt zu füllender Schwerpunkt aus der Breitbandmentalität der Ausbildung (vgl. Kap. 2.3.4), hervor tritt? Dies wäre ein weiterer Anhaltspunkt der Notwendigkeit, die Ausbildung weiter zu spezialisieren und zu verwissenschaftlichen.

Zuletzt ist festzustellen, dass der Wunsch nach Fortbildungen bzgl. motorischer Diagnostik auch bei der Vergleichsgruppe sehr ausgeprägt ist und eine Interessensbasis für weitere Kooperationen darstellt (vgl. Tab. 3.70 und 3.71). Diese auffällige Fortbildungsbereitschaft bildet eine gute Grundlage für die weitere Spezialisierung im Bewegungsbereich im Anschluss an die erfolgte staatliche Ausbildung. Wie sich aus den Erkenntnissen der Studie und dem Problem der existenten Konzeptvielfalt ein zeiteffizientes und pragmatisches Konzept der Spezialisierung ableiten lässt, ist exemplarisch im Kap. 4 angeführt.

3.4 Eine kurze Stellungnahme zur summierten Antwortqualität im konzeptabhängigen Vergleich

Die erfreulich hohe Rücklaufquote ermöglicht es, die Qualität der Antworten absolut messbar zu machen. Dazu werden die Antworten (Messparameter), an Stelle bspw. die statistisch ermittelten Prozentzuweisungen der Items einzeln zu vergleichen, mit Hilfe von Punktezuweisungen (Zahlen) in ein Richtig-Falsch-Ranking eingeteilt. Je niedriger sich dabei der arithmetische Mittelwert der Antworten zeigt, desto zutreffender ist die Aussage und desto mehr wissenschaftlich generiertes Wissen geht somit aus den Aussagen der ErzieherInnen hervor. Vollkommen "wünschenswerte" Antworten werden mit der der Zahl „eins“, vollkommen "falsche" Antworten mit der Zahl „fünf“ belegt.

In dieser Studie wird davon ausgegangen, dass Bewegungskindergärten in einigen Fragen, die als „Spezialwissen gelten“, niedrigere (= qualitativ bessere) Werte erzielen. Aus fragebogenstrategischen Gründen wurde nicht nur „in eine Richtung gefragt“, deshalb werden die Items vor der Ermittlung des arithmetischen Mittelwertes in eine Richtung umcodiert, damit ein qualitativ bewertbares Ergebnis entsteht. Dann werden noch die Items eliminiert, deren Trennschärfekoeffizient nicht überzeugt. Insgesamt zeigt sich nach der Zusammenfassung der Itemstatistiken folgendes qualitatives Bewertungsergebnis zu Gunsten der Bewegungskindergärten:

Tab. 3.63: Zusammenfassung der korrigierten Itemstatistiken „Kindergarten“

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	2,501	1,548	3,411	1,863	2,204	,233	31

Tab. 3.64 Zusammenfassung der korrigierten Itemstatistiken „Bewegungskindergarten“

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	2,319	1,679	3,238	1,560	1,929	,149	31

Resümee

Die leicht höhere Qualität drückt sich absolut in einem niedrigeren Mittelwert (die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten antworten also im Durchschnitt gemessen an der Aktualität der wissenschaftlichen Fachdebatte "richtiger"), als auch in der etwas geringeren Varianz aus. Das bedeutet, dass das festgeschriebene Konzept dazu beiträgt, dass die ErzieherInnenorientierungen konsistenter ausfallen, also durch das Konzept

gerahmt werden. Diese Erkenntnisse werden in den folgenden Schlussfolgerungen (Kap. 4) berücksichtigt.

4. Konzeptionelle Schlussfolgerungen

4.1 Zusammenfassendes Resümee und sich ableitende konzeptübergreifende Schlussfolgerungen für die Bewegungserziehung

Insgesamt beantworten die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten die Mehrheit der ausgewählten Items bei Einzelbetrachtung in Bezug auf eine professionelle und qualitative bewegungserzieherische Orientierung eine Tendenz „besser“, richtiger und realistischer als die Vergleichsgruppe (vgl. dazu auch 3.2.10 und 3.3.13). Auch die Itembeantwortung der ErzieherInnen der Bewegungskindergärten im analytischen Querschnitt bildet insgesamt eine höhere Qualität ab. Dies drückt sich absolut in einem niedrigeren Mittelwert (die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten antworten also im Durchschnitt gemessen an der Aktualität der wissenschaftlichen Fachdebatte richtiger, dies entspricht wie im Notensystem der Schule einer höheren Note) als auch in der etwas geringeren Varianz aus (vgl. zusammenfassend Kap. 3.4). Die geringere Varianz beweist, dass die gemeinschaftliche Orientierungsgrundlage der ErzieherInnen innerhalb bewegungserzieherischer Fragestellungen im Antwortverhalten ausgeprägter ist, sich die Orientierungsqualität also durch die Variable der Konzeptzugehörigkeit erhöht.

Überraschend ist neben der tendenziell durchgängig höheren Qualität insbesondere, dass sich Bewegungskindergärten, die sich häufig selbst als „Sportkindergarten“ bezeichnen, trotz der größeren Nähe zu klassischen Sportvereinen stärker von dem, den Sportvereinen immanenten, Sportartenkonzept distanzieren als die Vergleichsgruppe und ausgeprägter zu demokratischer, offener und konstruktivistischer Pädagogik bekennen (vgl. dazu auch 3.2.7). Zudem gestaltet sich in den Kindergärten ohne Bewegungsschwerpunkt die angeleitete Bewegungsstunde häufiger als klassische Sportstunde im Rahmen des Sportartenkonzeptes (vgl. dazu auch 3.3.11 und 3.3.12).

Hieraus erwächst die konzeptionelle Forderung, wesentliche Elemente des Bewegungserziehungskonzeptes des LSB NRW in die Bewegungsausbildung der ErzieherInnen an den Fachschulen für Sozialpädagogik und den Berufskollegs in NRW zu integrieren. Dazu müssen wesentliche Anliegen der praxisorientierten Ausbildung „Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter“ des LSB (vgl. Kap. 2.3.5) in das Curriculum des Faches „Bewegung/Gesundheit“ (vgl. Kap. 2.3.4) und des Faches „Didaktik/Methodik“ eingewoben werden (Vorschläge siehe Anhang).

Denkbar auf organisatorischer Ebene ist hierbei eine enge Kooperation von LSB und Schule.

In einer ersten Phase könnten Teile des Sport- und des Didaktik-/Methodikunterrichtes von KursleiterInnen des LSB übernommen werden, während die parallel freigestellten Lehrer selber zu lernfeldorientierten Kursleitern ausgebildet werden.

In einer zweiten Phase wären die Schulen dann in der Lage, diese Fortbildung unter regelmäßiger Evaluation durch den LSB selbst zu organisieren. Dabei ist darauf zu achten, dass die Ansichten des Sportartenkonzeptes um die eines modernen Sportverständnisses ausgetauscht werden (siehe dazu auch die Anregungen 4.4.1 – 4.4.16). Zudem muss das Konzept immer wieder an aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse angepasst werden. Das bedeutet, dass ein Konzept bspw. unter Mithilfe ausgewiesener Experten von Universitäten entsteht, wie dies bspw. auch beim Konzept des LSB NRW durch die Unterstützung von z.B. Renate Zimmer ermöglicht wurde (vgl. auch Kap. 3.3.7 und 3.3.8). Da sich die Lebenswelt galoppierend verändert, muss jedoch auch regelmäßig evaluiert werden. Diesbezüglich wäre es wünschenswert, ein wissenschaftstheoretisches und praktisches Modul „Bewegung in der frühen Kindheit“ obligatorisch in die SportlehrerInnenausbildung für das Berufskolleg mit dem Schwerpunkt „Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik“ zu integrieren.

Zudem muss auch den materialen Vorgaben der Kooperationsvereinbarung „Anerkannter Bewegungskindergarten des LSB NRW“ (vgl. Kap. 2.3.5) bei der Hallenausstattung der Schulen Rechnung getragen werden. Denn nicht selten bildet die Hallenausstattung der Fachschulen/Berufskollegs auf Grund eines tendenziell „alten“ Kollegiums, dessen Ausbildung vom Paradigma des Sportartenkonzeptes geprägt war, eines jahrelangen Sparzwanges und einer Breitbandhallennutzung (verschiedenste Bildungsgänge der Berufskollegs, Nutzung durch Sportvereine) an den Schulen lediglich die materiale Basis für ein durch das Sportartenkonzept getragenes (vgl. Kap. 2.3.2) Bewegungskurriculum (vgl. Kap. 2.3.2). Bei der Auswahl und auch Finanzierung der Materialien (Schulen steht häufig nur ein Budget von 500,-€ jährlich für Neuanschaffungen pro Fachbereich zur Verfügung) könnte der LSB, der seinerseits vor dem Hintergrund der Angewiesenheit auf Mitgliederrekrutierung von der Multiplikatorenfunktion der Schulen profitiert, beteiligt werden. So wird die Basis geschaffen, den beschriebenen ungewünschten Auswirkungen chronosystematischer Veränderungen (vgl. Bronfenbrenner) (vgl. Kap. 2) auch in der Praxis professionell zu begegnen, die bisher, wenn überhaupt, nur durch den Filter von Implementationsverzügen und Rezeptionswiderständen erreicht wurde. In einer Übergangsphase bietet es sich an klassische Sportgeräte alternativ zu nutzen (siehe 4.4.4).

Schlussfolgerungen zu speziellen Orientierungsqualitäten im konzeptabhängigen Vergleich und resultierende Schlussfolgerungen

Bei Betrachtung einzelner Items verwundert, dass die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten trotz häufiger qualitativerer Antworten als die Vergleichsgruppe den Zusammenhang von Wohnlage mit Bewegungsmangel (vgl. Kap. 2.1.1) nicht so ausgeprägt wahrnehmen. *Dieser Punkt muss besonders herausgestellt, Bezirksregierungen und Landesjugendämtern berichtet und konzeptionell bearbeitet werden, denn Bewegungskindergärten müssen dort entstehen, wo sie kompensatorisch am meisten gebraucht werden (siehe dazu auch die Ergebnisse 3.2.2 und die evaluierenden Fragen 4.3.7, 4.3.8 und Anregungen 4.4.8, 4.4.9, 4.4.11, 4.4.12, 4.4.14).*

Zahlreiche Strukturäußerungen (vgl. Kap. 3.1.3) der ErzieherInnen weisen darauf hin, dass die Bewegungskindergärten soziale Hochschwelligkeit, finanzielle Zugangsbarrieren und einen gewissen Exklusivitätscharakter repräsentieren. *Die Bewegungsmangelproblematik ist aber bei marginalisierten Bevölkerungsteilen, die die Existenz entwicklungsbeeinträchtigter Defizite häufig kaum wahrnehmen, am stärksten ausgeprägt. Zudem können sie keine langen Anfahrtswege für ein dem Problem angepasstes Konzept in Kauf nehmen, können in der Regel keine zusätzlichen Mitgliederbeiträge aufbringen oder die Einrichtungen bei Nachhaltigkeitsmaßnahmen zur Effektivität des Konzeptes unterstützen. Die Einrichtungen müssen zu ihnen kommen und das Problem dort bekämpfen, wo es am intensivsten zu Tage tritt: In den marginalisierten Stadtzentren (siehe dazu auch 4.4.12). Nicht ein untersuchter Bewegungskindergarten befindet sich in einer sozialgeografischen Lage, die z.B. mit der Dortmunder Nordstadt vergleichbar ist. Auf konzeptioneller Ebene müssen ErzieherInnen weiterhin für diese Problematik sensibilisiert werden und die Umgebung einer Einrichtung bezüglich der Qualität der Bewegungssozialisation ihres Klientels einschätzen können (siehe dazu auch 4.4.13). Nur so können sie dem individuellen Bewegungssozialisationsraum angemessene kompensatorische Angebote unterbreiten. Dabei ist explizit auf das Problem des hochschwelligigen Zugangs von Bewegungskindergärten hinzuweisen.*

Fachlich qualifizierter als bei der Angemessenheit der sozialräumlichen Platzierung zeigen sich die Bewegungskindergärten dann wiederum bei der größeren Wertschätzung diagnostischer Verfahren (vgl. Kap. 3.3.3), wenn auch die Kennzahlen für die Wertschätzung die Kennzahlen für die geäußerte tatsächliche Anwendung übersteigen (vgl. Kap. 3.3.4).

Wünschenswert wäre, wie zahlreiche Studien zur Professionsforschung von ErzieherInnen zeigen, die wissenschaftliche Aufwertung der Ausbildung der ErzieherInnen (vgl. Kap. 2.3.4). Dazu zählen selbstverständlich auch das selbstständige Arbeiten mit Analyse-, Diagnostik- und Testverfahren und Kenntnisse zur Grobeinschätzung des altersabhängig zu erwartenden motorischen Entwicklungsstandes. Um eine objektive Sensibilisierung unter gegebenen Ausbildungsstrukturen dennoch anzubahnen, bieten sich praktische Anwendungen und Vereinfachungen (didaktische Reduktionen) wissenschaftlicher Modelle an (siehe dazu auch die Evaluationsfragen 4.3.3, 4.3.9 sowie die Anregungen 4.4.4, 4.4.5, 4.4.6, 4.4.7, 4.4.13, 4.4.14, 4.4.15 und 4.4.16).

Weiterhin ist bei der Analyse der Daten sehr auffällig, dass der Wunsch nach Fortbildungen bzgl. motorischer Diagnostik auch bei der Vergleichsgruppe sehr ausgeprägt ist und eine Interessensbasis für weitere Kooperationen darstellt (vgl. Tab. 3.70 und 3.71) (vgl. zusammenfassend 3.2.10). Hier ist aus Gründen der Ressourcenoptimierung eine fortbildungsbezogene Kooperationslinie Fachschule/Berufskolleg – LSB – und zusätzlich Universität wünschenswert, um die Anzahl von Fortbildungsmöglichkeiten zu erhöhen, die Erreichbarkeit zu optimieren, die Kosten der Fortbildung für die ErzieherInnen möglichst gering zu halten und die Wissenschaftlichkeit sowie Aktualität der Fortbildung am neuesten Erkenntnistand zu garantieren. Auch vom logistischen Aufwand wäre ein solches Fortbildungsangebot am Berufskolleg/Fachschule für Sozialpädagogik her zu gewährleisten, da diese Schulformen bereits jetzt mit den Einrichtungen bzgl. fachlicher Betreuung des Anerkennungsjahres der ausgebildeten ErzieherInnen oder Weiterbildung von in Einrichtungen (noch) beschäftigten KinderpflegerInnen korrespondiert.

Zudem gibt es bereits ausbildungsnahe Bildungsgänge am Berufskolleg, die mit dem LSB kooperieren und zusammenarbeiten (vgl. bspw. Abiturbildungsgang Freizeitsportleiter APO-Bk D17). Das Berufskolleg wird zum vernetzten effizienten und effektiven Kompetenzzentrum als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, um die geforderte Zusammenarbeit mit ExperteInnen unterschiedlicher Schwerpunkte (vgl. 3.2.4) einfacher anzubahnen (siehe dazu auch 4.2).

Zudem fällt bei der weiteren Datenanalyse auf, dass ErzieherInnen in den Bewegungskindergärten häufiger Präventions- und Kompensationsmotivationsanliegen zur Bekämpfung von Bewegungsmangel als Typenmerkmal repräsentieren. Während in den Schulen häufig lediglich Spielarrangements aufgezeigt werden, die Bewegungsmangel verhindern, findet beim LSB auch eine Ursachenanalyse statt, die bewegungserzieherisches

Handeln mit nachhaltigem Sinn belegt. So zeigen sich auch bei der Clusteranalyse viel mehr AnhängerInnen der Verinselungstheorie (vgl. Kap. 3.3.1) und am wenigsten SkeptikerInnen des Vorhandenseins einer Bewegungsmangelproblematik (vgl. Kap. 3.3.2), weil Sie für die Wirkzusammenhänge von Veränderungen der Lebenswelt und Bewegungsmangel sensibilisiert wurden. Gleichzeitig äußern die ErzieherInnen der Bewegungskindergärten eine wesentlich größere Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei der Behandlung von Bewegungsmangel (vgl. Kap. 3.3.5), was sich auch in höheren Zeitressourcen für bewegungserzieherische Arrangements nieder schlägt.

Das zeigt, wie wichtig es ist, dass den ErzieherInnen auf einer grundlegenden Weise deutlich gemacht wird, wie vielfältig die Folgen von Bewegungsmangel sind und aus welchen Ursachen sie erwachsen. Das kann sehr gut durch eine Kategorisierung nach physiologischen (bspw. Adipositas, Herz-Kreislaufschwäche) und psychologischen (bspw. Misserfolgsorientierung, fehlende Kontrollüberzeugung) Bewegungsmangelfolgen geschehen. Diese ist in Schulen nur fächerübergreifend erreichbar, indem die Logik der Lernfelddidaktik auch konsequent auf den Bereich Sport/Bewegung/Gesundheit/Biologie/Soziologie übertragen wird (siehe dazu auch Kap. 4.2).

Bzgl. der empirischen Auswertung ist abschließend überraschend, dass hinsichtlich der Anlage-Umwelt-Ursachenfrage bzgl. der Bewegungsmangelproblematik (3.76, 3.77) immerhin ein Fünftel der ErzieherInnen beider Kindergartentypen biologische Merkmale als entscheidend für den erfolgreichen Erwerb von Bewegungsfertigkeiten ansehen (vgl. Tab. 3.76 und 3.77, vgl. auch Kap. 3.3.6 und zusammenfassend 3.3.13). Das wird durch die Aussage der ErzieherInnen der Bewegungskindergärten, die Materialvielfalt wichtiger als ein gutes Konzept ansehen (3.2.6), um ein überraschendes Element erweitert. Denn beides ist unter wissenschaftlichen Aspekten betrachtet abwegig.

Hier muss konzeptionell entgegengewirkt werden. Kompetenz erweiternd und zugleich motivierend wirkt der Abgleich eigener Beobachtungsergebnisse (Beobachtungsinstrument mit festgelegten Gütemaßstäben, bspw. 4.4.14), Meinungen und Interpretationen [oder die eigene Hypothesenformulierung und spätere Überprüfung] mit empirischen Befunden im Themenkreis bewegungssozialisatorischer Differenzen (bspw. 4.4.15), bspw. zwischen sozial benachteiligten und wohlhabenden Kindern (bspw. 4.4.12). An Hand der eindeutigen Befundlage kann den ErzieherInnen das deutliche Überwiegen von Umweltursachen (Sozialisationsfaktoren) für Bewegungsmangelprobleme verdeutlicht werden (bspw. 4.4.9). Ebenso muss, wie bereits unter 3.2.6 postuliert, die Bedeutung der

aktiven Rolle der ErzieherIn bei der Bekämpfung von Bewegungsmangel herausgestellt werden.

Die erhobenen Daten der Explorationsstudie können als Grundlage für vertiefende und weitere Zusammenhangsuntersuchungen ausgewählter Fragestellungen im Forschungsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit als auch der Sportpädagogik genutzt werden. Wünschenswert wäre vor dem Hintergrund beschriebener deskriptiver und empirischer Aufschlüsse die bereits geforderte wissenschaftliche Aufwertung der ErzieherInnenausbildung mit sportpädagogischen Inhalten.

4.2 Ein *dynamisches* und sich *selbst evaluierendes* Konzept als pragmatischer Lösungsansatz zum Überarbeiten bestehender Konzepte

Wie kann auf Grund der gewonnenen Erkenntnisse ein zukunftsorientiertes Konzept entstehen, das sich unter Berücksichtigung der vielschichtigen Praxis sowohl in die ErzieherInnenausbildung als auch die Fortbildungsmaßnahmen für ErzieherInnen integrieren lässt?

Viele wissenschaftliche Arbeiten im Bereich der Professionsforschung der Pädagogik der frühen Kindheit enden bei der Beschreibung der Datenlage und abgeleiteten Postulaten, ohne Ansatzpunkte für die Praxis zu schildern, nicht zuletzt, weil die Differenz zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und ausübender Praxis wesentlich größer ist als bspw. im Rahmen der Schulforschung (Problem der Akademikerschwelle).

Sicher wird es nicht möglich (und auch nicht nötig) sein, die komplette Ausbildungslandschaft *auf den Kopf zu stellen* und neu zu erfinden. Denn wie im Theorieteil beschrieben, *zerreiben* sich viele Konzepte in der Praxis an Finanzierungsschwierigkeiten, Rezeptionswiderständen, Substanzverlusten, Umsetzungsproblemen und didaktischen Verselbstständigungen.

Sinnvoll erscheint aber – und hierauf zielt der Begriff des *dynamischen Konzeptes* ab – die Erstellung von, sich aus den deskriptiven und empirischen Erkenntnissen ableitenden, elementaren Evaluationsinstrumenten bzw. die Erarbeitung von grundlegenden Arbeitsmaterialien, die notwendige Standards und Akzente für Lernarrangements im Bereich Bewegungserziehung für ErzieherInnen zurück melden. Bestehende, häufig lediglich auf den Erwerb von Faktenwissen angelegte Konzepte können so hinterfragt und bzgl. diagnostischer und spezifischer Problemlösekompetenz wiederholt, also *dynamisch*, ergänzt werden.

Aufgrund der Ergebnislage und Schlussfolgerungen bietet sich der Einsatz besonders an Fachschulen für Sozialpädagogik/Berufskollegs an, die sich aus sozialökologischer Perspektive als Kompetenz-, Aus- und Weiterbildungszentren als ressourcenoptimierende Schnittstelle zwischen Forschung, Schule und LSB präsentieren (vgl. dazu auch Kap. 2 und Kap. 4.1). Das dynamische Konzept bezweckt, wie in den Schlussfolgerungen bereits postuliert, die problemorientierte Weiterführung der zentralen Inhalte des Ausbildungscurriculums „Gesundheit/Bewegung“ der Fachschule für Sozialpädagogik in NRW. Diese werden um zentrale Inhalte des Ausbildungscurriculums „Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter des LandesSportBundes NRW“

sowie Ergebnisse der deskriptiven und empirischen Analyse ergänzt. Das *dynamische Konzept* zielt also darauf ab, grundlegende Kenntnisse und spezifische Problemlösekompetenzen bzgl. der Bewegungsmangelthematik erzieherInnengerecht zu vermitteln und Entscheidungen zur Unterrichtsplanung dem entsprechend fachlich fundiert fällen zu können, ohne bestehende Konzepte komplett „über Bord zu werfen“.

Das *dynamische Konzept* will anregen, empirisch basierte Kenntnisse sach- und adressatengerecht in Lernarrangements einzusetzen. Neue empirische Ergebnisse können durch analog aufgebaute Evaluationsfragen und Arbeitsmaterialien berücksichtigt werden. Grundanliegen ist es, selbst und kooperativ angeeignetes Fach- und Berufswissen zu wissenschaftlich begründeter Handlungsfähigkeit weiterzuführen. Die Reflektionsfragen und Arbeitsmaterialien sind fachlich-empirisch und pädagogisch-psychologisch begründet und didaktisch-methodisch arrangiert. Kernziel ist es, bestehende Konzepte so zu ergänzen, dass ErzieherInnen in die Lage versetzt werden, selbst InitiatorInnen von bewegungsbezogenen Diagnose-, Lern- und Entwicklungsprozessen zu sein.

Die unter 4.3 zusammengefassten Reflektionsfragen als Konglomerat empirischer Erkenntnisse und didaktisch-methodischer Schlussfolgerungen helfen auch bereits tätigen Aus- (und Weiter)bilderInnen, ihre bisherigen Unterrichtskonzepte und -inhalte zu reflektieren sowie auszuwerten und ggfs. zu ergänzen. Zudem können Sie als Basis für den kollegialen Austausch oder der fachlichen Supervision im Sinne der fächerübergreifenden Lernfelddidaktik genutzt werden, indem sich bspw. LehrerInnen, die Gesundheit/Bewegung unterrichten, mit KollegInnen anderer Lernbereiche über eine ganzheitliche Themenverschränkung absprechen (bspw. Bewegung/Gesundheit: Adipositas als Folge von Bewegungsmangel ß à Sozialpädagogische Theorie & Praxis: Psychosoziale Folgen von Adipositas und Bewältigungsverhalten). Dabei können die Fragen (4.3) neben der Evaluationsfunktion auch als Ausgang der Unterrichtsplanung genutzt werden, wodurch sich Beiträge und Ergänzungen anderer Fächer ableiten lassen. Dadurch wird das „Evaluieren, Innovieren und Kooperieren“ gefördert, welches in der Lehrerbildung in NRW als wesentliche Kernkompetenz zur Eingliederung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Aus- und Fortbildung angesehen wird.

Um das Konzept praktisch angemessen umsetzen zu können, wird eine Sporthalle mit der Größe eines gängigen Hallendrittels mit herkömmlicher Ausstattung benötigt. Dazu gehören gängige Materialien zur Erstellung von Bewegungslandschaften, wie große und kleine Kästen, Barren, Reck, Seile, Ringe, Bänke, Tore, Sprossenwände und Weichböden.

4.3 Resultierende Reflektionsfragen als Konglomerat empirischer Erkenntnisse und didaktisch-methodischer Schlussfolgerungen zur Überprüfung und Überarbeitung bestehender Konzepte in der bewegungserzieherischen ErzieherInnenaus- und -fortbildung

4.3.1 Erfolgt im Unterricht eine Sensibilisierung für anthropologisch angelegte und entwicklungsbedeutsame Bewegungsgrundformen?

- ✚ Enthält meine Planung alle motorischen Fähigkeiten ansprechende Bewegungsgrundformen wie bspw. Schwingen, Schaukeln, Hängen, Hüpfen, Laufen, Krabbeln oder Gleiten als motorische Basiskompetenzen?
- ✚ Erhalten/erarbeiten sich die ErzieherInnen Informationen über einseitige Sinnesstimulation des übermäßigen Medienkonsums?
- ✚ Wird den ErzieherInnen deutlich, wie viele Entwicklungsbereiche durch Bewegungsmangel beeinträchtigt werden können?

4.3.2 Erfolgt eine Sensibilisierung für die Notwendigkeit und das Arrangement von Selbstwirksamkeitserfahrungen?

- ✚ Enthält meine Planung materiale Bewegungsarrangements?
- ✚ Fordern die materialen Bewegungsarrangements unterschiedliche Grundbewegungsformen heraus?
- ✚ Besitzen die materialen Bewegungsarrangements hohen Aufforderungscharakter für Kinder?
- ✚ Melden die materialen Bewegungsarrangements Misserfolg und Erfolg auf mehreren Sinneskanälen zurück?
- ✚ Lassen sich an den materialen Bewegungsarrangements ohne großen Aufwand Veränderungen des Schwierigkeitsgrades vornehmen?

4.3.3 Erfolgt eine Sensibilisierung der ErzieherInnen für ein diagnostisch-dokumentierendes Grundverständnis?

- ✚ Vermittle ich die Erfahrung/Kenntnis des Nutzens materialer Bewegungsarrangements als grobe Messstationen für motorische Entwicklungsstände?
- ✚ Führen die angehenden ErzieherInnen selbst Messungen bzgl. eigener Kompetenzen durch (bspw. Selbsteinschätzungsfähigkeit/motorische

Geschicklichkeit) und dokumentieren sie diese?

- ✚ Werden die ErzieherInnen bei Beobachtungsaufgaben nicht überfordert, d.h. wird ihnen ein überschaubares Maß an Beobachtungsinhalten an die Hand gegeben?
- ✚ Thematisiere ich motorische Entwicklungsübersichten als Basis vorsichtiger Einschätzungen des motorischen Entwicklungsstandes?
- ✚ Lernen die ErzieherInnen einen gängigen motorischen Test praktisch kennen?
- ✚ Verweise ich im Sinne der besonderen Bedeutung der Primärprävention im Kindergarten auf mögliche KooperationspartnerInnen mit ExpertInnenenstatus?

4.3.4 *Erfolgt eine Sensibilisierung für die Bedeutung der Leistung im Fach Gesundheit/Bewegung?*

- ✚ Haben die ErzieherInnen die Möglichkeit, ihre Leistungsgrenze zu erfahren?
- ✚ Ermitteln die ErzieherInnen unterschiedliche Leistungsniveaus innerhalb der Klasse?
- ✚ Haben die ErzieherInnen die Möglichkeit, Leistungsentwicklung zu erfahren?
- ✚ Erarbeiten sich die ErzieherInnen Strategien, Kinder spielerisch zum Erproben der Leistungsgrenze zu motivieren?
- ✚ Wird den ErzieherInnen bzgl. der Bewegungserziehung mit den Kindern das Prinzip der Freiwilligkeit vermittelt?
- ✚ Wird den ErzieherInnen plausibel gemacht, dass leistungsorientierte Angeboten für Kinder frei wählbare Schwierigkeitsniveaus beinhalten müssen?

4.3.5 *Erfolgt eine Sensibilisierung der ErzieherInnen zur Wahrnehmung des Kindergartens als Raum für (z. T. erste) kommunikative Bewegungserfahrungen unter Vorschulkindern?*

- ✚ Haben die ErzieherInnen die Möglichkeit, eigene Erlebnisse bzgl. der Bewegungssozialisation zu reflektieren und vorzustellen? Werden dabei die Verinselungsproblematik und die diesbezügliche Kompensationsrolle des Kindergartens offensichtlich?
- ✚ Werden die ErzieherInnen für die Notwendigkeit sensibilisiert, sich zu Gunsten von Aushandlungsprozessen von Kindern zurück zu ziehen?
- ✚ Erhalten die ErzieherInnen Raum zur Professionalisierung der Einschätzung des realistischen Gefährdungsgrades von Körperkontakt und Kräfteressen zwischen Kindern, indem sie selbst Eindrücke im Bereich mit Körperkontaktsportarten

sammeln und notwendige Regeln selbst ableiten?

- ✚ Werden typische Strategien erarbeitet, soziale Bewegungsimpulse von Kindern fortzuführen und zu vernetzen?
- ✚ Erhalten die ErzieherInnen die Möglichkeit, sich vor dem Hintergrund der Verinselungsproblematik als kompensatorische Vernetzungsinstanz zu begreifen?
- ✚ Wird den ErzieherInnen die Bedeutung des Lernpotenzials altersgemischter Gruppen bei Bewegungsangeboten offensichtlich?

4.3.6 Werden die ErzieherInnen für den durch den Familienwandel weiter dynamisierten weiblichen Geschlechterüberhang in allen erzieherischen Kontexten bis zum neunten/zehnten Lebensjahr in seiner Bedeutung für die Bewegungssozialisation sensibilisiert?

- ✚ Erhalten die ErzieherInnen Gelegenheit, den durch den Familienwandel weiter dynamisierten, weiblichen Geschlechterüberhang in nahezu allen erzieherischen Kontexten bis zum neunten/zehnten Lebensjahr in seiner Bedeutung für die Bewegungssozialisation von Kindern zu problematisieren?
- ✚ Werden geschlechtsspezifische Sportzugänge beispielhaft unterschieden und thematisiert?
- ✚ Erhalten die ErzieherInnen Einblick in so genannte männlich determinierte Bewegungsformen und werden gesellschaftlich determinierte Eigenschaften des Sportartenkonzepts (bspw. Normierung, Leistungsvergleich) herausgearbeitet und in Frage gestellt?
- ✚ Wird der gesellschaftliche Anteil stereotyper Rollenzuweisung bzgl. des Urteils über Bewegungszugänge offensichtlich?
- ✚ Werden so genannte klassische männliche Sportarten praktisch durchgeführt?

4.3.7 Werden die ErzieherInnen für bewegungssozialisatorisch bedeutsame Elemente sensibilisiert?

- ✚ Erhalten die ErzieherInnen Gelegenheit, die eigene Bewegungssozialisation zu reflektieren?
- ✚ Werden mehrere bewegungssozialisatorisch bedeutsame Elemente bearbeitet?
- ✚ Besteht die Möglichkeit, die Elemente bzgl. ihrer Bedeutsamkeit zu ordnen?
- ✚ Erhalten die ErzieherInnen einen Überblick über die Homogenität bzw. Heterogenität der Bewegungssozialisation ihrer Klasse?

- ✚ Haben die ErzieherInnen Gelegenheit, klassische Elemente der Bewegungssozialisation durch Bewegungslandschaften nachzuempfinden und zu betonen?

4.3.8 *Werden die ErzieherInnen für den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bewegungssozialisation sensibilisiert?*

- ✚ Werden die ErzieherInnen für den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bewegungssozialisation sensibilisiert?
- ✚ Erhalten die ErzieherInnen dabei ein prägnantes praktisches Anwendungsbeispiel ihres Erfahrungshorizontes, das die Bewegungssozialisation unter gegensätzlichen sozialen Vorzeichen beleuchtet?
- ✚ Ist das Beispiel so gewählt, dass die Lebensweltperspektive des Kindes zum Tragen kommt, ohne dass Vorurteile und Stigmatisierungen bzgl. gewisser Bevölkerungsteile geschürt werden?
- ✚ Werden die ErzieherInnen darauf vorbereitet, dass sie es in Zukunft mit zunehmend heterogenen motorischen Entwicklungsständen zu tun haben werden?
- ✚ Werden die ErzieherInnen angewiesen, darauf zu achten, das Lernpotential der tendenziell heterogener werdenden Gruppen als Chance zu sehen und zu nutzen, indem sie Lernsituationen so gestalten, dass Kinder sich gegenseitig Dinge beibringen können?

4.3.9 *Werden die ErzieherInnen für Möglichkeiten wissenschaftlich orientierter Grobbeurteilung/-beobachtung/-dokumentation der Qualität eines bewegungssozialisatorischen Umfelds sensibilisiert?*

- ✚ Erhalten die ErzieherInnen die Möglichkeit, unterrichtlich erarbeitete Inhalte und Theorien bzgl. der Bewegungssozialisation an der Wirklichkeit zu beobachten/überprüfen?
- ✚ Wird dabei systematisch beobachtet/bewertet (Erarbeiten sich die ErzieherInnen dazu bspw. ein Beobachtungsinstrument zur empirischen Vergewisserung {zumindest in Teilen} selbst [Lernwirksamkeit])?
- ✚ Hat der Aufbau der systematischen Beobachtung einen aktuellen, wissenschaftlichen Hintergrund, der bisherige Unterrichtsinhalte aufgreift oder Alltagsorientierungen fachlich kanalisiert?

- ✚ Erhalten die ErzieherInnen die Möglichkeit, das erarbeitete Instrument nach der Wirklichkeitskonfrontation zu überarbeiten?
- ✚ Erhalten die ErzieherInnen nach der Datenerhebung die Möglichkeit einer Nachbetrachtung zum Erfahrungsaustausch und der Einigung auf einen Gütemaßstab zur Beurteilung der Daten?
- ✚ Können durch die „Wirklichkeitsvergewisserung“ unterschiedliche Qualitäten von Bewegungssozialisationsräumen identifiziert werden?
- ✚ Werden die Ergebnisse dieser Untersuchung gesichert und allen ErzieherInnen zu Teil?

4.3.10 Werden die ErzieherInnen für die Orientierung an/Berücksichtigung/Einholung von empirischen Ergebnissen sensibilisiert?

- ✚ Werden den ErzieherInnen wichtige empirische Daten zu Mechanismen sozial selektiver Bewegungssozialisation zur Verfügung gestellt?
- ✚ Erfolgt ein Abgleich eigener Beobachtungen, Wahrnehmungen und Interpretationen der ErzieherInnen mit den empirischen Befunden bzgl. bewegungssozialisatorischer Differenzen?
- ✚ Erhalten die ErzieherInnen Gelegenheit, sich bzgl. der empirischen Daten Konsequenzen für ihre pädagogische Praxis zu überlegen?
- ✚ Erhalten die ErzieherInnen Einblick, wie man sich empirische Erkenntnisse und theoretisches Wissen aneignet (Literaturrecherche, Internetrecherche)? Wird dazu ggfs. die Schule verlassen, sofern angemessene Recherchessourcen (Bibliothek, ausreichende Anzahl von Internetzugängen) dort nicht zur Verfügung stehen?
- ✚ Werden die o. g. Kompetenzen praxisorientiert angewendet, um die ErzieherInnen zusätzlich in die Lage zu versetzen, ExpertInnenen für spezielle Fragestellungen/Anliegen zu mobilisieren?

4.4 Praktische Arbeitshilfen als Konglomerat empirischer Erkenntnisse und didaktisch-methodischer Schlussfolgerungen zur Ergänzung bestehender Konzepte in der bewegungserzieherischen ErzieherInnenaus- und -fortbildung

4.4.1: Arbeitsblatt zur selbstständigen und lernwirksamen Erarbeitung der Bewegungsgrundformen

Gruppe 1:

Aufgabe:

- a) Überlegen Sie sich, an Hand welcher Bewegungen eine Orts- oder Lageveränderung des Körpers erreicht wird und stellen Sie diese vor!
- b) Bauen Sie einen Bewegungsparcours auf, der diese Bewegungsgrundformen herausfordert!
- c) Erfinden Sie eine Bewegungsgeschichte, die Kinder dazu motivieren könnte, die Bewegungsgrundformen auf dem Bewegungsparcours auszuüben!

Erwartungshorizont der Bewegungsgrundformen:

Gehen, Laufen, Springen, Steigen, Kriechen, Krabbeln, Robben, Gleiten, Rollen, Wälzen.

Gruppe 2:

Aufgabe:

- a) Überlegen Sie sich Bewegungen, mit denen Geräte und Gegenstände befördert oder in Bewegung versetzt werden und stellen Sie diese vor!
- b) Bauen Sie einen Bewegungsparcours auf der diese Bewegungsgrundformen herausfordert!
- c) Erfinden Sie eine Bewegungsgeschichte, die Kinder dazu motivieren könnte, die Bewegungsgrundformen auf dem Bewegungsparcours auszuüben!

Erwartungshorizont der Bewegungsgrundformen:

Ziehen, Schieben, Tragen, Werfen, Stoßen, Schlagen, Heben, Drücken, Rollen.

Gruppe 3:

Aufgabe

- a) Überlegen Sie sich Bewegungen, mit Hilfe derer man sich an Geräte *anpasst* und sich *an* oder *mit* ihnen bewegt!
- b) Bauen Sie einen Bewegungsparcours auf, der diese Bewegungsgrundformen herausfordert!
- c) Erfinden Sie eine Bewegungsgeschichte, die Kinder dazu motivieren könnte, die Bewegungsgrundformen auf dem Bewegungsparcours auszuüben!

Erwartungshorizont der Bewegungsgrundformen:

Hängen, Stützen, Schwingen, Drehen, Schaukeln, Springen, Balancieren, oder Bewegungen, bei denen man sich mit Hilfe von Geräten bewegt, z.B. Rad fahren, Roller fahren, Rollschuh laufen usw.;

(vgl. Bewegungsgrundformen in Anlehnung an Zimmer, 2005, 159f.)

4.4.2 Karikatur für Unterrichtseinstiege zur Veranschaulichung der Problematik der einseitigen Sinnesstimulation durch Lebensweltveränderungen

Den ErzieherInnen muss im Anschluss an die Thematisierung anthropologisch angelegter Bewegungsgrundformen (wie Schwingen, Schaukeln, Hängen, Hüpfen, Laufen oder Krabbeln als motorische Basiskompetenzen), die bspw. in Anlehnung an Zimmers Kategorisierungsvorschlag (2004, 159f.) arbeitsteilig vorgestellt und in einen Bewegungsparcours und eine selbst erfundene Bewegungsgeschichte integriert werden können, der bewegungs- und sinneseinschränkende Charakter übermäßigen Medienkonsums deutlich werden. Diese Wahrnehmung kann problematisierend vertieft werden, z.B. mit dem Einstieg mit der Zeichnung eines fernsehenden Kindes mit ausgeprägten Augen und Ohren und „verkümmertem Restkörper“:



„Einseitiges Training“ – Auge- und Ohrenbilder: Weber, Melanie, Dezember, 2006

Unter der Nutzung des Internets und der Bereitstellung von Internetadressen können ErzieherInnen (bspw. auch als Hausaufgabe) Folgen chronischer einseitiger Sinneskost zusammentragen, und auf der Basis des selbst erreichten Kenntnisstandes sinnbehaftete Übungen erlernen und weiter entwickeln.

Da Kinder jedoch nicht nur im Themenkreis Bewegung Probleme aufweisen, wäre eine Ausbildung auf Universitätsniveau die optimale Lösung für nachhaltiges Arbeiten in den Praxisfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit (vgl. Ergebnisse 3.2.5)

4.4.3: Bewegungsanlässe schaffen – Bewegungsgeschichten als Motivationsauslöser

Kinder können durch eine Bewegungsgeschichte sehr gut zur Bewegung motiviert werden. Denkbar ist eine Bewegungsgeschichte, bei der Impulse zunächst direkt umgesetzt werden können. Die Bewegungsgeschichte bietet den Kindern eine Anlasslage für das spielerische Betreten einer Bewegungslandschaft. Klassische Sportgeräte werden dabei alternativ genutzt (siehe dazu auch 4.4.4)

Bewegungsgeschichte: Qualle Rosi begegnet den Schillerfischen - Großgruppe

Die Qualle Rosi liegt faul am Meeresgrund. Sie macht ihren täglichen Mittagsschlaf. Das Wasser schaukelt sie hin und her.

Die Kinder liegen bäuchlings am Mittelkreis, fassen mit den Händen eine Zauberschnur. Hände und Arme werden langsam auf und ab geführt.

Von den vorbei schwimmenden Schillerfischen, die immer so hell leuchten, wird Rosi geweckt. Rosi reckt und streckt sich.

Die Kinder bleiben in der Kreisform. Sie richten sich langsam auf bis in den Fersensitz und führen die Arme nach oben, vorne und zur Seite.

Die freundlichen Schillerfische nehmen sie mit, um ihr eine neue, tolle Entdeckung zu zeigen. Die Qualle Rosi freut sich darüber. Sie steht langsam auf, sie ist immer noch etwas müde, zieht sich noch einmal zusammen und macht sich dann ganz breit.

Die Kinder bleiben in der Kreisform. Sie richten sich in den Stand auf, strecken die Hände hoch, gehen aufeinander zu und wieder auseinander, so dass die Zauberschnur ganz gedehnt ist.

In freudiger Erwartung der Entdeckung, die die Schillerfische ihr zeigen wollen, dreht sich die Qualle Rosi im Kreise und tanzt.

Die Kinder laufen einen großen Kreis um den Mittelkreis herum.

Quelle Bewegungsgeschichte:

http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/03_fortbildung/Grundschule/u-beispiele/3-1.html

Im Anschluss ist es ratsam, den Kindern eine Bewegungslandschaft anzubieten, die klassische Sportgeräte alternativ nutzt und an die stimulierte Fantasiewelt – hier Wasserwelt – anknüpft. Diese können Kinder frei oder durch gewisse Themenstellungen tendenziell normiert betreten und neue Bewegungserfahrungen sammeln. Anders als beim Medienkonsum erhalten sie unmittelbare Rückmeldung über Erfolg oder Misserfolg einer Bewegungshandlung über mehrere Sinneskanäle. Durch eine Kooperation von Schule mit einer Kindertageseinrichtung könnte die Schule ein handlungsorientiertes Lernfeld und die Einrichtung den Zugang zu einer Sporthalle mit Angebot gewinnen.

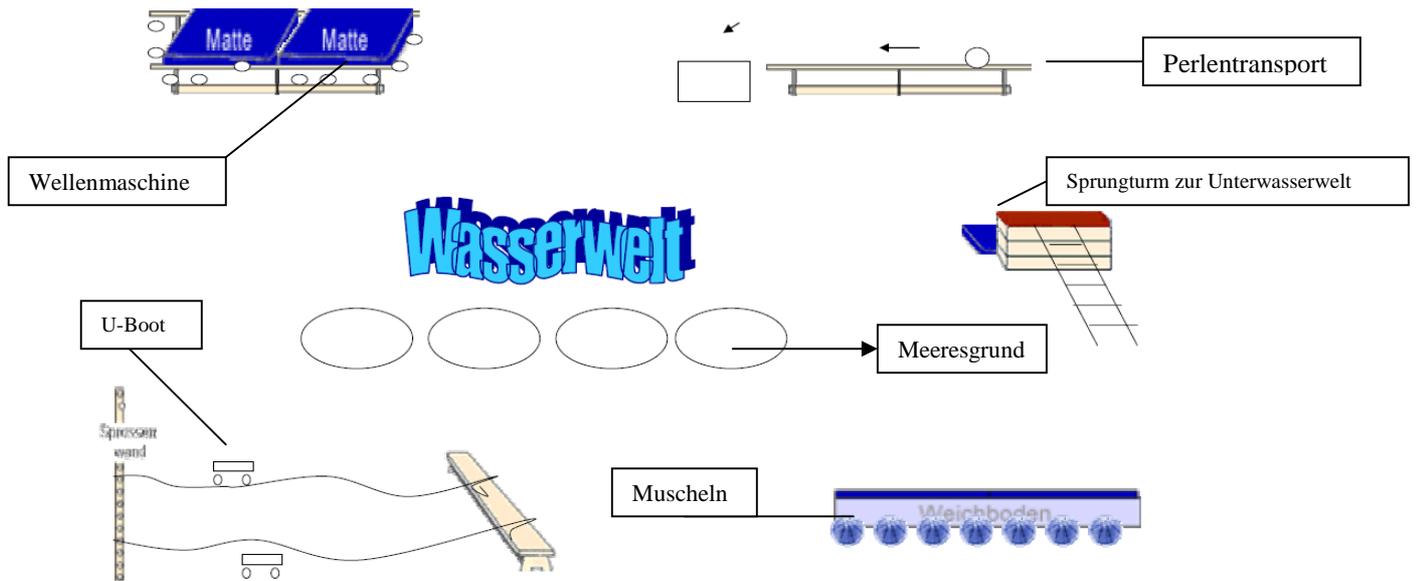
Anwendung/Vertiefung/Verknüpfung:

- a) Erfinden Sie selber eine Bewegungsgeschichte! Legen Sie vorher fest, welche Bewegungsgrundformen provoziert werden sollen (siehe dazu auch 4.4.1)
- b) Führen Sie den MOT 4-6 mit den Kindern durch! Halten Sie die Ergebnisse fest! Entwickeln Sie eine die Bewegungsdefizite kompensierende Bewegungsgeschichte und Bewegungslandschaft (siehe dazu auch 4.4.4 und 4.4.6)

4.4.4: Vorschläge zum motivierenden und alternativen Einsatz klassischer Sportgeräte

Beispiel für eine sich an eine Bewegungsgeschichte anschließende Bewegungslandschaft (Wasserwelt). Aus Motivationsgründen sollten Bewegungslandschaften im Vorschulalter immer einen thematischen Bezug besitzen:

Abbildung Handreichung B:



Quelle: Bewegungslandschaft: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-2090/3_anhang_diss_stachelhaus.pdf

Aufgabenbeispiele:

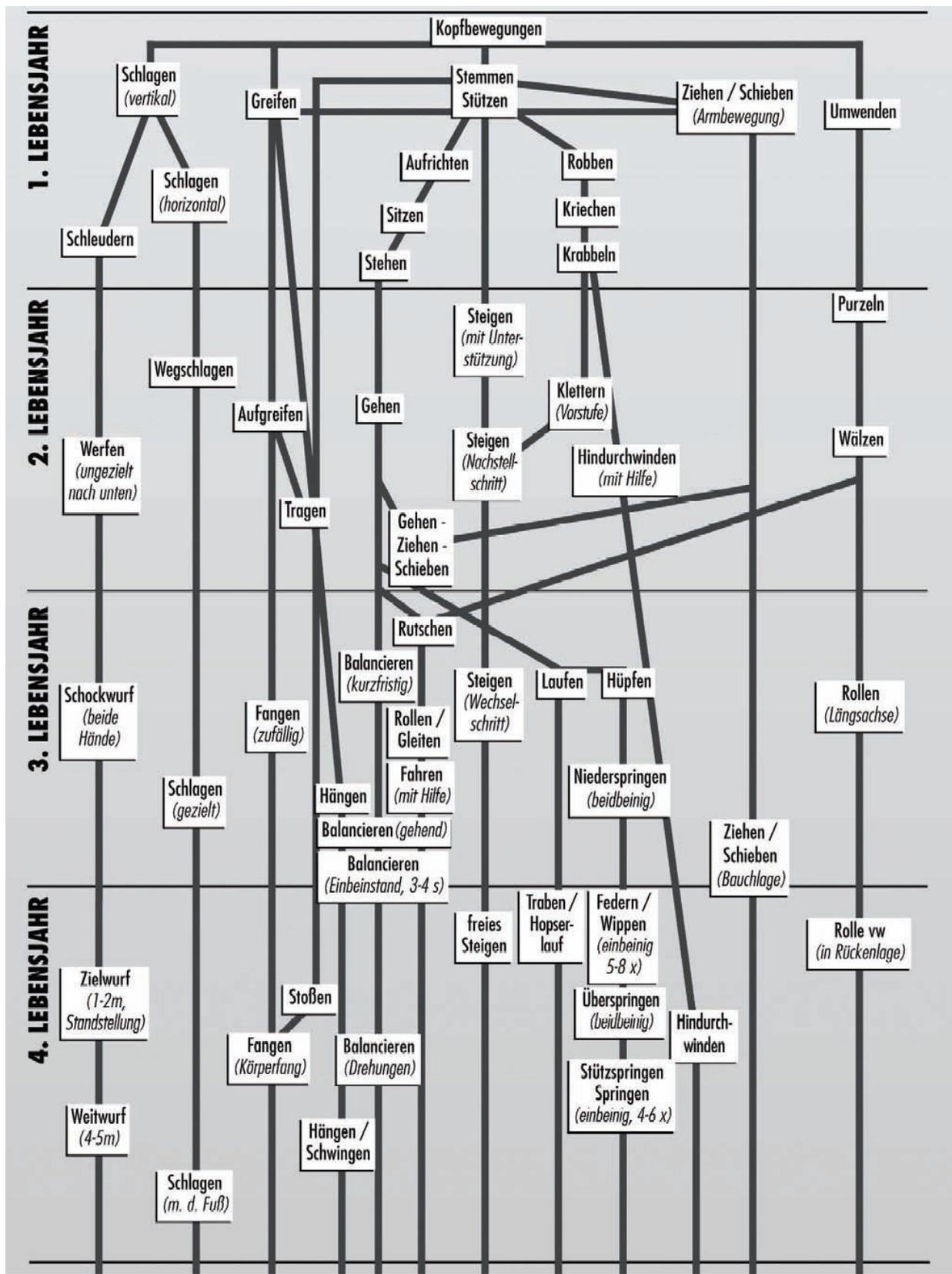
Entwerfen Sie eine Bewegungslandschaft zu einer eigenen Themenwelt (Dschungel, Reise zum Mond etc.)!

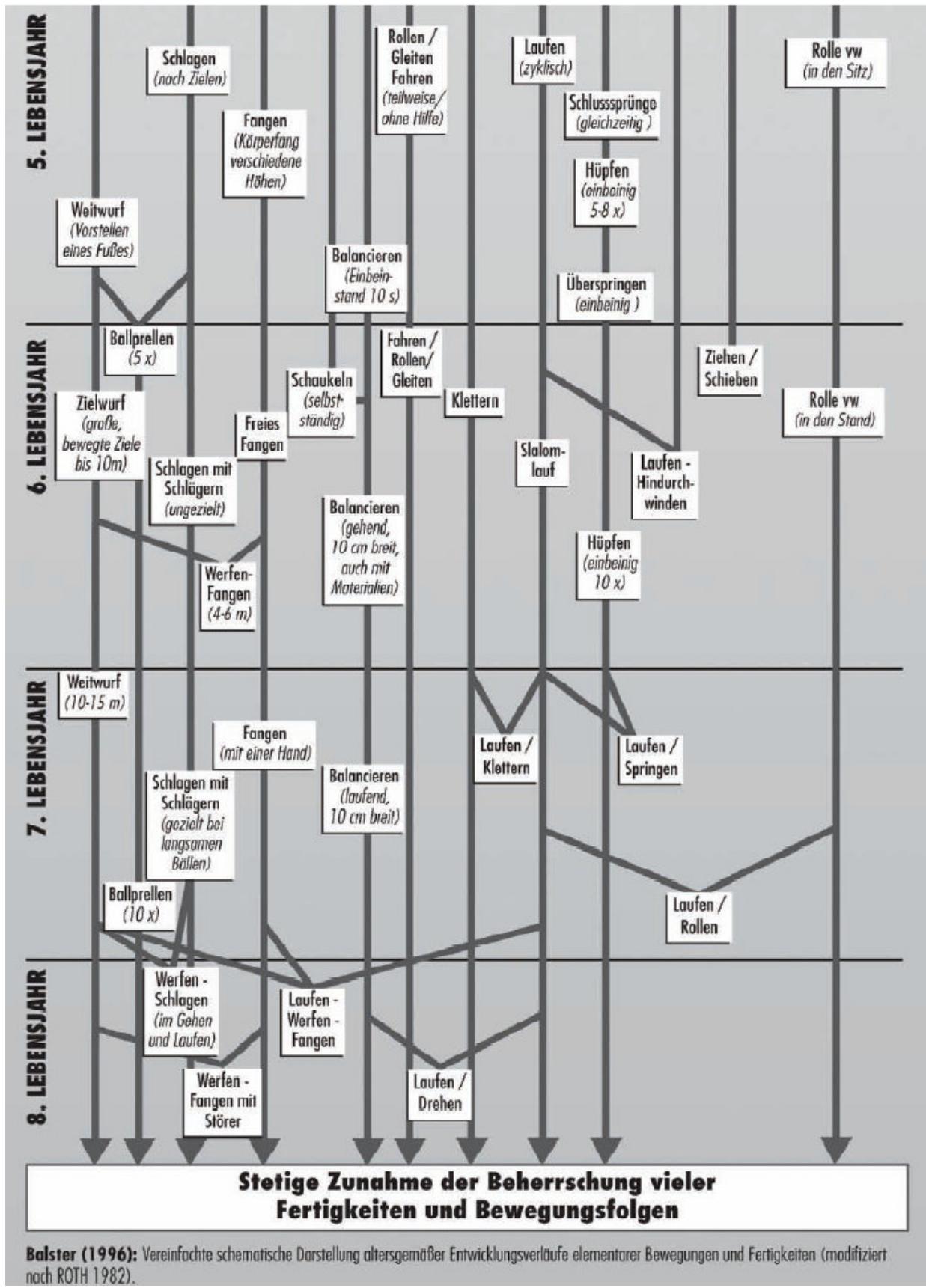
Entwerfen Sie eine Skizze zum Aufbau einer Bewegungslandschaft. Diese sollte so genau sein, dass Ihre Mitschüler sie ohne Nachfrage aufbauen können. Schätzen Sie den Zeitaufwand für Auf- und Abbau ein und berücksichtigen Sie diesen bei der Stundenplanung!

Versuchen Sie bei der Planung der Bewegungslandschaft den Aufwand und den motorischen Nutzen in einem „gesunden“ Verhältnis zu halten!

4.4.5: Altersabhängig zu erwartende motorische Fähigkeiten und motorische Diagnostik

Bitte erstellen Sie auf Grund der Informationen aus der Tabelle für jedes Lebensjahr ein vielseitiges Bewegungstraining. Nehmen Sie dabei jeweils Stellung dazu, wie durch eine anregende Bewegungsumwelt (Bewegungslandschaft) die jeweilige Bewegungsform provoziert werden kann! Nutzen Sie die Grafik zum Entwurf eines eigenen motorischen Testes um mögliche Entwicklungsverzögerungen zu diagnostizieren.





Bitte nehmen Sie vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Praxiseindrücke kritisch Stellung zu Balsters motorischer Entwicklungsübersicht. Bildet es Ihre Eindrücke präzise ab? Welche Funktion billigen Sie dem Modell zu?

4.4.6: Anwendung und Erprobung von Tests zum motorischen Entwicklungsstand von Kindern

Tests zum motorischen Entwicklungsstand im Einschulungsalter bestehen in der Regel aus einer Batterie von Einzeltests, die unterschiedliche motorische Fähigkeiten [bspw. Standweitsprung, Rumpfbeugen, Einbeinstand (Flamingostand) usw.] untersuchen (vgl. z.B. Bös, 2001, Bös, 2006).

Der wohl bekannteste und am häufigsten angewendete motorische Test ist der Körperkoordinationstest für Kinder (KTK), gefolgt vom allgemeinen sportmotorischen Test für Kinder von 6 bis 11 Jahren (AST) und dem Münchner Fitness Test (MFT) (vgl. Schmidt, 2003). Ein populärer Test für Vorschulkinder ist der Motoriktest für Kinder (Mot 4-6) von Zimmer und Volkamer. Seine 18 Testaufgaben wie Balancieren, Hampelmannsprung, Einbeinstand oder Zielwurf überprüfen die gesamtkörperliche und feinmotorische Geschicklichkeit, das Gleichgewichtsvermögen, die Reaktionsschnelligkeit, Sprungkraft, Bewegungsgeschwindigkeit und Bewegungssteuerung (vgl. Zimmer und Volkamer (1987)).

Sie, als angehende/r Erzieher/in sollten mindestens zwei Testverfahren auf sich selbst anwenden können, um diagnostische Grundkompetenzen zu erlernen.

Abbildung Handreichung D : Beispiele Testaufgaben zur Bestimmung der motorischen Leistungsfähigkeit
Testaufgaben zur motorischen Leistungsfähigkeit



(Bös, 2006, 62)

- Recherchieren Sie in der Bibliothek die Testelemente und Bewertungskriterien des MOT 4-6.
- Führen Sie den Test mit Ihrer Klasse durch.
- Führen Sie den Test mit Kindern Ihrer Einrichtung durch.
- Bewerten Sie den Test bzgl. wissenschaftlicher Kriterien wie Validität und Reliabilität.
- Entwickeln Sie einen eigenen motorischen Test.

4.4.7: Kriterien der Leistungsmotivation kennen lernen: Leistungsmessstationen zum Ermitteln der Ausprägung des Realismusgrades des Anspruchsniveaus von ErzieherInnen durch ein Leistungsdokumentationsblatt

Es werden 4 Gruppen gebildet. Schätzen sie Ihre Leistung vor Übungsdurchführung ein und vergleichen Sie diese mit ihrer tatsächlich erreichten Leistung (siehe Arbeitsblatt)!

Aufbauanleitung und Regeln für Stationen

Gruppe 1: Aufbau Station 1:

Material: 1 großer Kasten; 5 Kegel; 5 Tennisbälle, 1Balleimer; Kreppband zum Markieren der 5m entfernten Abwurfposition;

Aufbau: Die Kegel werden im gleichen Abstand hinten auf dem Kasten platziert, so dass sie sich beim Umfallen nicht berühren können;

Regel: Der/die Werfende hat 5 Bälle; er wirft von der Markierung aus 5m Entfernung und wirft damit im optimalen Fall alle Kegel vom Kasten herab. Jeder abgeworfene Kegel zählt einen Punkt.

Gruppenaufgabe:

- a) Bauen Sie die Station analog der Beschreibung auf.
- b) Probieren Sie die Station aus.
- c) Helfen Sie sich gegenseitig, um einen zügigen Ablauf an den Stationen zu gewährleisten.
- d) Benennen Sie eine/n Zeitwächter/in: Für jede Station sind 5min vorgesehen.

Gruppe 2: Aufbau Station 2:

Material: 5 Kegel, Kreppband zum Markieren der Schussbahn und des Abschusspunktes in 5m Entfernung zum mittleren Kegel; 1 Fußball

Aufbau: Die Kegel werden im Abstand von jeweils 50 cm in eine Reihe gestellt. In 5m Entfernung wird ein Abschusspunkt markiert. Vom Abschusspunkt zu den Kegeln wird jeweils eine Ideallinie zur Orientierung abgeklebt. Damit der Ball nicht von der Wand zurückprallt, diese Station bitte vor dem Trennvorhang aufbauen.

Regel: Der Schütze/die Schützin darf 5x mit dem Fußball aus 5m Entfernung auf die Kegel schießen und räumt damit im Idealfall alle Kegel ab. Jeder abgeschossene Kegel zählt einen Punkt.

Gruppenaufgabe:

- a) Bauen Sie die Station analog der Beschreibung auf.
- b) Probieren Sie die Station aus.
- c) Helfen Sie sich gegenseitig, um einen zügigen Ablauf an den Stationen zu gewährleisten.
- d) Benennen Sie eine/n Zeitwächter/in: Für jede Station sind 5min vorgesehe.

Gruppe 3: Aufbau Station 3:

Material: Seile, zwei kleine Kästen; Matten zum Absichern, 1 verpackter Federfußball als Transportgegenstand, 1 Holzreifen

Aufbau: Die beiden kleinen Kästen werden in ca. 5m Entfernung so aufgestellt, dass die Seile genau in der Mitte zwischen den beiden Kästen hängen; direkt unter das mittlere Seil wird ein Reifen gelegt; auf einen kleinen Kasten wird der Transportgegenstand gestellt, vom anderen kleinen Kasten wird gestartet;

Regel: Man ergreift das Seil, stößt sich vom kleinen Kasten ab, schwingt hinüber, ergreift mit den Füßen den Transportgegenstand, lässt sich zurück schwingen und den Transportgegenstand in den Reifen fallen. Jeder Treffer zählt einen Punkt.

Gruppenaufgabe:

- a) Bauen Sie die Station analog der Beschreibung auf.
- b) Probieren Sie die Station aus.
- c) Helfen Sie sich gegenseitig, um einen zügigen Ablauf an den Stationen zu gewährleisten.
- d) Benennen Sie eine/n Zeitwächter/in: Für jede Station sind 5min vorgesehen.

Gruppe 4: Aufbau Station 4:

Material: 10 Hütchen, 1 Balancierstab

Aufbau: Die Hütchen werden in jeweils 50cm Abstand aufgestellt. Der Balancierstab wird auf dem Zeigefinger balanciert.

Regel: Nun durchläuft man den Slalomparcours. Jeder erreichte Meter (also zwei passierte Slalomstangen) zählt einen Punkt.

Gruppenaufgabe:

- a) Bauen Sie die Station analog der Beschreibung auf.
- b) Probieren Sie die Station aus.
- c) Helfen Sie sich gegenseitig, um einen zügigen Ablauf an den Stationen zu gewährleisten.
- d) Benennen Sie eine/n Zeitwächter/in: Für jede Station sind 5min vorgesehen.

Abbildung Handreichung D: Messblatt zur Feststellung des Realitätsgrades des eigenen Anspruchsniveaus

Aufgabe	Selbsteinschätzung	Ergebnis	Differenz Selbsteinschätzung und Ergebnis
Station 1 5x 5m-Wurf auf 5 Kegel <i>Jeder abgetroffene Kegel zählt einen Punkt</i>	Ich werde ____ Kegel abwerfen = ____ Punkte <i>Jeder abgetroffene Kegel zählt einen Punkt</i>	Ich habe ____ Kegel abgeworfen = ____ Punkte <i>Jeder abgetroffene Kegel zählt einen Punkt</i>	____ Punktedifferenz <i>zwischen Anspruch und Realität</i>
Station 2 5x5m-Schuss auf 5 Kegel <i>Jeder abgetroffene Kegel zählt einen Punkt</i>	Ich werde ____ Kegel abschießen = ____ Punkte <i>Jeder abgetroffene Kegel zählt einen Punkt</i>	Ich habe ____ Kegel abgeschossen = ____ Punkte <i>Jeder abgetroffene Kegel zählt einen Punkt</i>	____ Punktedifferenz <i>zwischen Anspruch und Realität</i>
Station 3 5x Dosentransport mit 5 Seilschwüngen vom kleinen Kasten in den Reifen <i>Jede Dose im Reifen zählt einen Punkt</i>	Ich werde ____ Dosen mit den Füßen in den Reifen transportieren = ____ Punkte <i>Jede Dose im Reifen zählt einen Punkt</i>	Ich habe ____ Dosen mit den Füßen in den Reifen transportiert = ____ Punkte <i>Jede Dose im Reifen zählt einen Punkt</i>	____ Punktedifferenz <i>zwischen Anspruch und Realität</i>
Station 4 5m Slalom durch Stangenparcours mit Balancierstab auf der Fingerspitze balancieren <i>Jeder erreichte m zählt einen Punkt</i>	Ich werde ____ m weit balancieren ohne dass mir der Balancierstab von der Fingerspitze fällt = ____ Punkte <i>Jeder erreichte m zählt einen Punkt</i>	Ich bin ____ m weit balanciert, ohne dass mir der Balancierstab von der Fingerspitze gefallen ist = ____ Punkte <i>Jeder erreichte m zählt einen Punkt</i>	____ Punktedifferenz <i>zwischen Anspruch und Realität</i>
	Ich werde also insgesamt ____ Punkte erreichen	Ich habe also insgesamt ____ Punkte erreicht	insgesamte ____ Punkte-differenz

Weiterführung:

Was bedeutet es, wenn Kinder sich im motorischen Bereich überschätzen (unterschätzen)?
 Welche Faktoren der Lebenswelt können dazu führen, dass Kinder sich bzgl. ihrer Motorik falsch einschätzen?
 Wie kann man ein realistisches Anspruchsniveau bzgl. motorischer Fähigkeiten anbahnen?
 Entwerfen Sie einen Test, der die Ausprägung des realistischen Anspruchsniveaus bei den Kindern Ihrer Einrichtung misst! Entwickeln Sie auf Grund Ihrer Testergebnisse einen kompensierenden Bewegungsparcour!

4.4.8: *Evaluation der eigenen Lebenswelt - Traumreise zur Rückerinnerung an kommunikative Bewegungserfahrungen*

Traumreise:

Nach einer Belastungsphase legen sich die ErzieherInnen auf Gymnastikmatten. Sie erhalten die Anweisung, es sich bequem zu machen und die Augen zu schließen. Von ruhiger Musik untermalt wird folgender Text, Satz für Satz, langsam vorgelesen:

Versetze dich in dein Kindergartenalter zurück. Wo hast du zu dieser Zeit gewohnt? Entspanne dich und versuche, dich an die damalige Wohnung zu erinnern. Hatte die Wohnung viele Teppiche, einen Holzboden oder war sie gefliest? Wie viele Zimmer hatte die Wohnung? Hattest du ein eigenes Zimmer? Gehörte zu der Wohnung ein Balkon? Hatte die Wohnung einen Garten?

Versuche, dich nun an deine Spielorte zu erinnern. Hast du eher in der Wohnung oder draußen gespielt? Wo hast du gespielt, wenn du draußen gespielt hast? Auf dem Bürgersteig, der Straße oder in der umgebenden Natur? Im eigenen Garten oder auf Spielplätzen oder Parks?

Oder hast du häufig etwas mit deinen Eltern unternommen, habt ihr bspw. Schwimmbäder besucht, seid ihr spazieren gegangen oder Fahrrad gefahren? Hattest du ein Geschwisterkind, mit dem du gespielt hast? Wenn ja, war es älter oder jünger als du? Waren da Freunde, mit denen du gespielt hast? Wo hast du sie getroffen? Hast du dich mit ihnen verabredet? Oder waren sie einfach da, wenn du vor die Tür gegangen bist?

Welche Bewegungserfahrungen hast du zu dieser Zeit gesammelt, welche Spiele gespielt? Welchen Anteil hatte die Bewegung in deiner Freizeit?

Ich möchte, dass du jetzt deine Traumreise beendest und wieder in die Gegenwart zurückkehrst. Öffne langsam deine Augen und strecke deine Gliedmaßen durch.

Nun können Gruppen gebildet werden, die sich über die thematisierten Elemente der Bewegungssozialisation austauschen sollen. Zur Gedächtnisunterstützung erhalten diese folgende Themenschwerpunkte, über die sie sich austauschen sollen:

a) Spielorte; b) Spielpartner; c) Spielformen; d) Anteil der in kommunikativer Bewegung verbrachten Zeit;

Die besprochenen Inhalte werden durch ein Mindmap kategorisiert und gesichert!

4.4.9: Sensibilisierungsfragen für ErzieherInnen zur veränderten Bewegungssozialisation

Was bedeutet es für die Vielfältigkeit früher Bewegungserfahrungen,

- wenn Kinder immer seltener Geschwister haben?
- wenn in der unmittelbaren Nachbarschaft keine SpielkameradInnen verfügbar sind?
- wenn der Straßenverkehr vorschulkindliche Spielräume und den Anweg zu SpielkameradInnen verkapselt?
- wenn Kinder mit einem allein erziehenden, berufstätigen Elternteil aufwachsen?

Diskutieren Sie diese Punkte in der Gruppe!

Halten Sie Ihre Ergebnisse fest!

Überlegen Sie, welche Rolle der Kindergarten für Kinder, die so aufwachsen, einnehmen sollte!

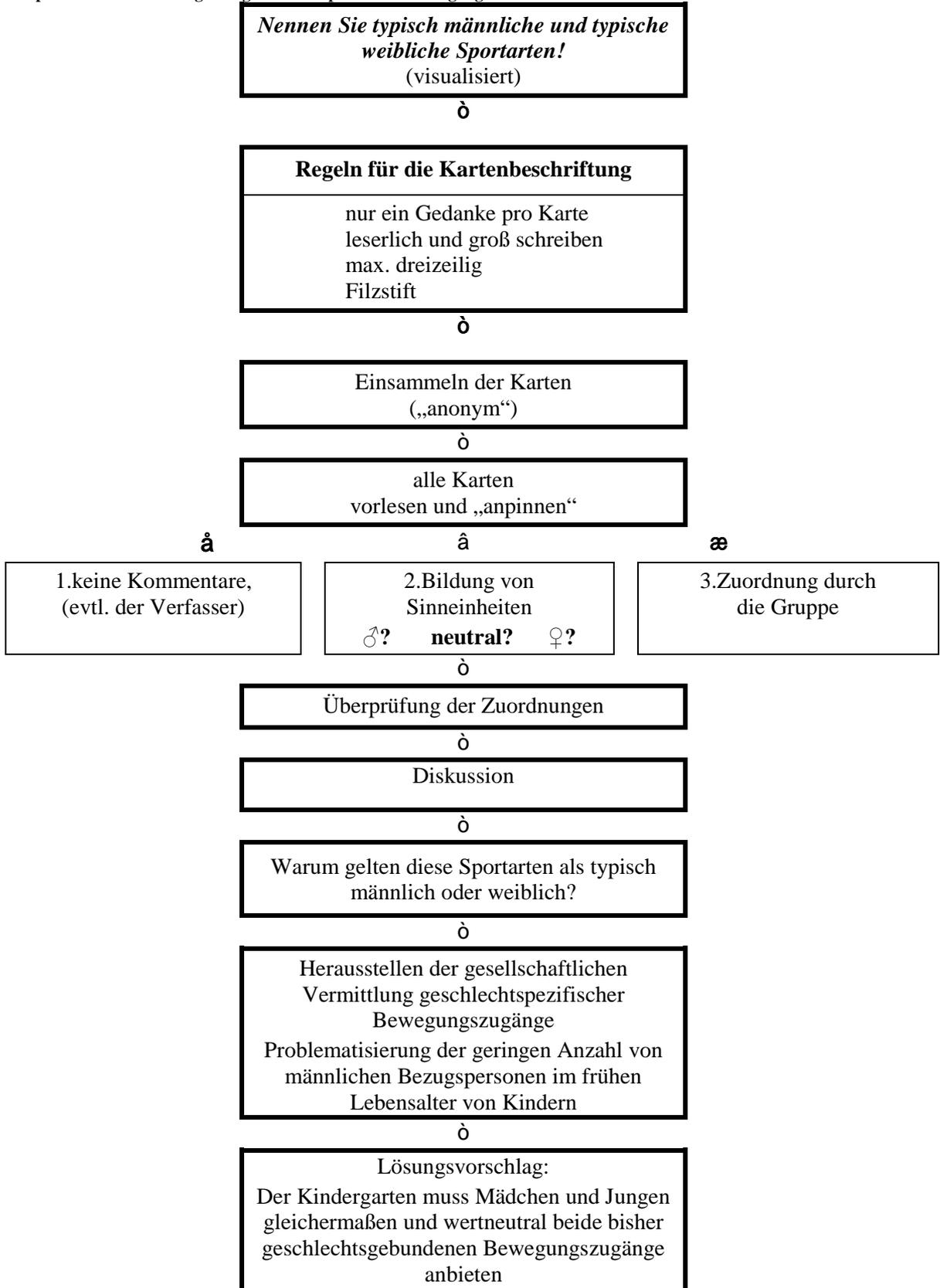
Entwerfen Sie ein kompensatorisches Modell für die Struktur der Einrichtungen!

Wie können Sie als ErzieherIn speziell in Ihrer Einrichtung gegensteuern?

Sehen Sie Möglichkeiten, bewegungsfeindliche Umwelten in der Nähe“ Ihrer“ Einrichtung umzugestalten?

4.4.10: Kartenabfrage zur Sensibilisierung von ErzieherInnen bzgl. geschlechtsspezifischer Bewegungszugänge und der Tatsache fehlender männlicher Bezugspersonen in frühen Lebensjahren

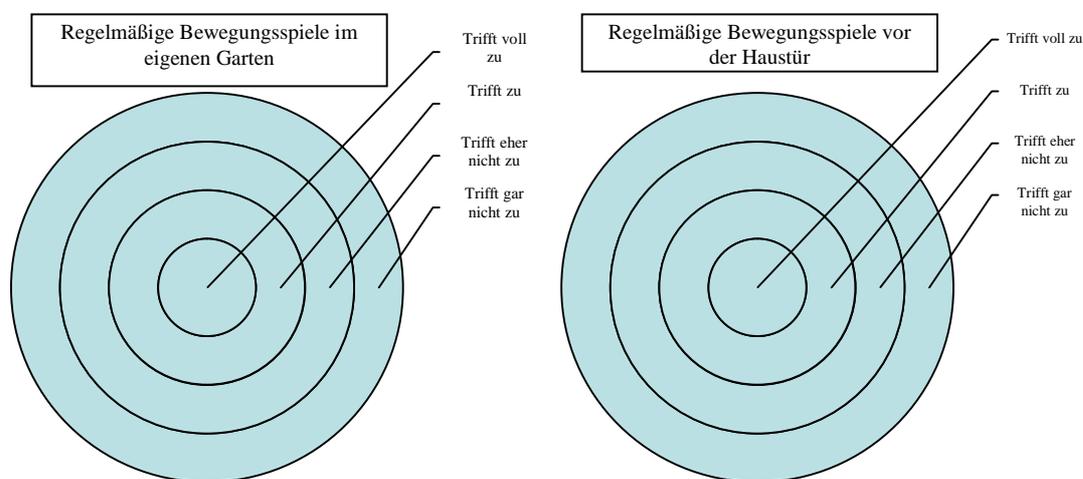
Beispiel einer Kartenabfrage zur geschlechtsspezifischen Bewegungssozialisation



In Anlehnung an: Weidemann, B.: Erfolgreiche Kurse und Seminare, Beltz-Verlag, Weinheim, 2005

4.4.11: Beispiel zur Er- und Bearbeitung bedeutsamer Elemente der Bewegungssozialisation

Die ErzieherInnen nennen für Sie bedeutsame Bewegungssozialisationselemente aus ihrer Bewegungsbiografie. Diese werden mit Hilfe eines Brainstormings geäußert und an der Tafel gesammelt. Alle gesammelten Begriffe (max. 15) werden auf Bewertungszielscheiben geschrieben, die jeder Schüler/jede Schülerin in Anlehnung an eigene Erfahrungen mit Klebpunkten anonym bewertet. Es folgen zwei Beispiele zur Veranschaulichung:



Im Anschluss daran werden die fünf bedeutsamsten Bewegungssozialisationselemente an Hand eines „Rankings“ ausgewählt.

Jedem so ausgewählten Element ordnet sich eine ErzieherInnengruppe (Neigungsgruppen) zu. Die ErzieherInnen beschreiben, welche Bewegungserfahrungen beim genannten Bewegungssozialisationselement im Vordergrund stehen. Anschließend erhalten sie die Möglichkeit, die beschriebenen Bewegungserfahrungen durch eine Bewegungsstation nachzuahmen. Dadurch entstehen fünf Stationen, die anschließend im Stationenbetrieb beturnt werden.

4.4.12: Sensibilisierung der ErzieherInnen für die mittlerweile mögliche Spannweite gegensätzlicher Bewegungssozialisation

Ein fünfjähriger Junge wächst...

a):...mit einer allein erziehenden, berufstätigen Mutter in einem städtischen Ballungszentrum in einer kleinen Mietwohnung in einem Mehretagenhaus auf.

b):...in einer gut situierten Mittelstandsfamilie mit zwei Elternteilen, bei denen die Mutter nicht arbeitet, in einer Ballungsrandzone mit Haus und einem eigenen Garten auf.

Überlegen Sie, wie sich die Lebenswelt als Grundlage der motorischen Entwicklung der Kinder im Extremfall unterscheiden könnte!

Versuchen Sie, möglichst viele Elemente unterschiedlicher Bewegungssozialisation in einer Tabelle isoliert gegenüberzustellen! Orientieren sich dabei an folgendem Ordnungsschema:

Positive Elemente der Bewegungssozialisation	Negative Elemente der Bewegungssozialisation
Spielstraße vor der eigenen Haustür	Bundesstraße vor der eigenen Haustür
....

Was können die gegensätzlichen Elemente der unterschiedlichen Bewegungssozialisation für die jeweilige motorische Entwicklung der Jungen bedeuten?

Was bedeutet es für Ihre bewegungserzieherische Arbeit, wenn beide Kinder Mitglieder Ihrer Gruppe sind?

Welche Trends bzgl. der Bewegungssozialisation von Kindern erwarten Sie für die nächsten Jahre? Was bedeutet das für die Bewegungserziehung im Kindergarten?

Wo würden Sie aus lebensweltlicher Perspektive Kindergärten mit bewegungserzieherischem Schwerpunkt sozialgeografisch platzieren?

Recherchieren Sie, wo Sie Hilfe und Unterstützung für die Erstellung eines wissenschaftlich orientierten Bewegungskonzeptes bekommen können!

Versuchen Sie in Anlehnung an die Bildungsvereinbarung NRW möglichst viele Entwicklungsaufgaben über bewegungserzieherische Arrangements abzudecken!

Entwerfen Sie ein eigenes Konzept für einen Bewegungskindergarten in einem sozialen Brennpunkt!

4.4.13: Ein Beispiel für wissenschaftliches Arbeiten als Grundlage für bewegungserzieherisches Handeln: Modifikation von Blinkerts` Modell der Aktionsraumqualität des nahen Wohnumfeldes zu einem Beobachtungsinstrument für ErzieherInnen

Ideal für die Beurteilung des Bewegungssozialisationsraums zeigt sich eine anwendungsbezogene Weiterentwicklung von Diagnoseinstrumenten. Im folgenden Abschnitt wird Blinkerts wissenschaftliches Modell zur Beurteilung der Aktionsraumqualität von Wohnlagen für ErzieherInnen handhabbar gemacht:

Vier Gruppen sollen zu Blinkerts unterschiedlichen Kategorien „Zugänglichkeit, Gefahrlosigkeit, Gestaltbarkeit und Interaktionschance“ selbstständig Unterpunkte (Items) formulieren, die für eine spätere Beobachtungsexkursion im Umfeld eines Kindergartens/ einer Schule genutzt werden (Grobbestimmung der Aktionsraumqualität des Umfeldes der Schule/Fortbildungsstätte in einem Radius von ca. 1km). Die Bedingung für die an wissenschaftlichen Kriterien orientierte Itemkonstruktion ist deren Isoliertheit und objektive Beobachtbarkeit.

Im Anschluss werden die selbst erstellten Beobachtungsinstrumente angewendet. Ideal (sofern vorhanden) ist das aufeinander folgende Aufsuchen benachteiligter und anschließend wohlhabender Stadtviertel, wobei mit dem selbst entworfenen Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument die Bewegungsfreundlichkeit für Vorschulkinder nach Blinkerts Kategorien eingeschätzt wird. Durch die Wirklichkeitskonfrontation werden die ErzieherInnen feststellen, dass zur empirischen Erfassung von Realitätsausschnitten weitere Modifikationen des eigenen Instruments notwendig sind, deshalb muss eine Zwischenphase eingeplant werden. Gerade diese Irritation und folgende Modifikation des Beobachtungsmodells ist wichtig, da sich die ErzieherInnen in dieser Phase lernwirksam mit Problemen der Datenerhebung auseinandersetzen, was auf Grund gesteigerter Qualitäts- und Nachweisanforderungen auch im Kindertagesstättenbereich ein Kompetenzbereich mit wachsender Bedeutung ist.

Auf jeden Fall muss auch eine Nachbetrachtung eingeplant werden, um Eindrücke auszutauschen und sich über einen Gütemaßstab zur Bewertung der erhobenen Daten zu einigen. Nachdem Beobachtungen erhoben wurden, werden die Ergebnisse ausgewertet, interpretiert und allen Schüler-/TeilnehmerInnen der Fortbildung zugänglich gemacht.

Daraufhin ist es möglich, die ErzieherInnen eine Analyse anfertigen zu lassen, in welchen Stadtteilen sich die Bewegungskindergärten befinden und dies zu problematisieren.

Vier Gruppen sollen zu den unterschiedlichen Kategorien (1)“Zugänglichkeit“, (2)“Gefahrlosigkeit“, (3)“Gestaltbarkeit“ und (4)“Interaktionschance“ zur Beurteilung der Aktionsraumqualität des nahen Wohnumfeldes von Kindern selbstständig 3 Unterpunkte (Items) formulieren, die für eine spätere Beobachtungsexkursion im Umfeld der Schule genutzt werden. Die Bedingung für die Items ist

- a) deren *Beobachtbarkeit*, die textlich formuliert wird (s. u., z.B. „Anzahl der Verbotsschilder im Aktionsraum pro 100m“)
- b) deren *Messbarkeit* (vgl. Skala $0 < u \ v \ w \ x \ y \ z \ \{ \ | \ } \geq 10$: befinden sich bspw. 5 Verbotsschilder auf einer Strecke von 100m wird die 5 angekreuzt und zählt 5 Punkte, befinden sich mehr als 9 Verbotsschilder auf 100m wird durchgehend die 10 angekreuzt.)
- c) deren Auswertung samt Beurteilung, also die Auseinandersetzung mit einem Gütemaß (im Beispiel können 0 – 30 Punkte erreicht werden, dabei sind 30 Punkte sehr schlecht und 0 Punkte sehr gut: Die letzte Beurteilung der Wertung sollte nach der Erhebung geschehen)

Dabei ist es durchaus sinnvoll, die ErzieherInnen frühzeitig in die Wirklichkeit zu entlassen, damit sie Modifikationen vornehmen können.

Im Anschluss werden die selbst erstellten Beobachtungsinstrumente an der Wirklichkeit erprobt und ggfs. modifiziert.

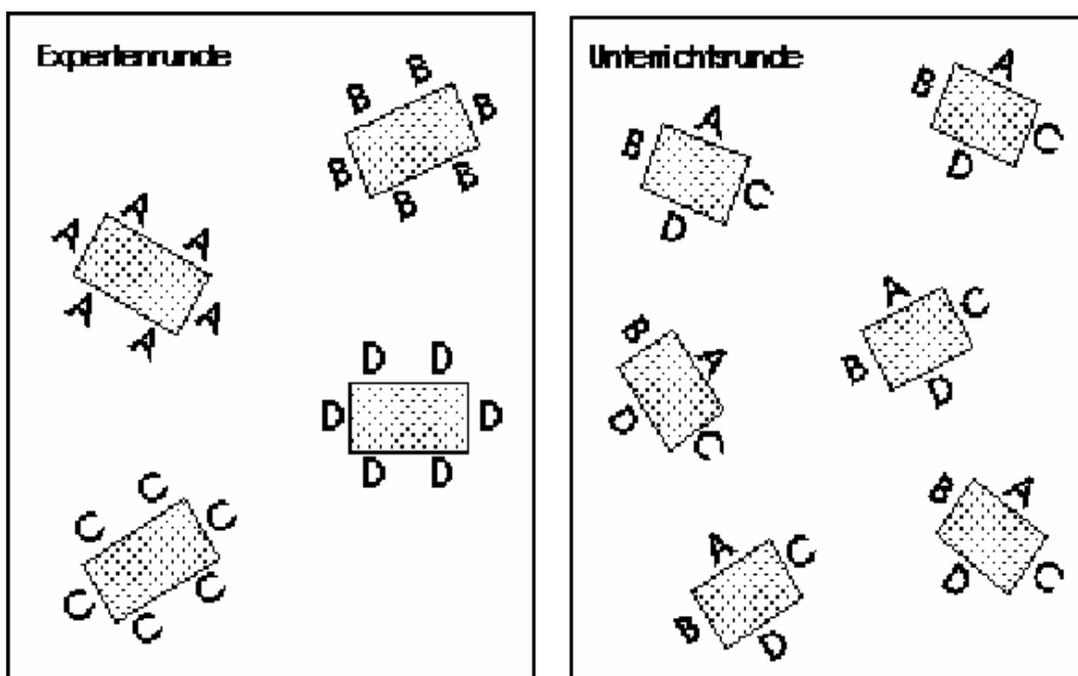
Tabelle Handreichung I: Beispiel für die Grobbewertung der Aktionsraumqualität			
Aktionsraumqualität für Vorschulkinder: Beobachtungsinstrument <i>Wohnumgebung Schule</i>			
Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
<i>Zugänglichkeit</i>	<i>Gefahrlosigkeit</i>	<i>Gestaltbarkeit</i>	<i>Interaktionschance</i>
Anzahl der Verbotsschilder im Aktionsraum/100? $0 < u \ v \ w \ x \ y \ z \ \{ \ \ } \geq 10$	Sind die Straßen gefahrlos überquerbar? (Beruhigte Zonen, Verkehrsampeln, etc.?) o ja o nein	Können die Kinder sichtbare Manipulationen vornehmen? (Bspw. Bäche stauen, Steine bewegen etc.?) o ja o nein	Sind zwischen 15:00 und 17:00 Uhr miteinander spielende Kinder sichtbar? o ja o nein
Entfernung der elterlichen Wohnung zu einem Aktionsraum in x100m $0 < u \ v \ w \ x \ y \ z \ \{ \ \ } \geq 10$			
Bürgersteige nicht zugeparkt? geparkte Fahrzeuge/100m Bürgersteig $0 < u \ v \ w \ x \ y \ z \ \{ \ \ } \geq 10$			

Zur Methode der Bearbeitung bieten sich kooperative Organisationsformen wie bspw. das Gruppenpuzzle an (siehe 4.4.14)

4.4.14 *Das Gruppenpuzzle als effiziente und lernwirksame Methode zur Bewertung der Aktionsraumsqualität des nahen Wohnumfeldes von Kindern bzgl. der Chancen auf eine vielseitige Bewegungssozialisation*

Organisation

1. Die Themenaufteilung erfolgt analog der vier Bereiche der Aktionsraumqualität
2. Diese bilden jetzt für jeweils einen Bereich eine Expertengruppe (Expertenrunde)
3. Sie setzen sich mit Ihrer Expertenrunde zusammen und entwickeln Ergebnisse für den Ihnen zugeteilten Bereich der Aktionsraumqualität (siehe Skizze Expertenrunde)
4. Auflösung der Expertengruppen und Einleitung der Unterrichtsrunde zur Gewährleistung eines effektiven und intensiven Informationsflusses
5. Bericht jedes Experten in der Unterrichtsgruppe über die Ergebnisse
6. Diskussion und Zusammenfassung aller Ergebnisse für jeden Bereich der Aktionsraumqualität
7. Klärung von offenen Fragen durch die Lehrkraft
8. Entscheidung und Einigung auf ein Messinstrument
9. Durchführung der Messung des nahen Wohnumfeldes bzgl. der Aktionsraumqualität
10. Besprechung der Ergebnisse, ggfs. Weiterentwicklung des Messinstrumentes



Literatur: Frey-Eiling A./Frey K.: Gruppenpuzzle, in: Wiechmann, J. (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, 2. unveränderte Auflage, Beltz, Weinheim, 2001

4.4.15: Auseinandersetzung mit und Ableitung von Konsequenzen aus empirischen Untersuchungsergebnissen: Arbeitsgruppen a) – d) samt Erwartungshorizont und Zielformulierung

Nachdem die ErzieherInnen mit empirischen Erkenntnissen zur Bewegungssozialisation von Kindern konfrontiert wurden, bzw. Ergebnisse selbstständig recherchiert haben, bietet es sich an, dass sie praktische Konsequenzen für ihre Kindergartenarbeit ableiten.

So können einzelne Erkenntnisse zunächst gruppenteilig bearbeitet werden, um dann die Ergebnisse im Plenum zu erörtern.

Empirische Erkenntnis:

Gruppe a) Die Repräsentationsdifferenz bzgl. kommerzieller Sportangeboten und Sportvereine/Der Zusammenhang zwischen geringer körperlicher Inaktivität und geringem Wohlstandsniveau und Konsequenzen für die Bewegungserziehung im Kindergarten

Erwartungshorizont an die Gruppenarbeit bzw. mögliche Zielformulierungen:

Der Kindergarten muss Kompensationsarbeit leisten:

- Vorhandene Bewegungskompetenzen nutzen: möglichst heterogene Gruppen bei der Bewegungserziehung bilden, damit Kinder voneinander lernen können: die Kinder *ohne* Vorerfahrungen lernen Bewegungsformen, die Kinder *mit* Vorerfahrungen lernen das Anleiten
- Vernetzungsarbeit: Kooperationen mit Sportvereinen; ÜbungsleiterInnen von Sportvereinen veranstalten Bewegungsangebote in der Einrichtung mit den Kindern und den Eltern und werben für ihren Verein/ ÜbungsleiterInnen werden zu Elternabenden eingeladen und werben um Kinder/ ÜbungsleiterInnen/ErzieherInnen bieten Bewegungsangebote auch mit sportartbezogenen Schwerpunkten an
- Stadtteilarbeit in benachteiligten Stadtteilen: Die Einrichtung bietet auch nach den Öffnungszeiten Bewegungsangebote an

Empirische Erkenntnis:

Gruppe b) Unterschiedlich lang verbrachte Spielzeiten im Freien und Konsequenzen für die Bewegungserziehung im Kindergarten:

Erwartungshorizont an die Gruppenarbeit bzw. mögliche Zielformulierungen:

Der Kindergarten muss Kompensationsarbeit leisten:

- Das Außengelände muss vielseitige Bewegungserfahrungen ermöglichen und ersetzen und diesbezüglich gestaltet werden (Bäume, Hügel, Rutschen, Schaukeln, Seile, Klettergelegenheiten)
- Das eine natürliche Umwelt ersetzende Außengelände von Einrichtungen muss auch nach dem Schluss der Einrichtung für die Kinder der Einrichtung zugänglich sein. Ggfs. ist, wie an Sportfakultäten üblich, ein Wachdienst bzgl. Kontroll- und Schließaufgaben zu beauftragen.
- Stadtteilarbeit in benachteiligten Stadtteilen: Grünzonen und Spielstraßen einrichten oder ausbauen/BürgerInnen mobilisieren/PolitikerInnen in die Pflicht nehmen
- Eltern bzgl. der Entwicklungsbedeutung von informellen Bewegungsspielen aufklären

- Bewegungsangebote in nahen Parks anbieten

Empirische Erkenntnis:

Gruppe c): Die besondere Unterrepräsentation bei Bewegungszugängen von Kindern mit Migrationshintergrund und Konsequenzen für die Bewegungserziehung im Kindergarten

Erwartungshorizont an die Gruppenarbeit bzw. mögliche Zielformulierungen:

Der Kindergarten muss Kompensationsarbeit leisten:

- Motolinguale Konzepte: Bewegung und Sprache verknüpfen
- Integrative Konzepte: Ein multikulturelles Bewegungsfest organisieren/Allianzen mit anliegenden Migrationshintergrundvereinigungen starten
- Kooperation mit Sportvereinen: ÜbungsleiterInnen mit Migrationshintergrund in die Einrichtungen einladen, die auch Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern über die Bedeutung der Bewegung aufklären

Empirische Erkenntnis:

Gruppe d): Tatsache der Habitualisierung positiver (regelmäßige Bewegung zum Stressabbau, gesunde Ernährung, Kontrollüberzeugung) und negativer (Bewegungsmangel, Fehlernährung) Bewältigungsstrategien und Konsequenzen für die Bewegungserziehung im Kindergarten

Erwartungshorizont an die Gruppenarbeit bzw. mögliche Zielformulierungen

- ErzieherInnenkompetenzen: Grundsätzliche Kenntnisse über die Motivationspsychologie: Erfolgs- und Misserfolgsorientierung und Einflüsse auf das Bewältigungsverhalten
- Aufklärung der Eltern: Bedeutung der Bewegung bzgl. der Entwicklung eines realistischen Anspruchsniveaus als Grundlage für positiver Bewältigungsstrategien und eine generelle Kontrollüberzeugung
- Den Kindern die Stimmung aufhellende Wirkung der Bewegung verdeutlichen

4.4.16 Liste möglicher AnsprechpartnerInnen aus der Wissenschaft bei zukünftigen Recherchen zur dynamischen Konzeptarbeit (Stand 2007)



" **Vernetzung: Prof. Dr. Lilian Fried**
(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. Kindheitsforschung, Professionsforschung, Sprachpädagogik & Pädagogischer Diagnostik)
Lehrstuhl: Pädagogik der frühen Kindheit
Universität Dortmund - Fachbereich 12
Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit
Emil-Figge-Straße 50
44221 Dortmund
Email: lfried@fb12.uni-dortmund.de



" **Vernetzung: Prof. Dr. Gisela Kammermeyer**
(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen zu Bildungsprozessen in der frühen Kindheit)
Universität Koblenz-Landau
Campus Landau
[Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter](#)
August-Croissant-Straße 5
76829 Landau
Email: kammer@uni-landau.de



" **Vernetzung: Prof. Dr. Lieselotte Ahnert**
(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. der Entwicklungskonsequenzen bei unterschiedlichen Betreuungsbedingungen von Vorschulkindern, insbesondere bzgl. der resultierenden Stressreaktivität)
Universität Wien / Fakultät für Psychologie / Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik
Liebiggasse 5
1010 Wien - Österreich
Email: lieselotte.ahnert@karowberlin.de



" **Vernetzung: Prof. Dr. Tassilo Knauf**

(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. der optimalen Gestaltung von Schnittstellen zwischen Elementar- und Primarbereich)

Prof. Dr. Tassilo Knauf

Am Gottesberg 61

33619 Bielefeld

Email: info@tassilo-knauf.de

" **Vernetzung: Hans-Joachim Laewen**

(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. der Erprobung und Implementierung neuer frühpädagogischer Konzepte)

Wissenschaftlicher Leiter des Instituts für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit (infans) e.V. in Berlin

Geschäftsstelle Berlin

Havelberger Str. 13

10559 Berlin

Email: infans@t-online.de



" **Vernetzung: Dr. phil. Hans Rudolf Leu**

(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. der Kindertagesbetreuung, Bildung in der frühen Kindheit, Kindheitsforschung, Sozialberichterstattung)

Leiter der Abteilung *Kinder- und Kinderbetreuung* beim Deutschen Jugendinstitut e.V. in München

Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstr. 2

81541 München

Email: leu@dji.de



" **Vernetzung: Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach**

(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. der Bildung, aktuellen Modellversuchen und Ergebnissen der Längsschnittforschung in der frühen Kindheit)

Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik

Otto-Friedrich-Universität Bamberg,

Postfach 1549

96045 Bamberg

Email: [hans-guenther.rossbach\(at\)uni-bamberg.de](mailto:hans-guenther.rossbach@uni-bamberg.de)



" **Vernetzung: Dr. Susanna Roux**

(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. der pädagogischen Qualität in der Elementarpädagogik)

Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,

August-Croissant-Straße 5

76829 Landau

Email: roux@uni-landau.de



" **Vernetzung: Prof. Dr. Gerd E. Schäfer**

(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. der frühkindlichen Bildungsforschung sowie zu Spiel, Ästhetik und naturwissenschaftlicher Bildung in der frühen Kindheit)

Institut für Bildungsphilosophie,

Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne

Gronewaldstr. 2

50931 Köln

Email: gerd-e.schaefer@uni-koeln.de



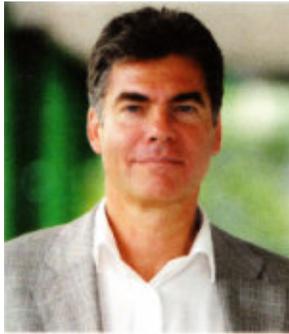
" **Vernetzung: Prof. Dr. Wolfgang Tietze**
(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. der Qualitätsentwicklung und Evaluation sowie der empirischen Bildungsforschung im Bereich der frühen Kindheit als auch der frühen Bildung im internationalen Vergleich)
Freie Universität Berlin
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
Email: tietze@zedat.fu-berlin.de



" **Vernetzung: Prof. Dr. Renate Zimmer**
(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. der frühkindlichen Entwicklung, der Bewegungserziehung im Elementarbereich sowie der Psychomotorik und Motodiagnostik)
Leiterin des Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)
Universität Osnabrück
Prof. Dr. Renate Zimmer
Postfach 4469
49069 Osnabrück
Email: renate.zimmer@uos.de



" **Vernetzung: Prof. (em) Jürgen Kretschmer**
(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. des Aufbaus und der entwicklungsgemäßen Gestaltung von Bewegungslandschaften sowie wissenschaftlichen Erkenntnissen zu aktuellen Veränderungen bzgl. der motorischen Entwicklung von Kindern)
Universität Hamburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
Email: kretschmer@uni-hamburg.de



" Vernetzung: **Dr. Klaus Balster**

**(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. Gestaltungs-, Kooperations- und
Institutionalisierungsmöglichkeiten von Bewegung, Spiel und Sport für Kinder und
Jugendliche in Zusammenarbeit mit der Sportjugend und dem LandesSportBund NRW)
Tätigkeiten im Landessportbund**

Landessportbund

- *Schulsportbeauftragter*
- *2. Vorsitzender im LSB Ausschuss „Sport und Gesundheit“*
- *Vorsitzender LSB Ausschuss „Sportverein – Schule“*
- *Vorsitzender Landesausschuss „Schule – Sportverein“*

Tätigkeiten bei der Sportjugend NRW

- *Mitglied im Vorstand*
- *Ressortleiter „Bewegung, Spiel und Sport“ für Kinder und Jugendliche*
- *Ressortleiter „Sportverein – Schule“*

DOSB/Deutsche Sportjugend

- *Vorsitzender der AG „Sportverein und Schule“*
- *Vorsitzender der AG „Kinderwelt ist Bewegungswelt“*

Bahnhofstr. 143

D - 44623 Herne

Email: klaus.balster@t-online.de



" Vernetzung: **Prof. Dr. Susanne Viernickel**

**(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. Qualitätsmanagement und
Qualitätsentwicklung in Institutionen der Frühpädagogik sowie Qualitätskriterien für
Tageseinrichtungen für Kindern)**

RheinAhrCampus Remagen

Südallee 2

53424 Remagen

Email: Viernickel@RheinAhrCampus.de



" Vernetzung: **Prof. Dr. Bernhard Wolf**

(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. der Pädagogik der frühen Kindheit und zu ökologische Perspektiven in den Sozialwissenschaften)

Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Koblenz-Landau

Campus Landau

August-Croissant-Straße 5, Raum 17

76829 Landau

Email: wolf@uni-landau.de



" Vernetzung: **Prof. Dr. Dr. h.c. em. Klaus Willimczik**

(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. der Bedeutung der Leistung innerhalb der Bewegungserziehung sowie Fragestellungen bzgl. Bewegung und Motorik als auch Biomechanik)

Universität Bielefeld

Abteilung Sportwissenschaft

Privat:

Niebergallweg 3

64367 Mühlthal

Email: klaus.willimczik@uni-bielefeld.de

Email: klaus.willimczik@bluehash.de



" Vernetzung: **Prof. Dr. rer. soc. Jürgen Baur**

(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. der geschlechtsspezifischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in sportlichen und bewegungserzieherischen Zusammenhängen)

Universität Potsdam

Sportwissenschaft und Sportmedizin

Am neuen Palais 10

Haus 12

Email: baur@rz.uni-potsdam.de



" Vernetzung : **Prof. Dr. Werner Schmidt**
**(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. bedeutsamer
Bewegungssozialisationselemente von Kindern)**
Universität Duisburg-Essen
Gladbecker Str. 182
45141 Essen
Email: werner.schmidt@uni-due.de



" Vernetzung : **Prof. Dr. Scheid**
**(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. Erkenntnissen von
sozialstatusabhängiger Bewegungssozialisation)**
Universität Kassel
Institut für Sport und Sportwissenschaft
Heinrich-Plett-Straße 40
34132 Kassel
Email: scheid@uni-kassel.de



" Vernetzung: **Prof. Dr. Baldo Blinkert**
**(bei Fragen zu aktuellen Wissensbeständen bzgl. der wissenschaftlichen Beurteilung von
Bewegungssozialisationsräumen)**
Albert-Ludwigs Universität Freiburg im Breisgau
Institut für Soziologie
Rempartstr. 15
D-79085 Freiburg/Br.
Email: www.Baldo.Blinkert@soziologie.uni-freiburg.de



Universitätsbibliothek Universität Dortmund

Schließlich sind für Annäherungen an wissenschaftliche Standards innerhalb von pädagogischen Konzepten Kurse zur Literaturrecherche für Schulklassen/Uniexterne unerlässlich. Diese werden bspw. auch von der Universität Dortmund angeboten werden:

Führungen für Schülerinnen und Schüler

als Schnupperangebot

Wie funktioniert eine Universitätsbibliothek?

Wie kann ich sie nutzen?

Wo finde ich überhaupt was?

Ein Orientierungsrundgang und eine kurze Einführung in den Katalog nehmen die ersten Hürden. Fragen zur Nutzung der Universitätsbibliothek und zu den vielfältigen Serviceangeboten werden im Gespräch beantwortet.

Dauer: ca. 45 Minuten

Facharbeit angesagt?

... Und du weißt nicht, wie und wo du loslegen sollst?

... Eltern fragen?

... Im Internet surfen?

... Mit Freunden drüber sprechen?

Gib deinem Lehrer oder deiner Lehrerin den Tipp, in der Universitätsbibliothek nachzufragen und dann kommst du mit deinem ganzen Kurs vorbei.

Wir überlegen mit euch, wie ihr die Literatursuche zur Facharbeit am besten anpackt! Zu Beginn erkundet ihr in Kleingruppen anhand von Suchbeispielen das Dickicht der Universitätsbibliothek. In einer anschließenden Präsentation der Ergebnisse werden Fragen beantwortet und aufgetretene Probleme diskutiert und gelöst.

Dauer: ca. 2 Stunden

Adresse

Universitätsbibliothek Dortmund
Vogelpothsweg 76
44227 Dortmund

Die **Zentralbibliothek** befindet sich auf dem "Campus Nord" der TU Dortmund.

Die **Bereichsbibliotheken** sind über den "Campus Nord" und "Campus Süd" verteilt.

Iris Hoepfner

E-Mail: Terminvereinbarung / Informationen

Tel.: 0231 / 755 – 5078

<http://www.ub.tu-dortmund.de/kurse/schule.html/23.12.2006>

5. Literaturverzeichnis

Adam, H., Henke, K.-D.: Die Finanzlage der sozialen Krankenversicherung 1960-1978: eine gesamtwirtschaftliche Analyse, Deutscher Ärzte, Köln, 1983

Ahnert, L.: Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung, Reinhardt, München, 2004

Alfermann, D., Stoll, O.: Befindlichkeitsveränderungen nach sportlicher Aktivität. In: Sportwissenschaft, 26, 406-424, 1996

Alfermann, D., Stoll, O.: Sport in der Primärprävention: Langfristige Auswirkungen auf psychische Gesundheit. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 4 (2), 1997, 91-10

Altfeld, K.: Die Entwicklung der Gesamtkörperkoordination im Grundschulalter. Diplomarbeit, Köln, 1998

Anderson, J.R.: Kognitive Psychologie, Spektrum, Heidelberg, 1996

Andres, B. & Laewen, H.J.: Elementare Bildung – Handlungskonzepte und Instrumente. In.: Pesch, L.: (Hrsg.): Elementare Bildung, Das Netz, Weimar, 2005

Antonovsky, A.: Unraveling the mystery of health. Jossey-Bass, San Francisco CA, 1987

Antonovsky, A.: Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit, DGVT, Tübingen, 1997

Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie, Bad Heilbrunn, 1985

Balluseck, von, H., Metzner, H., Schmitt-Wenkebach, B.: Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Fachhochschule. In: Fthenakis, W.: Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können, Herder, Freiburg, 2003

- Balster, K. u.a. In: Sportjugend/LSB NRW (Hrsg.): Konzeption zur Übungsleiter/innen-Sonderausbildung: Bewegungserziehung im Kleinkind und Vorschulalter, 2002
- Balz, E.: Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: Sportpädagogik 16, 2, 13 – 22, 1992
- Barres, E.: Erziehung im Kindergarten, Beltz, Weinheim, 1972
- Basner, B., Marees, H.: Fahrrad und Straßenverkehrstüchtigkeit von Grundschulern, GUVV-Westfalen-Lippe, Münster, 1993
- Bauch, J.: Gesundheit als sozialer Code. Von der Vergesellschaftung des Gesundheitswesens zur Medikalisierung der Gesellschaft, Weinheim, München, 1996
- Baudrillard, J.: Die Agonie des Realen, Berlin, 1978
- Bauer, K.-O., Kopka, A., Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim, 1996
- Baur, J. u.a.: Motorische Entwicklung. Ein Handbuch, Hofmann, Schorndorf, 1994
- Beck-Gernsheim, E. : Die Inszenierung der Kindheit. In: Psychologie heute, Dez. 1987
- Beckers, E.: Renaissance des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik? Orientierungssuche zwischen Widerstand und Aushöhlung. In: Prohl, R. (Hrsg.): Bildung und Bewegung, Czwalina, Hamburg, 29-42, 2001
- Behr, K, Hoffmann, H., Rauschenbach, T.: Das Berufsbild der ErzieherInnen – Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept, Luchterhand, Neuwied, 1999

Berger, L.-B., Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Fischer, Frankfurt am Main, 1993

Bette, K.-H.: Zwischen Selbstbeobachtung und Systemberatung. In: Anders, G./Cachay, K./Fritsch, W. (Hrsg.): Beratungsleistungen der Sportsoziologie – Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen, Konstanz, 7-19, 1990

Beudels, W., Kunz, T., Zimmer, R.: Legitimation und didaktische Grundlegung der Bewegungserziehung im Elementarbereich. In: Zeuner, A., Senf, G., Hoffmann, S. (Hrsg.): Sport unterrichten, 1. Auflage, Sankt Augustin, 1995

Beudels, W.: Genau das Richtige?! Ringen und Raufen für sogenannte „hyperaktive Kinder“.
In: Zimmer, R. & Hunger, I.: Wahrnehmen, Bewegen, Lernen – Kindheit in Bewegung, KarlHoffmann, Schorndorf, 2004

Blinkert, B.: Aktionsräume von Kindern in der Stadt. Eine Untersuchung im Auftrag der Stadt Freiburg, Pfaffenweiler, 2004

Blinkert, B.: Aktionsräume von Kindern auf dem Land - Eine Untersuchung im Auftrag des Ministeriums für Umwelt und Forsten Rheinland Pfalz, Centaurus, Pfaffenweiler, 1998

Blumenthal, E.: Bewegungsspiele für Vorschulkinder, Hofmann, Schorndorf, 1996

Boeckh-Behrens, W.-U. & Buskies, W.: Gesundheitsorientiertes Fitnesstraining.
Fitnessgrundlagen - Krafttraining - Beweglichkeitstraining. Band 1, Lüneburg, Wehdemeier & Pusch, 2000a

- Boeckh-Behrens, W.-U Buskies, W.: Gesundheitsorientiertes Fitnessstraining.
Ausdauertraining - Ernährung - Entspannung. Band 2, Lüneburg, Wehdemeier & Pusch,
2000b
- Boeser, Ch.: Familienbildung – eine Chance für Männer. In: Fthenakis, W.E. & Textor, M.:
Das Online-Familienhandbuch, [http://www-familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-
Maenner.pdf](http://www-familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-Maenner.pdf) (23.12.2005)
- Böhnisch, L., Winter, R.: Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher
Geschlechtsidentität im Lebenslauf, Juventa, München, 1994
- Borgert, O., Henke, Th.: Motorische Radfahrkompetenz von Kindern und Jugendlichen:
Abschlußbericht zum Forschungsprojekt "Zum Erwerb von Radfahrkompetenz und
ihrer Ausprägung bei 11 - 14jährigen Schülern", GUVV Westfalen-Lippe, Münster,
1997
- Bös, K.: Zusammengefasste Ergebnisse der KIGGS Erhebung:
http://www.kiggs.de/experten/downloads/dokumente/ppt_MoMo.pdf 14.11.2006
- Bös, K.: Eine Studie zur Fitness und körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und
Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse zur motorischen Leistungsfähigkeit. DSLV-
NEWS – Magazin des Deutschen Sportlehrerverbands – Landesverband Bayern, 32 (2),
8-10, 2007
- Bourmer, H.R.: Prävention als integrierender Faktor für die Kooperation im Gesundheitswesen.
In: Maurer, H.-J., Schallenberger, H. (Hrsg.): Gesundheitssystem und Politik, Duisburg,
19-32, 1987
- Brandt, K., Eggert, D., Jendritzki, H., Küppers, B.: Untersuchung zur
motorischen Entwicklung von Kindern im Grundschulalter in den Jahren 1985 und
1995, Praxis der Psychomotorik, 22, 101-107, 1997

Brettschneider, W.D., Schierz, M. (Hrsg.): Kindheit und Jugend im Wandel. Konsequenzen für die Sportpädagogik, St. Augustin, 1993

Brinkhoff, K. P.: Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens: die Kindheit. In: Sportpädagogik 20, 2, 6-13, 1996

Brinkhoff, K.P.: Sport und Sozialisation im Jugendalter – Entwicklung, soziale Unterstützung und Gesundheit, Weinheim, München, 1998

Brinkhoff, K.P., Sack, H.G.: Sport und Gesundheit im Kindesalter, Juventa, Weinheim, München, 1999

Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart, 1981

Brosius, F.: SPSS 12. Professionelle Statistik unter Windows, Bonn, MITP

Brühl, B., Döpfner, M., Lehmkuhl, G.: Der Fremdbeurteilungsbogen für hyperkinetische Störungen (FBB-HKS) - Prävalenz hyperkinetischer Störungen im Elternurteil und psychometrische Kriterien. In: Kindheit und Entwicklung 9, 115-125, 2000

Bründel, H., Hurrelmann, K.: Einführung in die Kindheitsforschung, Beltz, Weinheim, 1996

Buchanan, H.T., Blankenbaker, J., Cotten, D.: Academic an athletic ability as popularity factors in elementary school children. Research Quarterly, 47, 320-325, 1976

Bührle, M.: Die sozialerzieherische Funktion des Sports, Czwalina, Ahrensburg, 1971

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: 12. Kinder- und Jugend-bericht, 2005

Bundesverband der Unfallversicherungsträger der Öffentlichen Hand e.V. - BAGUV: Bewegungsfreudige Schule, Band I: Grundlagen, München, 1997

Burr, M. L.: Epidemiology of clinical allergy, Band 31 von Monographs in allergy, Karger, Michigan, 1993

Cachay, K., Thiel, A., Kindersport als Dienstleistung, Schorndorf, 1995

Cicurs, H., Ferie, C., Langer, H.H.: Bewegungsangebote für übergewichtige Kinder: In: Hunger, I., Zimmer, R.: Wahrnehmen, Bewegen, Lernen – Kindheit in Bewegung, Hofmann, Schorndorf, 2004, 48-53

Colberg-Schrader, H., Krug, M. & Pelzer, S.: Soziales Lernen im Kindergarten, Kösel, München, 1991

Conrad, S.: Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation: Aspekte der pädagogischen Qualität. In: Becker, P., Conrad, S., Wolf, B. (Hrsg.): Kindersituationen im Diskurs, Landau, 125-143, 1999

Conrad, S. & Wolf, B.: Kindertagesstätten in ihrem Kontext – ein humanökologisches Rahmenmodell. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46, 2, 81 – 95, 1999

Csikszentmihalyi, M.: Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen, Klett-Cotta, Stuttgart, 1985

Csikszentmihalyi, M.: Flow. Das Geheimnis des Glücks. 2. Auflage, Klett-Cotta, Stuttgart, 1993

Dartsch, M.: Erzieherinnen in Beruf und Freizeit. Eine Regionalstudie zur Situation von Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder. Leske und Budrich, Opladen, 2001

De Haan, G.: Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: Oelkers, J., Tenorth, H. E.
(Hrsg.): Pädagogisches Wissen, Beltz, Weinheim, 1991

Derschau, von, D., Thiersch, R.: Überblick über die Ausbildungssituation im Bereich der
Tagesbetreuung von Kindern. In: Thiersch, R., Höltershinken, D., Neumann, K. (Hrsg.):
Die Ausbildung von ErzieherInnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze,
Weinheim 13-29, 1999

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Klett, Stuttgart, 1970

Deutsches Jugendinstitut (DJI): Zahlenspiegel 2005: Kindertagesbetreuung im Spiegel der
Statistik, DJI, München, 2005

Deutscher Sportbund (Hrsg.), Bös, K. u.a., Analysen und Hilfen zum Qualitätsmanagement.
Expertise im Auftrag des Deutschen Sportbundes, Universitäten Frankfurt, Bayreuth,
Darmstadt, Oktober 1998

Dichowski, D.: Initiativen, Stand und Vorhaben zur Frühförderung im Land Brandenburg. In:
Siepmann, G. (Hrsg.): Frühförderung im Vorschulbereich. Frankfurt am Main, 11-18,
2000

Diem, L.: Sport für Kinder, Kösel, München, 1973

Diem, L.: Spiel und Sport. Didaktisches Konzept für den Sport im
Kindergarten, Düsseldorf, 1977

Diem, L.: Spiel und Sport im Kindergarten. Ein erprobtes Konzept mit Beispielen und
didaktischen Hilfen, Kösel, München, 1980

- Diem, L.: Prävention der koronaren Herzkrankheit im Vorschul- und Kindergarten. In: Halhuber, C./ Traenckner, K. (Hrsg.): Die koronare Herzkrankheit – eine Herausforderung an Gesellschaft und Politik, Perimed, Erlangen, 36-40, 1986
- Diem, L., Lehr, U., Olbrich, E., Undeutsch, U.: Längsschnittuntersuchung über die Wirkung frühzeitiger Entwicklung motorischer Stimulation auf die Gesamtentwicklung des Kindes im 4. – 6. Lebensjahr, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Bd. 31, Schorndorf, 1980
- Dietrich, K.: Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Wandel.
In: Schmidt, W. (Hrsg.): Kindheit und Sport – gestern und heute, Hamburg, 1. Auflage, 1996
- Dippelhofer-Stiem, B.: Ökologie und Entwicklung, Kurseinheit 1: Ökologische Sozialisationsforschung, Fernuniversität Hagen, 1989
- Dippelhofer-Stiem, B.: Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit, Westdeutscher, Opladen, 1995
- Dippelhofer-Stiem, B., Wolf, B.: Ökologie des Kindergartens: Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen, Juventa, Weinheim, 1997
- Dippelhofer-Stiem, B.: Beruf und Professionalität. In: Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M. S., Liegle, L.: Pädagogik der frühen Kindheit, Beltz, Weinheim, Basel, Berlin, 2003
- Dittrich, I. u.a.: In: Tietze, W., Viernickel, S: Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder – Ein nationaler Qualitätskriterienkatalog, Beltz, Berlin, Weinheim, Basel, 2002
- Dittrich, G., Dörfler, M., Schneider, K.: Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten, Beltz, Weinheim, 2001
- Dordel, S.: Kindheit heute: veränderte Lebensbedingungen – reduzierte motorische Leistungsfähigkeit? In: Sportunterricht 49 11, 341-349, 2000

Drees, C.: Bestimmung der Häufigkeit psychomotorischer Auffälligkeiten bei Schulkindern im Alter von 6-8 Jahren, Diplomarbeit Köln, 1998

Ebert, S.: Zur Reform der Erzieher/innenausbildung. In: Fthenakis, W.: Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können, Herder, Freiburg, 2003

Eckensberger, L.H.: Die ökologische Perspektive in der Entwicklungspsychologie: Herausforderung oder Bedrohung? In: Walter, H., Oerter, R. (Hrsg.): Ökologie und Entwicklung, Auer, Donauwörth, 264-281,

Eggert, D., Kiphard, E. J. (Hrsg.) Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder, Hofmann, Schorndorf, 1973

Eggert, D., Wegner-Besin, N.: Diagnostisches Inventar taktil-kinästhetischer Alltagshandlungen von Kindern im Vor- und Grundschulalter, Borgmann Publishing, Dortmund, 2000

Elder, G. H., Jr.: The Life Course as Developmental Theory. *Child Development* 69, 1–12, 1998

Engelbert, A.: Kinderalltag und Familienumwelt: eine Studie über die Lebenssituation von Vorschulkindern, Campus, Frankfurt, 1986

Ennis, C.D., Cothran, D.J., Loftus S.J.: The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organization. In: *Journal of Research and Development in Education* 30, 73-86, 1997

Enste, D.H.: Entscheidungsheuristiken – Filterprozesse, Habits und Frames im Alltag. Theoretische und empirische Ergebnisse der Überprüfung eines modifizierten SEU-Modells. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50, 442-470, 1998

Falkenberger, G. Sport in der Ausbildung von Erzieherinnen.

In: Zimmer, R.: Kinder brauchen Bewegung – brauchen Kinder Sport? Meyer und Meyer, Aachen, 1994

Fischer, A.: Die Pädagogik von Francisco Gutierrez. Zum Konzept und seiner praktischen Umsetzung in Costa Rica, Diplomarbeit, Freie Universität Berlin, 1994

Fischer, K.: Einführung in die Psychomotorik, Reinhardt, München, 2001

Fischer, K.: Psychomotorik und Frühförderung. In: Motorik 14, 1, 1991

Fischer, K.: Lateralität und Literalität oder: Was haben links und rechts mit Schreiben, Lesen und Rechnen zu tun. In: Zimmer, R. & Hunger, I.: Wahrnehmen, Bewegen, Lernen – Kindheit in Bewegung, Karl Hoffmann, Schorndorf, 2004

Fischer, K., Kerste, U./Passolt, M.: Die Bewegungserziehung im Alltag des Kindergartens. Fortbildungskonzept. In: Motorik 8, 3, 104-112, 1985

Fischer, K. (Red.): Bewegung, Spiel und Sport im Kindergarten. Hrsg.: Deutscher Sportlehrerverband (DSLVB) e.V., Ludwigsburg, 1990

Fischer, K.: Zur Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern im Fach Bewegungserziehung – Programmatische Ergebnisse einer Befragung von Lehrenden und Studierenden. In: Zeuner, A., Senf, G., Hoffmann, S. (Hrsg.): Sport unterrichten, 1. Auflage, Sankt Augustin, 1995

Flösser, G.: Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter – Begriffliche Entzauberung am Beispiel eines Forschungsprogramms. In: Diskurs, 1, 63-69, 1995

Fölling-Albers, M.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben, 2. Auflage, Beltz, Weinheim, 1994

Förster, S.: Didaktisches Konzept zur Bewegungserziehung im Spiel- und Sportkindergarten, Diplomarbeit, Köln, 1991

- Fortwengel, G.: Entwicklung der Mortalität in der Bevölkerungsgruppe Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland (Unveröffentlichte Diplomarbeit, Fakultät für Gesundheitswissenschaften, Univ. Bielefeld), Bielefeld, 1994
- Freire, P.: Dialog als Prinzip, Wuppertal, 1980
- Freund, T., Linder, W.: (Hrsg.): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit, Leske und Budrich, Opladen, 2001
- Frey, A.: Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle zur Ausbildungsevaluation, Empirische Pädagogik, Landau, 1999
- Frey, A.: Aus und Weiterbildung In: Fried u.a.: Vorschulpädagogik, Schneider, Hohengehren, 2003
- Fried, L., Rossbach, H.-G., Tietze, W., Wolf, B.: Elementarbereich. In: Ingenkamp, K., Jäger, R.S., Petillion, H., Wolf, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970 – 1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1992
- Fried, L.: Präventive Bildungsressourcen des Kindergartens als Antwort auf interindividuelle Differenzen bei Kindergartenkindern. In: Liegle, L., Treptow, R.(Hrsg.): Frühe Kindheit und lebenslange Bildung. Zur Neubestimmung von Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und Sozialpädagogik, Freiburg, 2002 a
- Fried, L.: Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen: Eine Pilotuntersuchung. In: Empirische Pädagogik, 16, (2), 191-209, 2002 b
- Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M. S., Liegle, L.: Pädagogik der frühen Kindheit, Beltz, Weinheim, Basel, Berlin, 2003 a

- Fried, L.: Zur Struktur des Professionswissens von ErzieherInnen – Untersuchung der präventionsrelevanten Qualität von Kindergärten – Eine Forschungsnotiz. In: Otto, H-U., Oelerich, G., Micheel, H. G. (Hrsg.): Empirische Forschung und soziale Arbeit – Ein Lehr und Arbeitsbuch, Beltz, Darmstadt, 2003 b
- Fried, L.: Kindergarten ko-konstruieren ihr Wissen über die soziale Welt. Eine Exploration inszenierter Handpuppenspiele. In.: Fried, L. & Büttner, G. (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern, 55-77, Juventa, München, 2004
- Frostig M: Movement education: theory and practice, Follett Educational Corp., Chicago, 1970
- Fthenakis, W.E.: Erziehungsqualität: Ein Versuch der Konkretisierung durch das Kinderbetreuungsnetzwerk der Europäischen Union. In: D. Sturzbecher (Hrsg.). Kindertagesbetreuung in Deutschland, Lambertus, Freiburg, 1998
- Fthenakis, W. E., „Die Qualität von Bildung und Erziehung von Kleinkindern, Anregung zu einer Reform: In: Qualität für Kinder – Zwischen Markt und Menschlichkeit. In: Bremische Evangelische Kirche, Landesverband evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hrsg.): Analysen – Bedingungen – Konzepte, Kallmeyer, Seelze-Velber, 47-59, 1999
- Fthenakis, W.: Zur Neukonzeptionalisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können, Herder, Freiburg, 2003
- Fuhrer, U.: Zur Bedeutung des Attributs „ökologisch“ in der Psychologie: Eine Standortbestimmung. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 42, 4, 255-279, 1993
- Gaschler, P.: Zur Motorik im Einschulungsalter, Hannover, Dissertation, 1987

Gaschler, P., Heinecke, I.: Zur Beweglichkeit von Kindern heute und vor zehn Jahren. In: Sportunterricht, 39 (10), 373-384, 1990

Gaschler, P.: Motorik von Kindern und Jugendlichen heute – Eine Generation von „Weicheiern, Schlaffis und Desinteressierten“? (Teil 1). In: Haltung und Bewegung, 19 (3), 5-16, 1999

Gaschler, P.: Motorik von Kindern und Jugendlichen heute – Eine Generation von „Weicheiern, Schlaffis und Desinteressierten“? (Teil 2). In: Haltung und Bewegung, 20 (1), 5-16, 2000

Gaschler, P.: Motorik von Kindern und Jugendlichen heute – Eine Generation von „Weicheiern, Schlaffis und Desinteressierten“? (Teil 3). In: Haltung und Bewegung, 21 (1), 5-17, 2001

Gerris, J.R.M., De Brock, A.J., Kentges-Kirschbaum, C.: Ein systemisch-ökologisches Prozeß-Modell als Rahmenkonzept der Familienforschung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 38, 242-262, 1991

Gesundheitsamt Essen: Bericht über die Schuluntersuchungen, Essen, 1994

Gesundheitsamt Unna: Bericht über die Schuluntersuchungen, Unna, 1994

Geulen, D.: Kindheit – Neue Realitäten und Aspekte, Weinheim, 1994

Glaserfeld, E.: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997

Glogauer, W.: Die neuen Medien verändern die Kindheit, Weinheim, 1998

Goebel, R., Grunwald, V./Kuntz, S.: Bewegungserziehung in der Aus- und Fortbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. In: Irmischer, T.: Psychomotorik in der Entwicklung, Hofmann, Schorndorf, 1989

Görlitz, D., Harloff, H., Ney, G. and Valsiner, J.: Children, Cities, and Psychological Theories, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 1998

Gordijn, C.C.F.: Was Beweegt Ons, Baarn, 1975

Greenpeace Studie Luft: Ergebnisse der Luftschadstoffmessungen in "Kindernasenhöhe" (6/1992), Internetseite: <http://www.agenda21-leonberg.de/Luftschadstoffe/greenpeacestudiekind.htm24/06/2005>

Groeben, N., Scheele, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts, Franke, Tübingen, 1988

Groot-Wilken, B., Pack, I., Viernickel S.: Qualität aus Sicht pädagogischer Fachkräfte. Eine Bilanz der großen Praxisbefragung. In: Kindergarten heute, Heft 10, 26-30, 2001

Größing, S.: Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik. Schorndorf, 1993

Gründler, E. C., Schäfer, N.: Naturnahe Spiel- und Erlebnisräume, Luchterhand, Neuwied, 2000

Grupe, O.: Was ist und was bedeutet Bewegung? In: Hahn, E., Preissing, W. (Hrsg.): Die menschliche Bewegung, Hofmann, Schorndorf, 2-19, 1976

Grupe, O.: Zur Bedeutung von Körper-, Bewegungs- und Spielerfahrungen für die kindliche Entwicklung. In: Altenburger und Maurer (Hrsg.): Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1992

Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen, 6., durchges. und erg. Auflage, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1999.

Haag, L.: Die Qualität des Gruppenunterrichts im Lehrerwissen und Lehrerhandeln, Lengerich, 1999

Haberkorn u.a.: Templiner Empfehlungen zur Reform der ErzieherInnenausbildung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 107, 55-57, 1999

Hartmann, T.: Eine andere Art die Welt zu sehen, Schmidt-Römhild, Lübeck, 2001

Heim, R.: Kindheitsforschung und Sportpädagogik – eine vernachlässigte Beziehung? Vortragsmanuskript, Habilitationsvortrag Universität Paderborn, Berlin, 2000

Heim, R.: Sportpädagogische Kindheitsforschung – Bilanz und Perspektiven. In: Sportwissenschaft, 2, 12-18, 2001

Heim, R., Stucke, C.: Körperliche Aktivitäten und kindliche Entwicklung – Zusammenhänge und Effekte. In: Schmidt, W., Hartmann-Tews, I., Brettschneider, W.-D. (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, Karl Hoffmann, Schorndorf, 2003

Henke, K.-D., Adam, H.: Die Finanzlage der sozialen Krankenversicherung 1960-1978 (eine gesamtwirtschaftliche Analyse), Deutscher Ärzte, Köln, 1983

Hentig, v.: Bildung. Ein Essay, Hanser, München, 1996

Heudorf, U.: Verkehr und Allergien: Auswirkungen von verkehrsbedingten Schadstoffen auf die Gesundheit von Kindern In: Kühn, K. (Hrsg.): Wohin geht die Fahrt? Dokumentation zu der 3. Saarländischen Ökopädiatrie-Tagung des Berufsverbandes der saarländischen Kinder- und Jugendärzte und -ärztinnen, Neunkirchen, 27-41, 1997

- Hildebrandt, R.: Lebensweltorientierung – eine didaktische Kategorie für eine Bewegungserziehung in der Grundschule. In: Brettschneider, W. D., Schierz, M. (Hrsg.): Kindheit und Jugend im Wandel. Konsequenzen für die Sportpädagogik? St. Augustin, 176-193, 1993
- Hildebrandt, R., Landau, G., Schmidt, W.: Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch, Czwalina, Hamburg, 1994
- Hildebrandt-Stramann, R.: Schulkultur in Bewegung. In: R. Prohl (Hrsg.): Bildung und Bewegung. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik im Juni 2000 in Frankfurt/M (105–112), Czwalina, Hamburg, 2001
- Höfling, S. u.a. In: Höfling, S., Gieseke, O. (Hrsg.): Gesundheitsoffensive Prävention. Gesundheitsförderung und Prävention als unverzichtbare Bausteine effizienter Gesundheitspolitik, Atwerb, München, 2001
- Hölling, H. und Schlack, R.: "Psychische Auffälligkeiten und Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen - Aktuelle Zahlen aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey KiGGS." Die Kerbe. In: Forum für Sozialpsychiatrie, 27 (2), 5-9, 2006
- Hollmann, W.: Körperliche Aktivität und Gesundheit in Kindheit und Jugend. In: Zimmer, R., Hunger, I.: Wahrnehmen, Bewegen, Lernen – Kindheit in Bewegung, Karl Hoffmann, Schorndorf, 2004
- Hollmann, W. und Hettinger, Th.: Sportmedizin: Arbeits- und Trainingsgrundlagen von W. Hollmann und Th. Hettinger, 3., durchgesehene Auflage, Studienausgabe Schattauer, Stuttgart, New York, 1990

Höltershinken, D.: Die neuen Richtlinien für Fachschulen für Sozialpädagogik in Nordrhein-Westfalen. Eine Herausforderung für weitere Reformen. In: Thiersch, R., Höltershinken, D., Neumann, K. (Hrsg.): Die Ausbildung der ErzieherInnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Juventa, Weinheim, 91-108, 1999

Höltershinken, D.: Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung, Projekt, Bochum, 1999

Honig, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1999

Honig, M.-S., Joos, M., Schreiber, N.: Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik, Juventa, Weinheim, 2004

Hornstein, W. u.a. In: Freund, T., Lindner, W (Hrsg.): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit, Leske und Budrich, Opladen, 2001

Hunger, I.: Handlungsorientierungen im Alltag der Bewegungserziehung – eine qualitative Studie, Hofmann, Schorndorf, 2000

Hurrelmann, K.: Familienstress, Schulstress, Freizeitstress : Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche, Beltz , Basel, 1990

Hurrelmann, K., Bründel, H.: Einführung in die Kindheitsforschung, Beltz, Weinheim und Basel, 1996

Hurrelmann, K., Eröffnungsrede, Kongress Kindheit in Bewegung, Osnabrück, März, 2003

Hurrelmann, K.: Entwicklungs- und Gesundheitsprobleme von Kindern. Warum die Bewegungsförderung so wichtig ist. In: Zimmer, R., Hunger, I.: Wahrnehmen, Bewegen, Lernen – Kindheit in Bewegung, Karl Hoffmann, Schorndorf, 2004

Hurrelmann, K., Laaser, U.: (Hrsg.): Gesundheitswissenschaften: Handbuch für Lehre, Forschung und Praxis, Juventa, Weinheim, 2005

Hüttenmoser, M. Auswirkungen des Straßenverkehrs auf die Entwicklung der Kinder und des Alltags junger Familien, Marie Meierhofer-Institut für das Kind, Zürich, 1995

Hüttenmoser, M., Degen-Zimmermann, D.: Lebensräume für Kinder - Empirische Untersuchungen zur Bedeutung des Wohnumfeldes für den Alltag und die Entwicklung der Kinder, Marie Meierhofer-Institut für das Kind, Zürich, 1995.

IDIS (Institut f. Dokumentation u. Information über Sozialmedizin u. öffentliches Gesundheitswesen): Dokumentation der schulärztlichen Untersuchung – Gesamtheit – 1988, Bielefeld, 1989

Internationales Forum für Bewegung (IFB), Illi, U., Breithecker, D.,
Mundigler, S. (Hrsg.): Bewegte Schule – Gesunde Schule. Aufsätze zur Theorie,
Eigenverlag IFB, Zürich-Wiesbaden-Graz, 1998

Jackel, B.: Das Netzwerk des Lernens aus neurophysiologischer Sicht, Dortmund, 2000

Jansen, S.: Fehlbildungen und frühkindliche Schädigungen des ZNS, Thieme, 2001

Jessor, R.: New perspectives on adolescent risk behaviour. In: Jessor, R. (Hrsg.): New perspectives on adolescent risk behavior, 1-19, Cambridge University Press, Cambridge, 1998

Kambas, A.: Die schreiben aber gar nicht! Graphomotorische Kompetenz durch Schulung der Bewegungskombination. In: Zimmer, R., Hunger, I.: Wahrnehmen, Bewegen, Lernen – Kindheit in Bewegung, Karl Hoffmann, Schorndorf, 2004

- Keiner, R., Vagt, S.: Vor- und außerschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen im Sport. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2, Expertisen, München, 183-200, 2003
- Keitz, T. v.: Die Beurteilung der Ausdauerleistungsfähigkeit bei 6- bis 10-jährigen Grundschulkindern mit Hilfe eines Fahrradergometertests nach Liesen/Hollmann. Diplomarbeit, Köln, 1993
- Kelly, G.A.: The psychology of personal constructs, Nortons, New York, 1955
- Kelly, B.: The significance of preschool behaviour problems for adjustment in later life. In: Early Child Development and Care, 117, 1-19, 1996,
- Kemper, F.-J.: Motorik und Sozialisation, Limpert, Bad Homburg, 1982
- Kenneweg: Redebeitrag. In: Stadt Dortmund, Straßenverkehrsamt (Hrsg.): Kinderunfälle im Straßenverkehr - Hearing, Dortmund, 11-39, 28. Mai 1996
- Kiphard, E.-J.: Leibesübung als Therapie. Bewegungspädagogische und heilpädagogische Grundlagen, Flöttmann, Gütersloh, 1975,
- Kiphard, E.J.: Psychomotorik als Prävention und Rehabilitation, Flöttmann, Gütersloh, 1979
- Kiphard, E.J.: Leibesübung als Therapie, 3., verb. Aufl., Flöttmann, Gütersloh, 1980
- Kiphard, E.-J.: Motopädagogik im Krippenalter. In: Motorik 10, 1987
- Kiphard, E.-J.: Bewegungs- und Sportkindergärten. In: Praxis der Psychomotorik, Heft 2, Mai, 1991

Kiphard, E.J: Psychomotorik in Theorie und Praxis, Ausgewählte Themen der Motopädagogik und Mototherapie, Flöttmann, Gütersloh, 1994

Klafki, W.: Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In: Bildung und Bewegung. DVS Band 120, Hamburg, 19-28, 2002

Klaes, L., Cosler, D., Rommel, A., Zens, Y. C. K.: WIAD-AOK-DSB-Studie II. Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland Frankfurt/M., 2003

KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.); Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen, Bonn, 28.01.2000

Knauf, T.: Pädagogische Richtungen und Qualitätsentwicklung. In: Kita aktuell, 03, 4-8, 1999

Köckenberger, H.: Kinder müssen sich bewegen, Berlin, 1999

Krappmann, L., Oswald, H. Freunde, Gleichaltrigengruppen, Geflechte. Die soziale Welt der Kinder im Grundschulalter. In: M. Fölling-Albers (Hg.): Veränderte Kindheit. Veränderte Grundschule, Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M., 93-102, 1989,

Kremer, H., Sloane, P.: Lernen in Lernfeldern, Brühl, 2000

Krenz, A.: Der "Situationsorientierte Ansatz" im Kindergarten. Grundlagen und Praxis (17. Aufl.), Herder, Freiburg, 2005

Kretschmer, J., Giewald, C.: Veränderte Kindheit – veränderter Schulsport? In: Sportunterricht, 50 (2), 36-42, 2001

Kries, R.: Breast feeding and obesity: cross sectional study. In: British medical journal, 319, 147-150, 1999

Krüger, A., Zimmer, J.: Die Ausbildung der ErzieherInnen neu erfinden, Luchterhand, Neuwied, 2001

Krüger, F.-W.: Innovationsbedarf bei der Ausbildung von Erzieherinnen für Bewegungserziehung/Sport und aktuelle Ansätze. In: Zeuner, A., Senf, G., Hoffmann, S. (Hrsg.): Sport unterrichten, Kongressbericht, Sankt Augustin, 1995

Krüger, F. W.: KMK 2000: Zur Zukunft der Ausbildung von Erzieherinnen im Bereich Bewegungserziehung/Sport. In: Zimmer, R., Hunger, I.: Wahrnehmen – Bewegen – Lernen – Kindheit in Bewegung, Hofmann, Schorndorf, 2004

Kückmann-Metschies, H.: Total-Quality-Management – Ein Weg zur Qualitätssicherung an Fachschulen für Sozialpädagogik? Projekt, Dissertation Uni Dortmund, 2001

Kühne, T., Regel, G.: Bildung im offenen Kindergarten – Annäherung an ein Thema. In: Kühne, T., Regel, G.(Hrsg.): Bildungsansätze im offenen Kindergarten: Erzieherinnen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit, ebv, Hamburg, 2000

Kunz, T.: Weniger Unfälle durch Bewegung, Hofmann, Schorndorf, 1993

Kunz, T.: Kinder stark machen, Frankfurt am Main, 1998

Kurth, B.M., Schaffrath-Rosario, A., Kurth, P.: Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 50, 736–43, 2006

Kurz, D.: Elemente des Schulsports, 3., unveränderte Aufl., Hofmann, Schorndorf, 1990

Kutschka, G.: Lernfeld. In: Haller, D., Meyer, H.: (Hrsg) Enzyklopädie
Erziehungswissenschaft, Stuttgart, 1986

Laaser, U., Hurrelmann, K., Wolters, P.: Prävention, Gesundheitsförderung und
Gesundheitserziehung. In: Hurrelmann, K., Laaser, U. (Hrsg.):
Gesundheitswissenschaften: Handbuch für Lehre, Forschung und Praxis, Weinheim,
Basel, 176-203, 1993

Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, Beltz,
Weinheim, 2002

Lampert, Th., Starker, A., Mensink, G.: Sport und Bewegung, Vortragspräsentation im Rahmen
des Symposiums "Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in
Deutschland: Erste Ergebnisse" am 25.9.2006 in Berlin
www.kiggs.de/experten/erste_ergebnisse/symposium

Landessport NRW (Hrsg.): Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter. Konzeption
zur Übungsleiter/innen-Sonderausbildung, Eigendruck, 2004

Laucht, M., Esser, G., Schmidt, M.: Wovor schützen Schutzfaktoren? In: Zeitschrift für
Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 24, 260-272, 1997

LDS NRW (Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen):
Katasterfläche nach Nutzungsarten, Siedlungs- und Verkehrsfläche, NRW, 2004,
www.lds.nrw.de

Liebel, A.: Motorische Auffälligkeiten in der Eingangsklasse der Grundschule, In: Haltung und
Bewegung, 5-16, 20. März 2000

Liegle, L.: Bildungsprozesse in der frühen Kindheit: Der Vorrang der Selbstbildung. In: Münchmeier, R. Otto, H.-U. & Rabe-Kleberg (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz – Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben (49-56), Leske und Budrich, Opladen, 2002

Limbourg, M., Holeweg, S., Köhne, C.: Mobilitätsverhalten und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zum öffentlichen Verkehr, Vortrag bei der 37. BDP-Tagung “Verkehrspsychologie auf neuen Wegen” in Braunschweig, September 1998. In: Meyer-Gramcko (Hrsg.): Verkehrspsychologie auf neuen Wegen: Herausforderungen von Strasse, Wasser, Luft und Schiene, Deutscher Psychologenverlag, Bonn, 1999

Lindner, W., Freund, Th.: Der Prävention vorbeugen? Thesen zur Logik der Prävention und ihrer Umsetzung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend, Heft 5, 212-220, 2001

Losse, A., Henderson, S. E., Elliman, D., Hall, D., Knight, E., Jongmans, M.: Clumsiness in children –Do they grow out of it? A 10-year follow-up study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 33, 55-68, 1991

Luhmann, N.: Autopoiesis, Handlung und kommunikative Verständigung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 11, 4, 366-379, 1982

Luhmann, N.: *Soziologische Aufklärung, Band 4.*, Westdeutscher, Opladen, 1987

Luhmann, N, Schorr, K.E.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1988

Luhmann, N.: *Die Realität der Massenmedien*, Westdeutscher, Opladen 1996

Lüscher, K.: Einleitung des Herausgebers der deutschen Ausgabe. In: Bronfenbrenner, U.: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*, Stuttgart, 1981

Lütgeharm, R.: Besser Lernen in einer bewegungsfreudigen Schule, Pohl, Celle, 1999

Luthar, S.: Annotation: Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 441- 453, 1993

Mähler, C.: Weiß die Sonne, dass sie scheint? Eine experimentelle Studie zur Deutung des animistischen Denkens bei Kindern, Waxmann, Münster, 1995

Mathee, J.: Die Beurteilung der Ausdauerleistungsfähigkeit bei 6- bis 10jährigen Grundschulkindern, mit Hilfe des modifizierten Cooper-Tests, 8-Minuten-Lauf, Diplomarbeit, Köln, 1993

Matthes, J., und Schütze, F.: Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, Rowohlt, Reinbek, 11-53, 1973

McKinsey & Company: Eine Chance für die Neugier. Materialien zur frühkindlichen Bildung, Beltz, Weinheim, 2005

Meier, H.: Organisation einer bewegten Kinderwelt: Strukturanalyse präventiver Bewegungserziehung im Kindergarten, Czawalina, Hamburg, 1998

Mertens, Krista, Körperwahrnehmung und Körpergeschick. Psychomotorische Entwicklungsförderung – Band 4“, Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 1988

Miedzinski, K.: Die Bewegungsbaustelle (7. Auflage), Modernes Lernen, Dortmund, 1996

Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen
(Hrsg.): Bewegungserziehung im Kindergarten – Rahmenkonzeption zur Integration
von Spiel und Bewegung im Alltag von Kindertageseinrichtungen - 2., überarbeitete
Auflage, Düsseldorf, 2001

Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-
Westfalen in Zusammenarbeit mit der Universität Dortmund – Institut für
Sozialpädagogik (Hrsg.): Jugendhilfe in NRW – Erfahrungen, Einsichten,
Herausforderungen. Das Personal der Kinder- und Jugendarbeit, Heft 2, Münster, 2002

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (Hrsg.): APO-BK - Verordnung über die
Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und
Prüfungsordnung Berufskolleg APO-BK) des Landes NRW, 1999

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-
Westfalen (Hrsg.): Bildungsvereinbarung NRW – Fundament stärken und erfolgreich
starten, 2003

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.):
Strukturdaten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen 2001.
Befunde der ersten NRW-Strukturdatenerhebung im Rahmen des landesweiten
Berichtswesens zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Düsseldorf, 2003

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.):
Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung – Fachschule für Sozialpädagogik. Schule in
NRW. Schriftenreihe des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Düsseldorf, 1996

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes
Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die
Fachschulen des Sozial- und Gesundheitswesens in Nordrhein-Westfalen. Fachschule
für Sozialpädagogik, Düsseldorf, 2000

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-

Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung Fachschulen
des Sozialwesens Fachrichtung Sozialpädagogik, Düsseldorf, 2006

Montada, L.: In: Oerter, R., Montada, L.: Entwicklungspsychologie, PsychologieVerlagsUnion,
Weinheim, 1995

Moser: In: Stöckel, S., Walter, U.: Stöckel, S., Walter, U. (Hrsg.): Prävention im 20. Jhd.:
Historische und aktuelle Entwicklungen in Deutschland, München und Weinheim, 2002

Moskal, E., Förster, S.: Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder in
Nordrhein-Westfalen, 17. Auflage, Deutscher Gemeinde, Köln, 1999

Musiol, M.: Mädchen sind anders – Jungen auch! In: Arbeitsstab Forum Bildung, Bonn, 2000

Neumann, K., Charlton, M.: Kinder, Medienkonsum und Familienwelt. In: Zeitschrift f.
Sozialisationsforschung u. Erziehungssoziologie, Heft 1, 1990

Nickel, H.: Sozialisation im Vorschulalter: Trends und Ergebnisse institutioneller Erziehung,
VCH-Edition-Psychologie, Weinheim, 1985

Nissen, U.: Kindheit, Geschlecht, Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge
geschlechtsspezifischer Rauman eignung, Weinheim, München, 1998

Oberhuemer, P. u.a., Die deutsche Erzieherinnenausbildung im europäischen Vergleich.
Ergebnisse einer Studie in den 15 EU-Ländern. In: Thiersch, R. u.a. (Hrsg.): Die
Ausbildung der Erzieherinnen, Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Juventa,
Weinheim, 1999

Oberhuemer, P.: Professionalisierung der Fachkräfte. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland, Beltz, Weinheim, 2003

OECD: PISA 2003, Technical Report, Paris: OECD 2005

OECD: Starting strong. Early Childhood Education and Care. Organisation for Economic Co-operation and Development, 2001

Oerter, R., Montada, L.: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch: (dritte Auflage), Psychologie, Verlagsunion, Weinheim, 2002

Olbrich, E., Undeutsch, U.: Längsschnittuntersuchung über die Wirkung frühzeitiger Stimulation auf die Gesamtentwicklung des Kindes im 4.-6. Lebensjahr (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaften Band 31), Hofmann, Schorndorf, 1980

Ottawa Charter for Health Promotion: First International Conference on Health Promotion, Ottawa, 1986

Otto, H. U., Oelerich, G., Micheel H. G. (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Neuwied, 291- 304, 2003

Petermann, F., Kusch, M., Niebank, K.: Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch, Beltz, Weinheim, 1998

Petermann, F.: Grundbegriffe und Trends der klinischen Kinderpsychologie und Kinderpsychotherapie. In.: Petermann, F.(Hrsg.): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie, 4. Auflage, Hogrefe, Göttingen, 9-26, 2000

Petratis, J., Flay, B. R., Miller, T. Q.: Reviewing theories of adolescent substance use: Organizing pieces in the puzzle, Psychological Bulletin, 117, 67-86, 1995

Petzold, M, Nickel, H.: Grundlagen und Konzept einer entwicklungspsychologischen Familienforschung, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36, 241-257, 1989

Pfeiffer, Chr., Mössle, Th., Kleimann, M., Rehbein, F.: Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. In: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 3/2006

Piaget, J., Inhelder, B.: *Die Psychologie des Kindes*, Walter, Olten, 1972

Piaget, J.: *Nachahmung, Spiel und Traum*, Klett, Stuttgart, 1975

Popper, K. R.: *Logik der Forschung*, Mohr, Siebeck, Tübingen, 2002

Postman, N.: *Das Verschwinden der Kindheit*. Fischer, Frankfurt am Main, 1983

Prenner, K.: Zum sozialen Wandel von Kindheit und Bewegungswelt. In: Irmischer, T., Fischer, K. (Hrsg.): *Psychomotorik in der Entwicklung*, Hofmann, Schorndorf, 39-53, 1989

Prenzel, M.: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Waxmann, Münster, 2004

Prenzel, M.: PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Waxmann, Münster, 2007

Radtke, F.O.: *Wissen und Können, Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*, Leske und Budrich, 1996

- Reese, A., R. K. Silbereisen: Allgemeine versus spezifische Primärprävention von jugendlichem Risikoverhalten. In: Freund, T., Lindener, W.: Prävention, Leske und Budrich, Opladen, 2001
- Regel, G.: Kindgemäßes Lernen im Vorschulalter, Rissen, Hamburg, 1990
- Reth-Scholten, K., Tomcyk, B.: Ein Gaspedal, kein Bremspedal – Psychomotorische Förderung von Kindern mit AD(H)S. In: Hunger, I., Zimmer, R.: Wahrnehmen, Bewegen, Lernen – Kindheit in Bewegung, Hofmann, Schorndorf, 190 -196, 2004
- Reyer, J.: Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung. In: Erning, G., Neumann, K., Reyer, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens, Band 2, Freiburg, 1987
- Rieder, H.: Motorische Entwicklung, Haltungsschwächen und Sozialisationsbedingungen, Hofmann, Schorndorf, 1986
- Rittner, V.: Sport, Bedürfnisstruktur und sozialer Wandel. In: Stadion 2, 159-195, 1996
- Rittner, V.: Kommunale Sportpolitik: Wege aus dem Dornröschenschlaf, Sport und Buch, Strauss, Köln, 2000
- Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied, 1971
- Robinson, S. B.: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied, 1971b
- Rogge, J. W.: Los – Sein und Los – Machen. Über Wahrnehmungsstile, Erfahrungszusammenhänge und Aneignungstätigkeiten in den Medienkindheiten. In: Büttner/Emde, 83-87, 1985
- Rollf, H. G., Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel, Weinheim, 1999

Rohrmann, T. & Thoma, P.: Jungen in Kindertagesstätten, Lambertus, Freiburg im Breisgau, 1999

Roux, S.: Wie sehen die Kinder ihren Kindergarten. Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten, Juventa, Weinheim, 2002

Roux, S.: Pisa und die Folgen: Der Kindergarten zwischen Bildungskatastrophe und Bildungseuphorie. In: online-lexikon kindergartenpädagogik.:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/967html>

Rutter, M.: Psychological resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57, 316-331, 1987

Rutter, M.: Psychosocial adversity. Risk, resilience and recovery. In: Richmann, J.-M., Fraser, M. W. (Hrsg.), The context of youth violence. Resilience, risk, and protection, Westport, CT, 13-41, 2001

Sacher, W.: Neue Medien - neuer Unterricht? Vorschläge für ein didaktisch-methodisches Konzept und praktische Beispiele. SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 19, Universität Erlangen-Nürnberg, 2003

Schäfer, G.E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Juventa, Weinheim, 1995

Schäfer, G. E.: Aus der Perspektive des Kindes? Von der Kindheitsforschung zur ethnographischen Kinderforschung. In: Neue Sammlung, 37, 376-394, 1997

Schäfer, G. E.: Bildung beginnt mit der Geburt, Beltz, Weinheim, Basel, 2005

Scheid, V.: Bewegung und Entwicklung im Vorschulalter, Hofmann, Schorndorf, 1989

- Scherer, H. G.: Erfahrung versus Mouseclick? – Grundlagen und Perspektiven erfahrungsorientierten Bewagens und Lernens. In: Zimmer, R., Hunger, I.: Wahrnehmen, Bewegen, Lernen – Kindheit in Bewegung, Hofmann, Schorndorf, 2004
- Scherler, K.: Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Begründung einer vorschulischen Bewegungs- und Spielerziehung durch Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung, Hofmann, Schorndorf, 1975,
- Scherrer, J., Prohl, R.: Wirkungen des Projekts „Gelebte Psychomotorik im Kindergarten“ – eine Evaluationsstudie. In: AWO, Landesverband Thüringen, 1997
- Schilling, M.: Ausgaben für Tageseinrichtungen für Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Zahlenspiegel 2005, DJI, München, 2005
- Schilling, F.: Motodiagnostik des Kindesalters. Eine empirische Untersuchung an hirngeschädigten und normalen Kindern, Marhold, Berlin, 1973
- Schilling, F.: Bewegungsentwicklung, Bewegungsbehinderung und das Konzept der „Erziehung durch Bewegung“. In: Sportwissenschaft, 7, 4, 361-373, 1977
- Schlaud, M., Thierfelder, W.: Allergische Erkrankungen – Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, Springer Medizin, Berlin, 701-710, 2006
- Schlicht, W., Schwenkmezger, P.: Sport in der Primärprävention: Eine Einführung aus verhaltens- und sozialwissenschaftlicher Sicht. In: Schlicht, W., Schwenkmezger, P. (Hrsg.): Gesundheitsverhalten und Bewegung, Hofman, Schorndorf, 1-17, 1995,
- Schmidt-Denter, U.: Die soziale Entwicklung des Kindes, Eine ökopyschologische Analyse, Springer, Berlin, 1984

- Schmidt, W.: Kindheit und Sportzugang im Wandel: Konsequenzen für die Bewegungserziehung? In: Sportunterricht 42, 1, 24-32, 1993
- Schmidt, W.: Veränderte Kindheit – Veränderte Bewegungs- und Sportwelt: Analysen und pädagogische Konsequenzen. In: Schmidt, W. (Hrsg.): Kindheit und Sport – gestern und heute, 1. Auflage, Czwalina, Hamburg, 1996
- Schmidt, W.: Sportpädagogik des Kindesalters, Czwalina, Hamburg, 1998
- Schmidt, W.: Sportpädagogik des Kindesalters, Czwalina, Hamburg, 2000
- Schmidt, W.: Kindheit und Sport im Wandel der Zeit: In Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.), Handbuch Sportpädagogik, Hofmann, Schorndorf, 2001
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I., & Brettschneider, W.-D. (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, Hofmann, Schorndorf, 2003
- Schmidt, W., Süßenbach, J.: Der Sportunterricht - eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure. In DSB-Sprint-Studie - Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland, Meyer & Meyer, Aachen, 2005
- Schmidt, W.: Kindersport-Sozialbericht des Ruhrgebiets, Czwalina, Hamburg, 2006
- Schulze, T.: Ökologie. In: Lenzen, D., Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1, Klett, Stuttgart, 262-279, 1983
- Schütz, A., Luckmann, T.: Strukturen der Lebenswelt, Band I, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1979
- Schütze, U.: Freizeitunfälle im Kindes- und Jugendalter. Georg Thieme Verlag, Stuttgart/New York, 1992
- Schwartz, F. W. In: Stöckel, S., Walter, U. (Hrsg.): Prävention im 20. Jhd.: Historische und aktuelle Entwicklungen in Deutschland, München und Weinheim, 7, 2002

Schwenkmezger, P., Schlicht, W.: Sport in der Primärprävention: Plädoyer für eine differenzierte Betrachtungsweise. In: Sportwissenschaft 23, 3, 215-232, 1993

Schwier, J.: Spiele des Körpers, Jugendsport zwischen Cyberspace und Streetstyle, Czwalina, Hamburg, 1998

Shephard, R. J.: Required physical activity and child development. Austral. J. Sci. Med. in Sport, 20, 3 – 9, 1988

Shingo, I., Takeo, I.: The educational experiments of school health promotion for the youth in Japan: Analysis of the 'sport test' over the past 34 years, Health Promotion International, v17 i2. 147-160, 2002

Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung – Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Luchterhand, Berlin, 1996

Silbereisen, R. K., Eyfert, K., Rudinger, G.: Development as action in context. New York, Springer, 1986

Spitzer, M.: Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens, Spektrum, Heidelberg, 2003

Sportjugend NRW (Hrsg.): Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter – Konzeption zur Übungsleiter/innen-Sonderausbildung, Duisburg, 1995

Sportjugend/LSB NRW (Hrsg.): Konzeption zur Übungsleiter/innen-Sonderausbildung: Bewegungserziehung im Kleinkind und Vorschulalter, 2002

Sportjugend NRW (Hrsg.): Leitfaden – Kooperation Sportverein und Tageseinrichtungen für Kinder, Duisburg, 2003

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) Gesundheitsausgaben in Deutschland,

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Gesundheit/Gesundheitsausgaben/Tabellen/Content50/Einrichtungen,templateId=renderPrint.psml>

Statistisches Landesamt (Hrsg.): Kindertagesbetreuung in NRW am 15. März, Düsseldorf, 2007

Stöckel, S.; Walter, U.: Prävention im 20. Jahrhundert – Historische Grundlagen und aktuelle Entwicklungen in Deutschland, Juventa, Weinheim und München, 2002

Strätz, R.: Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Landesbericht NRW, Sozialpädagogisches Institut, Köln, 1995

Strobel, S.: Bewegungserziehung im Vorschulalter. Eine Bestandsaufnahme, Diplomarbeit, Köln 1996

Sturzbecher, D., Waltz, C.: Erziehungsziele und Erwartungen an die Kindertagesbetreuung. In.: Sturzbecher, D. (Hrsg.): Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven. Ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion, Lambertus, Freiburg, 86-104, 1998

Taake, J.: In: Sportjugend des LSB (Hrsg.): Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen – Praktische Beobachtungshilfen zur Einschätzung und Förderung kindlichen Bewegungsverhaltens – Teil 3, Jünger, Duisburg, 1999

Tamboer, J.W.: Meensbeelden achter Bewegingsbeelden, Haarlem, 1985

Tamboer, J.W.: Philosophie der Bewegungswissenschaften, Butzbach, 1994

Textor, M. R.: Familienbildung: Situation, Träger, Perspektiven. Nachrichtendienst der Deutschen Vereins für Familienbildung für öffentliche und private Fürsorge, 77, 142 – 146, 1998

Textor, M. R.: Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden, Books on Demand, Norderstedt, 2005

Thomas, H.: Bildung. In: Kreft, D., Mielenz, I.: Wörterbuch Soziale Arbeit, 4. Auflage, Beltz, Weinheim, 1996

Thiele, J.: „Un-Bewegte Kindheit?“ Anmerkungen zur Defizithypothese in aktuellen Körperdiskursen. In: Sportunterricht 48, 141–149, 1999

Tietze, W., Schuster, K., Roßbach, H. G.: Kindergarten-Einschätz-Skala, Luchterhand, Neuwied, 1999

Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuss, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Rossbach, H.-G.: Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten, Neuwied, Luchterhand, 1998

Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Rossbach, H.-G.. Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition von Th. Harms, R. M. Clifford & D. Cryer, Neuwied, Luchterhand, 2001

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder – Ein nationaler Kriterienkatalog, Beltz, Weinheim, 2002

Tietze, W.: Bildungspläne allein sind noch keine bessere Bildung. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Kitadebatte, 1, 50-51, 2004

- Traenckner, K. u.a. (Hrsg.) (im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Prävention und Rehabilitation von Herz- und Kreislauferkrankungen e.V.): Prävention und Rehabilitation im Kindes- und Jugendalter. Bewegungserziehung und Sport im Kindes- und Jugendalter bei Herz- und Kreislauferkrankungen, Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, Stuttgart, 1997
- Treml, A. K.: Theorie struktureller Erziehung: Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie, Weinheim, Basel 1982
- Treml, A. K: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln, 2000
- Trott, Götz-Erik: Das hyperkinetische Syndrom und seine medikamentöse Behandlung, Joh. Ambrosius Barth, Leipzig, 1993
- Ungerer-Röhrich, U.: Bewegung, Spiel und Sport im Kindergarten. In: Sportunterricht 42, 8, 341-348, 1993
- Ungerer-Röhrich, U.: Was bringt ein bewegter Kindergarten für die Entwicklung der Kinder? In: Zimmer, R., Cicurs, H.: (Hrsg.), 1997
- Viernickel, S.: Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen, Empirische Pädagogik, Landau, 2000
- Viernickel, S. & Völkel, P.: Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag, Herder, Freiburg, 2005
- Vobruda, G.: Prävention durch Selbstkontrolle. In: Wambach, M.M. (Hrsg.): Der Mensch als Risiko. Zur Logik von Prävention und Früherkennung, Frankfurt a. M., 29-48, 1983
- Völkel, P.: Geteilte Bedeutung – Soziale Konstruktion. In: Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, Beltz, Weinheim, 2002

Vormweg, K. Verkehrsunfälle mit Kindern in Hamburg, 1984 - 1987. Zeitschrift für Verkehrssicherheit, 35, 138-145, 1989,

Wasmund-Bodenstedt, U.: Die Rolle der Bewegungserziehung für die Gesundheitserziehung in der Grundschule. In: Gissel. N.: 1920-1990. Institut für Körperkultur, Leibesübungen und Sportwissenschaft an der Universität Gießen, 1984

Wagner, W.: Alltagsdiskurs. Die Theorie sozialer Repräsentationen, Hogrefe, Göttingen, 1994

Werner, E., Smith, R.S.: Vulnerable but invincible. A study of resilient children. Mc Graw Hill, New York, 1982

Werner, E., Smith, R.S.: Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood. Cornell University Press, Itaca, 1992

Werner, E., Smith, R.S.: Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience and recovery. Cornell University Press, Itaca, 2001

WIAD (Hrsg): Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bonn: Forschungsbericht im Auftrag des DSB und der AOK, 2003

Wiesner, R.: SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe, Beck, München, 2006

Wildt, G.: Gut Ding will Weile haben - Zur Entschulung der ErzieherInnenausbildung. In: Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V.: (Hrsg.): Zur beruflichen Situation der Erzieher/innen in Deutschland. Materialien zur Denkschrift, München, 73-77, 1995

Willimczik, K.: Bewegungsverhalten und Bewegungsstörungen im Grundschulalter – Entwicklung, Ursachen und Abbaumöglichkeiten, Kohlhammer, Stuttgart, 1981

Willke, H.: Systemtheorie – Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme, Stuttgart, Jena, 1993

Willke, H.: Systemtheorie II: Interventionstheorie, Stuttgart, Jena, 1994

Wolf, B.: Brunswik und ökologische Perspektiven in der Soziologie, Deutscher Studien, Weinheim, 1995a

Wolf, B.: Grundmerkmale ökologischer Perspektiven in der Entwicklungspsychologie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 42, 6-19, 1995 b

Wolf, B., Conrad, S.: Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens «Kindersituationen». Verlag Empirische Pädagogik, Landau, 1999

Wolf, B.: Elternhaus und Kindergarten, Einschätzungen aus zwei Perspektiven (Eltern und Erzieherinnen), Shaker, Aachen, 2002

Wopp, Ch., Schwier, J.: Alternative Spiel und Bewegungskultur, Manuskript, Oldenburg, 1994

World Health Organization (WHO): First International Conference on Health Promotion, Ottawa, Canada, Ottawa Charter for Health Promotion, 1986

Wottawa, H. & Thierau, H.: Lehrbuch Evaluation, Huber, Bern, 2003

Wulf, C., Zierfas, J.: Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht. In: Wulf, C., Zierfas, J.: (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie, Auer, Donauwörth, 7 -26, 1994

Zeiber, H.: Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel der räumlichen Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim, Basel, 176 – 193, 1983

- Zeiber, H.J., Zeiber, H.: Orte und Zeiten der Kinder - Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern, Weinheim, München, 1994
- Ziegenhain, U., Fries, M., Bütow, B. & Derksen, B.: Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern – Grundlagen und Handlungskonzepte für die Jugendhilfe, Juventa, Weinheim, 2004
- Zimmer, R.: Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter, Hofmann, Schorndorf, 1981
- Zimmer, J.: Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 6, Erziehung in früher Kindheit, Klett, Cola, Stuttgart, 1985
- Zimmer, R.: Bewegte Kindheit – Die Bedeutung psychomotorischer Entwicklungsförderung im Kindergarten. In: Kindergarten heute, 18, 3, 99-102, 1988
- Zimmer, R.: Bewegungserziehung im Kindergarten, Düsseldorf 1991
- Zimmer, R.: Veränderte Kindheit – veränderte Spiel- und Bewegungsbedürfnisse. In: Sport Praxis 37, 2, 14-16, 1996a
- Zimmer, R.: Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern, 2. Auflage, Hofmann, Schorndorf, 1996 (b)
- Zimmer, R.: Bewegte Kindheit – über den sozialen Wandel von Kindheit und die Auswirkungen auf das Bewegungs- und Körpererleben. In: Zimmer, R. (Hrsg.): Bewegte Kindheit, Hofmann, Schorndorf, 1997
- Zimmer, R., Cicurs, H. (Hrsg.): Kinder brauchen Bewegung – Brauchen Kinder Sport? Meyer & Meyer, Aachen, 1997

Zimmer, R. u.a.: Materialien für die sozialpädagogische Praxis. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) Kunz, T. (Rdk.): Kinder stark machen, Bewegungsförderung als Prävention, Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt, 1998

Zimmer, R.: Sport und Spiel im Kindergarten, 3. Auflage, Aachen 1998

Zimmer, R.: Leben und Lernen mit allen Sinnen. In: KiTa Kindertageseinrichtungen aktuell, 9, 172 – 175, 2000

Zimmer, R.: Alles über den Bewegungskindergarten, Herder, Freiburg i.B., 2001a

Zimmer, R.: Handbuch der Bewegungserziehung, 11. Auflage, Herder, Freiburg, 2001b

Zimmer, R.: Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis (3. Aufl.), Herder, Freiburg im Breisgau, 2003

Zimmer, R.: Bildung im Rückwärtsgang? – Pädagogik nach Pisa. In: Zimmer, R., Hunger, I.: Wahrnehmen, Bewegen, Lernen – Kindheit in Bewegung, Hofmann, Schorndorf, 2004

Zimmer, R.: Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis, 3. Auflage, Herder, Freiburg im Breisgau, 2004

Zinnecker, J.: Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. In: Behnken, I. (Hrsg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation, Opladen, 1990

Zinnecker, J.: Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, (Beiheft), 36-68, 2000

Zinnecker, J., Silbereisen, R.: Entwicklung im sozialen Wandel, Psychologie Verlags Union,
Weinheim, 1998