

2 Relevanz der Bewegung für die Pädagogik der frühen Kindheit

Dieser Abschnitt fokussiert auf das Handlungsfeld der Elementarpädagogik und der Rolle von Bewegung in den rechtlichen Strukturen und bildungspolitischen Vorgaben sowie der Umsetzung von Bewegungsförderung in Settings der Tagesbetreuung von Kindern.

Beginnend mit einem kurzen Abriss der Geschichte des Kindergartens in Deutschland im ersten Teil, wird anschließend im Abschnitt zwei deren aktuelle rechtliche Einordnung im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland vorgestellt. Der Abschnitt drei dokumentiert den im KJHG verankerten Förderauftrag der Kindertageseinrichtungen. Die Regelung der konkreten Umsetzung der Tagesbetreuung von Kindern wird in den Kitagesetzen der Bundesländer geregelt, die ihre jeweiligen länderspezifischen Empfehlungen zur Bildung, Erziehung und Betreuung in Bildungs- oder Orientierungsplänen dokumentiert haben.

Um dem zunehmenden Bildungsanspruch in den Tageseinrichtungen gerecht zu werden, setzen Träger in ihren Einrichtungen zunehmend Instrumente der Qualitätskontrolle und des Qualitätsmanagements ein, wie die Übersicht im Teil vier dokumentiert. Der Abschnitt fünf thematisiert anschließend den bildungspolitischen Anspruch an ganzheitliche Bildungs- und Entwicklungsförderung und deren kindzentrierte Umsetzung vor dem Hintergrund zunehmend heterogener werdender Lebensbedingungen von Familien als Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte. Dazu kommen bildungspolitische Ansprüche an Inklusion, Partizipation und Erziehungspartnerschaft mit den Familien. Im Teil sechs werden die ganzheitlichen Lernprozesse kleiner Kinder durch Spiel und Bewegung dargestellt und deren Bedeutung für die weitere Entwicklung und individuelle Bildungskarriere erläutert. Das Kapitel schließt mit einer Einordnung der Rolle der pädagogischen Fachkräfte in diesem eigenaktiven Prozess.

2.1 Historische Einordnung der Kindertagesbetreuung in Deutschland

In Deutschland hat die Betreuung von Kindern zur Entlastung ihrer Familien eine lange Tradition. Mit Gründung des ersten Kindergartens 1840 durch Fröbel erhielten die bis dato vorrangigen Kinderbewahranstalten eine neue Ausrichtung. Unter dem Einfluss der Reformpädagogik veränderte sich um die Jahrhundertwende des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts der Blick auf das einzelne kindliche Individuum und es bildete sich ein Verständnis für die Bedeutung der Förderung von Kindern in der frühen Kindheit heraus. Damit stieg gleichzeitig auch der Anspruch an die Betreuung der Kinder in Richtung eines Erziehungsanspruchs. Diesen konnten dann nicht mehr nur Laienbetreuerinnen umsetzen, es brauchte dafür ausgebildete Personen.

Zeitgleich mit seinem Kindergarten gründete Fröbel auch die erste Ausbildungsschule für Kinderpflegerinnen. Im vergangenen Jahrhundert war die Erzieherinnenausbildung als bildungspolitische Einflussgröße den jeweiligen unterschiedlichen rechtlichen Vorgaben unterworfen und konnte erst mit Angleichung der Kinder- und Jugendhilfestruckturen in den östlichen Bundesländern nach der Wende überwunden werden. Damit verbunden war eine Neuausrichtung der Erzieherinnenausbildung und mit der Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) 1990 kann von einer Anpassung der Strukturen in der Bundesrepublik ausgegangen werden (KJHG § 24). Diese festigten sich im Rahmen der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Betreuung und Förderung der Entwicklung für Kinder ab 3 Jahren seit 1996 und dessen Erweiterung für ein- und zweijährige Kinder ab August 2013 weiter.

2.2 Rechtliche Einordnung der Kindertagesbetreuung im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland

Die Tagesbetreuung von Kindern in Einrichtungen oder Tagespflege ist in Deutschland rechtlich verankert im Sozialgesetzbuch SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz). Dort sind die Verantwortungsbereiche von Bund, Ländern und Kommunen/Kreisen für die Kindertagesbetreuung festgelegt. In dem Dritten Abschnitt Kapitel Zwei des KJHG wird in den Paragraphen 22-26 die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege geregelt. Neben der Formulierung der allgemeinen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsziele wird auf die länderspezifi-

schen Ausführungsgesetze verwiesen. In der föderalen Bundesrepublik Deutschland erlässt jedes Bundesland eigene Regelungen zur Kindertagesbetreuung. Laut SGB VIII trägt das jeweilige örtliche Jugendamt die Gesamtverantwortung für die Kinder- und Jugendhilfe in seinem Einzugsbereich, einschließlich der Kindertagesbetreuung (Fünftes Kapitel KJHG). Die materielle und personelle Ausstattung mit ausreichenden Tagesbetreuungsplätzen für Kinder liegt damit im Verantwortungsbereich jeder Kommune oder jedes Kreises. Dazu hält jedes Bundesland ein diverses Spektrum von Kindertagestätten, Kindergärten, Kinderläden, Tagespflegestellen oder -gruppen, Krippen aber auch Spielstuben und Krabbelgruppen sowie Horte und (offene) Ganztagsangebote für Grundschulkinder vor um das festgelegte Ausstattungsziel eines bedarfsgerechten Angebotes für die Eltern als familienergänzende Leistung zur Unterstützung einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit zu garantieren.

Zum 01. August 2013 trat das Recht auf Betreuung und Förderung der Entwicklung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege für alle Kinder ab ihrem 1. Geburtstag in Kraft. Der Umfang des Rechtsanspruchs richtet sich nach dem individuellen Bedarf und bildet sich in jeder Kommune/jedem Kreis sehr unterschiedlich ab. Für die Bedarfsermittlung zeichnet die örtliche Jugendhilfeplanung verantwortlich (Neuntes Kapitel KJHG).

Die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe - einschließlich der Tagesbetreuung für Kinder - sollen in Deutschland aufgrund des geltenden Subsidiaritätsprinzips grundsätzlich von öffentlichen und nach § 75 KJHG anerkannten, freien Trägern der Jugendhilfe erbracht werden, die ein vielfältiges Angebot bereithalten. „Soweit geeignete Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen von anerkannten Trägern der freien Jugendhilfe betrieben werden oder rechtzeitig geschaffen werden können, soll die öffentliche Jugendhilfe von eigenen Maßnahmen absehen“ (§ 4 Abs. 2 KJHG). Laut Statistischem Bundesamt wurden 2012 bundesweit insgesamt ca. 2,5 Millionen Kinder unter 6 Jahren in einer Kindertageseinrichtung (85%) oder in Kindertagespflege betreut. Davon waren rund 558 200 Kinder unter 3 Jahre alt (Statistisches Bundesamt 2012).

2.3 Gesetzlicher Förderauftrag von Kindern in Tageseinrichtungen

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 KJHG). Der Förderauftrag für die Tagesbetreuung von Kindern bezieht sich auf ihre Betreuung, Erziehung und ganzheitliche Bildung unter Berücksichtigung ihrer sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes und seiner ethnischen Herkunft. Darin eingeschlossen sind die sozial-emotionale, körperliche und geistige Bildungsförderung sowie die Vermittlung von Werten, kulturellen Regeln und Formen der Mitgestaltung unseres Zusammenlebens (§22 SGB VIII/KJHG).

Alle 16 Bundesländer haben spezifische Bildungs- oder Orientierungspläne verabschiedet, um die Umsetzung des Förderauftrags fachlich zu unterstützen. Diese sind z.T. rechtlich verbindlich oder auch als empfehlende fachliche Orientierungshilfen sehr unterschiedlich gesetzlich eingebunden (DJI Zahlenspiegel 2005). Sie werden regelmäßig aktualisiert und bilden je nach Autorengruppe unterschiedliche Bildungsparadigmen (Verständnisse von Bildung) ab, die die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen beeinflussen. Die jeweils aktuellen Bildungs- und Orientierungspläne sind auf den Seiten der jeweiligen Familienministerien oder auf dem Bildungsserver online zu finden (www.bildungsserver.de). In grundlegenden Aussagen herrscht bundesweit Übereinstimmung. Konsens in den Bildungs- und Orientierungsplänen:

- Bildung beginnt mit der Geburt.
- Bildung ist ein lebenslanger eigenaktiver Prozess.
- Bildung unterliegt inneren und äußeren Einflüssen.
- Frühkindliche Bildungsprozesse sind individuell, ganzheitlich, komplex.
- Bildung soll sich in einer Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien der Kinder vollziehen.
- Der natürliche und soziale Nahraum der Einrichtung ist als Bildungs-ort zu verstehen, der wertvolle Lernerfahrungen für die Kinder bietet (Jasmund 2014, 93).

Große Bedeutung für eine institutionsübergreifende Bildungsförderung haben Kooperationen mit Einrichtungen des Gemeinwesens, mit Bil-

dungseinrichtungen insbesondere mit den aufnehmenden Grundschulen, aber auch mit Förder-, Kultur-, Religions-, Sport- und Freizeiteinrichtungen (Diskowski 2005).

Die Träger der Tageseinrichtungen für Kinder und auch Tagespflegepersonen sind gehalten, auf Basis des jeweiligen Landesgesetzes und des Bildungsplans ein Betreuungskonzept für die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder in ihren Einrichtungen zu erarbeiten. Aufgrund der Trägervielfalt unterscheiden sich diese hinsichtlich ihres pädagogischen Verständnisses, ihrer Konfession und ihrer Angebote für Kinder und ihre Familien. Auf Grundlage dieses Trägerkonzeptes soll in jeder Kindertageseinrichtung durch Team, Leitung und Elternrat eine Bildungs- und Erziehungskonzeption die Prinzipien der pädagogischen Arbeit in dieser Einrichtung definieren. Die Vielfalt der Angebote mit unterschiedlichen Wertvorstellungen, Inhalten, Methoden und Arbeitsformen soll helfen, ein breit gefächertes Spektrum zur Verfügung zu haben, das den Wünschen und Lebenslagen von Eltern und Kindern entspricht (KJHG §§3-5). Für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen werden in Deutschland unterschiedliche (reform-)pädagogische Ansätze bevorzugt, z. B. Fröbel, Waldorf-Pädagogik, Montessori, Reggio Emilia, Kneipp, Freinet, Pikler, Situations- oder situationsorientierter Ansatz oder offenes Konzept etc. Diese Ansätze haben unterschiedliche kulturelle Wurzeln und wurden in ihren jeweiligen historischen Bezügen ausgehend von der Reformpädagogik bis zum Ende des letzten Jahrhunderts erarbeitet. Sie differieren in ihrem jeweiligen Bild vom Kind und ihrem Verständnis über die Rolle der pädagogischen Fachkräfte und leiten daraus ihre spezifischen Vorstellungen von der pädagogischen Interaktion, für die Raumgestaltung, aber auch für die Beziehung zu den Eltern ab.

2.4 Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen

Die Qualität der Bildungsförderung von Kindern ist, ausgelöst durch die PISA-Studien ab 2000, die OECD-Studien Starting Strong 2001 und 2004, die IGLU-Studien ab 2001, die Nationalen Bildungsberichte ab 2006 und die NUBBEK-Studie 2012, in den Fokus gesellschaftlicher und bildungspolitischer Diskussionen gerückt. Die vorher wenig beachteten frühen Jahre im Leben eines Menschen gerieten durch die Forschungsergebnisse der Kognitions- und Neurowissenschaften in den Fokus der Aufmerksamkeit und wurden zunehmend als wertvolle Bildungszeit verstanden. Damit stand die Qualität der Erziehung, Betreuung und Bil-

dungsförderung von Kindern in den ersten Lebensjahren auf dem Prüfstein. Sie wurde mittels Qualitätsinstrumenten evaluiert und in mehreren repräsentativen Untersuchungen in Deutschland für eher schlecht und mittelmäßig befunden (ebd.).

Daraus wurden u. a. Rückschlüsse auf die Qualität der Ausbildungen pädagogischer Fachkräfte gezogen. Im Jahr 2002 wurden auf eine Initiative der Robert-Bosch-Stiftung „PIK- Profis in Kitas“ an Universitäten/Hochschulen die ersten Bachelorstudiengänge für Kindheitspädagogik eingerichtet (www.bosch-stiftung.de). Aktuell werden bundesweit ca. 80 Bachelor- und ca. 10 konsekutive Masterstudiengänge mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik angeboten. Weitere Konsequenzen dieser Neuausrichtung für das Handlungsfeld waren Qualitätsoffensiven, die z. T. durch den Aufbau von Qualitätsmanagementstrukturen, durch externe Evaluation, fachliche Beratung und Zertifizierungen sowie über Personalentwicklungskonzepte umgesetzt wurden. Es gibt eine Vielzahl von Qualitätsgütesiegeln speziell für Kindertageseinrichtungen, u. a.: KES-R und KRIPS-R, DIN EN ISO 9000:2000, Kronberger Kreis, IQUE und QBE, K.I.E.L.etc. Daneben haben die Wohlfahrtsverbände als große Trägerverbände z. T. eigene Instrumente entwickelt und diese über Weiterbildungsmaßnahmen in ihren Einrichtungen implementiert. Neben diesen Instrumentarien besitzen zahlreiche Tageseinrichtungen aber auch themenspezifische Gütesiegel und Zertifikate, die von unterschiedlichen Institutionen verliehen werden und nur z. T. geschützte Titel darstellen. Dazu gehören u. a.: Anerkannter Bewegungskindergarten, Musikkindergarten, Forscherkids, Lesekindergarten, Kita mit BISS etc. Diese Zertifikate werden häufig nach erfolgten Fortbildungen des Teams und einer Kontrolle der Umsetzung der favorisierten pädagogischen Angebote befristet verliehen und sind ggf. durch Fortbildungsauffrischung oder Audits verlängerbar (Jasmund 2014, 95).

Obwohl in Deutschland die Priorität der Verantwortung für die Kindererziehung im Grundgesetz (GG Art.6) verankert, eindeutig bei den Eltern liegt, stellt die institutionelle Tagesbetreuung von Kindern eine wichtige Komponente zur gesellschaftlich erwünschten Einflussnahme auf Entwicklungsverläufe und Bildungschancen von Kindern dar. Mit einer Betreuungsquote von über 90% aller Kinder zwischen 3 und 6 Jahren können in Kindertageseinrichtungen diese Kohorten nahezu vollständig erreicht werden. Hierdurch ergibt sich eine große Chance für eine frühe individuelle Betrachtung und Förderung von Kindern und einen spezifischen Ausgleich von Benachteiligungen zur Sicherung vergleichbarer Bildungschancen (MSW/MFKJKS 2011).

2.5 Ganzheitliche Bildungs- und Entwicklungsförderung von Kindern

Die Diversität heutiger Familienformen, der sozio-ökonomischen Lebensverhältnisse und kulturellen Einflussfaktoren spiegelt sich in den Tageseinrichtungen für Kinder durch eine große Heterogenität individueller Bedürfnissituationen und Entwicklungsverläufe von Kindern wieder. Dies manifestiert sich im gesundheitlichen Zustand der Kinder, ihrer sensorischen und motorischen Entwicklung, ihren kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und in ihrem sozial-emotionalen Verhalten. Der Förderauftrag in der Kindertagesbetreuung definiert eindeutig den individuellen Ansatz im (Gruppen-) Setting einer Institution. Ausgehend von den gesellschaftlichen Leitziele ist damit ein umfassender Kompetenzerwerb zur Entwicklung von eigenständiger Handlungskompetenz gemeint, der die Kompetenzbereiche Selbstkompetenz, Sozialkompetenz sowie Sach- und Methodenkompetenz als mögliche Bildungsdimensionen umfasst. „Selbstkompetenz ist die Fähigkeit, die eigene Identität zu entwickeln, zu erproben und zu bewahren sowie eigene Fähigkeiten und Stärken zu kennen und damit verantwortlich und situationsgerecht umzugehen. Sozialkompetenz ist die Fähigkeit, Bedürfnisse, Wünsche, Interessen und Erwartungen anderer zu erkennen und im eigenen Verhalten angemessen zu berücksichtigen. Sachkompetenz ist die Fähigkeit, sachbezogen zu urteilen, entsprechend zu handeln und Wissen auf unterschiedliche Situationen zu übertragen“ (MSW/MFKJKS 2011, 26ff). Dabei sind diese Bildungsziele als Herausforderung für kindliche Potentiale zu sehen, denen sich das Kind eigenaktiv stellt und damit selbst gezielt für seine Entwicklung sorgt (Strätz 2011, 49).

Um bei zunehmender Heterogenität der Lebensbedingungen von Kindern und ihren Herkunftsfamilien deren Chancengleichheit zu stärken, werden Kindertageseinrichtungen zunehmend für Unterstützungsleistungen von Familien genutzt. Basierend auf Initiativen der Länder, z. B. in NRW 2006, werden Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren, die als Knotenpunkte in einem Netzwerk Familien beraten und unterstützen. Dabei soll jedes Familienzentrum die (Unterstützungs-)Bedarfe der Familien im Stadtteil/der Gemeinde erkennen und darauf flexibel reagieren, damit den unterschiedlichen sozialräumlichen Gegebenheiten Rechnung getragen werden kann (Handreichung des MGFFI 2008). Familienzentren können durch ihren systemischen Ansatz Institutionen des Sozialraums vernetzen und so vielfältige Unterstützungsstrukturen schaffen. Differenzierte wohnortnahe Leistungen für Familien „aus einer Hand“ (Heuchel et

al. 2009, 15) können hier aufgrund des bestehenden Vertrauensverhältnisses durch den regelmäßigen Kontakt und ohne der Gefahr einer Stigmatisierung ausgesetzt zu sein, eher in Anspruch genommen werden. Ziel ist eine nachhaltig verbesserte Frühprävention und die Steigerung von Familienfreundlichkeit im Sozialraum. Das Spektrum von Familienzentren reicht von allgemeiner Information über Alltagshilfen, Familienbildung, Krisenintervention bis zur Vermittlung von Unterstützungsleistungen wie z. B. Babysittern, therapeutischen Angeboten, Selbsthilfegruppen oder persönlichen Beratungen. Zusätzlich sind auch gesundheits- und entwicklungsfördernde Angebote für werdende und/oder junge Familien und Eltern-Kind-Aktivitäten in der Angebotspalette möglich (Jasmund 2014, 101).

2.6 Ganzheitliches Lernen in der Kindheit durch Spiel und Bewegung

Kinder lernen eigenaktiv an jedem ihrer Lebensorte. Dies sind zuerst die Herkunftsfamilie und ihr sozialer Nahraum, die dadurch zu ihren ersten (Selbst-) Bildungsorten werden. Mit der Aufnahme eines Kindes in eine Kita wird diese ein weiterer Lernort und aufgrund der professionellen Arbeit der pädagogischen Fachkräfte zu einem öffentlichen institutionellen Bildungsort für Kinder. Basierend auf entwicklungspsychologischem und pädagogischem Fachwissen erhalten die Kinder hier individuelle Entwicklungsbegleitung und Bildungsförderung.

Alle (Um-)Welterfahrungen gewinnt das Kind durch Eigenaktivität, indem es Teile und Dinge seiner Welt anschaut, ertastet, sich auf sie zu bewegt und mit ihnen hantiert. Dabei macht das Kind vielfältige Erfahrungen, die es oft wiederholt. Die kindliche Neugier motiviert es zu diesem Erkundungsverhalten, gefiltert wird dieses dabei durch seine Lust- und Unlusterfahrungen. Positive Erfahrungen werden wiederholt, negative werden vermieden. „In den ersten Jahren erschließen sich die Kinder ihre Welt weniger über Denken, sondern vor allem über Bewegung“ (MSW/MFKJKS 2011, 35). Der Erziehungswissenschaftler Schäfer bezeichnet Bewegung als „elementare Form des Denkens“ (Schäfer 2003a, 220). Auf diese Weise macht das Kind vielfältige Handlungs-, Material- und (Um-)Welterfahrungen.

Während der sich permanent wiederholenden Pflege- und Fütterungssituationen lernt das Kind auch seine Bezugspersonen kennen. Es beobachtet intensiv deren Verhalten und versucht dieses, basierend auf

seinen angeborenen Fähigkeiten zu Imitationsverhalten nachzuahmen. Dabei versucht es aktiv den als positiv erlebten Kontakt aufrecht zu erhalten. Durch die Rückmeldungen erhält das Kind erste Deutungen und Wertungen über sein Handeln und Erleben. Kinder brauchen andere Kinder und Erwachsene, die sie in ihren Prozessen begleiten, herausfordern, Erfahrungen erweitern, Fragen stellen, Vorschläge machen und ihnen Rückmeldungen geben (Zimmer 2007). „Bewegung und körperlicher Ausdruck sind das erste und wichtigste Kommunikationsmittel, das einem Kind bereits im vorsprachlichen Alter zur Verfügung steht, um sein Bedürfnis nach Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen zu befriedigen“ (Herm 2007, 16). Das Kind macht so vielfältige Erfahrungen über das Verhalten und den Umgang mit anderen Menschen in diversen Situationen, sogenannte Sozialerfahrungen.

„Durch Bewegungshandlungen lernen die Kinder [auch] sich selbst kennen. Sie erhalten Rückmeldungen über das, was sie können. Sie erfahren Erfolg und Misserfolg und erkennen, dass sie selbst etwas bewirkt haben. Sie erleben aber auch, was andere ihnen zutrauen, wie sie von ihrer Umwelt gesehen werden. Diese Erfahrungen, Kenntnisse und Informationen münden ein in Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person, die sich unter dem Begriff ‘Selbstkonzept’ fassen lassen“ (Zimmer 2012b, 63). Eigene Selbstwirksamkeitserfahrungen beeinflussen die zukünftige Handlungsmotivation. „Die positiven und negativen Erfahrungen, die ein Kind bezüglich der Erreichung oder Verfehlung von Handlungszielen hat, haben Auswirkungen auf sein Selbstwertgefühl sowie auf seine Leistungsmotivation. Als zukünftige (Miss-)Erfolgserlebnisse sind sie auf zukünftige Ereignisse gerichtet und modifizieren das Verhalten“ (Bahr et al. 2012, 106). Das Kind macht Erfahrungen über sich selbst.

„Das Spiel stellt dabei die ideale Möglichkeit dar, die motivierende und an sich anregende Situation der Bewegung in eine entwicklungsfördernde Struktur umzuformen“ (Eggert/Lütje-Klose 1994, 32). Spiel gilt als unersetzlicher Bestandteil kindlicher Entwicklung. Dieses Paradigma gilt, ausgehend von Diskussionen in der Antike, seit der Reformpädagogik und wurde von Piaget manifestiert, der das Spiel als notwendig für Kinder beschrieb, weil „das Kind gezwungen ist, sich ständig an eine Gesellschaft von Älteren anzupassen, deren Regeln und Interessen ihm fremd bleiben, ebenso an eine physische Welt, die es noch kaum versteht [...]“. Für sein affektives und intellektuelles Gleichgewicht ist es deshalb notwendig, dass es über einen Tätigkeitsbereich verfügen kann, dessen Motivation nicht die Anpassung an das Wirkliche, sondern im Gegenteil die Anpassung des Wirklichen an das Ich ist, ohne Zwang und Sanktio-

nen: das ist Spiel“ (Piaget/Inhelder 1983, 49). Im Spiel verarbeitet, adaptiert und erweitert das Kind seine individuellen Erfahrungen. Durch den Körpereinsatz im Spiel werden die eigenen Bewegungshandlungen in einen (u. U. nur) für das Kind sinnhaften Zusammenhang gestellt. Kindliches Spiel ist ein Medium der spezifischen kreativen Ausdrucksmöglichkeiten, die dem Kind zur Verfügung stehen. Diese liegen in den ersten Jahren hauptsächlich im körperlichen, vorsprachlichen Bereich. Im konstruktivistischen Bildungsverständnis entwickelt das Kind auf Basis seiner individuellen Erfahrungen seine Vorstellungen, kognitive Strukturen als innere Bilder von sich und der Welt. Diese Bilder beeinflussen seinen künftigen Umgang, es lernt mit sich, mit der Welt und anderen Menschen zu agieren und wird lebenslang seine kognitiven Strukturen an gemachte Erfahrungen anpassen, sein Verhalten modifizieren und damit handlungskompetenter werden. Bewegung und Spiel werden dabei zu Medien, mit denen das Kind eigenaktiv seine Entwicklung organisiert. „Kinder braucht man [dabei] nicht zu belehren. Was sie von uns erwarten sind einerseits Herausforderungen und Anregungen, andererseits Freiräume und die Fähigkeit, uns herauszuhalten. Wenn wir die Balance halten und ihre Potenziale sehen und wertschätzen, haben wir gute Chancen, das Wichtige richtig zu tun“ (Strätz 2011, 55).

Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“
Was fröhpädagogische Fachkräfte wissen, können und
tun sollten

Schneider, J.; Kopic, A.; Jasmund, C.
2015, VIII, 161 S. 16 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-05113-6