

Christina Müller

Bewegte Kita

Anregungen für mehr Bewegung
in Krippe, Kindergarten und Hort



ACADEMIA

Christina Müller

Bewegte Kita

Anregungen für mehr Bewegung
in Krippe, Kindergarten und Hort





Onlineversion
Nomos eLibrary

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-98572-008-8 (Print)

ISBN 978-3-98572-009-5 (ePDF)

1. Auflage 2021

© Academia – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Baden-Baden 2021. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Besuchen Sie uns im Internet
academia-verlag.de

Inhalt

Vorwort	7
1 Grundgedanken	9
1.1 Bedeutungsaspekte der Bewegung für die kindliche Entwicklung	9
1.2 Bewegungsverhalten von Kindern	13
1.3 Bewegte Kita gestalten – eine Querschnittsaufgabe	15
1.4 Pädagogisches Konzept der bewegten Kita	18
1.5 Regelmäßige Bewegungsstunden	23
2 Bewegungsräume und -möglichkeiten drinnen	31
2.1 Räume für Bewegung gestalten und öffnen	32
2.2 Bewegte Lernsituationen in Bildungsbereichen	37
2.2.1 Mathematische Bildung	39
2.2.2 Kommunikative Bildung	52
2.2.3 Naturwissenschaftliche Bildung	63
2.2.4 Bereichsübergreifende Bewegungsprojekte	75
2.2.5 Hort: Bewegte Hausaufgaben	84
2.3 Spielformen zur Auflockerung und Koordinationsschulung	86
2.3.1 Spiel- und Bewegungsformen	88
2.3.2 Kleine Kunststücke	99
2.3.3 Bewegungsgeschichten	102
2.3.4 Rhythmisch-musikalische Bewegungsspiele	106
2.3.5 Darstellendes Spiel	116
2.4 Entspannungsphasen	122
2.4.1 Kennlern- und Kontaktspiele	123
2.4.2 Spiele mit der Ruhe	126
2.4.3 Wahrnehmungsspiele	128
2.4.4 Entspannungsspiele/-übungen	135
3 Bewegungsräume und -möglichkeiten draußen	157
3.1 Außengelände gestalten und sich erschließen	157
3.2 Zum Nutzen der Bewegungsmöglichkeiten im Außengelände anregen	159
3.2.1 Zum Bewegen motivieren und ermutigen	159
3.2.2 Impulse für Neues setzen	163
3.2.3 Bewegungsanlässe gemeinsam arrangieren	164
4 Öffnung nach außerhalb	167
4.1 Nutzung von Bewegungsräumen außerhalb	168
4.1.1 Koordinationsschulung und Entspannung	169
4.1.2 Bewegte Lernsituationen in Verbindung mit den Bildungsbereichen	170
4.1.3 Erlebnispädagogische Aktivitäten	172
4.2 Zusammenarbeit mit den Familien	176
4.2.1 Informationen zur Bewegungsthematik austauschen	176
4.2.2 Bewegungsaktivitäten gemeinsam erleben	178
4.2.3 Bewegte Kita gemeinsam gestalten	183
4.3 Kooperation mit (bewegten) Schulen	186
4.3.1 Kooperation von Kindergärten mit Grundschulen	187
4.3.2 Kooperation von (bewegten) Horten mit Schulen	189

Inhalt

4.4 Gesellschaftliche Integration	194
4.4.1 Regelmäßige Kontakte zu anderen Kindertageseinrichtungen	194
4.4.2 Kooperation mit Sportvereinen sowie Kreis- und Stadtsportbünden	195
4.4.3 Enge Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Kommune und Institutionen des Landes	199
4.4.4 Exkurs: Feriengestaltung im Hort	200
Literatur	211
Anhang	219

Vorwort*

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

die Forschungsgruppe „Bewegte Schule“ arbeitet seit Mitte der 1990er Jahre an der Zielstellung, Kindern und Jugendlichen in der Schule mehr Bewegung zu ermöglichen. Zuerst im Grundschulbereich und seit 2000 in weiterführenden Schulen und Förderschulen wurde ein pädagogisches Konzept entwickelt, erprobt und weiterbearbeitet. Die Ergebnisse (Müller & Petzold, 2002 sowie Müller & Petzold, 2014) berechtigen nicht nur, sondern fordern geradezu zur Weiterverbreitung des Konzeptes auf. Und das natürlich besonders in den Institutionen, die auf Schule vorbereiten (Krippe, Kindergarten) bzw. diese begleiten (Hort).

Dafür wurden in den vergangenen Jahren Veröffentlichungen von der Forschungsgruppe ausgearbeitet und von der Unfallkasse Sachsen herausgegeben. Diese Broschüren standen aber vorrangig nur den Einrichtungen zur Verfügung, die an dem Projekt „Bewegte und sichere Kita“ teilnahmen. Umso mehr freut es uns, dass der Academia Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft auf Basis der drei Broschüren „Bewegte Krippe“ (Müller, 2010b), „Bewegter Kindergarten“ (Müller, 2015) und „Bewegter Hort“ (Müller, 2009) nun mit dem Buch „Bewegte Kita“ eine Zusammenfassung bei vollständiger Überarbeitung in der Reihe „Bewegtes Lernen“ aufgenommen hat. Ergibt sich doch dadurch die Möglichkeit, deutlicher die Gestaltung von bewegten Kindertageseinrichtungen als Querschnittsaufgabe entlang des Bildungsweges auszuweisen.

Kita als Kurzform für Kindertageseinrichtungen ist für uns der Oberbegriff und umfasst Krippe, Kindergarten als auch Hort. Es wird der Krippenbegriff verwendet, auch wenn Personen in der Kindertagespflege ebenso angesprochen sind. So wird ebenfalls bei der in Sachsen dominierenden Bezeichnung Hort geblieben – pädagogische Fachkräfte gleichartiger Betreuungsangebote für Schulkinder sollten sich einbezogen fühlen. Anmerkung: Diese Strukturierung ist überdies im sächsischen Bildungsplan (2011) sowie im Gesetz über Kindertageseinrichtungen (SMK, 2020) erkennbar.

Die inhaltlichen Vorschläge sind natürlich nicht alle neu, sondern beruhen auch auf Ideen von Studierenden nach umfassenden Literaturstudium oder auf Erfahrungen von Erzieherinnen aus Kitas. Dies erschwert zum Teil den Nachweis der ursprünglichen Quellenangaben. Die angegebene Literatur ist teilweise auch als E-Book, als PDT-Datei zum Downloaden, als Hörbuch im Internet aufzufinden oder wird als Bücher im gebrauchten Zustand angeboten.

Die Einbindung von Praxisideen und Erfahrungen aus Kindertageseinrichtungen war für die Forschungsgruppe „Bewegte Schule“ besonders wichtig. Viele gute Ideen konnten in den zertifizierten Einrichtungen gesammelt werden. Das ist als ein gegenseitiger Prozess des Gebens und Nehmens zu sehen. Dafür bedanken wir uns sehr herzlich.

Dank auch allen ehemaligen Studierenden der Universität Leipzig (s. Literatur), die viele Ideen zusammentrugten und bereits für die benannten drei Broschüren aufbereiteten. Besonders an den Ideen für Geschichte zur Bewegung, zur Entspannung u. a. haben sie mit Sachverstand und viel Kreativität gearbeitet.

In die Ausführungen des Buches sind viele Ideen und Hinweise von Mitgliedern der Verantwortlichen Forschungsgruppe eingeflossen – dafür herzlichen Dank.

* Anmerkung: Aus Gründen des Leseflusses und der zu erwartenden Mehrzahl der Leserinnen werden die weibliche Form sowie die Berufsbezeichnung der Erzieherin verwendet. Wir haben die Hoffnung, dass sich alle anderen pädagogischen Fachkräfte ebenso angesprochen fühlen.

Mit dem Erscheinen des Buches ist die Hoffnung verbunden, dass Krippen, Kindergärten sowie Horte als Querschnittsaufgabe noch bewegungsorientierter gestaltet werden können.

Im Interesse der Kinder ist dies auf alle Fälle!

Leipzig, Mai 2021

Christina Müller
und die Forschungsgruppe „Bewegte Schule“

1 Grundgedanken

1.1 Bedeutungsaspekte der Bewegung für die kindliche Entwicklung

Auf die Bedeutung der Bewegung als ein Ausgangspunkt und Grundlage für sämtliche Leistungen und Werte der Menschen wie Intelligenz, Sprache, Denken, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz u. a. wird von unterschiedlichen Vertretern der Anthropologie hingewiesen. Besonders Kinder brauchen Bewegung als Mittler zwischen sich und ihrer Mit- und Umwelt. Über Bewegung können sie Verbindungen knüpfen zwischen sich und den Dingen, zwischen den Dingen und zwischen sich und anderen Menschen. Durch Bewegung wird die Welt von den Kindern erlebt, erkannt und gleichzeitig geformt und gestaltet. Damit ist die Bewegung für die Kinder Erfahrungsorgan und Gestaltungsinstrument in einem. (Grupe, 1982, S. 75)

Aus der Tatsache, dass die menschliche Bewegung erworben ist (im Unterschied zur „Erbmotorik“ der Tiere, s. Grupe & Mieth, 1998, S. 67) ergibt sich die Notwendigkeit einer Erziehung zur Bewegung. Das Kind muss lernen, die Welt über Bewegung zu erfahren und zu gestalten (Müller, 2010a, S. 18).

Der Oberbegriff „Bewegungsaspekte“ wird durch uns von Grupe (1982, S. 76) übernommen und soll kennzeichnen, dass es durchaus verschiedene Bedeutungsdimensionen der Bewegung geben kann (Grupe, 1982, S. 77). Um Konkretisierungen vornehmen zu können, werden im Folgenden Bedeutungsaspekte der Bewegung bezogen auf die kognitive, soziale, emotionale, körperlich-motorische Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit sowie auf das Selbstkonzept des Kindes im Einzelnen beschrieben (s. Anhang 1). Diese sind aber in ihren engen Verknüpfungen zu sehen, denn die „Bedeutung der Bewegung als entwicklungsförderndes Lebenselement ist nur an der ganzen Person zu bestimmen“ (Größing, 1993, S. 148).

Bewegung ermöglicht differenzierte Wahrnehmungen und vielfältige Erfahrungen

Wahrnehmung bildet mit Bewegung eine Einheit. Beide treten nicht parallel auf, sondern sind miteinander verschränkt (v. Weizsäcker, 1950, S. 163). Die Theorie des Gestaltungskreises sagt aus, dass sich in der Einheit von Wahrnehmung und Bewegung die Person-Umwelt-Wechselbeziehung realisiert.

Wiederholte Wahrnehmungen können durch Speicherung von Informationen zu Erfahrungen im Sinne von Resultat und Prozess führen (Clauss, 1995, S. 130), die wiederum als Einflussfaktoren auf Wahrnehmungsprozesse wirken.

Von besonderer Bedeutung für die kindliche Entwicklung ist die Gewinnung von Erfahrungen aus erster Hand. Gerade Spiel- und Bewegungssituationen bieten vielfältige Handlungsgelegenheiten für primäre Erfahrungen, die die Kinder „unmittelbar durch und mit ihren Bewegungen und mit und über ihren Körper machen“ (Grupe, 1992, S. 27).

Je nach Zielsetzung ist zu unterscheiden:

- *Der eigene Körper und seine Bewegung werden selbst zum Gegenstand der Erfahrungssituation.*

Das Kind kann durch wiederholte Bewegungen und damit durch Körper- und Bewegungswahrnehmungen ein Bild von seinem Körper entwickeln und erfahrener im Umgang mit dem eigenen Körper und seinen Bewegungen werden (An- und Entspannung differenzieren, wechselnde Belastbarkeit empfinden u. a.).

- *Bewegung ist das Mittel, um über Mit- und Umwelt Erfahrungen und damit Erkenntnisse zu gewinnen.*

Durch die handelnde Auseinandersetzung mit seiner Umwelt sammelt das Kind materiale Erfahrungen über Eigenschaften und Verwendungsmöglichkeiten von Geräten/Materialien, auch in einem ungewöhnlichen Zusammenhang (Papprollen zum Balancieren, Korken oder

Knöpfe zum Werfen und Fangen u. a.). Auch Naturerfahrungen erweitern das Spektrum. Es gewinnt zunehmend Erkenntnisse, die für das Verstehen der Dinge, der Umwelt, der Natur von grundlegender Bedeutung sind. Des Weiteren können Kinder Erfahrungen des Miteinanders beim Bewegungshandeln sammeln. (Müller, 2010a, S. 20–21)

Bewegung fördert die kognitive Entwicklung

- Kinder (be-)greifen durch sinnliche Wahrnehmungen ihre Umwelt und gewinnen so Erkenntnisse.
- Aufmerksamkeit und Motivation vergrößern sich, je mehr Kanäle für die Wahrnehmung benutzt werden. Wird neben den üblichen akustischen und optischen Analysatoren auch der „Bewegungssinn“ im Lernen angesprochen, dann stehen dem Kind zusätzliche Informationen zur Verfügung. So können Kreise, Dreiecke u. a. auch umlaufen oder Ziffern abgehüpft werden.
- Neugeborene besitzen eine riesige Anlage an Nervenzellen (über 200 Milliarden), die nur erhalten bleiben, wenn deren Vernetzungen aktiviert werden. Dazu können komplexe motorische Handlungen, wie sie Aktivitäten mit koordinativem Anspruch darstellen, wesentlich beitragen. Der Drang von Kindern zur Bewegung ist also ein natürliches Bedürfnis zur Erhaltung von Nervenzellen, die im späteren Leben für die geistige Leistungsfähigkeit zur Verfügung stehen (Dickreiter, 2000, S. 15), Eriksson et al. haben 1998 nachgewiesen, dass entgegengesetzt der bisherigen Auffassung sich auch bei Erwachsenen Nervenzellen noch vermehren können. „Körperliche Bewegung erwies sich als der stärkste Stimulus zur Neuroenneubildung“ (Hollmann et al., 2005, S. 7). Zusammenfassend resümieren Hollmann et al. (2003, S. 468) hinsichtlich der (lebenslangen) Gehirnentwicklung, dass „eine qualitativ und quantitativ geeignete körperliche Aktivität für das Gehirn als genauso wichtig an[zusehen ist] wie für das Herz-Kreislauf-System“. Als geeignet wird von den genannten Autoren vor allem Übungsgut zur Schulung der aeroben Ausdauer sowie der Bewegungskoordination benannt.
- Bereits leichte Bewegungen können die Hirndurchblutung verbessern und dadurch auch die Sauerstoffversorgung und den Energiestoffwechsel im Gehirn (Dickreiter, 1997, S. 15). Lehl & Fischer (1994, S. 182) schlussfolgern anhand von Untersuchungsergebnissen, dass körperliche Bewegung die geistige Leistungsfähigkeit begünstigt. „Wer sich bewegt, dem fällt das Denken leichter.“ Man könnte also von einer Optimierung der Informationsverarbeitung sprechen, wenn Zahlen, Begriffe u. a. in Verbindung mit dem Gehen durch den Raum, dem Zuspieren eines Softballes o. Ä. geübt werden (s. Abschnitt 2.2).
- Die Aktivierung des Gehirns, vor allem die Zusammenarbeit der linken Gehirnhälfte (verantwortlich für analytisches Denken, Sprache, logische Vorgänge) und der rechten Gehirnhälfte (verantwortlich für ganzheitliches Denken, Kreativität, Raumorientierung, bildliche Vorstellungen, Gefühle) kann gefördert werden, wenn Bewegungen über die Körpermittellinie als so genannte Über-Kreuz-Bewegungen verlaufen (Dennison & Dennison, 1991, S. 12). (Müller, 2010a, S. 21–23)
- Sprache und Bewegung beeinflussen sich gegenseitig (Zimmer, 2009, S. 16–17). Das Sprechen selbst ist eine komplexe motorische Handlung, bei der viele Muskeln aktiviert und koordiniert werden müssen (Zimmer, 2009, S. 66). Bewegungsanlässe wirken als Motor des Spracherwerbs und Bewegung ist auch ein Medium der Kommunikation (Gestik und Mimik, Körpersprache). Das Erlernen und Beherrschen der Sprache kann aber auch die Bewegungsförderung unterstützen, denn Sprache ist das Medium, in dem Bewegungshandlungen organisiert und begleitet, Bewegungserlebnisse mitgeteilt und reflektiert sowie komplexe Bewegungsbeziehungen ausgehandelt werden können (Zimmer, 2012b, S. 92–94). (Müller & Dinter, 2020 S. 25–28)

Bewegung fördert das soziale Lernen

Bewegungs- und Spielsituationen bieten aus den folgenden Gründen für Kindergruppen vielfältige soziale Lernmöglichkeiten, bei denen die Wechselseitigkeit und Aufeinanderbezogenheit von Geben und Nehmen ausgewogen realisiert werden können.

- Bewegungssituationen sind Gelegenheiten für soziale Begegnungen, bei denen Kontakte aufgenommen und angenommen werden sowie bei denen die Fähigkeit entwickelt wird, sich verbal und nonverbal verständlich zu machen und andere zu verstehen.
- In vielen Bewegungs- und Spielaktivitäten wirken Kinder zunehmend in Gruppen oder Partnerschaften zusammen. Dabei ist das gegenseitige Einfühlen die Grundlage für gelungene „Bewegungs-Interaktionen“.
- Die Ziele können oft nur durch gemeinsames Handeln realisiert werden und verlangen Kooperation, z. B. das Treffen und Akzeptieren sozialer Vereinbarungen, den Umgang mit unterschiedlichen, auch wechselnden Rollen, die Bewältigung von Konflikten, das Einbringen eigener Ideen, aber auch freiwillige und aktive Einordnung.
- Bewegungssituationen erfordern oft gegenseitige Hilfe und Akzeptanz sowie Vertrauen und Verlässlichkeit.
- Bewegungs- und Spielsituationen können das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit fördern.
- Die Echtheit der Gefühle, die Offenheit der Selbstdarstellung, das Auslebenkönnen und -dürfen von Emotionsäußerungen, aber auch das Abwendenkönnen emotionaler Eskalationen kennzeichnen spezifische Interaktionen, erfordern aber auch mit Gefühlen anderer sensibel umgehen zu können.

(Müller, 2010a, S. 23–24)

Bewegung regt das emotionale Erleben an

Die menschliche Bewegung ist gewiss nicht der alleinige Auslöser emotionalen Erlebens. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass grundsätzlich ein positiver Zusammenhang zwischen als befriedigend erfahrenen Bewegungshandlungen und emotionalen Erleben besteht, allerdings stark abhängig von der konkreten Bewegungssituation und deren subjektiver Verarbeitung.

Das Spielen an sich, in Verbindung mit dem Ausleben des Bewegungsbedürfnisses insbesondere, ist durch Kriterien wie Spaß, Freude, Vergnügen gekennzeichnet und kann das Gefühl erfüllter Gegenwart vermitteln.

Das emotionale Erleben kann außerdem durch Kontrasterlebnisse bei Bewegungshandlungen, wie Sicherheit – Risiko, Mut – Angst, Erfolg – Misserfolg, Spaß/Freude – Ärger, Sieg – Niederlage, erweitert werden.

Bewegungssituationen und Bewegungshandlungen regen das emotionale Erleben an durch die Verbindung von Bewegungserlebnis mit Naturerlebnis, durch den Kontakt mit verschiedenen Medien (Schnee, Wasser, Luft), durch den Umgang mit unterschiedlichen Gegenständen sowie durch die Arbeit mit Partner und Gruppe u. v. a. m.

Bewegung hat nicht nur eine anregende Wirkung, sondern kann auch beruhigen durch den Abbau von Stresshormonen. (Müller, 2010a, S. 24–26)

Bewegung ist die Voraussetzung für die motorische und gesunde körperliche Entwicklung

Im Ergebnis von Bewegungshandlungen kommt es bei Kindern zu positiven Einflüssen auf die *motorische Entwicklung*, besonders bei:

- elementaren motorischen Fertigkeiten, wie Gehen, Laufen, Springen, Werfen, Fangen, Balancieren, Rollen, Wälzen, Ziehen, Schieben u. a.

- motorischen Fähigkeiten, wie Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit sowie koordinative Fähigkeiten (s. Abschnitt 1.5)
- Besonders die Ausprägung koordinativer Fähigkeiten sollte einen Schwerpunkt darstellen, da sie Leistungsvoraussetzungen für die motorischen Fertigkeiten bilden. Vor allem aber können durch Aktivitäten mit koordinativem Anspruch Verschaltungen der Nervenzellen unterstützt werden.

Für die *gesunde körperliche Entwicklung* benötigen die Kinder möglichst tägliche Bewegungsreize. Dann können positive Wirkungen erzielt werden für:

- die Ausbildung leistungsfähiger Organe, z. B. Herz-Kreislauf-System, Atmungssystem, Muskelsystem
- die Vermeidung von Haltungsschwächen
- die Stärkung des Immunsystems und dadurch der Widerstandsfähigkeit der Kinder gegen Erkältungskrankheiten (bei Bewegung an frischer Luft)
- die Verbesserung des Wohlbefindens unter physischen, psychischen, sozialen Aspekten
- die Erhöhung der Bewegungssicherheit und dadurch Verringerung von Unfällen (Kunz, 1993a, S. 4)

Bewegung unterstützt den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes

Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person (Selbstkonzept) können durch Bewegungssituationen positiv beeinflusst werden.

- Erkennen des Zusammenhanges zwischen eigener Anstrengung und Erfolg
- Gewinnen der Überzeugung, selbst etwas bewirken und verändern zu können
- Erleben schwieriger Situationen als Herausforderung
- Übertragen von positiven Erlebnissen beim Bewegungskönnen und dem daraus resultierenden Selbstvertrauen auf andere Bereiche
(Zimmer, 2006, S. 63–64)

Die dargestellten Bedeutungsaspekte der Bewegung sind für die harmonische Entwicklung, d. h. die Ausgewogenheit kognitiver, sozialer, emotionaler und körperlich-motorischer Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, unerlässlich. Wesentlich ist, dass Bedeutungsaspekte der Bewegung in ihren engen Verknüpfungen gesehen werden müssen. So wirken Bewegungshandlungen beispielsweise nicht isoliert nur auf die Verbesserung körperlich-motorischer Fähigkeiten, sondern gleichzeitig auch auf das Selbstkonzept (Selbstvertrauen), die soziale Anerkennung (Platz in der Gruppe), das emotionale Erleben (Erfolg oder Misserfolg) und weitere Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, wodurch die Wirkungen von Bewegungshandlungen verstärkt werden. (Müller, 2010a, S. 30)

Zusammenfassend ist der Anspruch zu formulieren:

Kinder müssen sich bewegen!

Sie daran zu hindern heißt, ihre Entwicklung zu behindern (Kretschmer, 1981, S. 171).

Aufgrund der umfassenden Bedeutung kann Bewegung nicht auf einzelne Bereiche beschränkt bleiben, sondern muss eine die Bildungsbereiche übergreifende Querschnittsaufgabe sein (s. Abschnitt 1.3).

1.2 Bewegungsverhalten von Kindern

Im Kapitel zuvor wurde die Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung als Anspruch erläutert. Doch wie sieht die Wirklichkeit aus? Bewegen sich Kinder ausreichend?

Allgemein kann für einen längeren Zeitraum von etwa 30 Jahren eingeschätzt werden:

Das Bewegungsverhalten von Kindern ist abhängig von den Bedingungen in der jeweiligen Bewegungswelt. Untersuchungen zu komplexen Wandlungsprozessen der kindlichen Lebenswelt (z. B. Schmidt, 1996; Haupt, 1996; Kleine et al., 1998; Schmidt, 2008) lassen die Aussage zu, dass Kinder zunehmend von einer sie in ihrem Bewegungsverhalten einschränkenden Welt umgeben sind. Auch Bochmann (2009) stellt in einem zusammenfassenden Überblick zu internationalen Ergebnissen geringe Aktivitätszeiten von Vorschulkindern fest – dies bezogen auf Untersuchungen von Pate et al. (2004), Benham-Deal (2005), Cardon (2008).

Folgen können Wahrnehmungsdefizite (nicht mehr zuhören können, Unkonzentriertheit u. a.), optische sowie akustische Reizüberflutung und Erfahrungsdefizite mit dem eigenen Körper und der Bewegung, Störungen im sozialen Verhalten und fehlende Erfahrungen des Miteinanders bei gemeinsamen Bewegungshandlungen sein. Die Unterdrückung des Bewegungsbedürfnisses kann die Ursache für Erregungs- und Gefühlsstau und dadurch erheblicher Reizbarkeit und Stimmungsschwankungen sein. Weitere Folgeerscheinungen sind in einem negativen Selbstkonzept (siehe z. B. bei Zimmer, 1997, S. 21–24) zu finden (Unselbstständigkeit, fehlendes Selbstvertrauen, geringes Selbstwertgefühl). Im Zusammenhang mit motorischen Auffälligkeiten treten auch Sprech- und Sprachstörungen auf (Dordel & Welsch, 2000, S. 198).

Unter setzt können diese Feststellungen in Deutschland mit folgenden Ergebnissen und Empfehlungen: Im Verständnis der WHO (2010) sind Kinder ausreichend körperlich aktiv bei täglich mindestens 60 Minuten mäßig bis sehr anstrengender körperlich-sportlicher Aktivität. In Deutschland erreichen lt. KiGGS Welle 2 (Finger et al., 2018) diese Bewegungsempfehlung nicht einmal die Hälfte der Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren (Mädchen 42,5 % und Jungen 48,9 %) sowie weniger als ein Drittel im Alter von 7 bis 10 Jahren (Mädchen 22,8 % und Jungen 30,0 %).

Der Wert von täglich 60 Minuten stellt einen Mindestwert dar. In den „Nationalen Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung“ (Rütten & Pfeifer, 2016) für Deutschland wurde konkreter als Empfehlung formuliert:

Säuglinge/Kleinkinder (0 bis 3 Jahre):	so viel bewegen wie möglich
Kindergartenkinder (4 bis 6 Jahre):	180 Minuten/Tag angeleitete und nicht angeleitete Bewegung
Grundschul Kinder (6 bis 11 Jahre):	90 Minuten/Tag und mehr mit moderater bis zu hoher Intensität

Beim Vergleich der Empfehlung der WHO von täglich 60 Minuten mit den in der KiGGS-Studie ermittelten Zahlen (s. oben) wird eine deutliche Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit sichtbar.

Das Bewegungsverhalten von Kindern bleibt nicht ohne Auswirkungen auf deren motorische Leistungsfähigkeit. Aus den vorliegenden Ergebnissen werden ausgewählte koordinative Fähigkeiten nachfolgend näher betrachtet. In der MoMo-Studie bezogen auf die Koordination (Seitliches Hin- und Herspringen, Balancieren rückwärts, Einbeinstand) ist Folgendes erkennbar (Hanssen-Doose & Niessner, 2020): Nach deutlicher Verbesserung zwischen Baseline (2003–2006) und Welle 1 (2009–2012) bleiben die Werte zwischen Welle 1 und Welle 2 (2014–2017) annähernd gleich – und dies sowohl bei Mädchen und Jungen und den Altersklassen 4 bis 5 Jahre als auch 6–10 Jahre.

Wie das Bewegungsverhalten von Kindern konkret in Sachsen einzuschätzen?

Die motorische Leistungsfähigkeit im koordinativen Bereich sächsischer Kindergartenkinder unterscheiden sich bezogen auf Seitliches Hin- und Herspringen und Einbeinstand (s. oben) von 2007 zu 2013 ebenfalls nicht erheblich (SMS, 2015) und lässt Stagnation erkennen.

Bewegungseinschränkung führt natürlich auch zu körperlich-motorischen Defiziten wie Koordinationsschwächen. So wurden im Jahr 2014/15 im Rahmen der jugendärztlichen Kita-Untersuchungen folgende Befunde für die Vierjährigen ermittelt (Quelle: Gesundheitsamt der Stadt Leipzig; Stichprobe etwa die Hälfte aller vierjährigen Kita-Kinder der Stadt Leipzig):

- Grobmotorik (Testverfahren: Einbeinstand, Einbeinhüpfen, Schlussprung u. a.)
10,9 % der untersuchten vierjährigen Kita-Kinder haben Auffälligkeiten
- Feinmotorik (Testverfahren: Malen, Turmbau, Stäbchen legen, Schrauben oder Kreiseln)
13,1 % der untersuchten vierjährigen Kita-Kinder haben Auffälligkeiten

Sowohl bei den Ergebnissen zur Grob- als auch Feinmotorik ist aber im Vergleich zu den Vorjahren eine positive Tendenz erkennbar.

An dieser Stelle sei auf Untersuchungen von Vorweg (2014, S. 19–20) bei 92 Leipziger Kindergartenkinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren verwiesen. Durch Messung der körperlichen Aktivität mittels Accelerometer (Beschleunigungsmesser, der mindestens 4 Tage am Arm getragen wurde) konnten 4,4 Stunden körperliche Aktivität täglich festgestellt werden. Das spricht für den natürlichen Bewegungsdrang dieser Altersgruppe, wobei die Jungen pro Woche 52 Minuten länger in höherer körperlicher Aktivität waren als die Mädchen. Zu denken sollte allerdings geben, dass die Kinder an den Wochenenden mit 3,7 Stunden/pro Tag weniger aktiv waren als an den Werktagen (4,5 Stunden/pro Tag).

Göpfert und Klimsch (2006, S. 75–103) untersuchten das Bewegungsverhalten von 24 Kindern (Alter zwischen 4,2 und 6,1 Jahre) in 7 Kindertageseinrichtungen im Raum Leipzig. Jedes Kind wurde eine Woche lang in der Zeit von 8 bis 12 Uhr beobachtet und die Zeiten mittels Stoppuhr sowie die Tätigkeit durch Protokollierung erfasst. Von diesen Stunden wurden „feste Zeiten“ (Einnehmen der Mahlzeiten, Körperhygiene, An-, Aus- und Umziehen, Aufräumen der Spielsachen u. a.) subtrahiert. Durchschnittlich blieben rund 2,5 Stunden als mögliche Bewegungszeiten übrig. Alle weiteren Aussagen beziehen sich auf diesen Wert.

- Über ein Drittel dieser Zeit waren die beobachteten Kinder motorisch passiv (ca. 26 Minuten) oder orientierten sich (ca. 25 Minuten), d. h. sie wussten nicht, was sie spielen sollten, konnten sich für keine bestimmte Aktivität entscheiden oder langweilten sich.
- Über ein Drittel der Zeit führten sie feinmotorische Handlungen (ca. 53 Minuten) aus, z. B. Spielen mit Bausteinen oder Puppen, Malen oder Basteln u. a.
- Nur 43 Minuten konnten grobmotorische Aktivitäten registriert werden. Vor allem Bewegungshandlungen mit koordinativem Anspruch (Balancieren, Klettern, Springen, Werfen, Fangen u. a.) nahmen mit 11 Minuten einen geringen Umfang ein. Auf deren Bedeutung wurde aber im Abschnitt 1.2 hingewiesen.

Beim Blick in die Details wird deutlich:

- In den Gruppenräumen finden vorrangig feinmotorische und nur wenige grobmotorische Bewegungshandlungen statt.
- In den Gruppenräumen sinkt der Anteil für Aktivitäten mit koordinativem Anspruch erheblich. Wenn diese Aktivitäten nicht angeleitet werden, verringert sich der Zeitwert auf unter 1 Minute (49 Sekunden).
- Kinder, die von den Erzieherinnen als weniger aktiv eingeschätzt werden, weisen eine geringere Bewegungszeit auf als motorisch aktive.
(Göpfert & Klimsch, 2006, S. 75–103)

Schlussfolgerung: Auch wenn die Ergebnisse nur als Trendergebnisse zu verstehen sind, so liegen Reserven für mehr Bewegungsaktivitäten in den Kindergärten besonders in drei Faktoren:

- grobmotorische Bewegungshandlungen in den Gruppenräumen fördern
- besonders Aktivitäten mit koordinativem Anspruch anbieten
- Impulse und phasenweise Anleitung geben

Es ist offensichtlich auch nicht gerechtfertigt, negative Pauschalaussagen zu treffen. Bewegungsaktivitäten kommen unter sehr konkreten räumlichen, materialen, personalen und sozialen Gegebenheiten zustande. Ob diese für das Bewegungsverhalten jedes einzelnen Kindes fördernd oder hemmend wirken, ist sehr differenziert und kann nicht verallgemeinert werden (Schierz, 1998, S. 327; Müller, 2010a, S. 34).

In diesem Bedingungsgefüge spielt das Elternhaus für das Bewegungsverhalten der Kinder eine wichtige Rolle (z. B. Bewegung und Sport in der Freizeit, Spiel- und Sportgeräte, Einrichtung der Kinderzimmer und besonders die Vorbildwirkung und Einstellungen der Eltern).

Neben dem Elternhaus stellen die Kindertageseinrichtungen einen zweiten wesentlichen Faktor für das Bewegungsverhalten dar. Denn in Sachsen besucht die Mehrzahl der Kinder eine Kita, wie folgende Zahlen von 2019 zeigen:

Kinderkrippe:	75,8 % der Kinder von 1 bis < 3 Jahre
Kindergarten:	94,9 % der Kinder von 3 bis < 6 Jahre
Hort:	87,7 % der Schulkinder von 6 bis < 11 Jahre

(BertelmannStiftung, 2020, S. 78)

Auch aus diesem Grund bietet sich an, Bewegungsförderung als Querschnittsaufgabe in der jeweiligen Einrichtung sowie entlang des Bildungsweges zu sehen.

1.3 Bewegte Kita gestalten – eine Querschnittsaufgabe

Erklärt werden können Querschnittsaufgaben als mehrere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens berührenden Aufgaben, „an denen mit gleicher Zielsetzung gearbeitet werden soll“ („Querschnittsaufgabe“, 2019 unter <https://educalingo.com/de/dic-de/querschnittsaufgabe>).

Von diesen Begriffserklärungen kann für Bildungsprozesse abgeleitet werden, dass die Gestaltung von bewegter Kita und Schule als Querschnittsaufgabe konzipiert werden sollte und dies nach Meinung der Autorin auf folgenden Ebenen:

a) *Innerhalb einer Bildungsinstitution* muss Bewegung im Verständnis als Erfahrungsorgan und Gestaltungsinstrument (s. Abschnitte 1.1, 1.4) als eine Aufgabe für alle Bildungsbereiche bzw. Fächer angesehen werden.

Beispiele, ausgewählt für Bildungsbereiche im Kindergarten (Müller, 2019, 156–157):

<p><i>Mathematische Bildung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Orientierungen im Raum beim Bewegen erlangen ■ Zahlen, Formen und Muster (be-)greifen ■ Mengen (zu-)ordnen und vergleichen ■ geometrische Vorstellungen durch Bewegung entwickeln 	<p><i>Kommunikative Bildung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Mund- und Atmungsmotorik ausbilden ■ Bewegung als Medium der Kommunikation nutzen (Gestik, Mimik, Körpersprache u. a.) ■ Sprechrhythmen über Bewegung spüren ■ Schreib- und Malbewegungen ganzkörperlich erfahren
--	--

<p><i>Naturwissenschaftliche Bildung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Umwelt durch Bewegung erkunden und erkennen ■ mit Naturmaterialien formen und gestalten ■ naturwissenschaftliche Erfahrungen über Bewegung sammeln (Rutschen, Schaukeln, Rollen u. a.) ■ Erkenntnisse durch Bauen und Konstruieren gewinnen ■ Räume erobern, nutzen, verändern 	<p><i>Ästhetische Bildung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Umwelt durch Bewegung wahrnehmen ■ Gefühle in Bewegung umsetzen ■ über Bewegung Rhythmen und Musik erzeugen, erkennen, wiedergeben ■ Körperinstrumente erproben (Klatschen, Schnipsen, Stampfen u. a.) ■ mit bewegungsintensiven Aktionen/ Performances (Vorführungen) Räume nutzen
<p><i>Soziale Bildung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Bindungen aufbauen (Berührung, Massage) ■ Emotionen körpersprachlich ausdrücken und erkennen ■ Heterogenität erleben und gestalten 	<p><i>Somatische Bildung¹</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Bewegungserfahrungen sammeln ■ motorische Leistungsvoraussetzungen sowie Spiel- und Bewegungsrepertoire erweitern

b) *Entlang des Bildungsweges* können bewährte Formen bei inhaltlichen und methodischen Veränderungen von der Krippe über den Kindergarten bis zu Hort und Schule geführt werden. Konkretisiert wird dies nachfolgend exemplarisch am Beispiel des bewegten Lernens in mathematischen Lernbereichen (Müller, 2019, 157–164). Gleichzeitig sind aber auch eigenständige Aufgaben der Institutionen zu beachten.

In der *Kinderkrippe* sollen Zahlen und Formen in Alltagssituationen spielerisch entdeckt werden. Aus Sicht der Bewegung ist zu beachten: bodennahe Fortbewegungsarten und einfache motorische Fertigkeiten einsetzen (z. B. den Ball rollen, anstatt werfen), Arbeit mit Partner und Kleingruppe erst langsam anbahnen, kürzere Bewegungsphasen, aber oftmalige Wiederholungen, Reizüberflutung vermeiden. Der *Kindergarten* hat eine Brückenfunktion zwischen den Einrichtungen. Im mathematischen Bildungsbereich müssen einerseits die ehemaligen Krippenkinder auf ihrem bisherigen Leistungsstand abgeholt werden – besonders mit vielen spielerischen Formen. Andererseits sind gleitende Übergänge zur Grundschule zu gewährleisten. Das verlangt die Schaffung von Geborgenheit und neuen Herausforderungen. Grundsteine für das Lernen sind zu legen (z. B. Zählstrategien anwenden, Zahlen mit Mengen verknüpfen, Zahlen vergleichen). Im *Hort* kann eine wiederkehrende Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff in vielfältigen und komplexen Zusammenhängen angezielt werden. Dafür stehen andere Bedingungen als in der Schule zur Verfügung, vor allem mehr Zeit, andere Räume (vermehrt das Schulgelände sowie Lern- und Bewegungsräume außerhalb von Hort und Schule), aber auch das Lernen von- und miteinander in meist altersgemischten Gruppen (Müller, 2009, S. 29). Gemeinsamkeiten für die Institutionen liegen in den grundsätzlichen Hauptzielstellungen des bewegten Lernens (s. Abschnitt 2.2) und in sich ergebenden Linienführungen.

¹ Problematisch ist in Sachsen, dass Bewegung (in einem engeren Verständnis) lt. Bildungsplan (SMK, 2011, S. 48–49) nur in dem Somatischen Bildungsbereich Erwähnung findet, was dem Gedanken der Querschnittsaufgabe widerspricht.

Ausgewählte Beispiele für bewegtes Lernen zur mathematischen Bildung entlang des Bildungsweges:

Institution	Zusätzlicher Informationszugang: Etwas durch Bewegung formen, gestalten, verändern	Optimierung der Info.verarbeitung: Beim Zuwerfe/Zurollen eines Softballes etwas bilden/sich einprägen
Grundschule	den Pausenhof verändern (Hüpfkästchen aufmalen u. a.)	Malfolgen aufsagen. Aufgabenketten bilden
Hort	zu zweit mit Gummi/Strick geometrische Formen gestalten	sich gegenseitig Aufgaben stellen und die Lösung nennen
Kindergarten	Muster legen, Mandalas gestalten	das Zählen üben
Kinderkrippe	die mit einem Seil gelegten Formen umgehen (kriechen, laufen)	beim Zurollen gezeigte Gegenstände benennen, den eigenen Namen oder den des Partners rufen

Eine Voraussetzung für das Gelingen ist eine Berücksichtigung in der jeweiligen Ausbildung.

Damit kann die Gestaltung der bewegten Kita die für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern von der KMK (2017, S. 4) benannten Querschnittsaufgaben (Partizipation, Inklusion, Prävention, Sprachbildung, Wertevermittlung) ergänzen.

In den bisherigen Veröffentlichungen zur bewegten Kinderkrippe, zum bewegten Kindergarten sowie zum Hort (und ebenso zur bewegten Schule) von Müller (2009, 2010a, b, 2015) ist das Anliegen der Querschnittsaufgabe zwar immanent enthalten und auch bewusst konzipiert. Mit der jetzt vorliegenden Zusammenfassung der drei Broschüren zum Buch „Bewegte Kita“ bietet sich die Möglichkeit, diese Querschnittsaufgabe konkreter hervorzuheben. Damit besteht die Chance, Übergänge anschlussfähiger zu gestalten und eine erfolgreiche Transition (Griebel & Niesel, 2011) zu erreichen.

Folgende Wechsel der Kindertageseinrichtungen entlang des Bildungsweges rücken anschließend in den Blickpunkt: Der Übergang von der Kinderkrippe zum Kindergarten sowie der Übergang vom Kindergarten zu Schule und Hort. Der Hort steht dabei im Zentrum. Übergänge zur bewegten Grundschule sowie den weiterführenden Schulen werden angeschnitten.

Es erfolgt eine Konzentration (in Anlehnung an Bahr, 2020) auf zwei Schwerpunkte:

Die Unterstützung der kindlichen Übergangsbewältigung

Kinder und deren Eltern müssen Übergänge im Leben der Kinder selbst bewältigen. Pädagogen können dabei nur unterstützen. Dafür ist es sowohl wichtig, in der abgehenden Einrichtung vorzubereiten als auch in der folgenden Institution weiterzuführen, d. h. auf Bekanntem und Vertrautem aufzubauen und dies sinnvoll mit Neuem zu verknüpfen. In den Kapiteln 2 bis 4 zu den Teilbereichen der bewegten Schule werden bei den Zielen und inhaltlichen Beispielen Möglichkeiten von Linienführungen Krippe – Kindergarten – Hort aufgezeigt (Angaben in Klammern nach dem Spielnamen, fette Schriftstärke mögliche Favorisierungen). Diese sind aber nur als Empfehlung anzusehen und müssen nach den konkreten Voraussetzungen und dem Alter der Kinder in der Einrichtung differenziert werden.

Die Gestaltung pädagogischer Übergänge

Die Gestaltung pädagogischer Übergänge wird nur gelingen, wenn die Pädagogen der abgebenden und der aufnehmenden Einrichtungen zusammenarbeiten. Weitere beteiligte Akteure sind einzubeziehen (Sportvereine, Träger, kommunale Vertreter u. a.).

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist eine wesentliche Voraussetzung (bewegte Eltern-Kind-Aktivitäten, aktive Einbindung der Eltern in die Planung und Durchführung u. a.). Konkrete Anregungen sind vor allem im Kapitel 4 zu finden.

1.4 Pädagogisches Konzept der bewegten Kita

Aus den Ausführungen in den Abschnitten 1.1 und 1.2 ergibt sich der Widerspruch, dass Bewegung eine umfassende Bedeutung für die Entwicklung der Kinder hat – die Bewegungsumwelt und das -verhalten aber Reserven aufzeigen. Zur Lösung dieses Widerspruches müssen alle beitragen – von der Krippe angefangen – über den Kindergarten bis zum Hort und alle Schularten, aber natürlich ebenso die Familien und das gesamte Gemeinwesen.

Die bewegte Kita (oder wenigstens das Einbringen von mehr Bewegungsaktivitäten in den Alltag der Kindertagesstätten) sind mögliche Lösungsansätze.

Nachfolgend verdeutlichen wir dem Konzept zugrunde liegende theoretische Positionen und stellen danach Ziele und Teilbereiche der bewegten Kita dar.

Theoretische Positionen

Anthropologisches Bewegungsverständnis (Grupe, 1982, S. 75)

Bewegung ist ein anthropologisch begründbares Grundbedürfnis und neben Sprechen und Denken eine fundamentale Daseinsweise des Menschen. Basierend auf den Vorstellungen von Grupe (1982, S. 75) ist Bewegung für Kinder ein Erfahrungsorgan und Gestaltungsinstrument in einem, denn durch Bewegung können sie die Welt erleben, erfahren, erkennen und gleichzeitig formen und gestalten.

Interaktionistisches Entwicklungsverständnis (Baur, 1993, S. 41)

Es wird davon ausgegangen, dass sich die Person im Handeln entwickelt und sich dieses Handeln in einer Person-Umwelt-Interaktion vollzieht, dass sowohl genetisch-biologische (endogene) als auch Umwelteinflüsse (exogene) in ihrem Zusammenwirken die Entwicklungsprozesse steuern.

Vermittelnde didaktische Position, verstanden als Eigenwert, aber auch Ineinander-Übergehen von Polarisierungen (Duncker & Popp, 1994)

Bestimmend für Zielbestimmungen und die methodische Gestaltung sind Polarisierungen wie: Gegenwarts- und Zukunftsorientierung, Kindorientierung und Sachvermittlung, Selbst- und Fremdbestimmung. Bewegte Kita sollte die „Erfüllung des Augenblicks“ und die Zukunftsorientierung (z. B. Schulvorbereitung) im Blick haben.

Eine vermittelnde didaktische Position hinsichtlich Selbst- und Fremdbestimmung kennzeichnen wir wie folgt: Die Eigenaktivität der Kinder ist zu fördern. Entsprechend des nationalen Kriterienkatalogs (Tietze et al., 2016, S. 41) kann sich die Erzieherin situationsabhängig zurückhalten, sollte aber auch aktiv sein und deutliche Impulse setzen, mit denen sie ihr Wissen und ihre Erfahrungen aktiv einbringt. Was ist konkret als Impulssetzung zu verstehen? Für den Qualitätsbereich Bewegung wird im nationalen Kriterienkatalog (Tietze et al., 2016, S. 172, 175) u. a. auf folgende Aufgaben der Erzieherinnen hingewiesen: Sie macht die Kinder mit Geräten vertraut, zeigt ihnen bei Bedarf Möglichkeiten zur Nutzung und unterstützt die

Kinder bei den Bewegungsabläufen. Damit hilft sie ihnen, motorische Fertigkeiten und damit das Bewegungsrepertoire zu entwickeln und zu erweitern. Sie ermutigt zum Erproben und vermittelt durch lustbetonte Tätigkeiten Freude am Bewegen. Die Erzieherin fördert Rücksichtnahme und das Verständnis für Sicherheitsvorkehrungen. Solchen Auffassungen können wir uns anschließen. Eine vermittelnde didaktische Position bedeutet also, dass neben offenen Bewegungsangeboten geplante Bewegungsaktivitäten einen Platz im Alltag der Kita einnehmen sollten. Dann können auch passive oder unentschlossene Kinder (s. Abschnitt 1.2) besser gefördert werden.

Balanceprozess von Verhaltens- und Verhältnisveränderung (Antonovsky, 1979, 1987)

In Anlehnung an Konzepte der Gesundheitsförderung und der Stressbewältigung wird von einem Balanceprozess im Spannungsfeld zwischen individuellen Verhaltensweisen und den umgebenden Verhältnissen/Bedingungen ausgegangen. Ziele, die sich jede Einrichtung stellt, müssen sich demzufolge sowohl auf die Veränderung der räumlichen, materiellen und persönlichen Bedingungen als auch auf das Bewegungsverhalten und die Einstellungen zum Bewegen (bei Kindern, Erzieherinnen, Eltern u. a.) richten.

Übergänge als kritisches Lebensereignis (Speck-Hamdan, 1992; Jürgens et al., 1997 u. a.)

Übergänge stellen einen gravierenden Einschnitt in die Biografie des Kindes dar. Ihn sinnvoll zu gestalten, verlangt die Balance zwischen Kontinuität und Veränderung, damit die Schaffung von Geborgenheit und neuer Hausforderung. Den Kindern bei der erfolgreichen Bewältigung zu helfen, liegt in der Verantwortung der abgebenden bzw. aufnehmenden Institution. Die Kinder müssen dort abgeholt werden, wo sie sich befinden. Jede Einrichtung muss aber auch einen Grundstein für das Lernen in weiteren Bildungsinstitutionen legen. (Tietze et al., 2016, S. 242)

Pädagogisches Konzept der bewegten Grundschule (Müller, 2010a)

Das für die Schule inzwischen bewährte Konzept wird in diesem Werk für die Kitas modifiziert und spezifiziert bei Beachtung der kindlichen Entwicklung und der speziellen Aufgaben dieser jeweiligen Einrichtungen.

Hauptzielstellung und Teilziele

Ableitend von der Begriffsklärung ist die *Hauptzielstellung* die Befähigung der Kinder zur individuellen Handlungskompetenz, die darauf gerichtet ist, durch Bewegung die Umwelt zu erfahren und zu gestalten. Unter Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft zu verstehen, in unterschiedlichen Situationen selbstständig geeignete Bewältigungsstrategien zu finden und diese situationsadäquat einzusetzen.

Die Ableitung der *Teilziele* erfolgt aus den im Abschnitt 1.1 dargestellten Bedeutungsaspekten der Bewegung bezüglich der kognitiven, sozialen, emotionalen und körperlich-motorischen Entwicklung und berücksichtigt die im Abschnitt 1.2 skizzierten Folgen der Bewegungswirksamkeit von Kindern. Linienführungen entlang des Bildungsweges finden Beachtung, ebenso aber die Eigenständigkeit der Bildungsinstitutionen.

Förderung der sinnlichen Wahrnehmung

- Die Kinder sollen (erste) Bewegungs- und Körpererfahrungen sammeln.
- Sie sollen über Bewegungseigenschaften von Gegenständen erkunden sowie die Natur wahrnehmen und erfahren.
- Die Kinder sollen beim Bewegungshandeln (zunehmend) Erfahrungen des Miteinanders in Paaren oder Gruppen sammeln.

Förderung der kognitiven Entwicklung

Dieses Teilziel leitet sich ab aus der Notwendigkeit unterschiedlicher Informationszugänge sowie aus der physiologischen Bedeutung der Bewegung für das kognitive Lernen.

- Die Kinder sollen über den kinästhetischen Analysator (Bewegungssinn) zusätzliche Informationen gewinnen.
- Die Informationsverarbeitung soll optimiert werden.
- In Verbindung mit dem unmittelbaren Bewegungshandeln sollen sich die Kinder ab dem Kindergartenalter Kenntnisse zu Bewegungsspielen aneignen und die Schulkinder dazu noch Kenntnisse zu Auflockerungs- und Entspannungsübungen sowie zu unterschiedlichen Arbeitshaltungen.

Herausbildung von Sozial- und Selbstkompetenz

- Die Kinder sollen bei Bewegungsaktivitäten Kontakte (verbale, nonverbale, körperliche) annehmen und selbst aufnehmen.
- Zunehmend lernen sie das Gefühl der Zusammengehörigkeit kennen.
- Ab dem Kindergartenalter sollen sie sich bei der Gestaltung von „Bewegungs-Interaktionen“ freiwillig und aktiv einpassen, sich aber auch mit eigenen Ideen einbringen. Sie sollen soziale Vereinbarungen gemeinsam treffen und individuell einhalten.

Erhöhung der Sensibilität für den eigenen Körper und Verstärkung emotionalen Erlebens

- Die Kinder sollen ihr Bewegungsbedürfnis ausleben können und dadurch erfüllte Gegenwart erleben.
- Sie entwickeln bereits im Krippenalter erste Vorstellungen sowohl von ihrem Körper und auch den Bewegungsmöglichkeiten und sind stolz darauf, was sie schon alles können.
- Im Schulalter sollen sich die Bewegungsfreude auch in Verbindung mit Naturerlebnissen erhalten. Ebenso sollen sie Entlastung durch den Abbau negativer Spannungen spüren lernen.

Schulung der Koordination

- In enger Wechselbeziehung mit der Aneignung vielfältiger Bewegungsformen der Alltagsmotorik sowie elementarer motorischer Fertigkeiten verbessern die Krippenkinder ihr koordinatives Fähigkeitsniveau, besonders die Gleichgewichtsfähigkeit.
- Ab dem Kindergartenalter sollen sie Bewegungshandlungen im Raum steuern sowie ihre Muskeln zweckmäßig und gezielt an- und entspannen lernen.
- Sie sollen den eigenen Bewegungsrhythmus der Musik/einem Partner/einer Gruppe anpassen.
- Die Kinder sollen schnell reagieren und ihr Gleichgewicht bei wechselnden Bedingungen halten bzw. wieder herstellen.

Verbesserung der Körperhaltung

Innerhalb des Beitrages zur gesunden körperlichen Entwicklung stellt die Körperhaltung für uns einen Schwerpunkt dar mit den Zielsetzungen:

- In der Krippe ist eine Zielstellung der Erhalt der natürlichen Körperhaltung: Die Kinder sollen entsprechend ihres Entwicklungsstandes bei Beschäftigungen auf dem Boden krabbeln, rutschen, kriechen und zunehmend aufrecht gehen.
- Altersunabhängig sollen sich vielfältig bewegen (möglichst an frischer Luft).
- Spätestens ab dem Vorschulalter sollen die Kinder lernen, bei Beschäftigungen wechselnde Arbeitshaltungen einzunehmen.

Förderung der Bewegungssicherheit

Wir gehen von einem positiven Zusammenhang zwischen Bewegung und der Ausbildung des Selbstkonzeptes aus und leiten ab:

- Die Kinder sollen Bewegungssicherheit erlangen.
- Ab dem Vorschulalter sollen sie zunehmend selbstbewusst und selbstgesteuert Bewegungsaktivitäten gestalten.

Sensibilisierung für kulturelle Werte

- Im (Vor-)Schulalter sollen die Kinder altes und neues Bewegungsspielgut erleben, aufgreifen und zunehmend auch weitergeben.
- Sie sollen Bewegungsgewohnheiten kritisch prüfen, pflegen und verändern.

Die auf Kompetenzen der Kinder und damit Verhaltensweisen orientierten Ziele müssen ergänzt werden durch Ziele, die die Veränderung der die Kinder umgebenden Verhältnisse anstreben, wie die Gestaltung der Einrichtung als Bewegungsraum, aber auch die Veränderung von Verhaltensgewohnheiten der Erzieherinnen und Eltern. Denn nicht vergessen werden darf, dass Erwachsene für Kinder dieses Alters als Modell wirken.

Die Umsetzung der Ziele muss einrichtungsspezifisch erfolgen und kann das Profil bestimmen. Elemente können aber auch in andere Profile integriert werden.

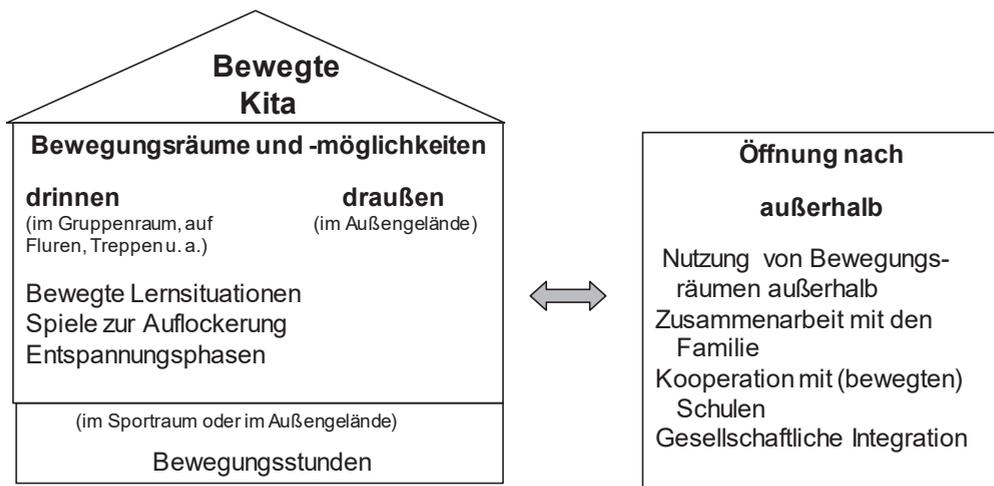
Bereiche und Teilbereiche

Die Bereiche und Teilbereiche von bewegten Kitas stehen nach unserem Konzept in einem Zusammenhang mit der bewegten Grundschule. Deshalb wurde auch bei der optischen Darstellung auf eine ähnliche Form eines Hauses zurückgegriffen. Bei den Kitas spezifisch ergeben sich drei große Bereiche für Bewegungsräume und -möglichkeiten:

drinnen

– *draußen*

– *außerhalb*



Drinnen

Aufgrund der offensichtlich bisher noch nicht im vollen Umfang genutzten Räume und Möglichkeiten für Bewegung im Kindergartengebäude (s. Abschnitt 1.2) widmet sich der Hauptteil des Buches diesem Bereich. Das gesamte Haus der bewegten Kita sollte mit mehr Bewegung bereichert werden. Dabei muss sowohl an stimulierende Räume als auch an zum Bewegen motivierende Situationen gedacht werden. Einen Schwerpunkt bilden in unserem Konzept die Gruppenräume und andere Innenräume. Möglichkeiten ergeben sich vor allem durch folgende Teilbereiche:

- Bewegte Lernsituationen in den Bildungsbereichen mit dem Schwerpunkt auf den mathematischen, kommunikativen und naturwissenschaftlichen Bildungsbereich (s. Abschnitt 2.2)
- Auflockerungsminuten mit Fokus auf der Koordinationsschulung (s. Abschnitt 2.3)
- Entspannungsphasen zur Beruhigung und zum Stressabbau (s. Abschnitt 2.4)

Draußen

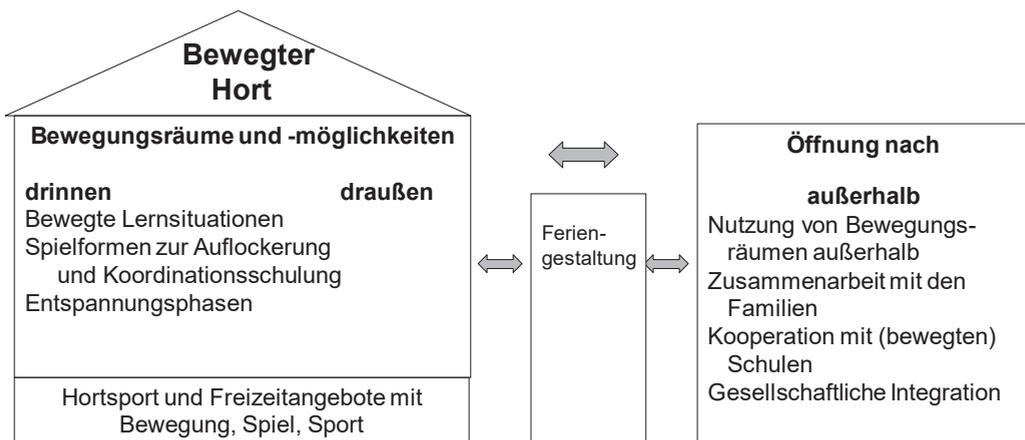
Über die Innenräume hinaus muss natürlich das Außengelände bewegungsfreundlich gestaltet sein. Die Erzieherinnen sollten zum Nutzen dieser Bedingungen anregen. Die Kinder müssen entsprechend motiviert und zum Ausprobieren ermutigt werden, Reize für Neues sind zu setzen sowie Bewegungsanlässe gemeinsam zu arrangieren (s. Kapitel 3). Hieraus können sich wiederum Impulse für die Modifizierung der Verhältnisse ergeben.

Außerhalb

Das Thema Bewegung ist prädestiniert für eine Öffnung nach außerhalb. Mit Grundschulen und Einrichtungen des Gemeinwesens, wie Sportvereinen oder Krankenkassen, sind Kooperationen für beide Seiten sehr sinnvoll. Kindern mehr Bewegung zu ermöglichen, erfordert aber vor allem auch eine enge Zusammenarbeit mit den Familien. (s. Kapitel 4)

Besonderheit des Hortes – die Feriengestaltung

Die Feriengestaltung ist meist im Vergleich zu Krippe und Kindergarten eine Besonderheit des Hortes mit einer Zwischenstellung zwischen dem bewegten Hort sowie dem Kontext. Es ergeben sich vor allem für Feste und Feiern sowie Hortsporttage günstige zeitliche Möglichkeiten (s. Exkurs nach 4.4.3), ebenso für Erlebniswanderungen und Ferienfahrten (s. Exkurs 4.4.4).



Bewegungsstunden

In die Dreigliederung (drinnen – draußen – außerhalb) lassen sich die Bewegungsstunden nicht eindeutig einordnen. Sie werden zwar meist im Sport- bzw. Mehrzweckraum der Einrichtung durchgeführt, können aber auch im Außengelände oder außerhalb in einer Sporthalle stattfinden. Die geplanten Bewegungsstunden bilden auf alle Fälle ein wichtiges Fundament für eine bewegte Kita (s. nächster Abschnitt 1.5).

1.5 Regelmäßige Bewegungsstunden

Ebenso wie der Sportunterricht die Basis für eine bewegte Grundschule ist, haben regelmäßige Bewegungsstunden eine Grundlagenfunktion für eine bewegte Kita.

Nachfolgend wird der Begriff der Bewegungsstunde verwendet und schließt unterschiedliche Bezeichnungen wie Turnstunde, Sportstunde, Sportbeschäftigung, geplante und regelmäßige Bewegungszeiten u. a. mit ein. In den befragten zertifizierten Kindertageseinrichtungen in Sachsen finden Aktivitäten einmal (73,3 %) oder zweimal (24,5 %) pro Woche statt. (Dunkel & Köhler, 2012, S. 78)

Diese Bewegungsstunden werden häufig in dem entsprechenden Funktionsraum (Sport- bzw. Mehrzweckraum, Bewegungsraum, Turnraum u. a.) der Einrichtung durchgeführt. Sie könnten aber auch ins Freie verlegt werden. Die Nutzung einer (nahe liegenden) Sporthalle wird in vielen Kindergärten und auch meistens in den Horten praktiziert.

Wegen der Vielfalt der Möglichkeiten fällt eine Zuordnung zu den Bereichen drinnen – draußen – außerhalb schwer. Deshalb wird in dem Buch die Behandlung vorgezogen und auch nur in knapper Form vorgenommen. Eine zweite Begründung für diese Vorgehensweise sind die nachfolgenden Erläuterungen zur Koordinationsschulung, die das Verständnis in den anderen Kapiteln erleichtern. Für die regelmäßigen Bewegungsstunden wird die Einbeziehung weiterer Literatur empfohlen, so z. B. aus Fachzeitschriften (wie „sportivo KiDS“ vom Pohl-Verlag u. a.) oder aus dem Internet.

Ziele und Inhalte

Für die regelmäßigen Bewegungsstunden sind Ziele und Inhalte zu planen. Durch die anderen Bedingungen im Vergleich zu Bewegungsaktivitäten in den Gruppenräumen sind großräumige Bewegungen sowie die Verwendung von mehr Geräten möglich. Dadurch ergeben sich wertvolle Erweiterungen für die Teilziele der bewegten Kita, z. B. für die Wahrnehmungs- und Koordinationsschulung, für die Förderung der Bewegungssicherheit sowie für die Herausbildung von Sozial- und Selbstkompetenz (s. Abschnitt 1.4).

Mit den Zielen und Inhalten der Bewegungsstunden soll aber auch eine Brücke zum Sportunterricht gebaut werden. Aus diesen beiden Hauptrichtungen können folgende Ziele für die regelmäßigen Bewegungsstunden bei Differenzierungen zwischen den Altersgruppen abgeleitet werden:

Die Kinder sammeln vielfältige Bewegungs- und Spielerfahrungen an und mit unterschiedlichen Geräten und Materialien sowie (zunehmend) mit Partnern und Gruppen. Motorische Leistungsvoraussetzungen, besonders koordinative Fähigkeiten, werden geschult sowie wird nach dem Anfangserwerb in der Krippe das Spiel- und Bewegungsrepertoire erweitert und damit die Bewegungssicherheit gefördert. Elementare motorische Fertigkeiten stehen dabei im Zentrum. Die Kinder erleben die Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers und die Freude am aktiven Miteinander.

Die beiden Teilziele Koordinationsschulung und Erweiterung des Bewegungsrepertoires an elementaren motorischen Fertigkeiten werden nachfolgend inhaltlich und methodisch näher erläutert.

Koordinationsschulung

Koordinationsschulung erfordert variiertes Üben. Verändert werden können die Bewegungsprogramme (eingesetzte elementare motorische Fertigkeiten), die Bewegungsausführung sowie die Übungsbedingungen.

<i>Variationen der Bewegungsprogramme</i> (unterschiedliche motorische Fertigkeiten)	
<i>Variation der Bewegungsausführung</i>	<i>Variation der Übungsbedingungen</i>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Richtung, Tempo, Krafteinsatz ■ unterschiedliche Rhythmen ■ Ausgangs- und Endstellung ■ Kombination von Übungen ■ spiegelbildlich bzw. beidseitig (nach Hirtz, 1985, S. 80) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entfernungen, Abstände ■ Geräte, Handgeräte ■ Stützflächen ■ unter Zeitdruck (Wettbewerb) ■ „blind“ üben ■ nach Drehungen und Rollen ■ weitere ungewöhnliche Bedingungen

Nachfolgend werden Anregungen für Kindergarten und Hort gegeben, aus denen entsprechend dem Fähigkeitsniveau der Kinder ausgewählt werden kann. Basierend auf dem Konzept von Hirtz (1985) stehen folgende koordinative Fähigkeiten im Mittelpunkt:

Variiertes Üben der Rhythmusfähigkeit

(den eigenen Bewegungsrhythmus der Musik oder einem Partner/einer Gruppe anpassen)

<i>Variationen der Bewegungsprogramme</i>	
Gehen, Laufen, Hüpfen nach vorgegebenen Rhythmen, Tanzen, akustische Wiedergabe von Rhythmen durch Klatschen, Stampfen u. a.	
<i>Variation der Bewegungsausführung</i>	<i>Variation der Übungsbedingungen</i>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Gehen im Zweier-, Dreierhythmus ■ Anpassen der Bewegung an wechselnde Rhythmen ■ Anpassen der Bewegung an einen Partner (z. B. Spiegeltornen) mit rhythmischen Schwüngen ■ Einfügen in einen Gruppenrhythmus (Schwungtuch) ■ Ausführen gymnastischer Übungen oder Übungsfolgen nach gleichmäßigen und veränderten Zählzeiten ■ Rhythmusspiele, rhythmisches Sprechen und Singen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Laufen, Springen über/um rhythmische Gerätebahnen mit gleichen Abständen (Slalomlauf oder Seile, Reifen u. a. überspringen) oder mit rhythmisch wechselnden Abständen ■ rhythmisches Schwingen unterschiedlicher Handgeräte und Materialien (Seil, Luftballon u. a.) ■ Bewegen nach unterschiedlichen Klanginstrumenten (Rahmentrommel, Triangel, weitere Orff'sche Instrumente)