

WIFF EXPERTISE

BAND 54

wiff

Weiterbildungsinitiative  
Frühpädagogische Fachkräfte

# Bewegung im Kontext frühkindlicher Bildung und Gesundheitsförderung

*Ina Hunger*

**DJI**  
Deutsches  
Jugendinstitut

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1901A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Zitiervorschlag: Hunger, Ina (2022): Bewegung im Kontext frühkindlicher Bildung und Gesundheitsförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 54. München

© 2022 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lizenz: CC-BY-ND 4.0

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: [info@weiterbildungsinitiative.de](mailto:info@weiterbildungsinitiative.de)

Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:

[www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Fotos: © Ina Hunger

Lektorat: Oliver Mattheis, Berlin

Gestaltung, Satz: O.media GmbH, Leipzig

Druck: Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt am Main

[www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

ISBN: 978-3-86379-421-7

Die Online-Version dieser Publikation ist abrufbar unter: <https://doi.org/10.36189/wiff42022>

**Ina Hunger**

# Bewegung im Kontext frühkindlicher Bildung und Gesundheitsförderung

**Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**



# Vorwort

Die großen Potenziale von Bewegung und Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen liegen auf der Hand: Als zentrales Bedürfnis kann Bewegung nicht nur die physische, sondern auch die psychische und soziale Gesundheit und das Wohlbefinden der Kinder positiv beeinflussen. Die Bedeutung von Bewegung wird im Kindesalter besonders offensichtlich: Kinder teilen sich über Bewegung(en) mit, drücken sich aus, erkunden ihre Umgebung und interagieren mit ihr. Bewegung und ihre Unterstützung haben also einen großen Stellenwert in der Arbeit von Kindertageseinrichtungen und sind mit deren Bildungsauftrag und Ziel, die Entwicklung und Gesundheit der Kinder zu fördern, eng verbunden.

Die vorliegende Expertise von Ina Hunger greift deshalb dieses zentrale Grundlagenthema der Frühen Bildung auf. Theoretisch fundiert und praxisnah beleuchtet die Autorin seine wichtigen Aspekte, etwa die unterschiedlichen Funktionen, die Bewegung für Kinder haben kann, die Art und Weise einer gesunden Bewegungsentwicklung oder die Implikationen für eine (u.a. gendersensible) Bewegungsförderung im Kita-Alltag. Dabei wird deutlich, dass Bewegung und ihre alltagsintegrierte Unterstützung ein vielschichtiges und herausforderndes Ziel darstellen, das von Fach- und Leitungskräften ein hohes Maß an Fachkenntnis und Reflexionsfähigkeit einfordert.

Damit die Praxis das volle Potenzial von Bewegungsförderung ausschöpfen kann, ist das gesamte System der Frühen Bildung gefragt. Bewegung und Bewegungsförderung sind deshalb auch wichtige Themen etwa für die Aus- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften oder die Träger von Kindertageseinrichtungen. Auch auf diese und weitere „Stellschrauben“ des Systems geht die Autorin in der Expertise detailliert ein.

Wir danken Ina Hunger für die Ausarbeitung der Expertise und wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante und erhellende Lektüre.

München, im Juli 2022



Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin  
Projektleitung WiFF



Nicole Spiekermann  
Wissenschaftliche Referentin

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>(Entwicklungs-)theoretische Bezüge: Warum Bewegung für die kindliche Bildung und Gesundheit von Bedeutung ist</b>	<b>9</b>
2.1	Bewegungsaktivitäten als anthropologisches Bedürfnis	10
2.2	Bewegungsaktivitäten und die kognitive Bedeutungsdimension	12
2.3	Bewegungsaktivitäten und die psychosoziale Bedeutungsdimension	13
2.4	Bewegungsaktivitäten und die körperliche Bedeutungsdimension	15
2.5	Fazit	18
<b>3</b>	<b>Sozialisatorische Bezüge: Inwiefern soziale Faktoren im Kontext kindlicher Bewegung von Bedeutung sind</b>	<b>19</b>
3.1	Elterlicher Umgang mit kindlicher Bewegung	19
3.2	Sozialer Status, Bewegungsaktivitäten und Folgeerscheinungen	20
3.3	Geschlechtsbezogene Bewegungssozialisation	22
3.4	Fazit	23
<b>4</b>	<b>Normative Bezüge: Wie Kinder in der frühkindlichen Bildung (Kita) über Bewegung gefördert werden sollen</b>	<b>24</b>
4.1	Kindertageseinrichtungen und der Stellenwert von Bewegung	25
4.2	Räumliche Bedingungen alltagsintegrierter Bewegungsförderung	26
4.3	Kindorientierte Bewegungserziehung	27
4.4	Psychomotorik und weitere Ansätze der frühkindlichen Bewegungserziehung	28
4.5	Bewegung als Profil von Kindertageseinrichtungen	31
4.6	Fazit	32
<b>5</b>	<b>Herausforderungen und Handlungsbedarfe</b>	<b>33</b>
5.1	Erzieherisches Handeln in der Bewegungspraxis	33
5.2	Ausbildungsstrukturen im Bereich Bewegung	34
5.3	Stellenwert der Thematik Bewegung innerhalb der Einrichtungen	34
5.4	Berufliche Rahmenbedingungen frühpädagogischer Fachkräfte	34
<b>6</b>	<b>Literatur</b>	<b>36</b>



# 1 Einleitung

Die frühe Kindheit, verstanden als Zeitraum von der Geburt des Kindes bis zum Übergang in die Schule, erfährt seit einigen Jahren in der Öffentlichkeit hohe Aufmerksamkeit. Wie in kaum einem anderen Bereich richten sich hier die Bemühungen auf eine umfassende und zielgerichtete Betreuung und Fürsorge der Kinder. Blickt man auf die 2000er-Jahre zurück, dann kann man von einem regelrechten Bedeutungsaufschwung der frühen Kindheit sprechen. Schlaglichtartig sei hingewiesen auf den massiven Ausbau der Kindertagesbetreuung, die Neuausrichtung der elementaren Bildungspläne, die bundesgesetzliche Normierung des Bildungsauftrags in allen Bundesländern sowie den Versuch der Akademisierung des Berufs der Erzieherinnen und Erzieher im Zuge einer Anpassung des Berufs an neue Anforderungen. Hingewiesen sei auch auf die Ausweitung der gesundheitlichen Prävention und sozialen Vorsorge im Familienkontext und damit einhergehend die Einrichtung neuer frühpädagogischer Berufe und Netzwerke als Teil der Sozial- und Gesundheitspolitik, die enorme Ausweitung institutionalisierter bzw. kommerzieller Angebote in der frühen Kindheit und nicht zuletzt die entsprechende Forschungsförderung an den Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen.

Die gesellschaftlichen Hintergründe für die erhöhte Aufmerksamkeit und Aufwertung des Themenfeldes frühe Kindheit sind dabei vielfältig. Ausschlaggebend waren u.a. sicherlich die PISA-Befunde im Jahr 2000, die seinerzeit den Blick auf die *gesamte* kindliche Bildung neu austarierten und forcierten, dass auch die Lebensjahre *vor* Schuleintritt als Bildungsjahre deklariert wurden. Eine Dynamisierung von Maßnahmen verursachten sicherlich auch die Befunde zu ungleichen (familial bedingten) Teilhabechancen, die Fragen nach der öffentlichen Verantwortung von „guten Startchancen für alle von Anfang an“ neu aufwarfen. Schließlich wurde die höhere Aufmerksamkeit auch durch ganz konkrete Projekte geschürt, wie z.B. die Aktivitäten der „McKinsey bildet“-Initiative oder das Programm „Profis in Kitas“ der Robert Bosch Stiftung.

Vor dem Hintergrund eines Konglomerats an gesellschaftlichen Entwicklungen und Ereignissen ist die

frühe Kindheit aber nicht nur neu ins Bewusstsein geraten; sie wird gleichsam auch anders betrachtet. Neben Fürsorge und Betreuung geht es bei allen Neuerungen und Argumentationslinien insbesondere auch darum, die Kinder systematisch und bestmöglich zu fördern. Dabei haben sich im öffentlichen Diskurs der frühen Kindheit vor allem die Begriffe *Bildung* und *Gesundheit* etabliert, die in ihren inhaltlichen Dimensionen gleichsam neu austariert und konzeptionell aufgeladen worden sind:

Mit dem *Bildungsbegriff*, der vor allem durch den geschärften Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen nachhaltig in die Öffentlichkeit eingebracht wurde, wird im aktuellen Verständnis i.d.R. zweierlei markiert: Zum einen wird damit der Prozess der selbsttätigen Erkenntnisgewinnung des Kleinkindes (Selbstbildung) zum Ausgangspunkt der Förderung erhoben; zum anderen wird – im Sinne der Ko-Konstruktion – durch den Bildungsbegriff der Auftrag des erzieherischen Umfelds bzw. der frühpädagogischen Institutionen umrissen, ebenjene kindlichen Potenziale zu verantworten und zu befördern.

Auch der *Begriff Gesundheit* ist im Kontext früher Kindheit durch eine Förderperspektive aufgeladen. Der Begriff hebt vor allem auf einen Zustand ab, der gleichermaßen psychisches und physisches Wohlbefinden sowie Entwicklungsgemäßheit des Kindes umfasst und in diesem Sinne weitaus mehr als nur die Abwesenheit von Krankheit meint. Gleichsam ist im Begriff Gesundheit der Auftrag eingelagert, in den ersten Lebensjahren mit entsprechenden (präventiven) Maßnahmen Gesundheit aufrechtzuerhalten.

Die verschiedenen Akteursgruppen aus Wissenschaft, Politik, Gesundheit und frühpädagogischer Praxis benutzen zwar die Begriffe Bildung und Gesundheit nicht immer einheitlich; in der Stoßrichtung der Begriffsverwendung lässt sich jedoch oben genannter Konsensus bezüglich der inhaltlichen Auslegung und des gesellschaftlichen Auftrags ausmachen (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2022; Niedersächsisches Kultusministerium 2018; Krus/Bahr 2016; Geene u.a. 2016; Schäfer 2014; Lotte 2014; Höltershinken 2013; Stieve 2013; Haas 2013; WHO Regional Office for Europe 2013; Franke 2012).

Bewegung spielt bei den aktuellen Diskursen um frühkindliche Bildung und Gesundheit eine zunehmend bedeutsame Rolle. War frühkindliche Bewegung Anfang der 2000er-Jahre noch eher ein rand-

ständiges Thema in der öffentlichen Wahrnehmung, so ist es heute in den gesellschaftlichen Diskursen und frühkindlichen Settings zunehmend präsent. Von politischen Debatten über Bildungspläne bis hin zur gesundheitlichen Prävention – stets wird Bewegung als ein wichtiges Element früher Kindheit postuliert und als wertvolle Ressource im Kontext von Bildung und Gesundheit ausgewiesen (Zimmer 2020; Fischer u.a. 2016; Ungerer-Röhrich 2011; Woll 2009; Opper/Wagner 2009).

Die vorliegende Publikation widmet sich dem Thema Bewegung genau unter diesen Perspektiven. Sie zeigt die entwicklungsbezogenen Potenziale frühkindlicher Bewegungsaktivitäten für Bildung und Gesundheit auf (Kap. 2), legt dar, inwiefern Bewegung nicht nur eine natürliche Ressource ist, sondern immer auch ein Phänomen, auf welches soziale Bedingungen Einfluss nehmen (Kap. 3), und kennzeichnet die normativen Ansprüche, die im Kontext frühkindlicher Institutionen mit kindlicher Bewegung veranschlagt werden (Kap. 4). Dabei werden (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) jeweils grundlegende theoretische Hintergründe geklärt, zentrale Studien aufgezeigt und schließlich der Versuch unternommen, die Aussagekraft der theoretischen Ausführungen mit Blick auf den Verwendungszusammenhang einzuordnen. Die Ausführungen schließen mit der Kennzeichnung besonderer Herausforderungen und Handlungsbedarfe, die sich im Abgleich zwischen normativen Ansprüchen an die frühkindliche Bewegungserziehung und den Alltagsbedingungen herauskristallisieren.



## 2 (Entwicklungs-)theoretische Bezüge: Warum Bewegung für die kindliche Bildung und Gesundheit von Bedeutung ist

Die Bedeutung von Bewegung erschöpft sich nicht in der bloßen physiologischen Aktivierung des Körpers. Gerade in den ersten Lebensjahren gilt Bewegung vielmehr als Ausdruck kindlicher Bedürfnisse, als „Zugang zur Welt“ und als Stimulanz für körperliche Prozesse. Die folgenden Kapitel beleuchten diese grundlegenden Bedeutungsdimensionen von Bewegung näher. Sie nehmen dabei sowohl auf anthropologische Aspekte als auch auf unterschiedliche Entwicklungsbereiche Bezug und weisen dabei Bewegung – je nach Bezugsdimension – einen jeweils anderen konstitutiven Charakter zu. Im Rahmen der anthropologischen Betrachtung wird Bewegung als *kindliches Grundbedürfnis* (2.1)

ausgewiesen, im Kontext der kognitiven und psychosozialen Entwicklung als Medium der Erkenntnis- und Erfahrungsgewinnung mit Sach- (2.2), Selbst- und Sozialbezug (2.3) dargelegt und im Kontext der körperlichen Entwicklung als biologischer Funktionsreiz (2.4) gekennzeichnet.

In diesem Zuge verändert sich auch der jeweilige Blick auf das sich bewegende Kind bzw. wird das (Bild vom) Kind unter thematisch jeweils anderen Perspektiven konstruiert: als bedürfnisorientiertes Wesen, als Erkenntnis suchendes und Erfahrung sammelndes Subjekt oder als adaptiver, sich im Aufbau befindlicher Organismus.

Damit ist gleichsam ein wichtiger Hinweis auf den Konzeptionscharakter dieses Kapitels gegeben: Die Ausführungen über die Bedeutung von kindlicher Bewegung können – selbstverständlich – keine bloßen Abbildungen sein von dem, was ist. Weder kann die unmittelbare „wahre“ Bedeutung von Bewegung für das Kind erfasst noch kann abgebildet werden, wie Kinder „wirklich“ sind. Wissenschaftliche Beschreibungen sind vielmehr *ausschnitthafte* (gleichwohl überprüfbare) Erklärungs- und Annäherungsversuche an das jeweilige Phänomen; sie sind dabei der Perspektive und dem Gegenstandsverständnis unterschiedlicher Fachdisziplinen und -traditionen geschuldet. In diesem Sinne sind auch die folgenden Ausführungen zu verstehen. Sie heben kapitelweise und analytisch voneinander getrennt hervor, welche Bedeutung Bewegung aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven zugeschrieben wird. Für das Kind, das gilt es stets mitzudenken, ist die Bedeutung von Bewegung in dem gelebten Augenblick jedoch stets ganzheitlich und mehr als die Summe der hier vorgestellten Teildimensionen.

Bildung und Gesundheit, das sei schließlich erwähnt, werden bei den folgenden Ausführungen begrifflich nicht explizit ausgewiesen. Bildung und Gesundheit bilden vielmehr eine thematische Hintergrundfolie, vor der sich die Ausführungen dimensional verorten lassen.



## 2.1 Bewegungsaktivitäten als anthropologisches Bedürfnis

Bewegung gehört, so der Konsens, zu den elementaren Bedürfnissen und Betätigungsformen im Kindesalter. In allen Kulturen unserer Welt kann beobachtet werden, dass Kinder spontanen Bewegungsimpulsen folgen, sich eigeninitiativ Bewegungsaktivitäten suchen, über Bewegung mit anderen in Kontakt treten, sich selbst in Bewegung erproben oder etwas ausprobieren. Die spontanen Bewegungshandlungen sind dabei immer als unmittelbar *sinnhaft für die Kinder* zu werten, sofern sie aus eigenem Impuls heraus erfolgen. So bewegen sie sich, um „Druck abzulassen“. Sie messen sich mit anderen in Bewegung, weil der Verlauf und Vergleich „Spannung“ verspricht. Sie drehen sich im Kreis, um den „Schwindel im Kopf“ zu spüren. Sie versuchen von der noch höheren Ebene zu springen, um zu prüfen, ob sie „es schaffen“ (Ehni u.a. 1982). In der spontanen Bewegungsaktivität ist, so scheint es, eine kindliche Bedürfnisstruktur eingelagert: Die Kinder *wollen* durch oder in der Bewegung etwas erleben bzw. erreichen.

Dass Kinder sich spontan aus einem inneren Bedürfnis heraus bewegen, wird aus theoretischer Perspektive als ein anthropologisch fundiertes Phänomen gefasst. Grundthese ist, dass Kinder von Natur aus auf Bewegungsaktivitäten *angewiesen* sind: Einerseits damit – im Sinne einer physischen Aktivierung – körperliche Entwicklungsprozesse provoziert und innere Spannungen abgebaut werden. Andererseits damit – im Sinne einer explorativen Auseinandersetzung mit sich, anderen und der Umwelt – Erkenntnisse und sinnliche Eindrücke generiert werden (Zimmer 2020; Hildebrandt-Strammann 2011; Fischer 2010; Schmidt 1998; Scherler 1994; Größing 1993; Grupe 1992; Scheid 1989; Ehni u.a. 1985). Das Ausleben des Bedürfnisses ist wiederum an Wohlbefinden gekoppelt (Deci/Ryan 2000).

Analytisch voneinander getrennt werden die einzelnen Funktionen von Bewegung nach Renate Zimmer (2020), Ommo Grupe (1992) und Jürgen Kretschmer (1981) wie folgt überblicksartig zusammengefasst (Zimmer 2020, S. 21f.):

„Personale Funktion:

Den eigenen Körper und damit sich selbst kennenlernen; sich mit den körperlichen Fähigkeiten auseinandersetzen und ein Bild von sich entwickeln

Soziale Funktion:

Mit anderen gemeinsam etwas tun, mit und gegeneinander spielen, sich mit anderen absprechen, nachgeben und sich durchsetzen

Produktive Funktion:

Selbst etwas schaffen, herstellen, mit dem eigenen Körper etwas hervorbringen (z.B. eine Bewegungsfertigkeit wie auf den Händen stehen oder einen Ball auf ein Ziel werfen)

Expressive Funktion:

Gefühle und Empfindungen in Bewegung ausdrücken, körperlich ausleben und gegebenenfalls verarbeiten

Impressive Funktion:

Gefühle wie Lust, Freude, Erschöpfung und Energie empfinden, durch Bewegung spüren

Explorative Funktion:

Die dingliche und räumliche Umwelt kennenlernen und sich erschließen, sich mit Objekten und Geräten auseinandersetzen und ihre Eigenschaften erkunden (...)

Komparative Funktion:

Sich mit anderen vergleichen, sich miteinander messen, wetteifern und dabei sowohl Siege verarbeiten als auch Niederlagen ertragen lernen

Adaptive Funktion:

Belastungen ertragen, die körperlichen Grenzen kennenlernen und die Leistungsfähigkeit steigern, sich selbstgesetzten und von außen gestellten Anforderungen anpassen“

Da der Mensch sich in keiner Phase des Lebens so schnell und so umfassend verändert wie in den ersten Lebensjahren, wird die Bedeutung von Bewegung für das kindliche Wohlbefinden, seine Gesundheit und ganzheitliche Entwicklung in der frühen Kindheit als am höchsten gekennzeichnet. Entsprechend gilt in keinem Alter der Bewegungsdrang als so ausgeprägt wie in diesem Lebensabschnitt (Zimmer 2020).

Die bekannte Grundthese „Kinder brauchen Bewegung“ ist im Kern also eine anthropologisch begründete. Sie schließt grundsätzlich *alle* Kinder ein und berücksichtigt gleichsam, dass Kinder verschieden sind. So wird weder unterstellt, dass alle Kinder gleich große Bewegungsbedürfnisse haben, noch bleibt unberücksichtigt, dass nicht alle Kinder (z.B. aufgrund von Krankheit oder Behinderung) vergleichbare Fähigkeiten haben, um Bewegungsaktivitäten nachzugehen. Festzuhalten bleibt: Jedes Kind ist von Geburt an mit einem *individuellen Bewegungsbedürfnis* ausgestattet. Die Erfüllung dieses Bedürfnisses geht mit Anreizen für kindliche Entwicklungsprozesse einher und ist für das ganzheitliche Wohlbefinden der Kinder von grundsätzlicher Bedeutung.

Im Folgenden wird dargelegt, welche jeweilige Bedeutung Bewegung im Kontext unterschiedlicher Entwicklungsbereiche zugesprochen wird und welche theoretischen Grundannahmen hierbei eine tragende Rolle spielen.



## 2.2 Bewegungsaktivitäten und die kognitive Bedeutungsdimension

Für kognitive Prozesse spielen Bewegungsaktivitäten eine wichtige Rolle, da die Informationsaufnahme des Kindes in den ersten Lebensjahren noch sehr an eine bewegungsbezogene Wahrnehmung gebunden ist. Das Kind ist zunächst darauf *angewiesen*, die Dinge, die es umgeben, zu berühren, sie zu handhaben, zu bewegen, um Informationen, also Wissen über sie zu erlangen. Es muss z.B. einen Ball anfassen, um zu wissen, dass sein Material nachgibt. Es muss den Ball bewegen, um zu erkennen, dass er rollen, „fliegen“, vom Boden hochspringen kann. Bei seinen explorierenden Aktivitäten mit dem Ball eignet sich das Kind nicht nur unbewusst Kenntnisse über den Gegenstand an. Es erfährt u.a. gleichsam, welchen Einfluss sein eigenes Bewegungshandeln auf die Bewegungseigenschaften des Balles hat. Wahrnehmung und Bewegung bilden in diesem Sinne – zumindest in den ersten Lebensjahren – eine Grundlage der kognitiven Entwicklung. Aufbauend auf dem jeweils generierten Wissen kann das Kind sein Bewegungshandeln variieren, um proaktiv neue Entdeckungen zu provozieren. Es kann seine Entdeckungen aber

auch wiederholen, um sie zu überprüfen (Zimmer 2020; Holle 2011; Eliot 2002; Scherler 1994).

Die Informationen, die an das aktive körperliche Tun geknüpft sind, werden vom Kind gespeichert, miteinander verknüpft und sind – werden sie durch Wiederholung gefestigt – infolge abrufbar. Das Kind folgt in seinen explorierenden Bewegungshandlungen gewissermaßen dem forschenden Muster „Experiment, Ergebnisprüfung, Nutzung“, insofern sein Bewegungshandeln angetrieben ist durch Impulse wie: Was kann ich (mit dem Gegenstand) machen? Lässt sich der interessante Effekt wiederholen? Wie kann ich den Effekt variieren? Erkenntnisse können aber auch infolge intuitiver Ideen oder beiläufig generiert werden. Da das Kind über sein Bewegungshandeln direkte Rückmeldung erfährt, also sein eigenes Handeln in unmittelbaren Bezug zu den Auswirkungen seines Handelns setzen kann, gilt der Erkenntnisgewinn als besonders nachhaltig.

Die besondere Bedeutung von Bewegung als Mittel bzw. Medium der unmittelbaren Informationsaufnahme nimmt im Laufe der frühen Kindheit immer mehr ab. Auf Basis des bisherigen Wissens bzw. der Erfahrungen ist das Kind mit zunehmendem Alter fähig, von der konkreten Handlung zu abstrahieren und Erkenntnisse auf der Vorstellungsebene zu erzeugen. In diesem Sinne ist das Kind nicht mehr nur unmittelbar an das ausprobierende Bewegen gebunden, sondern kann durch geistige Kombination neues Wissen generieren. Dennoch sind körperliche Erfahrungen für Verstehensprozesse auch später noch relevant bzw. nicht vollständig substituierbar. So sind z.B. physikalische Phänomene wie Schwerkraft, Fliehkraft oder Reibung durch körperlich praktisches Erproben „intuitiver“ zu erfassen als durch bloßes Erklären und Demonstrieren. Die Evidenz ist durch das Gewicht der leibhaftigen Erfahrung begründet.

Der grundlegende und entscheidende Beitrag für die Theorie vom Zusammenhang kognitiver Prozesse und Bewegungshandlungen geht auf Jean Piaget (2002 [1936]) zurück. Nach Piaget werden kognitive Strukturen durch die selbst regulierte und selbst motivierte ständige Auseinandersetzung zwischen dem Individuum und der dinglichen und sozialen Welt aufgebaut. Entscheidend hierfür ist die Annahme, dass der Mensch sich an die sich ständig verändernden Bedingungen der Umwelt anpassen muss, um erfolgreich mit dieser

zu handeln. Piaget verweist hier auf die angeborenen Anpassungsaktivitäten Assimilation und Akkommodation. Unter Assimilation ist die Verarbeitung der Umwelt im Sinne einer Angleichung an die gegebenen kognitiven Strukturen zu verstehen. Akkommodation bezeichnet dagegen eine Veränderung der gegebenen kognitiven Strukturen hinsichtlich einer Angleichung an die Anforderungen der Umwelt. Renate Zimmer überträgt Piagets Theorie der Bildung kognitiver Schemata auf Bewegungssituationen wie folgt: „Ein Kind, das z.B. die Erfahrung gemacht hat, dass ein Ball auf dem Boden prellt, wird dies mit jeder Art von Bällen, die es neu kennenlernt, ausprobieren. So wird es sein ganzes Repertoire an Handlungsplänen auch auf einen Medizinball anwenden und ihn zu prellen, zu werfen und zu fangen versuchen, obwohl sein Gewicht und seine spezifischen Eigenschaften eine ganz andere Art des Umgangs erfordern“ (Zimmer 1996, S. 20). Die Bälle werden also – im Sinne der Assimilation – vorhandenen kognitiven Strukturen angepasst. Stellt das Kind fest, dass sich sein kognitives Schema als ungeeignet erweist, muss es das kognitive Schema modifizieren, d.h. auf die andersartigen Bedingungen des Gegenstands abstimmen (= Akkommodation), um weiterhin mit ihm erfolgreich zu agieren. Es erweitert also durch die Auseinandersetzung mit den Bällen seine kognitiven Schemata. Mit Assimilation und Akkommodation sind in diesem Sinne Formen der Anpassung (Adaption) an neue Umweltverhältnisse gemeint (Piaget 2002).

Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung wurde mit Fokus auf das kindliche Bewegungshandeln von verschiedenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aufgegriffen und ausdifferenziert (Fischer 2019; Schäfer 1999; Zimmer 1996; Scherler 1994). Sie gilt nach wie vor als theoretisches Fundament für den Zusammenhang zwischen Wahrnehmung, Bewegung und Erkenntnis und legt den Grundstein für das Bild vom Kind als Erkenntnis suchendes Subjekt sowie für die Bedeutungszuschreibung von Bewegung als Medium der materialen Erfahrung.

Gemäß der Komplexität der geistigen Entwicklung des Kindes und der (auch biologisch fundierten) Dynamik der motorischen Entwicklung im Kindesalter lassen sich die Wirkungszusammenhänge zwischen Bewegung und geistiger Entwicklung allerdings kaum quantifizierend abbilden. Kursierende Aussagen wie „Bewegung macht intelligent“ sind in dieser Eindeutigkeit dementsprechend nicht haltbar. Weder ein Mehr

an (irgendeiner) Bewegung noch ein Mehr an motorischem Können können zwangsläufig mit einem (messbaren) Mehr an geistiger Entwicklung in Verbindung gebracht werden.

Der Kern der kognitionstheoretischen Grundlegung zum Zusammenhang zwischen Bewegung und Erkenntnis lautet in seiner allgemeinsten Form: Als wahrnehmendes und Erkenntnis suchendes Subjekt eröffnen sich dem Kind im Kontext explorierender Bewegungshandlungen vielfältige Informations- und Lernmöglichkeiten. Aufgrund ihrer leiblichen Unmittelbarkeit sind diese vor allem in den ersten Lebensjahren von nachhaltiger Bedeutung für die Generierung von Wissen.

Jenseits der kognitionstheoretischen Grundlegungen gilt Bewegung darüber hinaus auch unter physiologischen Aspekten als förderlich für das Lernen. So führt körperliche Aktivität generell zu einer besseren Sauerstoffversorgung des Organismus und hilft so vielfach innere Spannungen abzubauen und damit bessere Konzentrationsleistungen zu erzielen (Lohmann 2001).



### 2.3 Bewegungsaktivitäten und die psychosoziale Bedeutungsdimension

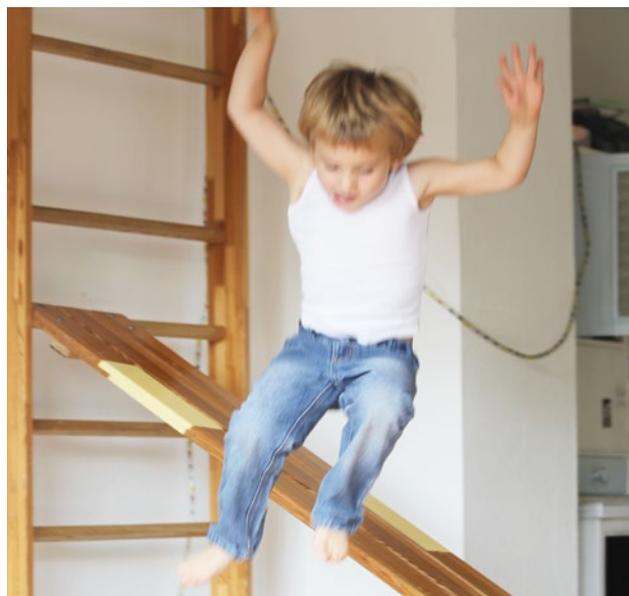
Im Kontext von Bewegungsaktivitäten wird das Kind mit vielfältigen psychischen und sozialen Herausforderungen konfrontiert. Je nach Bewegungssituation ist das Kind in sozialer Hinsicht gefordert, mit anderen

zu kooperieren (z.B. beim Zuwerfen des Balles), sich gegenüber anderen durchzusetzen (z.B. beim Erobern des Balles), andere mittels der eigenen Kräfte zu dominieren (z.B. beim Kämpfen). Es ist gefordert, Ideen auszuhandeln, gemeinsame Spielideen mitzutragen, sich in Gruppengefüge einzugliedern, Konflikte durchzustehen und vieles mehr.

Gleichsam wird das Kind in Bewegungssituationen immer auch in *psychischer* Hinsicht herausgefordert. Es muss individuelle Risiken eingehen, sich seinen Ängsten stellen, Mut mobilisieren, sich anstrengen, sich selbst überwinden etc., um ein bestimmtes – i.d.R. selbst gewähltes – Ziel zu erreichen. Es muss ebenso Misserfolge verarbeiten, gegebenenfalls mit Schmerzen umgehen, die eigene Angst und Lust im Sinne der Zielerreichung ausbalancieren. Bewegungssituationen eröffnen Kindern in diesem Sinne immer wieder neue und variierende psychosoziale Lern- und Erfahrungsgelegenheiten. Aufgrund ihrer Unmittelbarkeit, Selbstbezüglichkeit und Leibhaftigkeit wird ihnen eine besondere Bedeutung – bezogen auf die psychosoziale Entwicklung der Kinder – zugeschrieben.

Im Kontext der theoretischen Auseinandersetzung mit der psychosozialen Bedeutung von Bewegungserfahrungen kommt der Theorie des Selbstkonzepts (Mummendey 2006; Filipp 1993; Shavelson u.a. 1976; Rogers 1973) eine entscheidende Rolle zu. Das Selbstkonzept kann als ein komplexes System aus Annahmen über die eigene Person verstanden werden. Konstruktivistische Grundannahme ist, dass sich auf der Basis einer mehr oder weniger unbemerkten und vielfältigen Informationsfilterung des Menschen sukzessive Theorien über die eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften herausbilden. Diese Annahmen über sich selbst entwickeln sich im Rahmen der alltäglichen Lebenswelt und speisen sich aus sowohl individuellen, selbstbezüglichen Erfahrungen als auch aus (der Verarbeitung von) Zuschreibungen, Rückmeldungen anderer und weisen insofern eine dialektische Struktur auf.

Der Stellenwert von Bewegungserfahrungen beim Aufbau des Selbstkonzepts ist insofern als bedeutsam zu bezeichnen, als sich das Kind im Kontext seiner selbst gewählten Bewegungshandlungen als explizit selbstwirksam erleben kann. „Gerade in Bewegungshandlungen erleben Kinder, dass sie Ursache bestimmter Effekte sind. Im Umgang mit Dingen, Spielsituationen und Bewegungsaufgaben rufen sie eine Wirkung hervor und führen diese auf sich selbst zurück. Die Hand-



lungen verbinden sie mit dem eigenen Können – und so entsteht ein erstes Konzept eigener Fähigkeiten“ (Zimmer 2020, S. 33). Dabei bezieht sich das „Können“ nicht nur auf den Stand der motorischen Fähig- und Fertigkeiten, sondern auch, vielleicht vor allem auf die psychischen Merkmale und Fähigkeiten des Kindes. In selbst gewählten Bewegungssituationen positiv erlebte Bilanzierungen wie „ich kann meine angestrebten Ziele (auf die Mauer klettern, den Gegenstand ergreifen etc.) verwirklichen“, „ich kann meine Angst überwinden“, „ich kann das schaffen, wenn ich es öfter versuche“ gelten ebenso wie die bewegungsbezogene Grunderfahrung „ich kann aktiv auf die Umwelt einwirken“ als wichtiges Potenzial beim Aufbau eines positiven Selbstkonzepts und als Grundlage für die Entwicklung von Selbstsicherheit und Selbstvertrauen des Kindes (Zimmer 2020).



Das kindliche Selbstkonzept ist, wie oben erwähnt, jedoch nicht als ein Produkt individueller Selbstbilanzierungen zu verstehen. Auch die in Bewegungssituationen erfahrenen Bewertungen von anderen oder Erlebnisse mit anderen „haben Einfluß darauf, welche Einstellung ein Kind zu seinen Fähigkeiten, Verhal-

tensweisen und Eigenschaften“ entwickelt (Volkamer/Zimmer 1986, S. 49). So baut das Kind Wertschätzungen anderer in sein Selbstkonzept ein, passt gegebenenfalls seine eigene Einschätzung den fremden an und richtet sein Verhalten daran aus.

Diverse Untersuchungen verweisen auf den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Bewegungshandlungen und Selbstkonzept im Kindesalter und sprechen Bewegung einen förderlichen Einfluss bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts zu (Ruploh u.a. 2013; Seyda 2011; Gerlach/Brettschneider 2008; Mrazek/Hartmann 1989; Gruber 1986). Allerdings dürfen die Studien nicht zu dem Schluss verleiten, dass Bewegung per se zu einer Beförderung prosozialen bzw. solidarischen Verhaltens oder zu einer quasiautomatischen Optimierung des kindlichen Selbstkonzepts führt. Eine pauschale Kausalität ist nicht nur falsch, sie verkennt auch den konstruktivistischen Kern, der den Zusammenhang zwischen Bewegung und psychosozialer Entwicklung ausmacht. Dieser lautet in seiner allgemeinen Form: Das Kind verarbeitet das, was es im Kontext von Bewegung erlebt, in der Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit und vor dem Hintergrund seiner biografischen Empfindsamkeiten zu „etwas“. Was das Kind letztendlich aus einer Bewegungssituation lernt, hängt in diesem Sinne stets davon ab,

- welches psychische Moment die Bewegungssituation für das Kind unmittelbar birgt (z.B. Befriedigung, Selbstbestätigung, Angst),
- welche sozialen Herausforderungen mit der unmittelbaren Bewegungssituation einhergehen (z.B. Kooperation, Konkurrenz, Einordnung in ein Gruppengefüge),
- welche Zuschreibungen das Kind seitens der Umwelt auf sein Bewegungsverhalten erfährt (z.B. Bestätigung, Kritik)
- und auf Basis welchen Selbstbilds das Kind die Erlebnisse verarbeitet.

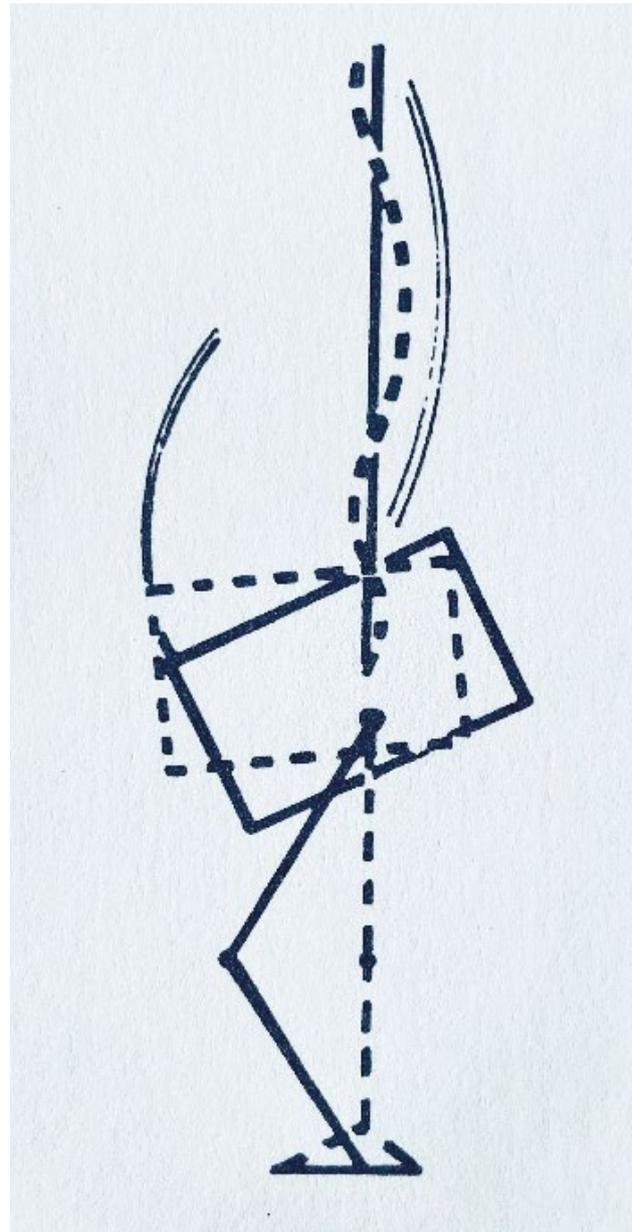
## 2.4 Bewegungsaktivitäten und die körperliche Bedeutungsdimension

In den ersten Lebensjahren, in denen sich der Organismus des Kindes im Aufbau befindet, benötigt er aus physiologischer Sicht zur Sicherstellung der Funktion und Leistungsfähigkeit eine regelmäßige Mindestbeanspruchung. Körperliche Bewegung gilt hierbei als

notwendiger biologischer Entwicklungsreiz. Wird der alterstypische Aktivitätsdrang des Kindes zugelassen bzw. durch entsprechende Umweltbedingungen unterstützt, so erfolgt die funktionale Reizsetzung und somit die gesunde Entwicklung des Organismus i.d.R. in alltäglichen, spontanen Bewegungssituationen (Scheid 2009; Ahnert u.a. 2008; Weineck 2004). Im Folgenden wird diese grundlegende Bedeutung von Bewegung im *körperlichen* Entwicklungsprozess beispielhaft konturiert.

### *Beispiel: Haltungs- und Bewegungsapparat*

Während für den Haltungs- und Bewegungsapparat des Kleinkindes noch die nach vorn-unten gekippte Beckenstellung, die gestreckte Wirbelsäule, die gebeugten Hüft- und Kniegelenke sowie die flachen Füße ohne Gewölbekonstruktion charakteristisch sind, wird das normale Haltungsbild nach Abschluss des Kindergartenalters geprägt durch das fast vollständig aufgerichtete Becken, die gestreckten Hüft- und Kniegelenke, die leicht doppel-S-förmig geschwungene Wirbelsäule sowie die durch die Gewölbekonstruktion aufgerichteten Füße.



*Durchgezogene Linie: typisches Haltungsbild eines Kleinkindes*

*Gestrichelte Linie: typisches Haltungsbild nach Abschluss des Vorschulalters*

*Quelle: Laschner 1979, S. 27*

Als wesentliche Voraussetzung für diesen Gestaltwandel, der für die lebenslangen körperlichen Herausforderungen von grundlegender Bedeutung ist, gilt die aktive Bewegung des Kindes: Über alterstypische und spontane Aktivitäten des Kindes, wie Laufen, Klettern, Springen, Werfen etc., wird die Muskelbildung von Rumpf und Extremitäten angeregt, in Folge die Streckung bzw. Aufrichtung von Fußgewölbe, Hüft- und Kniegelenken provoziert und damit werden letztend-

lich die Ausgangsbedingungen für die optimale statische Anpassung der Wirbelsäule geschaffen.

#### *Beispiel: Herzkreislaufsystem*

Die Herzschlagfrequenz liegt bei einem einjährigen Kind bei ca. 120 Schlägen pro Minute. In den folgenden sechs Jahren verringert sich diese Frequenz auf etwa 90 Schläge pro Minute. Der Blutdruck verhält sich umgekehrt zur Herzschlagfrequenz. Er steigt mit zunehmendem Alter an (Dickhuth u.a. 2011). Auch dieser körperliche Prozess ist entscheidend von der alltäglichen körperlichen Aktivität des Kindes abhängig: Im spontanen Bewegungsspiel unterzieht sich das Kind meist einer Kette von kurzzeitigen Belastungen, die von Erholungspausen unterbrochen sind (es tobt, hält inne, belastet sich wieder usw.). Durch ebendiese intervallmäßigen Reizsetzungen wird die sukzessive Belastungsanpassung des Herzkreislaufsystems provoziert. Der Prozess ist als eine notwendige Ökonomisierung des Herzkreislaufsystems zu verstehen.



#### *Beispiel: Atmung*

Die Entwicklung der Lungenfunktion zeigt wie das Herzkreislaufsystem einen altersabhängigen Form- und Funktionswandel, der einerseits an das Wachstum, andererseits an körperliche Aktivität gebunden ist: Während das Kleinkind aufgrund einer ungenügenden Atemtiefe eine erhöhte Atemfrequenz aufweist, ist die Atemfrequenz am Ende der Kindergartenzeit – durch die Zunahme der Lungen- und Atemvolumina – deutlich gesunken. Die dem entsprechende vertiefte Atmung des Kindes ist von besonderer Bedeutung: zum einen, da durch die vertiefte Atmung eine bessere Lungendurchlüftung und Durchblutung ermöglicht wird, zum anderen, insofern tiefe Atembewegungen einen positiven Einfluss auf das Wachstum des Brustkorbs ausüben. Da dem Kind aufgrund der Erhöhung der Vitalkapazität (Verbesserung der Lungenfunktion) ein zunehmend größeres Angebot an Sauerstoff zur Verfügung steht, kann es seine körperliche Leistungsfähigkeit steigern (Hammer/Fey 2015).

#### *Beispiel: Stoffwechsel*

Die Stoffwechselprozesse zeigen beim kindlichen Organismus einen betonten Aufbaustoffwechsel. Während beim Erwachsenen zwischen einem Grundumsatz- und einem Arbeitsstoffwechsel unterschieden wird, hat das Kind neben dem Grundumsatz- und Arbeitsstoffwechsel noch den Wachstumsstoffwechsel zu bewältigen, „bei dem die für das Wachstum notwendigen Stoffe an die wachsenden Organe herangetragen werden müssen“ (Hellbrügge 1992, S. 188). Die dynamische Bewegung des Kindes bedingt hier im Sinne der Be- und Entlastung eine Art Pumpwirkung mit einer verbesserten Diffusion und somit verbesserten Versorgung (Scheid 2009).

Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Bewegung und körperlicher Entwicklung zeigen in einem sehr grundsätzlichen Sinne an, dass körperliche Gesundheit, wie beispielsweise die Entwicklung eines belastbaren Haltungs- und Bewegungsapparats oder die Ökonomisierung der Herzkreislauffähigkeit, an eine körperliche Mindestbeanspruchung gebunden ist. Diverse Studien (Bös u.a. 2009; Weiß u.a. 2004) machen darauf aufmerksam, dass eine *deutliche* Unterschreitung der Mindestbeanspruchung vor allem mit orthopädischen und kardiologischen Problemen einhergeht. Insbesondere wird dabei auf Haltungsschwächen, Koordinationsprobleme, schnelle Belastungsermü-

dung etc. hingewiesen und in einem sehr allgemeinen Sinne vor gesundheitlichen Folgen von Bewegungsmangel gewarnt (Finger u.a. 2018; Rütten/Pfeifer 2016; Kwon u.a. 2015; Andersen u.a. 2006). Die Weltgesundheitsorganisation empfiehlt vor diesem Hintergrund für Kinder unter fünf Jahren eine Bewegungszeit von 60 bis 180 Minuten (WHO 2019, S. 25), wobei hier kein Trainingsprogramm gemeint ist, sondern vielmehr von der Möglichkeit einer spontanen körperlichen Aktivierung die Rede ist, die inhaltlich den kindlichen Bedürfnissen entspricht.

Allerdings zeigen viele Studien gleichsam auf, dass a) die körperlich-motorische Entwicklung nicht nur an eine Bewegungsaktivierung, sondern auch klar an die genetische Disposition der Betroffenen gebunden ist und b) sich Defizite in der körperlich-motorischen Entwicklung bei einer gezielten körperlichen Reizsetzung in jungen Jahren doch relativ schnell kompensieren lassen (Krombholz 2015). Knut Brockmann (im Erscheinen) spricht hier von einem vergleichsweise stabilen körperlich-motorischen Entwicklungsrahmen.

## 2.5 Fazit

In den ersten Lebensjahren sind Kinder mit einem natürlichen Bedürfnis nach Bewegung ausgestattet. Auf der Performanzebene äußern sich diese Bewegungsbedürfnisse in Form spontaner, explorierender Bewegungshandlungen. Die Bewegungsbedürfnisse sind aus physiologischer Perspektive in der frühen Kindheit insofern von Bedeutung, als sich der Körper des Kindes im Aufbau befindet und er zur Sicherstellung seiner Funktionsfähigkeit einer körperlichen Mindestbeanspruchung bedarf. Das heißt, aus physiologischer Perspektive liegt das Potenzial von Bewegung in der Stimulierung körperlicher Prozesse und der damit einhergehenden Bedürfnisbefriedigung. Aus erkenntnistheoretischer Perspektive sind Bewegungshandlungen dagegen insofern von Bedeutung, als sie dem Kind (verstanden als wahrnehmendes, Erfahrung sammelndes, Erkenntnis suchendes und handelndes Subjekt) stets Informations- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen und damit unmittelbar Lerngelegenheiten vorstrukturieren. Für das Kind liegt das Potenzial von Bewegungsaktivitäten in der Befriedigung seiner Bedürfnisse bzw. den sich in der Aktivität entfaltenden Sinnperspektiven (Fischer 2010; Grupe 1992).

Die gekennzeichneten Bedeutungen von Bewegungsaktivitäten für Bildung und Gesundheit sind aus der hier ausgeführten und entwicklungsbezogenen Perspektive für alle Kinder gleich. Auch wenn Kinder individuell unterschiedlich große Bedürfnisse nach Bewegung oder aufgrund von Krankheit oder Behinderung unterschiedliche Möglichkeiten haben, sich zu bewegen: Das in Bewegungsaktivitäten eingelagerte, Erfahrung ermöglichende und stimulierende Potenzial gilt für alle Kinder gleichermaßen. In diesem Sinne sind es nicht nur die großräumigen oder bewegungsintensiven Aktivitäten, die von Bedeutung sind. Auch kleinste Bewegungshandlungen beispielsweise von stark (körperlich oder geistig) gehandicapten Kindern halten Eindrücke vor, entfalten unmittelbaren Sinn, ermöglichen Stimulanz und Erfahrungsgewinn und sind in diesem Sinne relevant für Bildung und Gesundheit.

### 3 Sozialisatorische Bezüge: Inwiefern soziale Faktoren im Kontext kindlicher Bewegung von Bedeutung sind

Die grundsätzlichen Funktionen und Bedeutungen, die Bewegung vorhält, sind – wie aufgezeigt – aus einer anthropologischen und entwicklungstheoretischen Perspektive zunächst für alle Kinder gleich. In welchem Umfang sich Kinder jedoch tatsächlich im Alltag und in ihrem sozialen Kontext bewegen können, welche Bewegungsaktivitäten sie durchführen können, *was* sie durch Bewegung erfahren und *welche Auswirkungen* Bewegung damit auf ihre weitere Entwicklung hat, fällt in der Realität sehr unterschiedlich aus. Je nach sozio-kulturellem Kontext, familialer Herkunft, erzieherischen Vorstellungen, Geschlechterbildern etc. werden Kindern unterschiedliche Erfahrungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten vorstrukturiert und können auf Basis der jeweiligen Sozialisationsbedingungen die „Effekte“ durch Bewegung in ihrem Ausmaß und ihrer qualitativen Ausrichtung stark variieren. In diesem Sinne ist Bewegung nicht mehr nur als eine „natürliche Ressource“ auszulegen, sondern darüber hinaus auch ein relevantes Thema, wenn es um soziale (Teilhabe-) Chancen im Kontext von Bildung und Gesundheit geht.

Im Folgenden wird Bewegung aus der thematischen Klammer „Bedürfnis und Entwicklung“ herausgelöst und in einen sozialen bzw. sozialisatorischen Bezug gesetzt. Dabei werden vor dem Hintergrund vorliegender Untersuchungen drei thematische Schwerpunkte gewählt: die (grundsätzliche) Bedeutung des elterlichen Umgangs mit Bewegung in den ersten Lebensjahren (3.1), der (korrelative) Zusammenhang von sozialem Status der Herkunftsfamilie, Bewegungsangeboten und körperlichen Folgeerscheinungen (3.2) sowie die (qualitative) Bedeutung geschlechterbezogener Zuschreibungen im Kontext der Bewegungssozialisierung (3.3).

Die drei gewählten thematischen Blickrichtungen auf die soziale Handlungsebene (elterlicher Umgang), auf die gesellschaftsstrukturelle Ebene (soziale Herkunft) und auf die subjekt-kategoriale Ebene (Geschlecht) sind dabei als exemplarisch zu verstehen.

Selbstverständlich spielen auch andere soziale Faktoren bei der Frage nach der sozialen Bedingtheit früh-kindlicher Bewegungsaktivitäten eine wichtige Rolle, beispielsweise die Peergroup, Geschwister, Nachbarschaft, sozialräumliche Kontexte oder pädagogische Institutionen. Auf diese wird im Folgenden jedoch nicht weiter eingegangen.

#### 3.1 Elterlicher Umgang mit kindlicher Bewegung

Bei der Frage nach der sozialen Gebundenheit von Bewegungsaktivitäten in den ersten Lebensjahren die Eltern (d.h. gleichermaßen alleinerziehende oder gemeinsam erziehende, leibliche und nichtleibliche Mütter, Väter, Erziehungsberechtigte) als primäre Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsinstanz eine entscheidende Rolle (Hunger 2019a). Hier, ausgehend vom familialen Kontext, werden kindliche Bewegungsaktivitäten zugelassen, angeregt, gefördert, gebremst oder unterbunden; sie werden motorisch vorstrukturiert, institutionell ausgesucht, kulturell gerahmt etc. Dabei vollzieht sich (aus einer wissenssoziologischen Perspektive) der elterliche Umgang mit Bewegung teilweise unbewusst und nahezu unbemerkt im Alltag, teilweise aber auch bewusst – in Korrespondenz mit elterlichen Wertvorstellungen, Erziehungszielen oder Förderabsichten. Eingelassen in den jeweiligen Umgang mit kindlicher Bewegung sind gleichsam diverse Attribuierungen, beispielsweise zur Sinndimension des jeweiligen Bewegungshandelns, eingelagerte Geschlechterbilder, Alltagstheorien über das „Können“ der Kinder etc.

Ob ein Kind beispielsweise zeitintensiv ausprobieren darf, von der nächsthöheren Treppenstufe zu springen, hängt davon ab, was das Elternteil der Situation zuschreibt – ob es z.B. das riskante Ausprobieren für eine gewinnbringende Erfahrung für das Kind, als gesundheitseinschränkende Gefahr oder für pure Zeitverschwendung hält. Es hat gegebenenfalls auch damit zu tun, ob das Elternteil das Eingehen von Risiken für den Sohn als wichtig erachtet, möglicherweise aber nicht für die Tochter; oder ob Eltern die Aktivität – und die damit sich eröffnenden Möglichkeiten – bei einem entwicklungsaffälligen Kind als besonders wichtig oder eben als besonders zu vermeiden auslegen.

Die jeweilige Art und Weise, wie die Eltern im Alltag mit kindlicher Bewegung umgehen, was sie für Bewe-



gungsmöglichkeiten offerieren, verschließen etc., ist wiederum nicht gänzlich beliebig, sondern verweist auch auf den soziokulturellen Kontext, in dem die Familien leben, und damit auch auf gesellschaftliche Strukturen.

Ob Eltern beispielsweise mit ihrem dreijährigen Kind auf den Spielplatz gehen oder einen Sportkurs im Verein wahrnehmen, hat u.a. auch damit zu tun, ob sie sich unter den dort vermuteten Eltern unter „ihresgleichen“ – oder aber sich dort sozial fremd fühlen. Ob eine Mutter, wie es vielleicht die Erzieherin oder der Physiotherapeut empfiehlt, regelmäßig mit ihrem Kind schwimmen geht, Laufrad übt oder es draußen rumtoben lässt, hat auch etwas damit zu tun, ob diese als berufstätige Alleinerziehende mehrerer Kinder oder als entmutigte Langzeitarbeitslose diese Energie gegenüber den in der Praxis aufwendigen Aktionen aufbringen kann – oder ob sie zu erschöpft ist. Es hat schließlich auch damit zu tun, ob Zeit und Örtlichkeiten vorhanden sind, ob Schuhwerk und Kleidung der Kinder entsprechende Bewegungen zulassen, ob der religiöse Hinter-

grund mit der Kleiderordnung des Schwimmbads korrespondiert etc.

Studien zum konkreten elterlichen Umgang mit kindlicher Bewegung liegen aktuell (nur) vereinzelt vor. In einer Verbundstudie gingen Ina Hunger, Janine Selonke und Knut Brockmann (im Erscheinen) u.a. der Frage nach, welche Umgangsweisen mit frühkindlicher Bewegung sich für Eltern als typisch erweisen und welche Kontextbedingungen hierbei entscheidend sind. Die Forscherinnen und Forscher eruierten frappierend unterschiedliche Praktiken im Umgang mit Bewegung, die von einer kontinuierlich und bewusst in den Alltag implementierten Förderung des Kindes mittels Bewegung bis hin zu einer Quasistillegung von Bewegungsbedürfnissen mittels medialer Angebote reichen. Aus einer qualitativen Forschungsperspektive zeigen sie dabei auf, inwiefern der elterliche Umgang mit kindlicher Bewegung vor allem an deren psychosoziale Ressourcen und an die elterliche Reflexivität gebunden ist und sich an typischen Handlungspraktiken des sie umgebenden Milieus orientiert. Dabei wird gleichsam deutlich, wie sich die sozialen Lebenslagen der Familien bzw. der soziale Status der Familien auf den konkret handelnden Umgang mit frühkindlicher Bewegung niederschlagen und auch generationsübergreifende Handlungsmuster im Umgang mit Kindern virulent werden.

### 3.2 Sozialer Status, Bewegungsaktivitäten und Folgeerscheinungen

Studien, die in quantifizierender Form auf Zusammenhänge zwischen kindlichen Bewegungsaktivitäten und sozialem Status der Herkunftsfamilie abheben, zeigen klare Auffälligkeiten im statistisch-repräsentativen Sinne. Auch wenn einige Studien erst im Grundschulalter ansetzen, zeigt sich, dass bereits in der frühen Kindheit entscheidende Weichen in der Bewegungssozialisation gestellt werden.

Die auf den sozialen Status bezogenen Unterschiede im Umgang mit Bewegung zeigen sich vor allem im Hinblick auf

- die tägliche Bewegungsaktivität (Mutz 2020; Völker 2015; Mess/Woll 2012; Bös u.a. 2009),
- Bewegungsaktivitäten im Freien (Wijtzes u.a. 2014; Augste u.a. 2012),

- die Nutzung von Bewegungsräumen (Wijtzes u.a. 2014; Augste u.a. 2012; Brandl-Bredenbeck/Brettschneider 2010),
- die Nutzung von bewegungsbezogenen Geräten (Mutz/Albrecht 2017),
- die Nutzung von öffentlichen Schwimmbädern (Audrey u.a. 2012),
- die Annahme von organisierten Sportangeboten (Krug u.a. 2018; Mutz 2020; Schmiade/Spieß 2010).

Alles in allem resümieren die Studien, dass statistisch gesehen Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozialen Status (bildungsfern und sozialökonomisch benachteiligt) weniger körperlich aktiv sind und weniger – als entwicklungsunterstützend interpretierte – Bewegungsimpulse in ihrer Familie bzw. durch ihre Familie im Alltag erhalten (Schmidt 2015; Völker 2015; Lampert/Kurth 2007). Dabei werden insbesondere Mädchen aus bildungsfernen und sozialökonomisch benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund als besonders vulnerable Gruppe für körperliche Inaktivität ausgemacht (Bös u.a. 2009).

Die in den aufgeführten Studien eruierten Befunde korrespondieren mit den Untersuchungsbefunden, die sich mit dem Zusammenhang zwischen sozialem Status der Familien und der körperlich-motorischen Entwicklung von Kindern beschäftigen. Zwar zeigen sich bewegungssozialisationsbedingte Unterschiede im Kindergartenalter, wie bereits erwähnt, noch nicht eindeutig auf einer messbaren körperlichen Entwicklungs- oder motorischen Leistungsebene (Brockmann im Erscheinen; Augste u.a. 2012). Diverse Studien zeigen jedoch an, dass sich bewegungssozialisationsbezogene Unterschiede im Verlauf der Schulzeit deutlich auf der Ebene der körperlich-motorischen Leistungsfähigkeit manifestieren:

Im körperlichen Leistungsvorteil erweisen sich dabei im Verlauf der Schulzeit nahezu durchgängig Kinder aus bildungsnahen Familien mit mittlerem bzw. hohem sozialem Status. Kinder aus bildungsfernen Familien mit niedrigem sozialem Status, insbesondere Mädchen aus Familien mit niedrigem sozialem Status und Migrationshintergrund, sind dagegen mit zunehmendem Schulalter in Bezug auf körperliche Leistungsfähigkeit (z.B. konditionelle Fähigkeiten, koordinative Fähigkeiten, ganzkörperliche Beanspruchungen) tendenziell im Nachteil (Kuntz u.a. 2018; Kuntz u.a. 2016; Bös u.a. 2009, Milani/Lothar 2004). Besonders deutlich

wird der Zusammenhang zwischen sozialem Status und körperlicher Verfasstheit bei dem Thema Übergewicht und Adipositas (u.a. Kuntz u.a. 2018; DAK 2018; Babitsch/Götz 2016; Fekete/Weyers 2016; Lampert/Kurth 2007). Kinder aus bildungsfernen Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status sind bis zu viermal mehr von Übergewicht und Adipositas betroffen als Kinder mit einem mittleren bis hohen sozioökonomischen Status. Bei Kindern aus bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund ist, wie verschiedene Studien belegen, das Risiko für Adipositas sogar doppelt so hoch wie bei herkunftsdeutschen Kindern (u.a. Koschollek u.a. 2019; Schienkiewitz u.a. 2018; Koletzko u.a. 2011; Lange u.a. 2010; Kuepper-Nybelen u.a. 2005).

Die Coronapandemie verdeutlichte schließlich die Korrelation zwischen sozialem Status und Ausmaß von Bewegungsaktivitäten und Gewichtszunahme wie unter einem Brennglas: Während im Zuge der Pandemie zunächst eine vorübergehende Abnahme der Bewegungsaktivität bei allen Kindern konstatiert wurde, manifestierte sich ein ungünstiges Bewegungs- und Ernährungsverhalten insbesondere bei Kindern aus bildungsfernen Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (Bantel u.a. 2021; Schmidt u.a. 2020).

Wohlgemerkt ist der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Marginalisierung und geringeren Bewegungsaktivitäten keineswegs zwangsläufig. Selbstverständlich – auch das zeigen ja die statistischen Größen an – ist der Umgang mit Bewegung auch innerhalb der soziokulturellen Kontexte unterschiedlich. Es gilt, sich in diesem Zusammenhang vielmehr bewusst zu machen, dass die gesellschaftlich und kulturell bedingten Lebenslagen mit unterschiedlichen Ressourcen einhergehen und sich in diesem Sinne unterschiedliche Praktiken etablieren können.

Auf Basis von Falluntersuchungen (im Rahmen der genannten Verbundstudie) resümieren Ina Hunger, Janine Selonke und Knut Brockmann (im Erscheinen) die sozialen Unterschiede im Umgang mit frühkindlicher Bewegung pointiert wie folgt: Die Bemühungen der untersuchten bildungsnahen und in vergleichsweise stabilen sozialen Verhältnissen lebenden Eltern richten sich vor allem darauf, die Entwicklungschancen ihrer kleinen Kinder im Alltag zu optimieren. In dem Bewusstsein, dass Bewegung grundsätzlich entwicklungsförderlich ist, sind diese Eltern bestrebt, einerseits Bewegung in den Alltag bewusst zu integrieren (z.B.

bei Wegbewältigungen) bzw. zuzulassen (z.B. spontanes Toben), andererseits aber auch gezielt anzubieten (Bewegungsangebote in der Wohnung und im Freien, Spielplatzbesuche, Schwimmbadbesuche, institutionelle Bewegungsangebote etc.). Diese „Optimierung der Entwicklungschancen“ ist für die untersuchten bildungsfernen und prekär lebenden Eltern kaum eine Option. Sie sind vor allem damit beschäftigt, die fragilen sozialen Grundlagen ihrer familialen Lebensbedingungen (finanzielle Sorgen, prekäre Beschäftigungsverhältnisse, unsichere Aufenthaltstitel etc.) auszutarieren, was tendenziell mit einer psychosozialen Belastung für die Betroffenen einhergeht. Der Umgang mit Bewegung wird in ihrem Alltag eher pragmatisch gedacht. Bewegung wird nicht als Entwicklungsresource gedeutet, sondern als ein „normaler“ Teil kindlicher Bedürfnisse. Von den Kindern bekundete Bewegungsbedürfnisse werden entsprechend den jeweilig aktuellen Rahmenbedingungen (eigene psychische Verfasstheit, Raum- und Wetterbedingungen) zugelassen oder unterdrückt. Eine explizite Entwicklungsförderung verorten die untersuchten Eltern nicht bei sich selbst, sondern eher bei Institutionen, z.B. der Kindertageseinrichtung oder Professionsgruppen wie Kinderärztinnen und Kinderärzten oder Therapeutinnen und Therapeuten.

### 3.3 Geschlechtsbezogene Bewegungssozialisation

Neben der sozialen Herkunft, die einen entscheidenden Einfluss auf die frühkindliche Bewegungssozialisation und damit auf Chancen für Bildung und Gesundheit hat, gilt auch die (soziale) Kategorie Geschlecht als ein Faktor, der zu einer Ungleichbehandlung von Kindern im Kontext von Bewegung führen kann. Diverse Studien verweisen darauf, dass Jungen und Mädchen mit zunehmender Bewegungssicherheit von ihren Eltern und ihrem sozialen Umfeld im Bereich Bewegung aufgrund ihres jeweiligen Geschlechts unterschiedlich adressiert, ermuntert, begrenzt und in ihrer Geschlechtlichkeit gedanklich konstruiert werden (u.a. Hunger 2019b, 2018; Dikemüller/Gungl 2017; Sobiech 2013; Voss 2011; Erhorn u.a. 2011; Derecik 2011; Gieß-Stüber u.a. 2003). Dabei unterscheiden sich die Praktiken, Geschlechterbilder, das Normenspektrum geschlechtsbezogener Zuschreibungen – und nicht zuletzt die



Argumente, die Eltern anführen, um ihr geschlechtsbezogenes Handeln und Denken zu plausibilisieren (Hunger/Ransiek 2020). Alles in allem zeigt sich jedoch, dass eine milieuübergreifende Praxis dominiert, die den Jungen und Mädchen bezüglich Bewegung unterschiedliche Erfahrungsmöglichkeiten und damit auch unterschiedliche Entwicklungschancen bereitstellt und so geschlechtsbezogene Ungleichheiten reproduziert bzw. verfestigt.

Bei Jungen, so zeigen Studien (Hunger 2022) auf, wird tendenziell mit zunehmendem Alter im Kontext von Bewegung subtil auf körperbezogene Verhaltensmerkmale wie Kraft, Durchsetzungsvermögen, Risiko- und Wettbewerbsbereitschaft abgehoben. Das heißt, Jungen werden beispielsweise oft (bewusst oder unbewusst) Bewegungsangebote unterbreitet, die ihnen Gelegenheiten bieten, sich durchzusetzen, andere zu überbieten, ihre Kräfte zu zeigen oder zu messen. Ihnen wird vor allem durch Medien, kommerzielle Symbol-



figuren etc. nahegelegt, sich mit einem muskulären Körperbau, Mut und Risikobereitschaft oder auch mit einem körperlichen Überlegenheitsimperativ (gegenüber Mädchen) zu identifizieren.

Bei Mädchen wird – auf Basis elterlicher Kommunikation, Symbolfiguren, Medien etc. – anstelle eines starken Körperbaus, körperlicher Dominanz oder Überlegenheitsfantasien eher an Kooperationsbereitschaft, Eleganz und Bewegungskontrolle appelliert. Sie werden realiter zwar nicht von vergleichenden und risikoreichen Bewegungssituationen ausgeschlossen. Verglichen mit Jungen werden sie (stattdessen oder auch darüber hinaus) häufig mit Angeboten konfrontiert, die eher mit körperlicher Geschicklichkeit und Ästhetik konnotiert sind, als dass sie zum körperbetonten Durchsetzen oder Ähnlichem ermutigen (Hunger 2017).

Das jeweils geschlechtsbezogene „Typische“ gilt im alltäglichen Diskurs dabei nicht lediglich (wertneutral) als „anders“, sondern geht zum Teil auch mit einem unterschiedlichen sozialen Prestige einher: Während bei oft gehörten Bemerkungen im Alltag wie z.B. „Sarah bewegt sich wie ein Junge“ vielfach Anerkennung für das Tun mitschwingt, fehlt diese Anerkennung häufig bei geschlechtsumgekehrten Bemerkungen wie „der bewegt sich wie ein Mädchen“. Es offenbart sich im Alltag also subtil auch eine Anerkennungshierarchie, die dem männlich konnotierten Bewegungshandeln eine höhere Wertigkeit zuschreibt.

### 3.4 Fazit

Alle Kinder sind (aus einer anthropologischen Perspektive) mit einem Bedürfnis nach Bewegung ausgestattet, und für alle Kinder ist das entwicklungs- und erkenntnistheoretische Bedeutungspotenzial von Bewegung grundsätzlich gleich. Es unterscheiden sich jedoch die sozialen Bedingungen, innerhalb derer Kinder aufwachsen, und damit auch die Rahmenbedingungen für die frühkindliche Bewegungssozialisation. In diesem Sinne differiert der Umgang mit den kindlichen Bewegungsbedürfnissen, es variieren die jeweiligen Lern- und Erfahrungsgelegenheiten, die sich Kindern durch Bewegung eröffnen, und es unterscheiden sich dadurch die Entwicklungsimpulse, die im Kontext von Bewegung gesetzt werden.

Als entscheidend hierbei gilt vor allem der elterliche Umgang mit kindlicher Bewegung, insofern in den ers-

ten Lebensjahren es primär die Erziehungsverantwortlichen sind, die den Kindern alltägliche Bewegungsgelegenheiten ermöglichen, das bewegungsbezogene Selbstkonzept der Kinder beeinflussen etc.

Jenseits der konkreten Handlungsebene sind dabei auch der soziale Status und das Herkunftsmilieu der Familien von Bedeutung. So legt das Herkunftsmilieu vielfach bestimmte Umgangsweisen mit dem Thema Bewegung nahe und bedingt das Vorhandensein relevanter Ressourcen (auch) im Umgang mit Bewegung. Salopp formuliert: Die Familien verfügen über unterschiedlich viel Geld und Bildung, können unterschiedlich gut Deutsch und haben verschiedene Religionen und Traditionen. In diesem Sinne wissen sie unterschiedlich viel über die Bedeutung von Bewegung, haben unterschiedlich viel Zeit und „Energie“ für die Begleitung von Bewegungsaktivitäten, ihnen stehen unterschiedliche finanzielle Mittel zur Realisierung von Bewegungsangeboten zur Verfügung. Sportvereinseintritte liegen für manche Familien aus Tradition nahe oder aus sozialen oder religiösen Gründen gegebenenfalls nicht.

Studien zum Zusammenhang zwischen sozialem Status, Bewegungsaktivitäten und ausgewählten Entwicklungsaspekten zeigen dabei auf, dass Kinder aus bildungsfernen, sozialökonomisch benachteiligten Milieus tendenziell weniger bewegungsaktiv aufwachsen und tendenziell häufiger im Verlauf ihrer weiteren Entwicklung motorisch weniger leistungsfähig sowie mit körperlichen Problemen, wie z.B. Übergewicht, konfrontiert sind. Dabei gelten Kinder, insbesondere Mädchen, die aus sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund stammen, als nochmals stärker benachteiligt. In Anbetracht eines aktuell zunehmend beschleunigten gesellschaftlichen Wandels (Lutz/Rehklau 2016) ist davon auszugehen, dass die soziokulturelle Herkunft für den Entwicklungsverlauf der Kinder auch bezogen auf Bewegung noch entscheidender wird und sich Entwicklungsunterschiede im Schulalter zukünftig noch stärker ausprägen werden.

*Milieuübergreifend* lässt sich dagegen eine Ungleichheit von bewegungsbezogenen Sozialisierungseffekten an der Kategorie Geschlecht festmachen: Auf Basis von geschlechtsbezogenen Zuschreibungen werden Jungen und Mädchen von ihrem erzieherischen Umfeld tendenziell unterschiedlich gefördert und begrenzt – sowohl in motorischer als auch psychosozialer Ausrichtung. Dass sich Jungen (wird ihnen gewährt, was

Männlich-Sein sozial bedeutet) im Vergleich zu Mädchen tendenziell eher stark und risikobereit fühlen, ist in diesem Sinne also weder Natur noch Zufall. Es sind vielmehr gesellschaftlich geprägte (stereotype) Geschlechterbilder, die Menschen übernehmen bzw. deren „Abdrücke“ Menschen in sich tragen, welche bewirken, dass Jungen und Mädchen sich (auch) im Bereich Bewegung Unterschiedliches zutrauen, Unterschiedliches wollen und später auch Unterschiedliches können.

Auch wenn sich aktuell in öffentlichen Diskursen eine Aufweichung traditioneller Geschlechterbilder und die Aufweichung der Idee einer dualen Geschlechterordnung andeutet, darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass stereotype Geschlechterbilder nach wie vor dominieren und sich in der Praxis mehr oder weniger unbemerkt verfestigen.

## 4 Normative Bezüge: Wie Kinder in der frühkindlichen Bildung (Kita) über Bewegung gefördert werden sollen

Vor dem Hintergrund, dass Bewegung – wie in den vorausgegangenen Kapiteln aufgezeigt – als wertvolle Ressource für frühkindliche Entwicklung, Bildung und Gesundheit gilt und gleichsam die Möglichkeiten der Nutzung dieser Ressource sozial ungleich verteilt sind, ist das Thema frühkindliche Bewegung in den letzten 15 Jahren zu einem relevanten gesellschaftlichen Thema avanciert. Im Rekurs auf die hohe Bedeutungszuschreibung von Bewegung stehen heute nicht nur Eltern unter einem generellen Anspruch, frühkindliche Bewegungsaktivitäten zu fördern (Rauschenbach 2015; Bahr 2014; BZgA 2008). Auch Politik, Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen sehen sich – vor allem mit Blick auf gesellschaftliche Veränderungen wie Digitalisierung, Verdichtung städtischen Wohnens etc. – zunehmend gefordert, Bewegung als ein wichtiges Element früher Kindheit (rhetorisch) auszuweisen und praktisch einzubinden (DVS 2015). Dabei wird frühkindliche Bewegung in der öffentlichen Rede nicht nur zu einer entwicklungsförderlichen, sondern auch zu einer besonders schützenswerten natürlichen Ressource stilisiert. Vor dem Hintergrund, dass Bewegung als Mangel innerhalb kindlicher Lebenswelten deklariert wird und Entwicklungsstanderhebungen auf eine abnehmende motorische Leistungsfähigkeit von Kindern (im Schulalter) verweisen, wird der Ruf nach mehr Bewegung und gezielter Bewegungsförderung in der Öffentlichkeit immer deutlicher vernehmbar (BMBF 2016; Geene u.a. 2016; Gebhard u.a. 2012; LIGA.NRW 2011; De Bock 2011).

Im Zuge der öffentlichen Diskurse haben in den letzten Jahren immer mehr Einrichtungen Anstrengungen unternommen, Bewegung im Alltag von Kindern zu ermöglichen und Kindern über das Medium Bewegung ein optimales Betreuungs-, Bildungs-, Erziehungs-, Therapie- oder Förderangebot zu gewähren. So wurde das Angebot frühkindlicher Bewegungsangebote im Bereich des organisierten Sports enorm ausgeweitet; gesundheitsbezogene Einrichtungen integrieren Bewegung zunehmend im Kontext ihrer gezielten För-

derpraxis. Und auch kommerzielle Einrichtungen werden zunehmend mit dem entwicklungsförderlichen Faktor Bewegung und offerieren entsprechende Angebote (PeKip, Baby- und Kinderschwimmen, Eltern-Kind-Turnen, Kindertanz, Kinderyoga etc.).

Eine besondere Rolle im Kanon frühkindlicher Einrichtungen spielen sicherlich Kindertageseinrichtungen. Im Gegensatz zu anderen Einrichtungen unterliegen Kindertageseinrichtungen bundesweit einem übergeordneten Gesamtauftrag zur frühkindlichen Förderung und werden von den weitaus meisten Familien mit Kleinkindern täglich besucht. Welche Rolle Bewegung im Kontext der Kindertageseinrichtungen in normativer Hinsicht spielt und welche Ansprüche und Dynamiken damit einhergehen, wird in den folgenden Kapiteln dargelegt. Fokussiert wird dabei vor allem auf den curricularen Stellenwert und die Auslegung von Bewegung im Kontext frühkindlicher Bildung und Gesundheit, auf Voraussetzungen alltagsintegrierter und gezielter Bewegungserziehung sowie auf bewegungsbezogene Profilbildungen von Kindertageseinrichtungen.

#### 4.1 Kindertageseinrichtungen und der Stellenwert von Bewegung

Kindertageseinrichtungen bilden seit 1970 die Elementarstufe des deutschen gegliederten Bildungssystems und sind organisatorisch der Jugendhilfe zugeordnet. Aktuell besuchen über 90% der noch nicht schulpflichtigen Kinder diese frühkindliche Bildungseinrichtung. Die Kinder gehen in diese Einrichtung (bis zum Schuleintritt) drei bis fünf Jahre lang, i.d.R. fünfmal wöchentlich und verbringen hier täglich vier bis sieben Stunden (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2019). Mit Blick auf diese hohe Verweildauer in einer zumeist erstmals außerfamiliären Institution und bezogen darauf, dass frühkindliche Erfahrungen eine besondere Bedeutung für den weiteren Entwicklungsverlauf haben, ist die Verantwortung für das Kind, für dessen Wohlbefinden und Förderung in diesem Setting entsprechend hoch.

Der zentrale (und seit 2004 zunehmend geschärfte) Auftrag von Kindertageseinrichtungen gilt – neben dem Auftrag der Fürsorge, Betreuung und Erziehung – vor allem der frühkindlichen Bildung (Wiesner u.a. 2013; Liege 2013). Theoretisch setzt der Bildungsbegriff

im Rahmen der Elementarstufe an der Welt- und Selbsterneuerung des Kindes an und ist in diesem Sinne konsequent subjektorientiert (Schäfer 2007). Das Kind wird vornehmlich als ein Erkenntnis suchendes, Erfahrung verarbeitendes und produktives Subjekt postuliert, das jedoch gleichsam aufgrund seiner existenziellen Bedürftigkeit darauf angewiesen ist, dass sein Umfeld eben diese Potenziale verantwortet (Fthenakis 2009). Konkreter formuliert bedeutet dies, dass im Kontext des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen vornehmlich von einem (Bild vom) Kind ausgegangen wird, das durch explorative Aktivitäten zu Erkenntnisleistungen kommt, das sich einbringen und seine Umwelt mitgestalten will. Kern des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen ist es, eben diese Lernwilligkeit, die sich alterstypisch in Form von Neugier, Eigentätigkeit, Explorations- und Gestaltungsfreude zeigt, bestmöglich zu nutzen und das Kind entsprechend seinen Potenzialen individuell zu fördern (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2015; Stamm/Edelmann 2013). Die Förderung ist dabei am Kind und an ausgewiesenen Bildungsbereichen orientiert.

Bewegung wird im Kontext der elementaren Bildungsbereiche unter der Trias „Körper, Bewegung, Gesundheit“ mitaufgeführt, spielt aber vor allem in dem übergeordneten Auftrag des Bildungssettings Kindertageseinrichtung als Querschnittsthema eine bedeutsame Rolle (Bindel u.a. 2021). Zum einen wird Bewegung unter anthropologischer Perspektive als ein zentrales Grundbedürfnis von Kindern ausgewiesen, das – ähnlich wie das Bedürfnis nach Ruhe, sozialer Nähe, Nahrung etc. – den Kindern zusteht und dem im pädagogischen Alltag angemessen Rechnung zu tragen ist. Zum anderen wird in kindlichen Bewegungsaktivitäten ein außerordentlich hohes entwicklungsförderliches Potenzial gesehen (siehe Kap. 1), sowohl unter der erfahrungs- bzw. erkenntniskonstituierenden Perspektive im Sinne von Bildung und Entwicklung (siehe Kap. 1.1–1.3) als auch unter körperlich-gesundheitsfördernder Perspektive im Sinne von Gesundheit (siehe Kap. 1.4).

Kindertageseinrichtungen sind folglich gehalten, auf struktureller Ebene die Rahmenbedingungen für Bewegungsaktivitäten zu sichern (Außenanlagen, Räumlichkeiten, Materialien) und auf erzieherischer Handlungsebene dem Auftrag der Bildungs-, Entwicklungs- und Gesundheitsförderung durch Bewegung nachzukommen. Letzteres soll einerseits alltagsinte-



griert erfolgen, damit Kinder *spontan* und selbstbestimmt ihren Bewegungsbedürfnissen nachkommen können, andererseits aber auch zeitlich vorstrukturiert werden, um Kinder auch *gezielt* über Bewegungsaktivitäten zu fördern.

## 4.2 Räumliche Bedingungen alltagsintegrierter Bewegungsförderung

Unter einer alltagsintegrierten Bewegungsförderung ist gemeinhin zu verstehen, dass Bewegung nicht nur zu bestimmten Zeiten stattfinden kann, sondern situationsbezogen und bedürfnisorientiert zugelassen bzw. integriert werden soll. Ein solcher Anspruch setzt – neben einer entsprechenden Haltung von Erzieherinnen und Erziehern – bestimmte Räumlichkeiten voraus. In letzterem Sinne sind der Innenbereich, das Außengelände sowie ein spezieller Bewegungsraum der Kindertageseinrichtung von Bedeutung.

Veröffentlichungen zur Ausgestaltung von Innenbereichen, die spontane Bewegungsaktivitäten zulassen, liegen mittlerweile zahlreich vor (Erhorn 2015; von der Beek 2012). Die Empfehlungen beziehen sich im Kern auf in Fluren oder Bewegungsnischen bereitstellende Bewegungsmaterialien, auf Ausstattungsmerkmale wie Schallschutz, Bodenbeläge etc., die Reduzierung von Möbeln in Gruppenräumen oder die Integration von Bewegungselementen in der unmittelbaren Raumgestaltung (Einzug von Ebenen, Aufhängevorrichtungen für Taue etc.). Alles in allem heben die Empfehlungen darauf ab, ähnlich der Funktionalität von Bau-, Puppen- oder Lesecken den Innenbereich

so zu gliedern, dass Kinder auch ihrem Bedürfnis nach Bewegung spontan, ungestört und selbstständig nachgehen können.

Auch die offiziellen Verlautbarungen mahnen an, dass bei der „Bereitstellung ausreichender Fläche dafür Sorge getragen werden [muss], dass es sich weitgehend auch um für Bewegung und motorische Aktivität freizunutzbare Fläche handelt und nicht um Raum, der durch stationäres Mobiliar (Tische, Stühle etc.) in seiner Funktionalität eingeschränkt und festgeschrieben wird“ (Bensel u.a. 2015, S. 321). Insofern gleichsam für den Innenbereich der Kindertageseinrichtung offiziell sechs Quadratmeter Gruppenraum pro Kind veranschlagt werden (Bensel u.a. 2015), wird die Bereitstellung von Bewegungsmöglichkeiten zu einer besonderen Herausforderung für die Handelnden vor Ort.

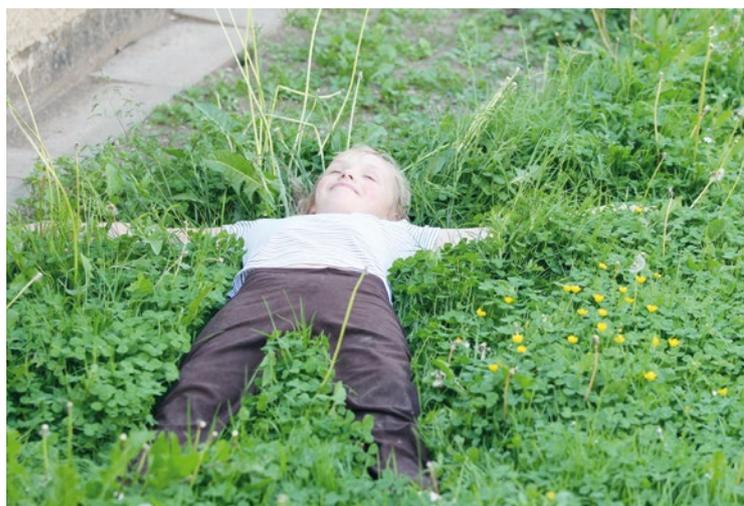
Das Außengelände ist für Kindertageseinrichtungen ein besonders wichtiger Bereich. Hier sollen sich die Kinder großräumig und lautstark bewegen können, gruppenübergreifend agieren und mit Wetter und Natur konfrontiert werden. Für das Außengelände werden formal 15 Quadratmeter pro Kind veranschlagt (ebd.). Die Anzahl der Publikationen zur Gestaltung des Außengeländes steigt derzeit an, nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass eine Verhäuslichung und Naturentfremdung bei Kindern assoziiert wird und vor allem bei sozial benachteiligten Kindern die Sorge besteht, dass diese zu Hause weniger Möglichkeiten haben, sich im Freien spontan zu bewegen (Zimmer 2020). Empfohlen wird, über die übliche Ausstattung, wie Schaukel, Rutsche und Sandkiste, hinauszugehen und diverse Angebote zum Klettern, Balancieren, Bauen, Schwingen etc. zu schaffen. Neben der Bereitstellung auch unkonventioneller Materialien (Getränkedosen, Bretter, Schaumstoff) wird zunehmend auch das Augenmerk auf die Naturgestaltung des Außengeländes gelenkt. Hier wird empfohlen, statt des Einsatzes von künstlichen Spielgeräten beispielsweise Baumgruppen, Wiesen, Bäche und Sträucher zu nutzen bzw. zu integrieren, um die Kinder zu unterschiedlichen Bewegungsaktivitäten zu animieren (Brand 2016).

Dem Mehrzweck- bzw. Bewegungsraum, den eine Kindertageseinrichtung vorhalten muss, kommt eine besondere Bedeutung zu. Mit einer Veranschlagung von 50 bis 55 Quadratmetern soll er, wie es in den offiziellen Verlautbarungen heißt, „den Kindern für den größten Teil des Tages zur Verfügung stehen, damit diese ihrem anhaltenden Bewegungsdrang jederzeit

nachkommen können“ (Bensel u.a. 2015, S. 321). Darüber hinaus dient er i.d.R. auch der *gezielten* Bewegungserziehung, also einer zeitlich geplanten und didaktisch vorstrukturierten Bewegungsstunde. Den pädagogischen Fachkräften obliegt es, den Kindern den entsprechenden Bewegungsraum bei Bedarf zu ermöglichen sowie die entsprechenden Erfahrungs- und Lernpotenziale in den alltäglichen Bewegungssituationen der Kinder zu erkennen und pädagogisch auszuschöpfen.

### 4.3 Kindorientierte Bewegungserziehung

Mit welchen Zielsetzungen, methodischen Arrangements, inhaltlichen Angeboten etc. die gezielte Bewegungserziehung in der Kindertageseinrichtung gestaltet werden soll, dazu liegen neben den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer zahlreiche Veröffentlichungen vor. Sie reichen von rein praktischen Ratgebern bis hin zu theoretisch fundierten Abhandlungen und unterscheiden sich bezogen auf die inhaltlichen Schwerpunktlegungen, den räumlichen Bezugsrahmen etc. (Zimmer 2022; Hubrig 2018; Fischer u.a. 2016; Quante/Ungerer-Röhrich 2015; Schwarz 2014; Ungerer-Röhrich 2011; Goldenbaum/Heim 2009; Reuter 2009; Müller 2008). Trotz der Vielzahl föderaler Bildungspläne und der Vielfalt an praxisbezogenen Publikationen kann festgehalten werden, dass auf einer übergeordneten konzeptionellen Ebene eine normative Ausrichtung von Bewegungserziehung dominiert: Unter Berücksichtigung der veränderten Lebenswelt der Kinder und mit konsensuellem Verweis auf die ganzheitliche Bedeutung von Bewegung wird aktuell eine Bewegungserziehung postuliert, die am Subjekt Kind und seinen (spontanen) Bewegungshandlungen ansetzt und eine Förderung des Kindes im Sinne der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz veranschlagt (Fischer 2016). Erklärte Ziele sind dabei vor allem, dass Kinder über Bewegung etwas über sich und die eigenen Fähigkeiten erfahren, sie leiblich neue Eindrücke aufnehmen, erweiterte Erkenntnisse über die räumlichen und materiellen Gegebenheiten der Umwelt sowie über das Zusammenwirken mit anderen sammeln sollen (Zimmer 2020; Niedersächsisches Kultusministerium 2018; Fischer u.a. 2016). Auf dieser erfahrungs- bzw. erkenntniskonstituierenden Basis soll kindliches Selbstvertrauen gestärkt, sollen prosoziale Fähigkeiten gefördert und unterschiedliche Erkenntnisbereiche ausge-



weitert werden. Das heißt, das, was bezogen auf den entwicklungstheoretischen Bereich *sein kann* (siehe Kap. 2) und als pädagogisch wertvoll gewertet wird, wird in den Konzeptionen normativ als „*sein sollen*“ veranschlagt und reformuliert.

Die körperlich-biologische Entwicklungsbedeutung von Bewegung wird in den gängigen Konzeptionen als Zielsetzung stets mitberücksichtigt, allerdings weder isoliert von der erfahrungskonstituierenden Dimension noch einem Selbstzweck unterworfen. Sofern körperliche Entwicklungseffekte, wie beispielsweise motorische Fähigkeiten oder physiologische Prozesse, bei der Bewegungserziehung in den Vordergrund der Förderabsicht gestellt werden, soll gleichsam gesichert werden, dass das Kind das Angebot auch ganzheitlich als sinnvoll erlebt (Zimmer 2020). Das heißt beispielsweise konkret: Eine gezielte Aktivierung der Rückenmuskulatur muss didaktisch immer so angelegt werden, dass das Kind aus eigener Motivation diese ein-

setzt, um ein für sich selbst sinnvolles Ziel zu erreichen (z.B. auf etwas klettern, ein Hindernis bewältigen).

Didaktisch werden den Erzieherinnen und Erziehern im Kontext der elementaren Bewegungserziehung primär offene Inszenierungsformen nahegelegt. Ausgehend von den spontanen Grund- und Ausdrucksformen kindlicher Bewegung sollen Angebote geschaffen werden, die eine proaktive Auseinandersetzung mit Materialien, das Erproben individueller Bewegungsmöglichkeiten und das soziale Miteinander in den Vordergrund stellen. So sollen Geräteaufbauten zum Tragen kommen, die vielfältige Bewegungsideen der Kinder zulassen, Spielideen eingebracht werden, die zu ganz unterschiedlichen motorischen Aktivitäten herausfordern, Gegenstände (Bälle, Seile, Alltagsmaterialien etc.) angeboten werden, die in ihrem Verwendungszweck nicht festgelegt sind und die kindliche Bewegungsfantasie anregen. Als Leitlinien pädagogischen Handelns gelten dabei vornehmlich die didaktischen Prinzipien der „Kindgemäßheit“, „Offenheit“, „Freiwilligkeit“, „Erlebnisorientiertheit und Sinnhaftigkeit“, „Entscheidungsmöglichkeit“ und „Selbsttätigkeit“ (Zimmer 2020, S. 181f.). Methodisch wird postuliert, den Kindern bei den nur grob vorstrukturierten Bewegungsaktivitäten vorrangig Freiraum zu gewähren, damit diese ihre Möglichkeiten in den jeweiligen Situationen erkennen und erproben. Konkrete Aufgabenstellungen werden dabei jedoch keineswegs ausgeschlossen. Diese, so die Empfehlungen, bieten sich den Erzieherinnen und Erziehern an, um etwa das Bewegungsrepertoire der Kinder gezielt zu erweitern oder ihre Bewegungssicherheit und ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu erhöhen, und sollten dabei die Spielideen der Kinder als sinngebenden Anlass integrieren.

Maßgeblich für diese normative Ausrichtung der kindorientierten Bewegungserziehung in Deutschland sind dabei die Arbeiten von Renate Zimmer. Ihre Arbeiten zum Zusammenwirken psychischer, sozialer, kognitiver und motorischer Faktoren im Kontext der frühkindlichen Persönlichkeitsentwicklung (Zimmer 1981) gelten als zentraler Bezugspunkt elementarpädagogischer und -didaktischer Argumentationen im Themenfeld Bewegung und haben eine hohe Durchschlagskraft sowohl für die Formulierung von Bildungsplänen als auch (direkt) für die Praxis erzielt. Diese Praxiswirksamkeit ist neben dem jahrzehntelangen öffentlichen Engagement der Wissenschaftlerin sicherlich der Tatsache zu verdanken, dass vor allem ihre zahlreichen

Handbücher zur „Psychomotorik“ (Zimmer 2022), „Sinneswahrnehmung“ (Zimmer 2019a), „Bewegungserziehung“ (Zimmer 2020) oder „Sprache und Bewegung“ (Zimmer 2019b) die komplexen theoretischen Zusammenhänge an konkreten Praxisbeispielen ausbuchstabieren und so eine unmittelbare und gleichsam theoretisch fundierte Praxishilfe leisten. Ihre Arbeiten zur frühkindlichen Bewegungserziehung haben darüber hinaus zu einer Etablierung von „Bewegungsprofilen“ von Kindertageseinrichtungen (siehe Kap. 4.5) beigetragen.

#### 4.4 Psychomotorik und weitere Ansätze der frühkindlichen Bewegungserziehung

Einen besonderen Stellenwert im Kontext der bewegungsbezogenen fröhpädagogischen Arbeit nimmt der Ansatz der Psychomotorik ein. Der Begriff Psychomotorik verweist bereits auf den sinnstiftenden Kern und Ausgangspunkt des Ansatzes, nämlich auf die Annahme einer unmittelbaren Einheit von Psyche (die für Phänomene wie „Geist, Seele, Gefühl“ steht) und Motorik (die als eine Einheit von „Körper, Bewegung und Wahrnehmung“ gefasst wird) (Schache 2013; Beins/Cox 2011; Seewald 1993; Schilling 1986). Aus psychomotorischer Sicht ist die wechselseitige Einflussnahme zwischen Bewegung, Wahrnehmung, Handeln und Erleben stets gegeben und wird zum Ausgangspunkt von Therapie und Förderung.

Die wissenschaftlichen Grundlegungen für diesen – ehemals in den 1960er-Jahren in der psychiatrischen Bewegungspraxis von Ernst J. (Jonny) Kiphard (1980) eher intuitiv entwickelten und seither ständig ausdifferenzierten – Ansatz sind vornehmlich (leib-)phänomenologisch zu verorten (Seewald 2007). Die konzeptionellen Ausrichtungen und damit auch die theoretischen Begründungen und Positionen haben sich im Zuge der wissenschaftlichen Weiterentwicklung seit den 80er-Jahren zunehmend ausdifferenziert und sind mittlerweile hochelaboriert.

Ziel der *alltäglichen* psychomotorischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung ist es, das Kind in seiner ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung zu stärken. Hierbei geht es vor allem um die Erweiterung seiner Handlungskompetenzen, Kommunikationsfähigkeiten, Erfahrungen der eigenen (Selbst-)Wirksamkeit und Stärkung des Vertrauens in die eigenen

Fähigkeiten. Auf der didaktischen Ebene der Arbeit in der Kindertageseinrichtung sind dabei deutliche Parallelen zu den Prinzipien des kindorientierten Ansatzes der Bewegungserziehung zu konstatieren. So hebt auch die psychomotorische Arbeit explizit darauf ab, dass das Kind im Kontext seiner Bewegungshandlungen selbstständig, freiwillig, erlebnisintensiv und kreativ agieren kann (Zimmer 2022; Martzy/Keßel 2019; Lensing-Conrady 2019; Fischer 2019; Krus 2015; Jasmund 2015; Keßel 2014). Um diese Möglichkeiten für das Kind in besonderer Weise zu gewährleisten, bedient sich der psychomotorische Ansatz spezifischer Materialien, die inzwischen auch als „psychomotorische Geräte“ bezeichnet werden. Die Materialien zeichnen sich dadurch aus, dass sie in keinem sportbezogenen Verwendungszusammenhang stehen, die Bewegungsfantasie der Kinder anregen und vielfältig eingesetzt werden können (Schwungtuch, Teppichfliesen, Rollbretter etc.). Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher ist es zu beobachten, wie die Kinder auf die angebotenen Geräte- und Bewegungsangebote reagieren, wie sie die motorischen Herausforderungen interpretieren und umsetzen und welche Spielideen sie mit wem realisieren. Darauf aufbauend soll versucht werden, die Kinder durch individuelle Anregungen, Rollenaufgaben, Rückmeldungen etc. so zu motivieren, dass sie neue Herausforderungen annehmen und somit neue Erfahrungen über ihre sozialen Fähigkeiten, ihr motorisches Können – also über sich selbst sammeln. Die in den Psychomotorik-Stunden ermöglichten individuellen Erfahrungen sollen gemeinsam mit dem Kind reflektiert werden, sodass das Kind eine höhere Bewusstheit über sein Können aufbaut und seine Fähigkeiten realistisch und wohlwollend selbst beurteilen lernt. Auf diesem Weg sollen Kinder zunehmend mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufbauen, damit sie in Bezug auf motorische Herausforderungen und in sozialen Interaktionen selbstsicher agieren können.

Jenseits der Psychomotorik und der von Renate Zimmer geprägten übergeordneten Leitideen einer kindorientierten Bewegungserziehung liegen weitere Ansätze zur kindlichen Bewegungsförderung vor. Die Ansätze unterscheiden sich dabei in der Fokussierung auf spezielle Förderbereiche, z.B. Sprache (Zimmer 2019b; Madeira Firmino 2015), Sinneswahrnehmung (Stolze 2002), musikalische Erziehung (Hirler 2020; König 2018; Vahle 2018), oder heben grundsätzlich auf bewegungsbezogene Traditionslinien ab (Hengs-

tenberg 2002; Pikler 2001; Feldenkrais 2000; Steiner 1991; von Labahn 1981).



Tab.: Ansätze der Bewegungsförderung nach pädagogischen Schwerpunktsetzungen

Bewegungsförderung	Konzeptionelle Idee
<b>Ansätze thematischer Schwerpunktsetzung</b>	
Sprachbildung	... hebt auf die Förderung der frühkindlichen Sprachentwicklung ab. Bewegungssituationen werden dabei als Sprechkanäle aufgegriffen.
Sinneswahrnehmung	... legt den Fokus auf die Schärfung der Sinneswahrnehmung im Kontext von Bewegungssituationen. Sinneserfahrungen werden als Basis von Lernen ausgelegt.
Musik und Bewegung	... fokussiert auf die Wechselbeziehung von Musik und Bewegung. Musik und Rhythmik werden als besondere Möglichkeiten gesehen, sich (intuitiv) zu bewegen, sich körperlich auszudrücken etc.
Eurythmie	Konzept der anthroposophischen Bewegungskunst, in welchem Sprache und Musik durch körperliche Bewegungen (in Form von Gebärden) dargestellt werden. Entsprechende Bewegungen werden unter dem Aspekt der Erlebnismöglichkeiten des Selbst und des Erlebens sozialer Interaktionen der Gruppe pädagogisch ausgelegt.
<b>Namentlich geprägte Ansätze</b>	
Feldenkrais	Methode, die über das bewusste Wahrnehmen von Bewegungen das Erlernen neuer Bewegungsmuster ermöglichen soll und dadurch beansprucht, Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nehmen zu können.
Emmi Pikler	Konzept, das an der Eigeninitiative der Kinder ansetzt und der Beziehungsarbeit zwischen Kind und Bezugsperson besonderen Wert beimisst. Bewegungssituationen werden von Geburt an als Gelegenheit betrachtet, das Kind in seiner Selbstständigkeit zu fördern.
Elfriede Hengstenberg	Ähnlich wie beim Ansatz von Pikler geht es um eine pädagogische Grundhaltung, in welcher die Bewegungen der Kinder abwartend begleitet werden, um ihre autonome Selbsttätigkeit zu fördern. Prominent sind die nach ihr benannten „Hengstenberg-Materialien“: miteinander kombinierbare Holzgeräte, die Kindern immer wieder neue Bewegungsmöglichkeiten eröffnen.

Quelle: Eigene Darstellung

Das Kind im Kontext sozialisatorischer Bezüge bzw. im Hinblick auf seine Subjektkategorien (Geschlecht, soziale Herkunft etc. – siehe Kap. 3) gerät in den gängigen Konzeptionen zur Bewegungserziehung vergleichsweise selten in den Fokus. Die weitgehend individuumszentrierte Fokussierung in den normativen Entwürfen überblendet i.d.R. die Tatsache, dass Kinder sich nicht nur als Individuen bewegen, sondern ab einem bestimmten Alter beispielsweise auch in sozialer Übereinstimmung mit (vermeintlich) männlichen oder weiblichen Bewegungs- und Handlungsmustern agieren. Didaktisch weitgehend unberücksichtigt bleibt auch das soziale Faktum, dass Jungen und Mädchen

vor dem Hintergrund ihrer soziokulturellen Herkunft von ihren Eltern sehr unterschiedliche Entwicklungsimpulse im Kontext von Bewegung erhalten und damit auch bezogen auf Bewegung unterschiedliche Startchancen haben. Gendersensible oder auf den Aspekt der Chancengerechtigkeit abhebende Entwürfe der Bewegungserziehung stehen in diesem Sinne aktuell noch aus.



#### 4.5 Bewegung als Profil von Kindertageseinrichtungen

Der zunehmend öffentlich geführte Diskurs über die hohe Bedeutung, die frühkindlicher Bewegung zugeschrieben wird, hat u.a. dazu geführt, dass immer mehr Kindertageseinrichtungen Bewegung zu einem zentralen Gestaltungsinstrument ihrer pädagogischen Arbeit erheben und ihre Einrichtung mit dem Profil „Bewegung“ ausweisen. Diese Profilbildung erfolgt häufig aus eigener Initiative der Kindertageseinrichtungen und führt dazu, dass diese neben einer Profilschärfung des Konzepts entsprechende Raumgestaltungen und Qualifikationen des Fachpersonals vornehmen (Müller 2021; Zimmer 2006; Schaffner 2004).

Das Etikett „Bewegungskindergarten“ ist formal nicht geschützt; gleichwohl existieren diverse (landesspezifische) Zertifizierungsprozesse, die ein formales Siegel „Bewegungskindergarten“ ermöglichen. Diesen liegen i.d.R. Kriterienkataloge zugrunde, die entsprechende Qualitätsstandards für die Kindertageseinrichtungen festlegen. Die Qualitätsstandards sind, was die

Umfänge der Maßnahmen und die Qualitätssicherung betrifft, alles in allem sehr heterogen (Schwarz 2017). Im Kern fordern sie jedoch eine bewegungsbezogene Konzeption in der Bildungs- und Erziehungsarbeit mit Kindern, eine spezielle Sonderausbildung von Erzieherinnen und Erziehern im Bereich der frühkindlichen Bewegungserziehung, entsprechende Außengelände mit Spiel- und Klettergeräten, Bewegungsräume inklusive vielfältiger Spiel- und Bewegungsmaterialien, die Ausweisung von angeleiteten Bewegungsstunden sowie eine entsprechende Elternarbeit ein (Jasmund 2009). Die Zahl der Kindertageseinrichtungen mit dem Profil „Bewegung“ steigt aktuell an. 2017 waren von 56.000 Kindertageseinrichtungen bereits 1.800 als Bewegungskindertageseinrichtung lizenziert. Im Schnitt erwerben monatlich ca. 17 Kindertageseinrichtungen eine Lizenzierung (Schwarz 2017, S. 64).

Neben der eher allgemeinen Zertifizierung „Bewegungskindergarten“ sind weitere Bemühungen zu spezifischen Bewegungsprofilen zu konstatieren. Hierzu gehören z.B. die Profilbildung „Anerkannte psychomotorische Kita“, die den psychomotorischen Ansatz zum Gestaltungsinstrument der Einrichtung erhebt (Lensing-Conrady 2019), und die Profilbildung „Sportkindergarten“, die vor allem den inhaltlichen Bezug zum Sport in der Bewegungsarbeit betont (Delp 2005). „Waldkindergärten“ (Schede 2000) oder „Naturkindergärten“ (Miklitz 2019) werden gemeinhin auch als Bewegungskindergärten ausgelegt. Zu beachten ist jedoch, dass diese Bewegung konzeptionell einen anderen Stellenwert zuweisen. Waldkindergärten oder Naturkindergärten erheben nicht das Medium Bewe-



gung, sondern die Natur zum grundlegenden Gestaltungsprinzip ihrer pädagogischen Arbeit. Ihr Verzicht auf feste Räumlichkeiten und übliche Ausstattungen führt dazu, dass Bewegung in dem gewählten Setting zwar ein zentrales Element kindlichen Handelns wird, nicht aber der Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Arbeit.

Will man bewegungsbezogene Kindertageseinrichtungen mit Blick auf ihre Wirksamkeit evaluieren – und viele Modellprojekte heben darauf ab –, sind neben einer Vermessung der körperlichen Aktivität der Kinder selbstverständlich weitere Aspekte zu berücksichtigen. Anhand einer bloßen physischen Vermessung von Bewegung (im Sinne von „wo, wie oft und wie lange“) können zwar Rückschlüsse auf biologische Reizsetzungen auf den kindlichen Bewegungsapparat und Organismus gezogen (Machens u.a. 2021; Schönrade u.a. 2011; Jasmund 2009), nicht aber valide psychosoziale Entwicklungs- und Bildungseffekte veranschlagt werden. Die systematische Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungs-, Lern- und Bildungseffekten (JFMK/KMK 2022; Viernickel/Völkel 2009) sind auch im alltäglichen Bereich von Bewegung primär an die prozessorientierte Beobachtung und reflexive Ausdeutung entsprechender Situationen durch die Erzieherinnen und Erzieher gebunden (vgl. hierzu auch Cloos 2011; Cloos/Schulz 2011).

#### 4.6 Fazit

Das Thema Bewegung ist seit einigen Jahren in öffentlichen Diskursen, in denen es um frühkindliche Bildung und Gesundheitsförderung geht, präsent. Auch im Kontext elementarpädagogischer Einrichtungen wird Bewegung seither eine vergleichsweise höhere Bedeutung zugesprochen. So wurde der Stellenwert von Bewegung in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahren aufgewertet, immer mehr Kindertageseinrichtungen integrieren Bewegung als festen Bestandteil ihrer Elementarerziehung oder erheben Bewegung zum Profil ihrer Einrichtung. Was die didaktische Ausrichtung der elementaren Bewegungserziehung betrifft, so lässt sich mehr oder weniger konsensual die normative Ausrichtung einer kindorientierten Bewegungserziehung konstatieren. Dieser (durch die Arbeiten von Renate Zimmer geprägte) Ansatz stellt den Aspekt der Erfah-

rungsgebundenheit von Bewegung in den Mittelpunkt und hebt vornehmlich auf die Entscheidungsfreiheit und die Förderung eines positiven Selbstkonzepts des Kindes ab. An die frühpädagogischen Fachkräfte stellt er die Anforderung, Bewegungssituationen erlebnisorientiert aufzubereiten, das Bewegungshandeln hinsichtlich seiner Sinnhaftigkeit für das Kind auszuwerten und das einzelne Kind entsprechend situativ zu fördern.

Die Frage, welche Wirkeffekte durch die alltagsintegrierte oder gezielte Bewegungserziehung oder auch durch die besonderen Möglichkeiten eines Bewegungskindergartens tatsächlich bei den Kindern erzeugt werden, ist empirisch nicht klar zu kennzeichnen. Grund hierfür ist vor allem das grundsätzliche methodische Problem der „Messung“ von frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungseffekten und darüber hinaus die Schwierigkeit einer korrelativen Rückführung von Entwicklungsfortschritten auf vermeintlich verursachende Bedingungen.

Nicht unproblematisch, dass in diesem Zusammenhang erwähnt ist, dass einige (nichtwissenschaftliche) Textsorten zu frühkindlicher Bewegungserziehung mehr oder weniger leichtfüßig über die Schwierigkeit, dass Bildungs- und Entwicklungseffekte der Bewegungserziehung empirisch nur schwer zu belegen sind, hinweggehen. So werden zum Teil postulierte Entwicklungseffekte durch Bewegung nicht nur als Setzungen formuliert, sondern auch in geläufiger Rede überhöht. Mitunter wird in werbenden Texten körperliche Bewegung auch *per se* mit Bildung und Entwicklungsförderung gleichgesetzt. Diese pauschale Gleichsetzung ist insofern nicht unproblematisch, als sie die Bedeutung der Begriffe Bildung und Entwicklungsförderung aushöhlt und damit gleichsam das Erfordernis überdeckt, dass eine Bildungsarbeit im Bereich Bewegung vor allem *reflexiv* angelegt sein muss.

## 5 Herausforderungen und Handlungsbedarfe

Vor dem Hintergrund der Ausführungen zu dem entwicklungsförderlichen Potenzial von Bewegung für frühkindliche Bildung und Gesundheit (Kap. 2), den unterschiedlichen sozialen Chancen der Kinder, von der Ressource Bewegung zu profitieren (Kap. 3), sowie den dargestellten normativen Bezügen hinsichtlich einer institutionalisierten Bewegungsförderung (Kap. 4) wird vor allem eines deutlich: Die Ansprüche, die an die in der erzieherischen (Kita-)Praxis Tätigen gestellt werden, sind überaus hoch: Will man das Potenzial, das kindlicher Bewegung „innewohnt“, optimal nutzen, so setzt dies bei den frühpädagogischen Fachkräften ein profundes Fachwissen zur Bedeutung von Bewegung, eine hohe reflexive Kompetenz zur Ausdeutung von kindlichen Bewegungshandlungen und – idealiter – eine positive Haltung gegenüber dem Medium Bewegung selbst voraus. Ob davon auszugehen ist bzw. inwiefern angesichts der Ausbildungsstrukturen, beruflichen Rahmenbedingungen etc. davon ausgegangen werden *kann*, wird im Folgenden schlaglichtartig aufgeworfen.

### 5.1 Erzieherisches Handeln in der Bewegungspraxis

Der Frage, inwiefern die Kindertageseinrichtungen bzw. erzieherisch Verantwortlichen den normativen Ansprüchen der Bewegungserziehung gerecht werden bzw. welche Handlungsorientierungen und Alltagslogiken das Handeln in der Praxis bestimmen, wurde in verschiedenen Studien nachgegangen (u.a. Rohleder [in Vorbereitung]; Fischer u.a. 2016; Hunger 2000). Die Untersuchungen belegen alles in allem, dass der Umgang mit kindlicher Bewegung und die Gestaltung der Bewegungserziehung in diesen Bildungssettings bzw. durch die erzieherisch Verantwortlichen stark variieren. Dabei zeigt sich auf der einen Seite, dass Erzieherinnen und Erzieher im Bereich Bewegung eine hohe (didaktische) Passfähigkeit zu ihrem grundsätzlichen Bildungsauftrag sehen und Bewegungssituationen

hochgradig reflexiv hinsichtlich ihres Erfahrungs- und Förderpotenzials ausdeuten und entsprechend handeln. Andererseits zeigt sich, dass das Thema Bewegung für manche Fachkraft (nach wie vor) ein Sonderbereich ist, in welchem persönliche Vorerfahrungen und Einstellungen zu Bewegung und Sport eine hohe Wirkmacht auf das erzieherische Handeln in der Bewegungspraxis ausüben. In diesem Sinne finden sich in der alltäglichen Bewegungserziehung auch viele Erzieherinnen und Erzieher, die aus Angst vor Unfallgefahren kindliche Bewegungsaktivitäten stark einschränken, Fachkräfte, die sich an Kernelementen ihres ehemals selbst erfahrenen Sportunterrichts orientieren (Aufwärmen, Üben, Abschlusspiel), oder Fachkräfte, die aus Mangel an Affinität zu Bewegung völlig ratlos der Herausforderung gegenüberstehen.

Handlungsbedarf besteht in diesem Sinne sicherlich an berufsbegleitenden Fortbildungen und auch an langfristigen, kompetenzorientierten Weiterbildungen der Fachkräfte. Ziel sollte es sein, die Fachkräfte zu befähigen, das bildungs- und gesundheitsförderliche Potenzial frühkindlicher Bewegung im pädagogischen Alltag bestmöglich auszuschöpfen. Dabei gilt es auch, die Fachkräfte hinsichtlich des Aufbaus von *Handlungs- und Selbstsicherheit* zu unterstützen, damit diese selbst im frühkindlichen Bewegungsbereich angstfrei und bestenfalls mit Verve arbeiten. Weiterbildungen sollten in diesem Sinne den Schwerpunkt nicht auf die Vermittlung einzelner Praxisbeispiele legen, um vorzubeugen, dass die Angebote mit den Kindergruppen lediglich „nachgemacht“ werden. Vielmehr sollten Schwerpunkte gesetzt werden, die auf die Sensibilisierung für die Bedeutung von Bewegung abheben, die die Reflexion der eigenen Bewegungserfahrungen bzw. biografisch bedingter Einstellungen zur Bewegung seitens der Fachkräfte aufgreifen (Thematisierung von Ängsten, Unsicherheiten, festen Vorstellungen über die didaktische Aufbereitung von Sport und Bewegung etc.) und die Teilnehmenden sensibilisieren, die Thematik Bewegung auch hinsichtlich der „Anschlussfähigkeit“ ihrer pädagogischen Konzepte im Kita-Alltag prüfen zu können.

## 5.2 Ausbildungsstrukturen im Bereich Bewegung

Die Gründe für die mitunter anzutreffende fachliche oder persönliche Unsicherheit von pädagogischen Fachkräften im Kontext der frühkindlichen Bewegungserziehung verweisen vor allem auf die Ausbildung. In Anbetracht der in den letzten Jahren erfolgten enormen Ausdifferenzierungen der Ausbildungssysteme, Bildungsgänge, Fachcurricula und Inhalte kann an dieser Stelle keine Analyse erfolgen (zur Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Mende/Fuchs-Rechlin 2021; für den Bereich Bewegung: Bahr/Fischer 2016). In der Wahrnehmung von Erzieherinnen und Erziehern wird an vielen Ausbildungsstätten der Themenbereich Bewegung aber nach wie vor nur peripher oder im Kontext der Unterrichtsstunden „Sport“ oder „Rhythmik“ verhandelt und gerät als frühpädagogisches Querschnittsthema, als gesonderter Bildungsbereich oder auch unter dem Fokus soziobiografischer Erfahrungen der Auszubildenden wenig in den Fokus (Fischer u.a. 2016, S. 140). Angehende Fachkräfte beenden so an vielen Standorten ihre Ausbildung, ohne dass sie für das Handlungsfeld Bewegung im Kontext von Bildung und Gesundheitsförderung ausreichende Fachkompetenz oder Orientierungshilfen erwerben konnten.

Stephanie Bahr und Klaus Fischer resümieren in ihrer Studie zu „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BiK), dass die „besondere Bedeutung von Bewegung in den entsprechenden curricularen Vorgaben der Fachschulen zumeist unberücksichtigt bleibt. Es bedarf demzufolge fachspezifischer inhaltlicher und struktureller Veränderung des Ausbildungsbereichs, damit eine effektive und differenzierte Umsetzung bildungs- und entwicklungsfördernder Maßnahmen in den Kindertageseinrichtungen erfolgen kann. Generell eröffnen sich große curriculare Möglichkeiten für eine bewegungs- und handlungsbezogene Qualifizierungsoffensive von Fachkräften“ (2016, S. 102). Entsprechende ausdifferenzierte Anregungen bietet die Forschungsgruppe BiK in ihren Veröffentlichungen, auf die an dieser Stelle nochmals nachdrücklich verwiesen wird (Fischer u.a. 2016).

## 5.3 Stellenwert der Thematik Bewegung innerhalb der Einrichtungen

Auch wenn, wie dargelegt, profunde und kompetenzorientierte Aus- und Fortbildungen für die Fachkräfte zentral sind, um die bewegungsbezogene Arbeit in den Kindertageseinrichtungen qualitativ zu sichern, darf nicht vergessen werden, dass (auch) die einzelne frühkindliche Einrichtung vor Ort ein relevanter Faktor bei der Förderung von Bewegung im Kontext frühkindlicher Bildung und Gesundheit ist. Die Haltung von Leitung und Trägerschaft der Einrichtungen gilt ebenfalls als zentral, wenn es darum geht, Bewegung als grundlegendes Bedürfnis von Kindern im Einrichtungskonzept oder mit Blick auf die Außenanlagen entsprechend zu berücksichtigen oder auch das Team für die Thematik Bewegung zu sensibilisieren oder zu motivieren.

Entsprechende Projekte, die auf eine bewegungsorientierte Weiterentwicklung der Einrichtung abheben, sind bereits etabliert. So hebt aktuell das Projekt „Qualität entwickeln mit und durch Bewegung in Kitas“ (Queb) auf die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen im Bereich Gesundheit und Bewegung durch einen Organisationsprozess ab und strebt an, die Handlungsmöglichkeiten der Kinder und auch der pädagogischen Fachkräfte im Sinne einer Bewegungsaktivierung nachhaltig zu erweitern.

Das Projekt zeigt im Einzelnen auf, welche Strukturen und Inhalte für eine bewegungsfreundliche Kita-Arbeit vonnöten sind. Es bezieht sich dabei auf einen Referenzrahmen (<https://queb.eu/kca.html>), der gleichsam die Basis für eine sogenannte Kita-Check-App ist und Orientierung für die inhaltliche Qualitätsentwicklung einer Einrichtung mit Schwerpunkt Bewegung bietet (Popp u.a. 2022).

## 5.4 Berufliche Rahmenbedingungen frühpädagogischer Fachkräfte

Handlungsbedarf im Sinne verbesserter Aus- und Fortbildungskonzeptionen und Organisationsentwicklungsbemühungen ist sicherlich angezeigt, damit das veranschlagte Förderpotenzial im Kontext frühkindlicher Bewegung ausgeschöpft werden kann. Bei all den Anstrengungen um die Verbesserung der frühkindlichen Bildung und Gesundheit gilt es aber auch, die

berufliche Gesamtsituation derer in den Blick zu nehmen, die es in der Praxis „richten“ sollen.

Die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind in den letzten Jahren stetig gestiegen und haben sich zunehmend ausdifferenziert (Viernickel u.a. 2014) – bedingt u.a. durch die steigende Anzahl an Kinderbetreuungen unter drei Jahren, die zunehmende Verwaltungs- und Dokumentationsarbeit, die komplexen Anforderungen, wie z.B. Frühförderung, Inklusion, interkulturelle Arbeit, sowie aktuelle Herausforderungen im Kontext von Corona oder im Zuge der (auch sprachlich herausfordernden) pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern.

Analog den steigenden Ansprüchen nehmen seit einigen Jahren die Klagen über dauerhaften Personal-mangel und krankheitsbedingte Ausfälle aufseiten der Fachkräfte zu: Verschiedene Untersuchungen zeigen auf, dass pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu einer Berufsgruppe gehören, die gesundheitlich besonders stark belastet ist. Neben typischen (von den Kleinkindern übertragenen) Infektionskrankheiten sowie (u.a. durch nicht erwachsenengerechtes Mobiliar verursachte) Muskel-Skelett-Erkrankungen sind vor allem emotionale Erschöpfungszustände zu konstatieren (Bock-Famulla u.a. 2021; Sinn-Behrendt u.a. 2015; Schneewind/Böhmer 2012; Viernickel u.a. 2014; Elsner u.a. 2009).

Alles in allem zeigt sich also ein Widerspruch zwischen den immer höheren und fachlich ausdifferenzierteren Ansprüchen an die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher auf der einen Seite und den offensichtlich das Wohlbefinden und die Gesundheit einschränkenden Arbeitsbedingungen auf der anderen Seite. Zu den eklatanten Widersprüchen gehört darüber hinaus die – auch im internationalen Vergleich zu konstatierende – Differenz zwischen der hohen gesellschaftlichen Relevanz und hohen Verantwortung der Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte (ca. 95% Frauen!) einerseits und der dazu im Vergleich geringen finanziellen Entlohnung und öffentlichen Wertschätzung andererseits (Haderlein/Schieler 2021; Schreiber 2011).

Die Notwendigkeit einer persönlichen Arbeitszufriedenheit darf nicht unterschätzt werden. Sie ist bedeutsam für die Gesundheit der Fachkräfte, ihr Engagement im Team, die Beteiligung an einer Organisationsentwicklung und Grundlage für fruchtbare Beziehungen zwischen Erzieherin bzw. Erzieher und Kind (Klusemann u.a. 2020; Wolters Kluwer 2020). Ein Passungs-

verhältnis zwischen gesellschaftlichem Auftrag und Arbeitsbedingungen herzustellen ist darüber hinaus aber auch im Abgleich mit anderen Berufen dringend angezeigt.

Zukünftige Maßnahmen, die auf eine Verbesserung der Bewegungserziehung in der Kindertageseinrichtung abzielen, sollten auch diesen beruflichen Rahmenbedingungen auf politischer Ebene Rechnung tragen.

## 6 Literatur

- Ahnert, Jutta/Schneider, Wolf/Bös, Klaus (2008): Entwicklung motorischer Fähigkeiten vom Vorschul- bis ins frühe Erwachsenenalter. In: Schneider, Wolf (Hrsg.): Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK. Weinheim, S. 23–42
- Andersen, Lars B./Harro, Maarike/Sardinha, Luis B./Froberg, Karsten/Ekelund, Ulf/Brage, Søren/Anderssen, Sigmund A. (2006): Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). In: *Lancet*, 368. Jg., H. 9532, S. 299–304
- Audrey, Suzanne/Wheeler, Benedict W./Mills, Jeffery A./Yoav, Ben-Shlomo (2012): Health promotion and the social gradient: The free swimming initiative for children and young people in Bristol. In: *Public Health*, 126. Jg., H. 11, S. 976–981
- Augste, Claudia/Jaitner, David/Storr, Ulrich (2012): Child's school entry health examination reveals social differences in body composition, physical activity and stage of motor development (Schuleingangsuntersuchung offenbart soziale Unterschiede bei Körperkomposition, Bewegungsverhalten und motorischem Entwicklungsstand). In: *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 63. Jg., H. 9, S. 283–288
- Babitsch, Birgit/Götz, Nina-Alexandra (2016): Auswirkungen sozialer Ungleichheit auf Gesundheitschancen im Kindes- und Jugendalter und die Herausforderungen für die Präventions- und Versorgungsforschung. In: *Kinder- und Jugendmedizin*, 16. Jg., H. 3, S. 167–172
- Bahr, Stephanie (2014): Bewegungsförderung als zentrale Aufgabe frühkindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Bewegung in der frühen Kindheit. In: *Kita aktuell spezial*, 15. Jg., S. 10–13
- Bahr, Stephanie/Fischer, Klaus (2016): Zum Stellenwert von Bewegung in der frühpädagogischen Ausbildung. In: Fischer, Klaus/Hölter, Gerd/Beudels, Wolfgang/Jasmund, Christina/Krus, Astrid/Kuhlenkamp, Stefanie (Hrsg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalysen und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden, S. 79–103
- Bantel, Susanne/Buitkamp, Martin/Wünsch, Andrea (2021): Kindergesundheit in der COVID-19-Pandemie: Ergebnisse aus den Schuleingangsuntersuchungen und einer Elternbefragung in der Region Hannover. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 64. Jg., H. 12, S. 1541–1550
- Beek, Angelika von der (2012). Raum als erster Erzieher. In: Haug-Schnabel, Gabriele/Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Berlin, S. 11–17
- Beins, Hans J./Cox, Simone (2011): Die spielen ja nur! Psychomotorik in der Kindergartenpraxis. Dortmund
- Bensel, Joachim/Martinet, Franziska/Haug-Schnabel, Gabriele (2015): Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In: Viernickel, Susann/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau, S. 317–402
- Bindel, Tim/Gerlach, Erin/Hunger, Ina (2021): Bildungsettings. In: Balz, Eckart/Reuker, Sabine/Scheid, Volker/Sygyusch, Ralf (Hrsg.): Sportpädagogik. Eine Grundlegung. Stuttgart, S. 185–198
- Bock-Famulla, Kathrin/Münchow, Anne/Sander, Felicitas/Akko, Davin P./Schütz, Julia (2021): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2021. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh
- Bös, Klaus/Worth, Anette/Opper, Elke/Oberger, Jennifer/Romahn, Natalie/Wagner, Matthias (2009): Motorik-Modul: Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Baden-Baden
- Brand, Markus (2016): Naturnahe Außengestaltung als ideale psychomotorische Erfahrungsräume in der Kita. Dortmund
- Brandl-Bredenbeck, Hans Peter/Brettschneider, Wolf-Dietrich (2010): Kinder heute: Bewegungsmuffel, Fastfoodjunkies, Medienfreaks? Aachen
- Brockmann, Knut (Im Erscheinen): Sozialpädiatrische Untersuchungen zum frühkindlichen Entwicklungsstand. In: Hunger, Ina/Selonke, Janine/Brockmann, Knut (Hrsg.): Abschlussbericht des Verbundprojekts „Zur sozialen Bedingtheit von Bildungs- und Entwicklungschancen durch Bewegung. Empirische

- Studien und Transfers unter dem Fokus von Diversität“ (KiBeFa)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): *Bewegte Kindheit*. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/bewegte-kindheit.html> (Zugriff am 11.05.2022)
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2008): *Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Berlin
- Cloos, Peter (2011): *Frühpädagogische Fallarbeit. Von der Beobachtung zum förderlichen Angebot*. In: Cloos, Peter/Schulz, Marc (Hrsg.): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. München, S. 172–187
- Cloos, Peter/Schulz, Marc (2011): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. München
- DAK (Hrsg.) (2018): *Kinder- und Jugendreport 2018. Gesundheitsversorgung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Schwerpunkt: Familiengesundheit. Beiträge zur Gesundheitsökonomie und Versorgungsforschung, Band 23*. Bielefeld/Hamburg
- De Bock, Freia (2011). *Bewegungsförderung im Kindes- und Jugendalter*. In: Landesinstitut für Gesundheit und Arbeit des Landes Nordrhein-Westfalen (LIGA. NRW) (Hrsg.): *Gesundheit durch Bewegung fördern. Empfehlungen für Wissenschaft und Praxis*. LIGA.Fokus 12. Düsseldorf
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000): *The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. In: *Psychological Inquiry*, 11. Jg., H. 4, S. 227–268
- Delp, Horst (2005): *Sport- und Bewegungskindergärten: Grundlage – Konzepte – Beispiele*. Neu-Isenburg
- Derecik, Ahmet (2011): *Der Schulhof als sozialer Raum zur Erprobung und Herstellung von Geschlechterverhältnissen*. In: Erhorn, Jan/Wibowo, Jonas/Bähr, Ingrid/Krieger, Claus (Hrsg.): *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung): Jahrestagung der DVS-Kommission Geschlechterforschung vom 18.–20. November 2010 in Hamburg*. Hamburg, S. 73–78
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (DVS) (2015): *„Frühe Kindheit und Bewegung“*. Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. o.O.
- Dickhuth, Hans-Hermann/Röcker, Kai/Gollhofer, Albert/König, Daniel/Mayer, Frank (2011): *Einführung in die Sport- und Leistungsmedizin*. Schorndorf
- Diketmüller, Rosa/Gungl, Barbara (2017): *Kindergärten – Freiräume für Mädchen und Buben*. In: *Internationales Fachmagazin für Spiel-, Sport- und Freizeitanlagen*, H. 2, S. 28–36
- Ehni, Horst/Kretschmer, Jürgen/Mimmsch, Bernhard/Scherler, Karlheinz/Weichert, Willibald (1982): *Kinderwelten: Bewegungswelten*. Seelze
- Ehni, Horst/Kretschmer, Jürgen/Scherler, Karlheinz (1985): *Spiel und Sport mit Kindern*. Reinbeck
- Eliot, Lise (2002): *Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*. Berlin
- Elsner, Gine/Petereit-Haack, Gabriela/Nienhaus Albert (2009): *Berufsbedingte Infektionen bei Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten*. In: *Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie*, 59. Jg., H. 2, S. 34–42
- Erhorn, Jan (2015): *Bewegungsräume in der Kindertagesstätte gestalten. Offene Bewegungsangebote inszenieren*. In: Erhorn, Jan/Schwieb, Jürgen (Hrsg.): *Die Eroberung urbaner Bewegungsräume*. Sportbündnisse für Kinder und Jugendliche. Bielefeld, S. 109–128
- Erhorn, Jan/Wibowo, Jonas/Bähr, Ingrid/Krieger, Claus (Hrsg.) (2011): *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung): Jahrestagung der DVS-Kommission Geschlechterforschung vom 18.–20. November 2010 in Hamburg*. Hamburg
- Fekete, Christine/Weyers, Simone (2016): *Soziale Ungleichheit im Ernährungsverhalten*. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 59. Jg., H. 2, S. 197–205
- Feldenkrais, Moshe (2000): *Die Feldenkraismethode in Aktion: Eine ganzheitliche Bewegungslehre*. Paderborn
- Filipp, Sigrun-Heide (1993): *Selbstkonzeptforschung*. Stuttgart
- Finger, Jonas D./Varnaccia, Gianni/Borrmann, Anja/Lange, Cornelia/Mensink, Gert (2018): *Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends*. In: *Journal of Health Monitoring*, 3. Jg., H. 1, S. 24–31

- Fischer, Klaus (2010): Die Bedeutung der Bewegung für Bildung und Entwicklung im (frühen) Kindesalter. In: Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha/Meiners, Kathrin (Hrsg.): *Kinderwelten – Bildungswelten. unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin, S. 117–130
- Fischer, Klaus (2016): Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung. In: Fischer, Klaus/Hölter, Gerd/Beudels Wolfgang/Jasmund, Christina/Krus, Astrid/Kuhlenkamp, Stefanie (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalysen und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden, S. 75–78
- Fischer, Klaus (2019): *Einführung in die Psychomotorik*. München
- Fischer, Klaus/Hölter, Gerd/Beudels, Wolfgang/Jasmund, Christina/Krus, Astrid/Kuhlenkamp, Stefanie (2016): *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalysen und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden
- Franke, Alexa (2012): *Modelle von Gesundheit und Krankheit*. 3. überarb. Aufl. Bern
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2022): *Resilienz*. München
- Fthenakis, Wassilios E. (2009): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität, Teil 2. In: *Betrifft Kinder*, 3. Jg., S. 6–10
- Gebhard, Britta/Henning, Britta/Leyendecker, Christoph (Hrsg.) (2012): *Interdisziplinäre Frühförderung: exklusiv – kooperativ – inklusiv*. Stuttgart
- Geene, Raimund/Richter-Kornweitz, Antje/Strehmel, Petra/Borkowski, Susanne (2016): Gesundheitsförderung im Setting Kita. Ausgangslagen und Perspektiven durch das Präventionsgesetz. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 4. Jg., Band 11, S. 230–236
- Gerlach, Erin/Brettschneider, Wolf-Dietrich (2008): Sportengagement, Persönlichkeit und Selbstkonzeptentwicklung im Kindesalter. In: Schmidt, Werner (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*. Schorndorf, S. 193–208
- Gieß-Stüber, Petra/Voss, Anja/Petry, Caren (2003): Gender Kids – Geschlechteralltag in der frühkindlichen Bewegungsförderung. In: Hartmann-Tews, Ilse/Gieß-Stüber, Petra/Klein, Marie-Luise/Kleindienst-Cachay, Christa/Petry, Karen (Hrsg.): *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport*. Opladen, S. 69–108
- Goldenbaum, Andrea/Heim, Rüdiger (2009): *Bewegungsbildung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin
- Gröbning, Stefan (1993): *Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik*. Schorndorf
- Gruber, Joseph J. (1986): Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis. In: Stull, G./Eckerts, H. (Hrsg.): *Effects on physical activity on children*. Champaign, Illinois, S. 30–48
- Grupe, Ommo (1992): Zur Bedeutung von Körper-, Bewegungs- und Spielerfahrungen für die kindliche Entwicklung. In: Altenberger, Helmut/Maurer, Friedemann (Hrsg.): *Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung*. Bad Heilbrunn, S. 9–38
- Haas, Ruth (2013): Das aktuelle Stichwort: Gesundheit. In: *Motorik*, 36. Jg., H. 3, S. 153–155
- Haderlein, Ralf/Schieler, Andy (2021): *DKLK-Studie 2021. Kita-Leitungen: Besondere Herausforderungen in Pandemiezeiten*. Hamburg
- Hammer, Jürg/Frey, Urs (2015): *Atemphysiologie bei Säuglingen, Kindern und Jugendlichen*. In: Hoffmann, Georg F./Lentze, Michael J./Spranger, Jürgen/Zepp, Fred/Berner, Reinhard (Hrsg.): *Pädiatrie*. Berlin, S. 1–6
- Hellbrügge, Theodor (1992): *Biologische Grundlagen zur Bewegungserziehung und zum Kindersport. Kinder brauchen Bewegung. Brauchen Kinder Sport?* In: Zimmer, Renate/Cicurs, Hans (Hrsg.): *Referate, Berichte und Beiträge zur Praxis vom Kongress „Kinder brauchen Bewegung – Brauchen Kinder Sport?“*. Aachen, S. 188–202
- Hengstenberg, Elfriede (2002): *Entfaltungen. Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern*. Freiburg im Breisgau
- Hildebrandt-Stramann, Reiner (2011): *Mit Bewegung die Welt erschließen*. In: Laging, Ralf (Hrsg.): *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen*. Baltmannsweiler, S. 233–246
- Hirler, Sabine (2020): *Handbuch Rhythmik und Musik. Theorie und Praxis für die Arbeit in der Kita*. Freiburg im Breisgau
- Holle, Britta (2011): *Die motorische und perzeptuelle Entwicklung des Kindes. Ein praktisches Lehrbuch für die Arbeit mit normalen und retardierten Kindern*. München
- Höltershinken, Dieter (2013): *Die Nichtplanbarkeit in Erziehung und Bildung. Ein Essay über vergessene*

- Erfahrungen und Erkenntnisse in der Pädagogik. Bochum/Freiburg im Breisgau
- Hubrig, Silke (2018). *Bewegung in der Kita. Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe*. Köln
- Hunger, Ina (2000): *Handlungsorientierungen im Alltag der Bewegungserziehung. Eine qualitative Studie. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Band 126*. Schorndorf
- Hunger, Ina (2017): *Zur sozialen Bedingtheit von Bildungs- und Entwicklungschancen durch Bewegung*. In: Zimmer, Renate/Hunger, Ina (Hrsg.): *Gut Starten. Bewegung – Entwicklung – Diversität*. Schorndorf, S. 74–79
- Hunger, Ina (2018): *Physical activity in Early Childhood and Primary Education*. In: Scheuer, Claude/Bund, Andreas/Holzweg, Martin (Hrsg.): *Changes in Childhood and Adolescence: Current Challenges for Physical Education*. Berlin, S. 36–53
- Hunger, Ina (2019a): *Eltern – Wissen – Macht – Geschlecht. Geschlechtsbezogene Körper-, Bewegungs- und Sportsozialisation in der Kindheit*. In: Hunger, Ina/Zweigert, Maika/Kiep, Peter (Hrsg.): *Geschlechter – Wissen – Macht – Körper*. Münster, S. 36–55
- Hunger, Ina (2019b): *Vorstrukturierung und Plausibilisierung geschlechtstypischer Bewegungspraxis*. In: Frohn, Judith/Gramespacher, Elke/Süßenbach, Jessica (Hrsg.): *Stand und Perspektiven der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Hamburg, S. 120–126
- Hunger, Ina (2022): *On the Physical-Activity Socialization of Boys. Qualitative Studies*. In: *European Psychomotricity Journal*, 14. Jg., S. 41–57
- Hunger, Ina/Ransiek, Anna (2020): *Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten durch Bewegung. Ausgewählte Befunde zu Wunsch und Wirklichkeit*. In: Müller, Gabriele/Thümmler, Ramona (Hrsg.): *Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Beiträge zur Kindheits- und Familienpädagogik*. Weinheim, S. 208–222
- Hunger, Ina/Selonke, Janine/Brockmann, Knut (Im Erscheinen): *Abschlussbericht des Verbundprojekts „Zur sozialen Bedingtheit von Bildungs- und Entwicklungschancen durch Bewegung. Empirische Studien und Transfers unter dem Fokus von Diversität“ (KiBeFA)*
- Jasmund, Christina (2009): *Evaluation bewegungspädagogischer Arbeit. Zum Einfluss motorischer Förderung in Kindertagesstätten auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung von Kindern*. Berlin
- Jasmund, Christina (2015): *Psychomotorik in Tageseinrichtungen für Kinder (0–6 Jahre)*. In: Krus, Astrid/Jasmund, Christina (Hrsg.): *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern*, Stuttgart, S. 91–103
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i.d.F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) (Zugriff: 11.05.2022)
- Keßel, Peter (2014): *Prinzipien psychomotorischer Entwicklungsförderung. Überlegungen für die fachschulische Erzieherausbildung*. In: *Motorik*, 37. Jg., H. 1, S. 23–27
- Kiphard, Ernst J. (1980): *Motorpädagogik*. Dortmund
- Klusemann, Stefan/Rosenkranz, Lena/Schütz, Julia (2020): *Professionelles Handeln im System – Perspektiven pädagogischer Akteur\*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa)*. Dortmund
- Koletzko, Berthold/Verwied-Jorky, Sabine/Strauß, Angelika/Herbert, Birgit/Duvinage, Kristin (2011): *Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen. Eine medizinische und gesellschaftliche Herausforderung*. In: *Gastroenterologie*, 6. Jg., S. 40–46
- König, Elisabeth S. (2018): *Bewegung in die Sprachbildung bringen. Bewegungsorientierte Unterstützung der Sprachentwicklung*. In: Zimmer, Renate/Hunger, Ina (Hrsg.): *Gut starten – Bewegung – Entwicklung – Diversität*. Schorndorf, S. 159–163
- Koschollek, Carmen/Bartig, Susanne/Rommel, Alexander/Santos-Hövener, Claudia/Lampert, Thomas (2019): *Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2*. In: *Journal of Health Monitoring*, 4. Jg., H. 3, S. 7–29
- Kretschmer, Jürgen (1981): *Sport und Bewegungsunterricht 1–4. Praxis und Theorie des Unterrichtens*. München
- Krombholz, Heinz (2015): *Untersuchung der Entwicklung und Förderung von Kindern mit unterschiedli-*

- chem Leistungsstand im Vorschulalter. In: Zeitschrift für Sportpsychologie, 22. Jg., H. 2, S. 63–76
- Krug, Susanne/Finger, Jonas D./Lange, Cornelia/Richter, Almut/Mensink, Gert B. M. (2018): Sport- und Ernährungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring, 3. Jg., H. 2, S. 3–22
- Krus, Astrid (2015): Psychomotorik – Gegenstandsbestimmung. In: Krus, Astrid/Jasmund, Christina/Bieker, Rudolf (Hrsg.): Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. Stuttgart, S. 36–56
- Krus, Astrid/Bahr, Stephanie (2016). Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung. Wiesbaden
- Kuepper-Nybelen, Jutta/Lamerz, Andreas/Bruning, Nicole/Hebebrand, Johannes/Herpertz-Dahlmann, Beate/Brenner, Hermann (2005): Major differences in prevalence of overweight according to nationality in preschool children living in Germany: determinants and public health implications. In: Archives of Disease in Childhood, 90. Jg., H. 4, S. 359–633
- Kuntz, Benjamin/Frank, Laura/Manz, Kristin/Rommel, Alexander/Lampert, Thomas. (2016): Social determinants of swimming ability among children and adolescents in Germany. Results of KiGGS Wave 1. In: Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 67. Jg., H. 6, S. 137–143
- Kuntz, Benjamin/Waldhauer, Julia/Zeiber, Johannes/Finger, Jonas D./Lampert, Thomas (2018): Soziale Unterschiede im Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. In: Journal of Health Monitoring, 3. Jg., H. 2, S. 45–63
- Kwon, Soyang/Janz, Kathleen F./Letuchy, Elena M./Burns, Trudy L./Levy, Steven M. (2015): Active lifestyle in childhood and adolescence prevents obesity development in young adulthood. In: Obesity, 23. Jg., H. 12, S. 2462–2469
- Labahn, Rudolf von (1981): Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit. Wilhelmshafen
- Landesinstitut für Gesundheit und Arbeit des Landes Nordrhein-Westfalen (LIGA.NRW) (Hrsg.) (2011): Gesundheit durch Bewegung fördern. Empfehlungen für Wissenschaft und Praxis. LIGA.Fokus 12. Düsseldorf
- Lange, Dominik/Plachta-Danielzik, Sandra/Landsberg, Beate/Müller, Manfred J. (2010): Soziale Ungleichheit, Migrationshintergrund, Lebenswelten und Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 53. Jg., H. 7, S. 707–515
- Lampert, Thomas/Kurth, Bärbel-Maria (2007): Sozialer Status und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys. In: Deutsches Ärzteblatt, 104. Jg., H. 43, S. 2944–2949
- Laschner, Winfried (1979): Orthopädische Aspekte bei der Bewegungserziehung im Vorschulalter. In: Schwäbischer Turnerbund (Hrsg.): Bewegungserziehung im Vorschulalter: Das Stuttgarter Modell. Schorndorf, S. 23–38
- Lensing-Conrady, Rudolf (2019): Die psychomotorische Kindertagesstätte. Leitfaden zur Zertifizierung als „Anerkannte psychomotorische Kita“. Dortmund
- Liegle, Ludwig (2013): Frühpädagogik: Erziehung und Bildung kleiner Kinder – Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart
- Lohmann, Renate (2001): Bewegungsförderung – ein Arbeitsfeld im Schulkindergarten. In: Rath, Norbert/Ravenberg, Klaus (Hrsg.): Der Schulkindergarten. Münster, S. 97–112
- Lotte, Josefin (2014). Vorsicht (frühkindliche) Bildung! Über den Umgang mit einem facettenreichen Begriff. Osnabrück
- Lutz, Ronald/Rehklau, Christine (2016): Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim
- Machens, Carolin/Keßel, Peter/Meermann, Dagmar (2021): Der Einfluss von Bewegungskindergärten auf die motorische Entwicklung von Kindern. In: Motorik, 44. Jg., H. 1, S. 29–36
- Madeira Firmino, Nadine (2015): Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit. Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung im Krippenalltag unter Berücksichtigung familiärer Einbindung. Leipzig
- Martzy, Fiona/Keßel, Peter (2019): „Im Prinzip psychomotorisch“ – Wie können Spiel- und Bewegungsangebote mit Kindern beziehungs- und entwicklungs-fördernd begleitet werden? Hildesheim
- Mende, Sonja/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2021): Pluralisierung und Diversifizierung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher: Vorschlag zu einer

- Systematisierung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere Nr. 4. München
- Mess, Filip/Woll, Alexander (2012): Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter am Beispiel des Sportengagements in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 32. Jg., H. 4, S. 359–379
- Miklitz, Ingrid (2019): Naturraum-Pädagogik in der Kita. Freiburg im Breisgau
- Milani, Prätouris B./Lothar, T. (2004): Motorische Leistungsfähigkeit bei Kindern: Koordinations- und Gleichgewichtsfähigkeit: Untersuchung des Leistungsfalles zwischen Kindern mit verschiedenen Sozialisationsbedingungen. In: Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 55. Jg., H. 7/8, S. 172–176
- Mrazek, Joachim/Hartmann, Ilse (1989): Selbstkonzept und Körperkonzept. In: Brettschneider, Wolf-Dietrich/Baur, Jürgen/Bräutigam, Michael (Hrsg.): Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. Bericht über den 8. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der DVS. Schorndorf, S. 218–230
- Müller, Christina (2008): Bewegter Kindergarten: Anregungen für mehr Bewegung im Kindergarten – besonders in den Gruppenräumen. Meißen
- Müller, Christina (2021): Bewegte Kita. Anregungen für mehr Bewegung in Krippe, Kindergarten und Hort. Baden Baden
- Mummendey, Hans Dieter (2006): Psychologie des Selbst. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen
- Mutz, Michael (2020): Sport- und Bewegungsaktivitäten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – ein Update des Forschungsstands. In: Breuer, Christoph/Joisten, Christine/Schmidt, Werner (Hrsg.): Vierter Kinder- und Jugendsportbericht. Gesundheit, Leistung, Gesellschaft. Schorndorf, S. 39–50
- Mutz, Michael/Albrecht, Peggy (2017): Parents' social status and childrens' daily physical activity: the role of familial socialisation and support. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5646135/> (Zugriff: 11.05.2022)
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik – Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim, S. 48–68
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. Hannover
- Opper, Elke/Wagner, Petra (2009): Gesundheitsförderung und Prävention im Kinder- und Jugendsport. Expertise zum 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. In: Sachverständigenkommission des 13. Kinder- und Jugendberichts (Hrsg.): Materialien zum dreizehnten Kinder- und Jugendbericht. Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. München, S. 447–535
- Piaget, Jean (2002): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde (Erstauf. 1936 unter dem Titel: La naissance de l'intelligence chez l'enfant). Stuttgart
- Pikler, Emmi (2001): Laßt mir Zeit: die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. München
- Popp, Verena/Gediga, Günther/Ungerer-Röhrich, Ulrike (2022): Qualität entwickeln mit und durch Bewegung in Kitas. Bayreuth
- Quante, Sonja/Ungerer-Röhrich, Ulrike (2015): Bildung durch Bewegung: Kita-Kinder ganzheitlich in ihrer Entwicklung fördern. Berlin
- Rauschenbach, Thomas (2015): Umbrüche im Bildungswesen. In: Schmidt, Werner/Neuber, Nils/Rauschenbach, Thomas/Brandl-Bredenbeck, Hans Peter/Süßenbach, Jessica/Breuer, Christoph (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf, S. 50–77
- Reuter, Marion (2009): Bewegung fördern im Kindergarten: Kompaktes Grundwissen und Übungen zu Haltung, Motorik, Koordination und Co. Kindergarten/Vorschule. Augsburg
- Rogers, Carl R. (1973): Die klient-bezogene Gesprächstherapie. München
- Rohleder, Denise C. (In Vorbereitung): Bewegung im Alltag der Kindertagesstätte. Eine empirische Studie
- Ruploh, Brigitte/Martzy, Fiona/Bischoff, Anne/Mat-schulat, Nadine/Zimmer, Renate (2013): Veränderungen im Selbstkonzept nach psychomotorischer Förderung. Eine Pilotstudie im Mixed Methods Design. In: Motorik, 36. Jg., H. 4, S. 180–189
- Rütten, Alfred/Pfeifer, Klaus (2016): Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung. Konzepte, Methoden, Ergebnisse. Erlangen-Nürnberg

- Schache, Stefan (2013): Die Buntheit der Psychomotorik. In: Bender, Silvia/Martzy, Fiona/Schache, Stefan (Hrsg.): Psychomotorik – arbeiten mit Kindern von 0–3 Jahren. Köln, S. 9–48
- Schäfer, Gerd E. (1999): Sinnliche Erfahrung bei Kindern. Weinheim
- Schäfer, Gerd E. (2007): Bewegung bildet! In: Hunger, Ina/Zimmer, Renate (Hrsg.): Bewegung – Bildung – Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an. Schorndorf, S. 30–41
- Schäfer, Gerd E. (2014): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim
- Schaffner, Karin (2004): Der Bewegungskindergarten. Kinder stark machen – mit Praxisvorschlägen. Schorndorf
- Schede, Hans-Georg (2000): Der Waldkindergarten auf einen Blick. Freiburg im Breisgau
- Scheid, Volker (1989): Bewegung und Entwicklung im Kleinkindalter. Eine empirische Studie über die pädagogische Bedeutung materialer, sozialer und personaler Einflüsse. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Band 97. Schorndorf
- Scheid, Volker (2009): Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In: Baur, Jürgen/Bös, Klaus/Conzelmann, Achim/Singer, Roland (Hrsg.): Handbuch motorische Entwicklung. Schorndorf, S. 281–300
- Scherler, Karlheinz (1994): Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Schorndorf
- Schienkiewitz, Anja/Brettschneider, Anna-Kristin/Damerow, Stefan/Schaffrath Rosario, Angelika (2018): Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring, 3. Jg., H. 1, S. 16–23
- Schilling, Friedhelm (1986): Ansätze zu einer Konzeption der Mototherapie. In: Motorik, 9. Jg., H. 2, S. 59–67
- Schmiade, Nicole/Spieß, Katharina C. (2010): Einkommen und Bildung beeinflussen die Nutzung frühkindlicher Angebote außer Haus. In: Wochenbericht des DIW, 45. Jg., S. 15–21
- Schmidt, Steffen C./Anedda, Bastian/Burchardt, Alexander/Eichsteller, Ana/Kolb, Simon/Nigg, Carina/Niessner, Claudia/Oriwol Doris/Worth, Annette/Woll, Alexander (2020): Physical activity and screen time of children and adolescents before and during COVID-19 lockdown in Germany: a natural experiment. In: Scientific Reports, 10. Jg., H. 1, S. 1–12
- Schmidt, Werner (1998): Sportpädagogik des Kindesalters. Hamburg
- Schmidt, Werner (2015): Verstetigung sozialer Ungleichheiten. In: Schmidt, Werner/Neuber, Nils/Rauschenbach, Thomas/Brandl-Bredenbeck, Hans Peter/Süßenbach, Jessica/Breuer, Christoph (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf, S. 78–101
- Schneewind, Julia/Böhmer, Nicole (2012): Abschlussbericht: Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen. Osnabrück
- Schönrade, Silke/Böcker, Nicola/Beudels, Wolfgang (2011): KiB-Studie 2010/2011. Querschnittsuntersuchung zur Erfassung des motorischen Entwicklungsstandes und der Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung von 4–6-jährigen Kindern in Kindergärten der Kinder in Bewegung gGmbH in Berlin. Berlin
- Schreiber, Norbert (2011): Empirische Ergebnisse zur Arbeitszufriedenheit in Deutschland. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildungstudium-beruf/berufsbild-arbeitssituation/2176/> (Zugriff: 11.05.2022)
- Schwarz, Rolf (2014): Frühe Bewegungserziehung. Basiswissen Frühpädagogik. München
- Schwarz, Rolf (2017): Bewegung und Bildung im Kindergarten. Die BeBi-Studie: Qualitätseffekte von Bewegungskindergärten im empirischen Vergleich. Schorndorf
- Seewald, Jürgen (1993): Entwicklungen in der Psychomotorik. In: Praxis der Psychomotorik, 2. Jg., H. 18, S. 19–58
- Seewald, Jürgen (2007): Der verstehende Ansatz in Psychomotorik und Psychologie. München
- Seyda, Miriam (2011): Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport. Die Bedeutung des Schulsports für die Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter. Aachen
- Shavelson, Richard J./Hubner, Judith J./Stanton, George C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. In: Journal of Educational Research, 46. Jg., H. 3, S. 407–441
- Sinn-Behrendt, Andrea/Sica, Luciana/Bopp, Verena/Bruder, Ralph (2015): Projekt ErgoKiTa – Prävention von Muskel-Skelett-Belastungen bei Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen. Berlin

- Sobiech, Gabriele (2013): Mädchen spielen Fußball. Positionierungschancen in ‚männlich‘ dominierten Spielräumen. In: Bütow, Birgit/Kahl, Ramona/Stach, Anna (Hrsg.): Körper, Geschlecht, Affekt. Selbstinszenierung und Bildungsprozesse in jugendlichen Sozialräumen. Wiesbaden, S. 217–238
- Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2019): Kindertagesbetreuung regional 2018. Ein Vergleich aller Kreise in Deutschland. Wiesbaden
- Steiner, Rudolf (1991): Eurythmie – Die neue Bewegungskunst der Gegenwart: Vorträge und Ansprachen zu Eurythmie-Aufführungen in den Jahren 1918 bis 1924, hrsg. von der Rudolf-Steiner-Nachlassverwaltung. Basel
- Stieve, Claus (2013): Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Edelmann, Doris/Stamm, Margrit (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 51–70
- Stolze, Helmuth (2002): Die konzentrierte Bewegungstherapie. Grundlagen und Erfahrungen. Heidelberg
- Ungerer-Röhrich, Ulrike (Hrsg.) (2011): Bewegungsförderung. Angebote und Projekte. Kindergarten heute/Praxis kompakt, Beilage 395. Freiburg im Breisgau
- Vahle, Frederic (2018): „Lilo Lausch läuft leise“ – ein Lied und eine etwas andere Sicht auf Sprache und Bewegung. In: Zimmer, Renate/Hunger, Ina (Hrsg.). Gut starten – Bewegung – Entwicklung – Diversität. Schorndorf, S. 168–173
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Weßels, Holger (2014): Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik – Zur Rolle von strukturellen Rahmenbedingungen und Organisationsmilieus. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VII – Schwerpunkt Profession und Professionalisierung. Freiburg im Breisgau, S. 135–171
- Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2009). Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg im Breisgau
- Volkamer, Meinhard/Zimmer, Renate (1986). Kindzentrierte Mototherapie. In: Motorik, 9. Jg., H. 2, S. 49–58
- Völker, Klaus (2015): Risikofaktor Inaktivität. In: Schmidt, Werner/Neuber, Nils/Rauschenbach, Thomas/Brandl-Bredenbeck, Hans Peter/Süßenbach, Jessica/Breuer, Christoph (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf, S. 317–344
- Voss, Anja (2011): Geschlechteralltag im Bewegungskindergarten. In: Voss, Anja (Hrsg.): Geschlecht im Bildungsgang. Orte formellen und informellen Lernens von Geschlecht im Sport. Hamburg, S. 45–56
- Weineck, Jürgen (2004): Sportbiologie. Balingen
- Weiß, A./Weiß, W./Stehle, Jens/Zimmer, Kurt/Heck, Hermann J./Raab, Peter (2004): Beeinflussung der Haltung und Motorik durch Bewegungsförderungsprogramme bei Kindergartenkindern. In: Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 55. Jg., H. 4, S. 101–105
- Wiesner, Reinhard/Rauschenbach, Thomas/Bergmann, Christian (2013): Frühkindliche Bildung zwischen Politik und Recht. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 131–145
- Wijtzes, Anne/Jansen, Wilma/Bouthoorn, Selma. H./Pot, Niek/Hofman, Albert/Jaddoe, Vincent W. V./Raaij, Hein (2014): Social inequalities in young children’s sports participation and outdoor play. In: International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 11. Jg., H. 115, S. 1–10
- Woll, Alexander (2009): Sport und Gesundheit – ein dynamisches Forschungsfeld. In: Kolbert, Britta/Müller, Lutz/Roscher, Monika (Hrsg.): Bewegung – Bildung – Gesundheit. Beiträge zu Perspektiven der Sportwissenschaft. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 195. Hamburg, S. 51–76
- Wolters Kluwer (2020): DKLK-Studie 2020. Kita-Leitung zwischen Digitalisierung und Personalmangel. Köln
- World Health Organization (WHO) (2019): Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Geneva
- World Health Organization (WHO) Regional Office for Europe (Hrsg.) (2013): Early years, family and education task group: report. European review of social determinants of health and the health divide in the WHO European Region. Copenhagen
- Zimmer, Renate (1981): Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. Eine experimentelle Untersuchung über den Zusammenhang motorischer, kognitiver, emotionaler und sozialer Variablen. Schorndorf
- Zimmer, Renate (1996): Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. Schorndorf

- Zimmer, Renate (2006): Alles über den Bewegungskindergarten. 1. Auf. der vollst. überarb. und erw. Neuausgabe. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien
- Zimmer, Renate (2019a): Handbuch Sinneswahrnehmung. 23. Gesamtaufl. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien
- Zimmer, Renate (2019b): Handbuch Sprache und Bewegung. 9. Gesamtaufl. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien
- Zimmer, Renate (2020): Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. 26. Aufl./überarb. Neuausgabe. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien
- Zimmer, Renate (2022): Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien

## Zur Autorin



**Ina Hunger**, Prof. Dr., ist Professorin für Sportpädagogik und -didaktik an der Georg-August-Universität Göttingen. Sie forscht im Themengebiet „Frühe Kindheit und Bewegung“ mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Unter anderem leitete sie Forschungsverbände zur geschlechtsbezogenen Bewegungssozialisation und zur sozialen Bedingtheit von Bildungs- und Entwicklungschancen durch Bewegung. Ferner verfasste sie empirische Forschungsarbeiten zur Frage, woran sich Erzieherinnen und Erzieher bei der alltäglichen Praxis der Bewegungserziehung orientieren.

<https://uni-goettingen.de/de/ina+hunger/638385.html>

---





GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



**Robert Bosch**  
Stiftung



Deutsches  
Jugendinstitut

Die großen Potenziale von Bewegung und Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen liegen auf der Hand: Als zentrales Bedürfnis kann Bewegung nicht nur die physische, sondern auch die psychische und soziale Gesundheit und das Wohlbefinden der Kinder positiv beeinflussen. In der vorliegenden Expertise greift Ina Hunger, Professorin für Sportpädagogik und -didaktik an der Georg-August-Universität Göttingen, dieses Grundlagenthema der Frühen Bildung auf und beleuchtet seine entwicklungstheoretischen, sozialisatorischen und normativen Aspekte.