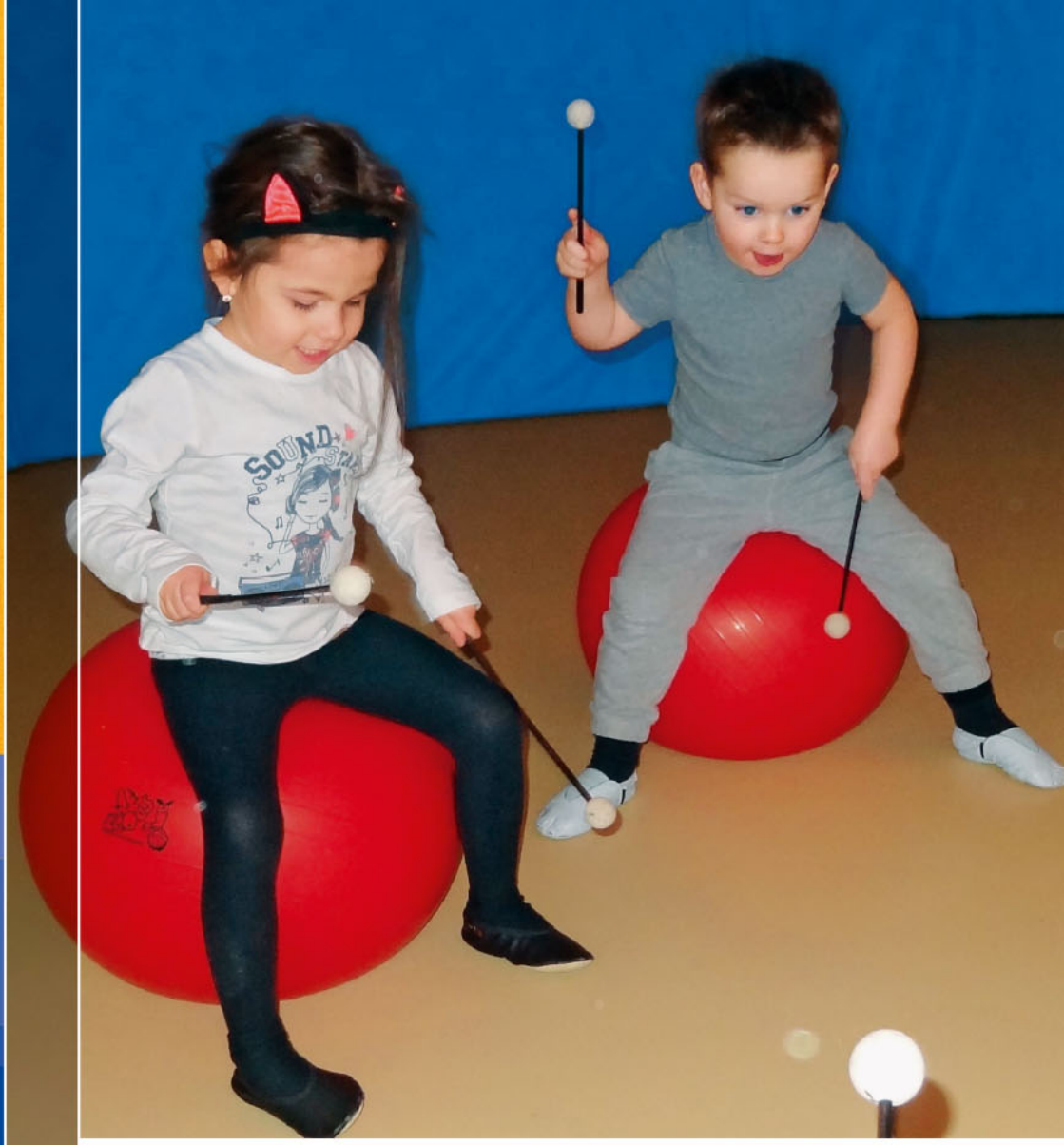
PÄDAGOGIK



Kuhlenkamp • Schlesinger

Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen

Frühe Bildung in Bewegung

reinhardt

reinhardt

Stefanie Kuhlenkamp • Gisela Schlesinger

Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen

Frühe Bildung in Bewegung

Mit 70 Abbildungen und 2 Tabellen

Ernst Reinhardt Verlag München

Prof.in Dr. Stefanie Kuhlenkamp lehrt Inklusion und soziale Teilhabe an der Fachhochschule Dortmund. Sie ist Therapeutin und Vorsitzende eines psychomotorischen Fördervereins.

Gisela Schlesinger ist Sportlehrerin und arbeitete über 25 Jahre in der Bewegungsförderung mit Kindern von zwei bis sechs Jahren. Sie leitete u.a. Eltern-Kind-Kurse im Kinderhaus Nikodemus in Nürnberg.

Außerdem von den Autorinnen im Ernst Reinhardt Verlag erschienen:

- Kuhlenkamp, S., Strobel, B.: Einführung in die Heilpädagogik für ErzieherInnen. (5. Aufl. 2021, ISBN 978-3-497-03039-2)
- Kuhlenkamp, S.: Lehrbuch Psychomotorik. (1. Aufl. 2017, ISBN 978-3-8252-8717-7)

Hinweis: Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnungen nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.
ISBN 978-3-497-03033-0 (Print)
ISBN 978-3-497-61474-5 (PDF-E-Book)
ISBN 978-3-497-61475-2 (EPUB)

© 2021 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
Covermotiv: Foto von Gisela Schlesinger
Satz: Bernd Burkart; www.form-und-produktion.de

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Vorwort **9**

I Theoretische Grundlagen **11**

Einleitung und Vorüberlegungen **12**

1 Kindertageseinrichtungen aus der Bewegungsperspektive **15**
1.1 Neuer Blick auf Bewegung und Bildung 15
1.2 Ausgewählte Ansätze der Frühpädagogik und ihre Bedeutung für die Bewegungsförderung 18
1.2.1 Pädagogischer Ansatz nach Friedrich Fröbel 18
1.2.2 Montessori-Pädagogik 20
1.2.3 Waldorfpädagogik auf der Basis des anthroposophischen Menschenbildes 21
1.2.4 Reggio-Pädagogik 23
1.2.5 Situationsansatz 24
1.3 Ausgewählte Ansätze der Bewegungsförderung in der Frühpädagogik 27
1.3.1 Das Bewegungskonzept Elfriede Hengstenbergs 27
1.3.2 Rhythmisch-musikalische Erziehung 29
1.3.3 Psychomotorik 32

2 Aufgaben und Ziele einer frühen Bewegungsförderung **35**
2.1 Bildung/Persönlichkeitsentwicklung 36
2.2 Gesundheitsförderung 37
2.3 Partizipation 40

3 Kindliche Bewegungsentwicklung aus unterschiedlichen Perspektiven 44
3.1 Sensomotorische Entwicklung 44
3.1.1 Bewegungsentwicklung 45
3.1.2 Wahrnehmungsentwicklung 48
3.1.3 Somatische Marker 51
3.2 Embodiment-Perspektive 53
3.3 Exekutive Funktionen 56
3.4 Resilienz und Salutogenese 58

4 Didaktisch-methodischer Orientierungsrahmen einer frühen Bewegungsförderung 61
4.1 Prinzip der Selbstbildung im sozialen Kontext 62
4.2 Moderation von Lernprozessen im Bewegungsbereich 66
4.3 Spielorientierung 72
4.4 Raum und Zeit als Rahmenbedingungen 74
4.4.1 Bewegungsmöglichkeiten in Innenräumen 77
4.4.2 Bewegungsmöglichkeiten in Außenräumen 78
4.5 Formen der frühen Bewegungsförderung 80
4.5.1 Spontane und angeleitete Bewegungsmöglichkeiten im pädagogischen Alltag 80
4.5.2 Geplante, umfangreichere Bewegungsangebote 81
4.6 Organisatorische Aspekte 82
4.6.1 Übergang in den Bewegungsraum 82
4.6.2 Umziehen 84
4.6.3 Ordnungs- und Aufstellungsformen 86
4.7 Dokumentation der Bewegungsförderung 87
4.8 Unfallprophylaxe im Bewegungs- und Spielbereich 89

II Praxisbeispiele früher Bewegungsförderung 93

5 Bewegungsgeschichten und Themenräume 95
5.1 Kleinkinderturnen mit den Nilkrokodilen Nils und Ilse 95
5.2 Ausflug auf den Bauernhof – Embodiment Hausapotheke 106
5.3 Bewegungsparcours „Am Froschteich“ 111
5.4 Themenraum „Flink und geschickt wie Eichhörnchen“ 115
5.5 Themenraum „Octopussy“ – spielerische Förderung und Beobachtung der exekutiven Funktionen 118
5.6 Bewegungsateliers und -tabletts 122
5.7 Bewegungslandschaften für U3-Kinder 124

6 Eltern-Kind-Angebote 128
6.1 Gummibärchen, Kraftmeier und Co – Fitnessnachmittag für Eltern und Kinder 128
6.2 Dornröschen Mitmachmusical 131
6.3 Der Koch und sein Spiegelei – Förderung und Beobachtung sensomotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten 136

7 Rhythmik und Bewegung zur Musik 142
7.1 Kleine Bewegungsangebote mit Musik am Schwungtuch 143
7.2 Kleine Spiele mit Rhythmusbegleitung 145
7.3 Kleine rhythmische Bewegungseinheiten mit Handgeräten 147
7.4 Musik zur Rhythmisierung beim Bewegungslernen am Beispiel des Seilspringens 151
7.5 Traumperlentanz 154

8 Ballspiele 158
8.1 Freie Spielphase mit großen Gymnastiksitzbällen 159
8.2 Spiele mit kleinen Gymnastikbällen 162
8.3 Spiele mit Tennisbällen 166
8.4 Spiele mit Bällen und Schlägern und in kleinen Mannschaften 167

9 Projekte zur naturwissenschaftlichen Bildung 170
9.1 Traum vom Fliegen 172
9.2 Schwer und leicht 176
9.3 Wiegen, Wippen, Wackeln, Drehen 181
9.4 Turnbeutelschleuder-Kinder 185

10 Bildungsbereichsübergreifende Projekte 189
10.1 Kugelbahn 189
10.2 Häschen-Sportschule 196

Literatur 203

Bildquellennachweis 209

Sachregister 210

Vorwort

Kindern den für ihre bewegten Entwicklungsbedürfnisse notwendigen Raum zu geben, ist heute mehr denn je Aufgabe der Kindertageseinrichtungen. Zum einen haben durch Forschungserkenntnisse Bewegung und Spiel für frühkindliche Bildungsprozesse zunehmend an Bedeutung gewonnen. Zum anderen verbringen immer mehr Kinder immer mehr Zeit an betreuten Orten außerhalb der Familie. Mit Eintritt in die Kindertageseinrichtung verlassen Kinder verschiedener Altersstufen den vertrauten familiären Rahmen. Das Kind tritt in einen neuen sozialen Kontext ein. Dieser verlangt ihm das Knüpfen neuer Kontakte und den Aufbau neuer Bindungen ab. Je jünger die Kinder sind, desto höher ist dabei das Bedürfnis nach emotionaler Sicherheit und Stabilität sowie nach Zuwendung und Wertschätzung durch die pädagogische Fachkraft. Durch verschiedene Modelle der Eingewöhnung wird diesen Bedürfnissen der Kinder in den Kindertageseinrichtungen Rechnung getragen. Wie Erkenntnisse der Bindungsforschung zeigen, ist es Kindern nur auf der Basis emotionaler Sicherheit möglich, durch immer neue Erfahrungen, Handlungen und Erlebnisse ihre Bedürfnisse auszuleben und ihr Weltwissen zu konstruieren (Bowlby 2018). Für die positive Gestaltung neuer Beziehungen benötigen die Kinder u. a. auch Spiel- und Bewegungsräume, in denen es möglich ist, im Dialog mit den neuen Bezugspersonen und anderen Kindern ihre Bildungsprozesse zu initiieren. Deshalb brauchen Kinder in den Kindertagesstätten eine umsichtige Beobachtung und Begleitung, auch und gerade bei Bewegungsangeboten.

Aufgrund unserer langjährigen Berufspraxis in Kindertageseinrichtungen, Ausbildung und Lehre ist uns bewusst, dass es angesichts der räumlichen und personellen Ausstattung in den Kindertageseinrichtungen, sowie zum Teil auch aufgrund der Vorgaben durch Bildungspläne, keine leichte Aufgabe ist, die Erkenntnisse über die fundamentale Bedeutung von Bewegung in allen Formen und Facetten umzusetzen und Kindern geeignete Bewegungs- und Spielräume zukommen zu lassen. Daher soll dieses Buch Sie als (angehende) pädagogische Fachkräfte ermutigen, Bewegungsangebote und Bewegungsmöglichkeiten als Bildungsanlässe in ihrer Einrichtung kindgerecht umzusetzen. Der Theorieteil gibt Ihnen dafür das notwendige Basiswissen an die Hand. Im Praxisteil werden erprobte Beispiele vorgestellt, die Anregun-

gen für eine eigene Praxis der Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse in Bewegung und Spiel bieten.

An dieser Stelle danken wir dem Kinderhaus Nikodemus in Nürnberg für die langjährige gute Zusammenarbeit. Erst durch dessen Entgegenkommen sowie die personelle und sachliche Unterstützung konnte die Bewegungsarbeit, die diesem Buch zu Grunde liegt, realisiert werden.

Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen, Ausprobieren und Sich-Bewegen!

Nürnberg und Dortmund im Frühjahr 2021,
Gisela Schlesinger und Stefanie Kuhlenkamp

I Theoretische Grundlagen

Einleitung und Vorüberlegungen

Als Einleitung in das Themenfeld der Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen wird eine Übersicht über diejenigen Aspekte, die auf deren Gestaltung einwirken, gegeben. Damit soll zum einen dargestellt werden, anhand welcher Überlegungen die Auswahl der Inhalte des Theorieteils erfolgt und in welcher Beziehung diese zueinander stehen. Zum anderen soll verdeutlicht werden, dass die Gestaltung einer frühen Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen immer eingebunden ist in einen Gesamtkontext und sich daher auch immer verändert (Abb. 1).

Gesamtkontext Bewegungsförderung

Abb. 1 visualisiert den Gesamtkontext vergleichbar mit der Zoomfunktion einer Kamera: Von einer höheren Ebene (Gesellschaft und Wissenschaft) wird immer weiter in die Bewegungsförderung einer konkreten Kindertageseinrichtung hineingezoomt.

Abb. 1: Gesamtkontext früher Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen

In Abb. 2 werden den vier Ebenen des Gesamtkontextes Themen zugeordnet, die in diesem ersten Teil als relevant für die Praxis einer Bewegungsförderung herausgearbeitet werden, wie sie in Teil II vorgestellt wird.

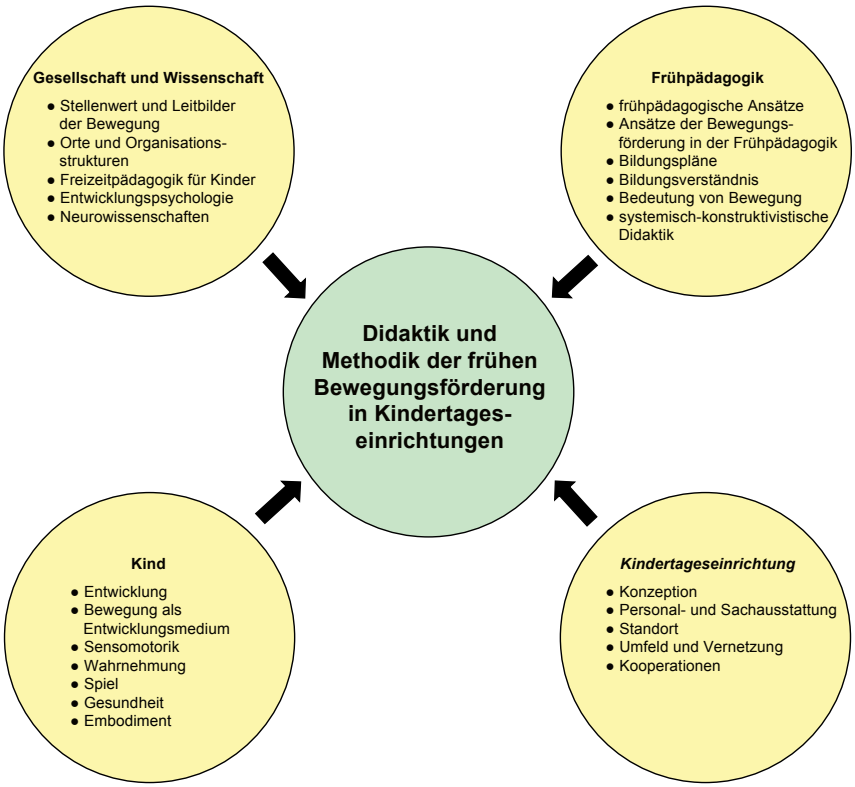


Abb. 2: Themenfelder der Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen

Abb. 2 verdeutlicht, dass die Bewegungsförderung sich an dem weiten Spektrum der Bedeutungsfelder der Bewegung für die kindliche Entwicklung orientiert: Entwicklung und Lernen geschehen in und durch Bewegung. Bewegung fördert Bildung und Gesundheit. Darüber hinaus ermöglicht sie den Kindern Partizipationsprozesse, die wiederum als Ziele der frühen Bildung in den Bildungsplänen verortet sind.

Eine Bewegungsförderung muss aber auch auf gesellschaftliche und institutionelle Entwicklungen und Veränderungen sowie auf Forschungserkenntnisse reagieren. Die hohe Bedeutung von Bewegung für die gesamte kindliche Entwicklung ist in den vergangenen Jahren u. a. durch die Neurowissenschaften stark beforscht worden (Kap. 1.1, Kap. 2, Kap. 3). Gesamtgesellschaftlich

wirkt der Stellenwert des Sich-Bewegens und des Sporttreibens, wie er sich aktuell in einer Gesellschaft darstellt, auf die Bewegungsförderung. Damit verbunden sind z. B. die Fragen: Wo finden Kinder und ihre Familien Bewegungsmöglichkeiten? Wo finden Kinder freie und angeleitete Bewegungsangebote? Von welchen sportlichen Aktionen sind Kinder beeindruckt? Wo finden sie welche Bewegungsvorbilder und Leitbilder? Und welche Antworten bieten Kindertageseinrichtung auf diese Fragen?

Die Frühpädagogik hat sich, u. a. bedingt durch den gesellschaftlichen Wandel, entwicklungspsychologische Erkenntnisse, aber auch durch die Diskussionen zur Qualität früher Bildung, ständig weiterentwickelt. So haben sich beispielsweise seit der Gründung des ersten Kindergartens (1840) verschiedene frühpädagogische Ansätze entwickelt. Diese müssen hinsichtlich ihrer Grundausrichtung und ihrer Aussagen zur Bewegung beleuchtet werden, um eine Bewegungsförderung in die grundlegenden Leitgedanken der Ansätze einzuordnen (Kap. 1.2).

Neben diesen eher abstrakten und theoretischen Überlegungen sind für die Praxis der Bewegungsförderung jedoch auch die ganz konkreten Rahmenbedingungen der jeweiligen Kindertageseinrichtung ausschlaggebend (Kap. 4.4). Hier stellen sich z. B. folgende Fragen: Welchen Stellenwert räumt die Konzeption der Bewegung überhaupt ein? Welche Innen- und Außenräume stehen zur Verfügung? Wer führt die Förderung wie durch?

Auf der Ebene der Kinder muss berücksichtigt werden, welche Voraussetzungen und Bedürfnisse mitgebracht werden, um durch Bewegungsangebote entwicklungsorientiert zu fördern. Hierzu ist u. a. entwicklungspsychologisches Wissen notwendig, beispielsweise über die sensomotorische Entwicklung, die Entwicklung des Spielverhaltens und kognitiver Kompetenzen sowie über die Bedeutung der Bewegung beim Kompetenzerwerb (Kap. 3).

Aus den hier skizzierten vier Ebenen ergibt sich ein didaktisch-methodischer Orientierungsrahmen, der die Art und Weise, die Zielsetzung sowie den Rahmen der Bewegungsförderung in einer Kindertageseinrichtung bestimmt (Kap. 4). Dieser soll Kindertageseinrichtungen dabei unterstützen, eine individuelle Standortbestimmung und Ausgestaltung ihrer Bewegungsförderung zu erarbeiten und darüber zu reflektieren.

1 Kindertageseinrichtungen aus der Bewegungsperspektive

Unter elementarpädagogischen Ansätzen hat sich die Ansicht durchgesetzt, dass Bildung und Lernen vom Kind selbst ausgehen. Die Interaktion zwischen dem Kind und seiner Umwelt bildet den Ausgangspunkt frühkindlicher Bildungsprozesse.

Kind als Moderator seiner Bildung

Dabei gilt das Kind als Moderator seiner Bildung. In diesem Kapitel wird herausgearbeitet, welchen Beitrag Bewegung im Kontext dieses Bildungsverständnisses leistet, welche Bedeutung der Bewegung in aktuellen Ansätzen der Frühpädagogik zukommt und wie Kindern im Rahmen etablierter Konzepte der Bewegungsförderung in der Frühpädagogik Möglichkeiten zur Selbstbildung geboten werden können.

1.1 Neuer Blick auf Bewegung und Bildung

Über viele Jahre wurde davon ausgegangen, dass jegliches Bewegungsverhalten des Körpers von sensorischem Input ausgehe und eine daraus resultierende Bewegungshandlung die Folge zentraler Programmierung sei. Demnach würden motorische Lernprogramme lediglich dazu dienen, das Erlernen von Bewegungen zu fördern (Bahr et al. 2016). Diese Betrachtung von Bewegung ging von einer reifungsgestützten Sichtweise aus, der zufolge die Großhirnrinde alle neuromuskulären Funktionen kontrolliert. Dem Kind wurde die Rolle des passiven Empfängers zugeschrieben; es wurde zum Adressaten motorischer Lernprogramme.

Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, den Neurowissenschaften und den Bewegungswissenschaften zeichnen inzwischen jedoch ein viel komplexeres Bild der Bedeutung von Bewegung und der Art und Weise ihrer Förderung. Unter anderem zeigt die Embodiment-Forschung, dass Entwicklungsprozesse der menschlichen Motorik nicht linear verlaufen, sondern das Ergebnis vielfältiger Einflüsse aus Umwelt-, eigenen und sozialen Erfahrun-

gen sind (Hüther 2017). Der Bewegung kommt dabei ein sehr hoher Stellenwert zu, da Kinder viele Probleme und Fragestellungen, mit denen sie ihre Umwelt konfrontiert, handlungsorientiert und bewegt angehen. So bestimmen Kinder in ihrem bewegten Alltag ihre Lernwege individuell und können eine individuelle lernmethodische Kompetenz entwickeln.

lernmethodische Kompetenz

Lernmethodische Kompetenz meint die Fähigkeit, physisch, emotional und kognitiv wahrzunehmen, wie man lernt. „Das Lernen zu lernen heißt, bewusst zu erkennen, wie man Wissen erwirbt und diese Methode nach Bedarf einsetzen zu können. Diese Kompetenz ist die Grundlage für jeden erneuten Wissenserwerb" (Reidelhuber 2014, 278). Diese Kompetenz gilt in der Bildungsdiskussion als wichtige Schlüsselqualifikationen für ein lebenslanges Lernen.

Sozialkonstruktivismus

Einen maßgeblichen Einfluss hat hierbei die sozialkonstruktivistische Theorie, die soziale Vermittlungsprozesse und die Ko-Konstruktion von Lernen betrachtet.

aktives, kompetentes Kind

Im Sozialkonstruktivismus wird das Bild vom passiven Kind abgelöst durch das eines aktiven und kompetenten Kindes, welches engagiert und interessiert am Bildungsgeschehen teilnimmt. Dabei greifen Kinder von Geburt an in den Bildungsprozess ein, und nicht erst, wenn sie eine gewisse Reife erreicht haben.

Scaffolding

Durch dieses Bild vom Kind ändert sich auch die Rolle der Erwachsenen im kindlichen Bildungsprozess. Diese sollten ein Unterstützungssystem bereitstellen, das in der Entwicklungspsychologie als Scaffolding bezeichnet wird. **Scaffolding** bedeutet u. a., dass der Erwachsene sensibel den Lernbemühungen der Kinder folgt und nur hilft, wenn es unbedingt nötig ist (Kap. 4.2). Die Kinder sollen auf ihre eigenen Lernstrategien weiter aufbauen können. So wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf ihren eigenen Lernprozess gelenkt, den sie dann bewusster wahrzunehmen lernen (Gisbert 2004). Der Einsatz der in der Kindheit erworbenen kreativen, bewegten Lernformen kommt den Kindern lebenslang zu Gute.

Bildungsbegriff

Neben dem Bild vom Kind hat auch der Bildungsbegriff einen Wandel erfahren. Zwar wird **Bildung** noch häufig mit formalen Bildungsabschlüssen und (schulischem) Wissen gleichgesetzt, doch „Bildung bedeutet nicht primär Wissen, sondern Kompetenzen, Haltungen und ein Verhalten, der Welt, sich selbst und anderen gegenüber" (Tenorth 2013, o. S.). Bildung erfolgt immer in Auseinandersetzung mit der materiellen und personellen Umwelt und umfasst auch die Persönlichkeitsentwicklung. Sie wird vom Kind selbst gesteuert. „Bildung ist in diesem Zusammenhang als die Selbsttätigkeit des Menschen zu sehen" (König 2010, 11).

Selbstbildung

Diese individuelle Aneignung der Welt durch aktives Handeln und Konstruieren der Erfahrungen aus der materiellen, sozialen und kulturellen Um-

welt zu einem Welt- und Selbstbild bzw. einer Identität wird in der Frühpädagogik als **Selbstbildung** bezeichnet. Selbstbildungsprozesse können durch pädagogische Fachkräfte zwar begleitet, aber nicht von außen gesteuert werden.

Bewegung als zentrales Entwicklungs- und Lernmedium

In einem neuen Bildungsbegriff wird Bewegung als zentrales Entwicklungs- und Lernmedium angesehen, denn Bewegungserfahrungen sind maßgeblich an der Entwicklung der Selbst-, Sach-, Sozial- und Handlungskompetenzen beteiligt.

ohne Bewegung keine Bildung

„Ohne Bewegung ist Bildung nicht möglich. Bewegungs- und Sinneserfahrungen bilden die Grundlage und den Ausgangspunkt der gesamten Entwicklung sowie der (frühkindlichen) Bildung“ (Beudels 2010, 165).

Demnach sind bewegtes Handeln, Erkundungs- und Wahrnehmungsaktivität von elementarer Bedeutung für frühkindliche Bildungsprozesse. Diese Aktivitäten sind verbunden mit den Bestrebungen des Kindes nach freudigen und interessanten Angeboten. Sie sind eingebettet in den jeweiligen sozialen und familiären Kontext und abhängig vom individuellen psychischen, sensomotorischen und emotionalen Entwicklungsstand des Kindes. Bewegung wird daher in der frühen Kindheit nicht nur als eigener Gegenstands- und Forschungszweig angesehen, sondern als bereichsübergreifendes und verbindendes Medium im Bildungskontext der Frühpädagogik.

Bildungspläne

In der deutschen Bildungsdebatte wurde die interdisziplinäre Bedeutung von Bewegung in der frühen Kindheit bisher wenig beachtet. Dies schlägt sich auch in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer nieder. Dort wird Bewegung auf sehr unterschiedliche Weise berücksichtigt. So findet sich Bewegung in den Bildungsplänen einiger Bundesländer als eigener Bildungsbereich, auch unter Bezugnahme auf das Selbstbildungspotenzial von Bewegung (z. B. in Bremen und Nordrhein-Westfalen). Teilweise wird sie jedoch lediglich als Unterpunkt des Bildungsbereichs Gesundheit benannt (z. B. Berlin) oder mit Rhythmik, Tanz und Sport unter Gesundheits- und Fitnessaspekten zusammengefasst (z. B. Bayern, wobei hier auch kurz auf Psychomotorik eingegangen wird).

Weiterführende Literatur zur Selbstbildung in der frühen Kindheit

Schäfer, G. E. (2016): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 5. Aufl. Beltz, Weinheim

Weiterführende Literatur zu lernmethodischer Kompetenz

Reidelhuber, A. (2014): Lernmethodische Kompetenz. In: Pousset, R. (Hrsg.): Handwörterbuch Frühpädagogik. Mit Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit. 4. Aufl. Cornelsen, Berlin, 278–280

1.2 Ausgewählte Ansätze der Frühpädagogik und ihre Bedeutung für die Bewegungsförderung

Das im vorhergehenden Kapitel skizzierte Bild vom sich eigenaktiv bildenden Kind, die Vorstellung vom Lernen in Gemeinschaften und die Bedeutung des Lebensumfeldes als Voraussetzungen für kindlichen Bildungserfolg haben bereits eine lange Tradition. Sie sind auch in modernen curricularen Plänen und Programmen der Frühpädagogik gegenwärtig. Die Vielzahl der frühpädagogischen Ansätze geht historisch auf die verschiedenen Sichtweisen der Pädagogik, der Psychologie und auch auf Weltanschauungen zurück. So finden sich in den modernen Ansätzen Elemente verschiedener pädagogischer Richtungen und der dort gewonnenen praktischen Erfahrungen wieder, denn die Frühpädagogik kann vor allem als Erfahrungswissenschaft auf Erkenntnisse aus einer seit 1840 bestehenden Tradition des Kindergartens zurückblicken. In der langen frühpädagogischen Tradition hat auch die Bewegung immer wieder unterschiedliche Bedeutung für die Arbeit mit Kindern erhalten. Aus den verschiedenen Ansätzen lassen sich Hinweise zu den Inhalten und Methoden einer frühkindlichen Bewegungsförderung ableiten, wie dieses Kapitel zeigen wird.

1.2.1 Pädagogischer Ansatz nach Friedrich Fröbel

Friedrich Fröbel (1782 – 1852) gilt als der Erfinder des Kindergartens, in dem es erstmals getrennte Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen gab. Fröbel wies als Erster auf die Bedeutung des kindlichen Spiels hin (Vollmer 2012).

Spielpflege

Den von ihm entwickelten ersten didaktischen Ansatz für die Kindergartenpädagogik nannte er Spielpflege. Die Spieltätigkeit sah er als Antrieb für die Weiterentwicklung des Kindes an (Vollmer 2012).

Kinder als sich selbst bildende Akteure und Konstrukteure

Kinder stellte er als sich selbst bildende Akteure und Konstrukteure dar. Dieses Bild vom Kind gilt als maßgeblich für moderne frühpädagogische Konzepte. Fröbel sah die Notwendigkeit, Kindern einen Erfahrungsraum bereitzustellen, in dem sie selbsttätig und kreativ sein konnten. Sein Handlungskonzept stellt Anschaulichkeit, Lebensnähe und die Selbsttätigkeit des Kindes in den Vordergrund und war zu seiner Zeit wegweisend. Die Spielpflege beruht auf der Annahme, dass das Kind sozial-emotionale Zusammenhänge, logische Beziehungen, aber auch abstrakte Konzepte von Raum und Zeit sinnlich erlebt haben muss, um sie begreifen zu können.

Spielgaben

Bekannt sind heute noch die sogenannten Fröbelmaterialien: Spielmaterial, das Fröbel „Spielgaben“ nannte (Abb. 3). Den Kindern wurde eine ihrem Alter entsprechende Auswahl an Spielgaben zur Verfügung gestellt.

Abb. 3: Spiel mit Fröbelmaterial

Erziehungspartnerschaft

Auch Fröbels Idee der Erziehungspartnerschaft von Vorschuleinrichtungen mit den Eltern hat bis heute Bestand. Darüber hinaus initiierte er einen ersten Rahmenplan zur Ausbildung von pädagogischen Fachkräften. Aufgabe der Fachkraft sei es demnach, das Spiel zu leiten, zu beobachten und zu dokumentieren.

Ein für die Bewegungsförderung interessanter Aspekt bei Fröbel ist, dass er schon früh auf motorische Zusammenhänge hinwies. Als erste Spielgabe für Kinder nannte er z. B. einen Ball oder eine Kugel. Das Spiel mit dem Ball diente der frühen Schulung der Motorik und der Auge-Hand-Koordination. Zum Spiel mit Ball oder Kugel entwickelte Fröbel begleitende Lieder. Heute wird bei einem Bewegungsangebot mit Liedbegleitung von bildungsbereichsübergreifender Förderung gesprochen, in der motorische Inhalte, Sprachförderung, naturwissenschaftliche Grundbildung und musikalisch-rhythmische Elemente miteinander verzahnt sind.

Literatur zur Fröbel-Pädagogik

Förster, C., Göller, M. (2017): Pädagogische Ansätze für die Kita. Fröbel. Cornelsen, Berlin

1.2.2 Montessori-Pädagogik

Ursprünglich als Ärztin ausgebildet, erwachte bei Maria Montessori (1870–1952) das pädagogische Interesse durch die Beobachtung von Heimkindern, die sehr restriktiv behandelt wurden. Im Jahr 1907 eröffnete sie ihr erstes Kinderhaus „Casa dei Bambini" und schaffte für Kinder eine Umgebung, in der sie ihrem Bildungsdrang ohne Strafen und Drill nachgehen konnten.

emotionale und psychische Aspekte

Montessori griff in ihrem pädagogischen Ansatz Fröbels grundsätzliche pädagogische Ansichten auf und erweiterte diese um emotionale und psychische Aspekte der Frühpädagogik. Sie legte großen Wert auf die Individualität, innerhalb derer die Kinder eine intrinsische Motivation ausbilden sollten.

sensible Phasen

Die Montessori-Pädagogik beschreibt sensible Phasen für Lernprozesse als Zeitfenster, in denen eine besondere Empfänglichkeit besteht. Im Alter von null bis drei Jahren erleben die Kinder demzufolge z. B. eine Phase der Empfänglichkeit für Ordnung und Sprache. Das Alter von drei bis sechs Jahren wird angesehen als eine Phase des bewussten Arbeitens und einer Vertiefung der vorangegangenen Sensibilitäten, eingebettet in soziale Zusammenhänge. Jede Phase braucht eine entsprechende Anregung und Lernumgebung (Klein-Landeck/Pütz 2019).

Betont wird eine Freiheit in der Wahl des Arbeitsmaterials bei freier Zeiteinteilung und freier Wahl der ArbeitspartnerInnen. Diesem Leitgedanken einer Pädagogik vom Kinde aus, der ein radikales Umdenken in der Erziehung bedeuten sollte, stehen heute jedoch oft stark vorbereitete Lernsettings und Arbeitsmaterialien gegenüber, deren Ordnungsstrukturen vorgegeben sind. Zwar sind diese Arbeitsmaterialien sehr ästhetisch gestaltet, sie lassen aber keine eigene Kreativität der Kinder in ihrem weitesten Sinne zu. Ein Schwerpunkt der Montessori-Pädagogik liegt auf der Fokussierung der Konzentration, die mit solchen Materialien geübt werden soll.

vorbereitete und geordnete Lernsettings

Die Aussagen Montessoris zur kindlichen Bewegung entsprechen noch den gängigen Vorstellungen ihrer Zeit. Bewegungen werden als ökonomische Abläufe von Spiel- und Alltagsbewegungen angesehen, die durch Üben verfeinert und automatisiert werden. Dabei soll aus Sicht der Montessori-Pädagogik die Vielzahl der Einflüsse nicht zufällig sein, sondern kontrolliert werden. So wird das Spiel- und Beschäftigungsmaterial in ein Ordnungssystem gebracht und damit die kindlichen Aktionen gelenkt. Zwar wird erkannt,

dass das Kind sich idealerweise aus einer Bewegungsfreude heraus bewegt, aber auch bei der Gestaltung der Bewegungsangebote wird aktuell mit vorbereitenden Materialien gearbeitet, denn Bewegungen sollen in ökonomische Abläufe münden.

plan- und sinnvolle Bewegungen

Sogenannte ungeordnete Bewegungen, planloses, vermeintlich sinnloses Herumlaufen und Rennen sollen daher immer zielgerichteter werden und einen Sinn haben. Alltagsmotorik wird in den Übungen des praktischen Lebens gefördert und angeleitet. Praktische Tätigkeiten, wie z. B. Stühle tragen und Geschirreinräumen sollen geübt werden (Becker-Textor 2000). Die Freude am freien Bewegungsspiel wird betont, aber die Freude am Balancieren beispielsweise wird in eine angeleitete Übung überführt. Gefühle sollen zwar ausgelebt werden, das Wie, Wo und Wann sollte jedoch bewusst gesteuert werden.

Sinnestätigkeiten

Sinnestätigkeiten, wie z. B. das Balancieren werden in der Montessori-Pädagogik als Gleichgewichtsübungen angesehen und dienen dabei vor allem dazu, den Körper zu kontrollieren. Turnen und Sport werden in erster Linie als Organ- und Muskeltraining verstanden. Bewegungstraining mit Musik (Rhythmik) wird als sehr wertvoll angesehen, mündet jedoch auch nicht in freie, kreative, sondern meist in festgelegte Bewegungsabläufe.

„Hilf mir, es selbst zu tun!“

Der wohl bekannteste Satz Maria Montessoris ist ein Appell, dem auch die Entwicklungspsychologie im Konzept des Scaffoldings (Kap. 1.1) Rechnung trägt: „Hilf mir, es selbst zu tun!“

Literatur zur Montessori-Pädagogik

Klein-Landeck, M., Pütz, T. (2019): Montessori Pädagogik. Einführung in Theorie und Praxis. Herder, Freiburg i. Br.

1.2.3 Waldorfpädagogik auf der Basis des anthroposophischen Menschenbildes

Die Waldorfpädagogik basiert auf dem anthroposophischen Menschenbild Rudolf Steiners (1861 – 1925). In der Waldorfpädagogik wird, genauso wie bei Fröbel und Montessori, das Kind als selbstbildendes Wesen, aber auch als eine Persönlichkeit mit individuellem Schicksal sowie mit Fähigkeiten und Kompetenzen, die es im Spannungsfeld von Autonomie und Bildung entwickeln möchte, betrachtet.

gestufter Erziehungsprozess

Erziehung wird in der Waldorfpädagogik nicht als linearer, sondern als ein in Stufen (Metamorphosen) verlaufender Prozess verstanden. In seiner Schrift „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaften

aus“ schildert Rudolf Steiner, der Begründer der Anthroposophie, die Entwicklung der Kinder in Abschnitten von jeweils sieben aufeinanderfolgenden Jahren. Beispielsweise durchläuft das Kind in den ersten sieben Jahren intensive körperliche und seelische Wachstumsprozesse. Es lernt sich aufzurichten, zu gehen und zu sprechen. Den Abschluss bildet der erste Gestaltwandel mit großen körperlichen und seelischen Veränderungen (Loebell 2011).

Die Waldorfpädagogik weist darauf hin, dass in den Bildungsbestrebungen häufig die kognitive Entwicklung zu stark im Fokus der pädagogischen Bemühungen steht.

Lernen durch Nachahmung

Da das Kind von Geburt an die Fähigkeit der Nachahmung mitbringt, orientiert sich Lernen stark am erwachsenen Vorbild. In einer sicheren und stabilen Bindung soll das Kind auf die Resonanz des Erwachsenen stoßen und ihn aber auch in seinen Tätigkeiten und Handlungen imitieren. Die Art und Weise, wie sich die erwachsene Bezugsperson bewegt, handelt, spricht und denkt soll vom Kind wahrgenommen und verinnerlicht werden.

Gesundheitserziehung

In der Waldorfpädagogik steht auch die Gesunderhaltung des Menschen im Fokus. In den Bereich der Gesundheitserziehung fallen Aspekte gesunder Ernährung genauso wie die einer präventiven Lebensführung zur Bewahrung der Gesundheit. Dies soll von Anfang an eine Stärkung der Ressourcen bewirken. Die Gesundheitserziehung findet sich heute in den meisten Bildungsplänen. Häufig ist sie im Bildungsbereich „Bewegung, Gesundheit und Ernährung“ enthalten. Bewegung hat in der Waldorfpädagogik den Stellenwert einer Präventionsaufgabe.

musikalisch-rhythmische Anregung

Die musikalisch-rhythmische Anregung hat in der Waldorfpädagogik ihren festen Platz in Form von Reigen, Handgesten, Fingerspielen, Geschichten und Märchen. Eine besondere Stellung nimmt die Eurythmie ein, in deren Rahmen mit bestimmten Gesten, Gebärden und Bewegungen das „innere“ Erlebnis in festgelegten Bewegungsfolgen dargestellt wird. Raum für kreative Bewegungsmöglichkeiten findet sich in diesen Angeboten eher weniger. Eine einseitige Förderung durch Aktivitäten wie Musik- oder Ballettunterricht wird kritisiert, da eine Überbewertung von Gymnastik oder Sport in der frühen Kindheit die Entwicklung der Kinder überstürzen würde. Die Folgen wären Stress und eine Bedrohung der Gesundheit. Im Gegenzug weist die Waldorfpädagogik auf die überragende Bedeutung der Spielentwicklung hin. Auch erkennt sie an, dass die Entwicklung der Kinder Zeit brauche und nicht forciert werden könne (Almon 2000).

Literatur zur Waldorfpädagogik

Suggate, S. (2015): Pädagogische Ansätze für die KiTa. Waldorfpädagogik. Cornelsen, Berlin

1.2.4 Reggio-Pädagogik

Die Reggio-Pädagogik begründet sich auf dem pädagogischen Konzept der kommunalen Kindergärten und Krippen in der norditalienischen Stadt Reggio Emilia, das seit 1945 entwickelt wurde (Brockschnieder 2017).

inklusiver pädagogischer Ansatz

Sie versteht sich als inklusiver pädagogischer Ansatz, dessen politische Dimension sich in neuen Formen der Elternarbeit, den kollektiven Leitungsstrukturen sowie einer Gemeinwesenorientierung zeigt.

Die pädagogischen Einrichtungen werden von Anfang an als Bildungseinrichtungen verstanden, in denen sich die Kinder gemäß ihrer eigenen Kultur, ihrer Identität und ihren eigenen Möglichkeiten entfalten und aktiv ihr Wissen konstruieren sollen. Den Ausgangspunkt bildet die konstruktivistische Lerntheorie, nach der sich die Kinder Erfahrungen und Wissen eigenständig aneignen sollen. Diese Sichtweise geht u. a. auf Jean Piaget, den Wegbereiter der kognitiven Entwicklungspsychologie, zurück. In seiner Theorie der kognitiven Entwicklung führt er Lernen auf die Auseinandersetzung mit der Umwelt zurück. Der Begriff „Umwelt" wird in der Reggio-Pädagogik weit gefasst: Nicht nur die Familien, sondern auch die Kindertagesstagesstätten und das lokale Umfeld der Gemeinden sollen zum Erfahrungsort der Kinder werden. Darüber hinaus wird die Raumgestaltung für die Entwicklung der Kinder berücksichtigt.

Ateliers

In den Einrichtungen selbst haben sogenannte „Ateliers" eine besondere Bedeutung, die mit einer Vielzahl von Materialien wie z. B. Farben, Werkzeuge und Mikroskope als Forschungsstätten für die Kinder bereitstehen.

Projektarbeit

Das Herzstück der pädagogischen Arbeit ist die Projektarbeit mit ausführlichen Dokumentationen. Lernen soll in lebensnahen Situationen stattfinden, in denen das Kind sich aus einer intrinsischen Motivation heraus entdecken, erfahren und erinnern kann. Innerhalb des Projekts sollen die Erwachsenen die Fragen und Interessen der Kinder erkennen können. Es folgt eine intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen Materialien und Medien. Kinder sollen bei der Beschaffung der Arbeitsmittel mit einbezogen werden und auch Gegenstände und Materialien aus ihrem Umfeld mitbringen dürfen. Danach sollen Überlegungen zur Lösung der jeweiligen Projektaufgaben angestellt werden, sich darstellend mit ihnen auseinandergesetzt und schließlich Lösungen entwickelt werden.

Dokumentation

Mit den verschiedensten Mitteln sollen die Kinder ihre Tätigkeiten dokumentieren und dem Umfeld von ihrer kreativen Arbeit berichten. Für die Dokumentation werden Wanddokumentationen unterschiedlichster Art (Poster oder lange Papier-/Pappbahnen), Heftdokumentationen sowie Foto- und Video-Dokumentationen eingesetzt (Knauf 2003). Die Reggio-Pädagogik