



Bachelorarbeit

Nadine Lothmann

**Basisinhalte einer Fortbildung für
Kindertagespflegepersonen zur Förderung
der motorischen Entwicklung von
Kleinkindern**

**BA Studiengang
Kindheitspädagogik**

Wintersemester 2023/24

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis.....	5
1 Einleitung.....	7
2 Kindertagespflege	9
2.1 Entstehung der Kindertagespflege.....	11
2.2 Gesetzliche Vorgaben und bildungspolitischer Rahmen der Kindertagespflege	12
2.3 Rahmenbedingungen in der Kindertagespflege.....	13
2.4 Ausbildung und Qualifizierung in der Kindertagespflege.....	16
2.4.1 Berufliche Vorbildung der Kindertagespflegepersonen.....	16
2.4.2 Qualifikation zur Kindertagespflegeperson nach dem Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege	17
2.4.3 Stellenwert der Motorik im Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege	19
3 Grundlagen der motorischen Entwicklung.....	20
3.1 Kernmerkmale der motorischen Entwicklung.....	21
3.2 Motorische Entwicklung im Säuglings- und Kleinkindalter	24
3.3 Grenzsteinkonzept	26
4 Bedeutung von Bewegung.....	28
4.1 Bewegung als Medium der motorischen Entwicklung und als Lerngegenstand.....	29
4.2 Bewegung als Medium der psychisch-emotionalen Entwicklung	31
4.3 Bewegung als Medium der sozialen Entwicklung	33
4.4 Bewegung als Medium der kognitiven und sprachlichen Entwicklung	34
5 Einflussgrößen auf die motorische Entwicklung von Kleinkindern.....	37
5.1 Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben	37
5.1.1 Grundbedürfnisse	37
5.1.2 Entwicklungsaufgaben von Kindern im Alter von null bis drei Jahren	41
5.2 Entwicklungsförderliche Raumgestaltung für die motorische Entwicklung von Kleinkindern	42
5.3 Entwicklungsförderliche pädagogische Konzepte für die motorische Entwicklung.....	45
5.3.1 Psychomotorik	45
5.3.2 Bewegungskindergärten.....	47

5.3.3	Pikler-Pädagogik	47
5.3.4	Naturraumpädagogik.....	48
5.4	Sicherheitsbestimmungen im Kontext Bewegung	49
5.5	Haltung der Kindertagespflegepersonen	53
6	Basisinhalte einer Fortbildung für Kindertagespflegepersonen zur Förderung der motorischen Entwicklung von Kleinkindern	54
7	Fazit	66
	Literatur.....	69
	Abbildungsverzeichnis	81
	Tabellenverzeichnis	81
	Anlage	83
	Anlage 1: Gesetzliche Grundlagen der Kindertagespflege.....	84
	Anlage 2: Bildungsbereich ‚Bewegung‘ im Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege	86
	Anlage 3: Bildungsraummerkmale und Materialausführungen zur Bewegungsförderung.....	89

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AG GTP NRW	Arbeitsgruppe Großtagespflege Nordrhein-Westfalen
AK	Arbeitskreis
aktual.	aktualisiert
Anm.	Anmerkung
Aufl.	Auflage
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BiK	Kindheitspädagogik in Bewegung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
BVKTP	Bundesverband für Kindertagespflege
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
dakp	Deutsche Akademie – Aktionskreis Psychomotorik
DGUV	Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung
DIN	Deutsches Institut für Normung
Diss.	Dissertationsschrift
DJI	Deutsches Jugendinstitut(s)
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
e.V.	eingetragener Verein
ebd.	ebenda
erw.	erweitert
ESF	Europäischen Sozialfonds
et al.	et alii (= und andere)
etc.	et cetera
f.	folgende
ff.	fortfolgende (und die darauffolgenden Seiten)
Hrsg.	Herausgeber
i. Br.	im Breisgau
Jg.	Jahrgang
Kap.	Kapitel
KICK	Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz
KiföG	Kinderförderungsgesetz
KiQuTG	KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz
KiTa (Kita)	Kindertagesstätte

kompl.	komplett
korr.	korrigiert
KTP	Kindertagespflege
KTPP	Kindertagespflegeperson(en)
LVR	Landschaftsverband Rheinland
MKFFI	Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen
MKJFGFI	Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen
MSB	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein- Westfalen
Neuauf.	Neuaufgabe
Nr.	Nummer
NRW	Nordrhein-Westfalen
o.J.	ohne Jahresangabe
o.S.	ohne Seitenangabe
o.V.	ohne Verfasserangabe
o.Verl.	ohne Verlagsangabe
QHB	Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege
S.	Seite
s.	siehe
SGB VIII	Achtes Buch Sozialgesetzbuch (Kinder- und Jugendhilfe)
sic!	lat. so
TAG	Tagesbetreuungsausbaugesetz
u.a.	unter anderem
U3-Kinder	unter dreijährige Kinder
überar.	überarbeitete (Aufl.)
UE	Unterrichtseinheiten
UV-Strahlung	ultraviolette Strahlung
vollst.	vollständig
VS	Verlag für Sozialwissenschaften
WIFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
zit. n.	zitiert nach

1 Einleitung

Die motorische Entwicklung vollzieht sich in den ersten Lebensjahren in einem rasanten Tempo und ist eine der zentralen Entwicklungsaufgaben im Kleinkindalter¹. Ein aktives Bewegungsverhalten spielt eine wesentliche Rolle für die gesamte Entwicklung des Kindes. Es bildet die Grundlage für die Ausbildung kognitiver, sozialer, emotionaler und motorischer Fähigkeiten. Mit Blick auf den zunehmenden Bewegungsmangel im Kindesalter, welcher als gesundheitlicher Risikofaktor gilt (Zimmer 2022a: 519), ist die vermehrte Förderung motorischer Kompetenzen in der frühkindlichen Pädagogik ein Schlüsselement. Der Grundstein für ein gesundes Bewegungsverhalten wird in den ersten Lebensjahren gelegt und hat laut dem Bundesministerium für Gesundheit einen prägenden Einfluss auf die weitere Bewegungsbiografie (BMG 2022: 3) und beeinflusst somit auch die physische und psychische Gesundheit.

Im Gegensatz zum pädagogischen Personal in Kindertagesstätten (KiTas) benötigen Kindertagespflegepersonen (KTPP) keine mehrjährige Ausbildung zur Ausübung der Kinderbetreuung, sondern sie absolvieren eine mehrmonatige Qualifizierungsmaßnahme. Nach Schuegger et al. (2019a) ist die Kindertagespflege (KTP) ein sehr heterogenes Feld, da Personen mit den unterschiedlichsten Lebensentwürfen, Bildungshintergründen, Motivationen (ebd.: 3, Manual²) und Qualifikationen in diesem Bereich tätig sind. Dementsprechend ist von unterschiedlichem Wissen bzw. Verständnis des Themas auszugehen, der einen Bedarf an Fortbildungsmaßnahmen begründet. Die KTP ist quantitativ relevant, da sie nach den KiTas die zweithäufigste Betreuungsform für Kinder im Alter von null bis drei Jahren außerhalb der Familie darstellt.

Angesichts der bedeutungsvollen Rolle der Motorik in den ersten drei Lebensjahren für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern, der zunehmenden Herausforderungen durch Bewegungsmangel und der Notwendigkeit, die Qualität in der frühkindlichen Betreuung sicherzustellen, erarbeitet die vorliegende Arbeit Inhalte einer Fortbildung für KTPP zur Förderung der motorischen Entwicklung von Kleinkindern. Ziel ist es, relevante Themen über die motorische Entwicklung und

¹ In dieser Arbeit werden unter dem Begriff ‚Kleinkind‘ alle Kinder im Alter von null bis drei Jahren gefasst.

² In dieser Arbeit werden bei Zitaten aus dem QHB 1 und 2 von Schuegger et al. 2019a und 2019b zusätzlich die Kapitelüberschrift oder Modulnummer angeführt, da die Paginierung in jedem Kapitel neu beginnt.

Förderung von Kindern unter drei Jahren zu identifizieren, welche im Setting der KTP von Bedeutung sind. Diese Themen bilden Basisinhalte einer Weiterbildung. Ausgehend von dem zuvor genannten Ziel lautet die abgeleitete Forschungsfrage: Welche Aspekte der motorischen Entwicklung und Förderung von unter dreijährigen Kindern gehören in eine Fortbildung für Kindertagespflegepersonen? Dazu wird aktuelle und grundlegende Fachliteratur analysiert und in ein kompaktes Kompetenzprofil zusammengetragen.

Im Mittelpunkt des 2. Kapitels steht die Analyse der KTP, um ein fundiertes Verständnis dieses Bereichs zu entwickeln, welches für die Erstellung eines adressatengerechten Fortbildungsangebots unerlässlich ist. Dies beinhaltet eine Betrachtung der aktuellen Datenlage, die Entstehung der KTP, gesetzliche und bildungspolitische Vorgaben und die Rahmenbedingungen der KTP. Für einen tieferen Einblick in die Qualität der KTP wird die berufliche Vorbildung und die Qualifizierungsmaßnahme zur KTHP beleuchtet. Zusätzlich wird ein kritischer Blick auf den Stellenwert der motorischen Entwicklung innerhalb dieser Qualifizierung gerichtet, um den Umfang des Themas ‚Bewegung‘ zu identifizieren.

Im Kapitel 3 werden theoretische Grundlagen der motorischen Entwicklung von Kindern unter drei Jahren herausgestellt. Ein fundiertes Verständnis dieser Entwicklungsphase ist essenziell, um die motorische Entwicklung gezielt und effektiv fördern zu können. Es werden die Kernmerkmale der motorischen Entwicklung aufgeführt und ein Überblick über die motorische Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren gegeben sowie das Grenzsteinkonzept vorgestellt.

Die fundamentale Bedeutung der Bewegung in der kindlichen Entwicklung wird in Kapitel 4 erörtert. Diese Erörterung unterteilt sich in vier Dimensionen, um eine strukturierte und tiefgehende Betrachtung zu ermöglichen. Unter Berücksichtigung dieses tiefergehenden Blicks in die Bedeutungsdimensionen können KTHP in einer Fortbildung ein umfassendes Verständnis für die vielschichtige Bedeutung von Bewegung und deren Potenzial entwickeln. Die Unterkapitel behandeln Bewegung im Rahmen der motorischen, psychisch-emotionalen, sozialen sowie kognitiven und sprachlichen Entwicklung.

Das 5. Kapitel fokussiert die Einflussgrößen der motorischen Entwicklung. Durch das Bewusstsein der Einflussgrößen können KTHP gezielt ihre pädagogische Arbeit gestalten. Thematisiert werden die Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben der Kleinkinder, der Einfluss der Raumgestaltung und die pädagogischen

Konzepte. Des Weiteren werden Sicherheitsbestimmungen sowie die Haltung der KTHP behandelt.

Die in den vorherigen Kapiteln ausgearbeiteten Inhalte bündeln sich tabellarisch im 6. Kapitel als Kompetenzprofil. Neben den Wissensinhalten werden zusätzliche Kompetenzdimensionen in diesem Profil ausgearbeitet. Es soll mögliche Basisinhalte einer Fortbildung für KTHP zur Förderung der motorischen Entwicklung von Kleinkindern aufzeigen.

Das Fazit im Kapitel 7 greift wesentliche Erkenntnisse dieser Arbeit auf und gibt einen Ausblick für die perspektivische Gestaltung einer Fortbildung für KTHP.

2 Kindertagespflege

Für die Gestaltung eines Fortbildungsangebots für KTHP ist ein fundiertes Wissen über das Setting der KTHP unabdingbar. Dieses Kapitel bildet die Grundlage, um ein adressatengerechtes Angebot zu gestalten bzw. passende Inhalte zu generieren. Der Fokus liegt hier überwiegend auf der Kindertagespflege in NRW.

Die Kindertagespflege stellt eine Betreuungsform dar, die sich hauptsächlich an Kinder unter drei Jahren (U3) richtet, aber auch Kinder bis zu 14 Jahren umfassen kann. In dieser Form der Betreuung werden die Kinder in einer kleinen Gruppe von einer konstanten Bezugsperson, der KTHP regelmäßig umsorgt. Die Betreuung findet in einer familiären Umgebung zumeist im Haushalt der KTHP statt. Die Kindertagespflegepersonen werden umgangssprachlich häufig als Tagesmütter, Tagesväter oder Tageseltern bezeichnet. Die Betreuungsform KTHP soll Erziehungsberechtigte in der Vereinbarkeit von Familie und Beruf unterstützen und ist eine Alternative zur Betreuung in der KiTa (MKJFGFI NRW 2024). Der politische Grundgedanke zur KTHP geht über die reine Betreuung hinaus. Auch der Gedanke der frühkindlichen Bildung und Erziehung ist hier verankert. Nach Pabst und Schoyerer (2015: 11) fördern Betreuungsangebote für unter Dreijährige die Gleichstellung von Mann und Frau und wirken sozial bedingten Bildungsnachteilen bei Kindern entgegen (ebd. in Anlehnung an Lanfranchi 2010). Ein weiterer Gesichtspunkt ist die ökonomische Perspektive, denn die Betreuung von U3-Kindern ermöglicht den früheren Wiedereinstieg in die Arbeitswelt nach der Geburt eines Kindes.

Laut der Deutschen Jugendinstituts (DJI)-Kinderbetreuungsstudie aus dem Jahr 2022 äußerten 49 % der Eltern³ von Kindern unter drei Jahren in Deutschland

³ Im Rahmen dieser Arbeit schließt der Begriff „Eltern“ alle Erziehungsberechtigten mit ein.

einen Bedarf an außerfamiliärer Betreuung. Allerdings konnten nur 35,5 % der Eltern tatsächlich ein entsprechendes Betreuungsangebot in Anspruch nehmen. Auf Bundesländerebene zeigen sich dabei unterschiedliche prozentuale Verteilungen (Kayed/Wieschke/Kuger 2023: 12 f.). Die Betreuungsquote war in Ostdeutschland (53,3 %) signifikant höher als in Westdeutschland (31,8 %) (ebd.: 12 in Anlehnung an BMFSFJ 2023). Insgesamt betrachtet verdeutlichen die Zahlen eine bestehende Lücke zwischen dem Betreuungsbedarf und dem verfügbaren Angebot in der Altersgruppe unter drei Jahren. Die Kleinkindbetreuung ist ein umfangreiches Feld. Laut dem statistischen Bundesamt (Destatis 2023a) wurden in Deutschland am Stichtag zum 01. März 2023 insgesamt 856.600 Kinder unter drei Jahren in Kindertagesstätten (KiTas) und in der öffentlich geförderten Kindertagespflege betreut. Im Vergleich zu 2022 wurde eine Steigerung der Betreuungszahlen um 28.800 U3-Kinder verzeichnet. Personell gesehen gab es einen Zuwachs in den Kindertagesstätten auf insgesamt 753.900 (+3,2 %) pädagogische Fachkräfte, die Anzahl der KTPP hingegen sank bundesweit um 1,5 % auf 41.233 im dritten Jahr in Folge (Destatis 2023a). Trotz der personellen Rückläufigkeit bei den KTPP, bleibt die KTP die zweite Säule des öffentlich geförderten Betreuungsangebot für Kinder unter drei Jahren, denn es wird immer noch ca. jedes sechste U3-Kind in der KTP betreut und bis 2030 werden noch ca. 13.000 bis 17.000 KTPP benötigt, um den Betreuungsbedarf in dieser Altersgruppe zu decken (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 87 in Anlehnung an Rauschenbach et al. 2020: 30).

Im Folgenden werden aktuelle Daten zur Kindertagespflege aufgeführt, um einen Einblick über die Nutzung und die Bedeutung dieser Betreuungsform in Nordrhein-Westfalen zu geben. Dem Landesbetrieb IT.NRW zufolge, wurden zum Stichtag 01. März 2023 in NRW insgesamt 161.026 Kinder im Alter von 0-3 Jahren durch verschiedene Angebote der Kindertagesbetreuung betreut. Die Betreuungsquote der unter Dreijährigen liegt in NRW bei 31 %. Diese Quote spiegelt den Prozentsatz der betreuten Kinder im Verhältnis zur Gesamtzahl der Kinder in der entsprechenden Altersgruppe in NRW wider. Seit 2018, mit einer damaligen Quote von 27,2 %, ist in NRW ein kontinuierlicher Anstieg der Betreuungsquote bei unter Dreijährigen festzustellen (Landesbetrieb IT.NRW 2023). Aus eigener Berechnung der Daten des statistischen Bundesamtes (Destatis 2023b und 2023c) nutzten von den institutionell betreuten unter Dreijährigen in Nordrhein-Westfalen 33,9 % (54.540 Kinder) die Kindertagespflege als Betreuungsform. An zweiter Stelle liegt Schleswig-Holstein mit 22,6 % (6.650) und Schlusslicht bildet Sachsen-Anhalt mit 2 % (576) (ebd.). In NRW bevorzugten „mehr als ein Fünftel der Eltern eines U3-

Kindes mit Bedarf (21 Prozent) die Betreuung bei einer Tagesmutter oder einem Tagesvater“ gegenüber der Betreuung in einer KiTa (Kayed/Wieschke/Kuger 2023: 21.). Diese Zahlen belegen deutlich, dass die Kindertagespflege ein gut frequentiertes Angebot der Kinderbetreuung in NRW ist, was ihre Bedeutung als Bildungsort im frühkindlichen Bereich im institutionellen Kontext unterstreicht.

2.1 Entstehung der Kindertagespflege

Den Anfang nahm die Kindertagespflege im Rahmen der ehrenamtlichen Nachbarschaftshilfe, die ein informelles und laienhaftes Betreuungsformat war. In den 1970er Jahren entstand eine Initiative von Tagesmüttern und Müttern, die neue Betreuungsmöglichkeiten suchten (Heitkötter/Lipowski 2016: 101 in Anlehnung an Jurczyk et al. 2004). Im Jahr 1973 veröffentlichte die Frauenzeitschrift „Brigitte“ ein schwedisches Vorbild zur KTP. Im Auftrag des Bildungsministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) wurde das Deutsche Jugendinstitut (DJI) beauftragt ein Modellprojekt „Tagesmütter“ wissenschaftlich aufzustellen und zu begleiten. Das schwedische Vorbild galt als Orientierung für das Modellprojekt (Berth et al. 2023: 6 f.). Trotz kritischer gesellschaftlicher Diskussionen über die Fremdbetreuung von unter dreijährigen Kindern, zeigte die wissenschaftliche Bewertung des Modellprojekts „Tagesmütter“ des DJI positive Ergebnisse hinsichtlich der sozialen Entwicklung der Kinder in dieser Art von Betreuung (ebd.: 7 in Anlehnung an Arbeitsgruppe Tagesmütter 1980). Es entstanden individuelle und zeitlich flexible Angebote, die von herkömmlichen Betreuungszeiten abwichen (Karcher 2023: 15 in Anlehnung an BMFSFJ 2005: 180).

Durch die Einführung des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) und dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KICK) im Jahr 2005 wurden bedeutende Veränderungen für die Tagespflege erwirkt (Pabst/Schoyerer 2015: 12). Die Kindertagespflege wandelte sich von einem überwiegend privat organisierten und finanzierten Angebot für U3-Kinder zu einem Teil des öffentlichen Angebots der Kinder- und Jugendhilfe (Franke-Meyer 2019). Zudem wurde die Kindertagespflege im TAG „zu einer qualitativ gleichrangigen Betreuungsform zur institutionellen Kindertagesbetreuung [KiTa] erklärt“ (Pabst/Schoyerer 2015: 12). Dies bedeutet, dass die Kindertagespflege im Bildungsauftrag mit den KiTas gleichgestellt ist (Karcher 2023: 15). Mit der Verabschiedung des Kinderförderungsgesetz (KiföG) im Jahr 2008 erhielten alle Kinder mit Vollendung des ersten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz (BMFSFJ 2018). Dies führte zu einem weiteren quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze in KiTa und KTP für diese Altersgruppe. Die

KTP sah sich zudem mit qualitativen Herausforderungen konfrontiert, da sie den inhaltlichen Ansprüchen eines gesetzlichen Förderangebots entsprechen musste (Pabst/Schoyerer 2015: 12 ff.). Um den Anforderungen gerecht zu werden, veränderten sich dementsprechend die Qualifizierungsmaßnahmen der Kindertagespflegepersonen. Die Einführung des Rechtsanspruchs wurde vom „Aktionsprogramm Kindertagespflege“ (Zeitraum 2008 - 2014) begleitet, welches durch das BMFSFJ initiiert (Pabst/Schoyerer 2015: 25) und durch den Europäischen Sozialfonds für Deutschland (ESF) gefördert wurde. Die Hauptziele dieses Programms waren die Vereinheitlichung der Qualifizierungsmaßnahmen, die Verbesserung der Rahmenbedingungen für Kinder, Eltern und KTPP (Infrastruktur) sowie die Gewinnung neuer Fachkräfte für die frühkindliche Betreuung (Karcher 2023: 16 in Anlehnung an BMFSFJ 2014; ESF o.J.). Auch heute ist die Weiterentwicklung der Qualität in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung erforderlich. Dies wird durch das „Gute-KiTa-Gesetz“ (KiQuTG) geregelt, welches speziell auch die Stärkung der Kindertagespflege beinhaltet.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Entwicklung der KTP maßgeblich durch das öffentliche Interesse und die Bedürfnisse der Eltern beeinflusst wurde. Die Gesetzgebung prägte den quantitativen Ausbau und die qualitative Weiterentwicklung der Kindertagespflege.

2.2 Gesetzliche Vorgaben und bildungspolitischer Rahmen der Kindertagespflege

Das Verständnis der rechtlichen und bildungspolitischen Vorgaben in der Kindertagespflege ist von Bedeutung, da sie die Grundlage für die Organisation, Qualität und Förderung der Betreuung von Kindern in diesem Bereich bilden.

Die rechtlichen Grundlagen zur außerfamiliären Kindertagesbetreuung, welche neben der KiTa auch die KTP einschließt, sind auf drei Ebenen festgeschrieben:

- **Bundesebene:** Festlegung allgemeiner Richtlinien, die für alle Länder verbindlich sind; SGB VIII
- **Landesebene:** Länder formulieren auf Grundlage der Vorgaben der Bundesebene detaillierte, inhaltliche Richtlinien (Ausführungsgesetze); z.B. NRW: KiBiz
- **Kommunale Ebene:** Die Umsetzung der landesspezifischen Vorgaben erfolgt auf kommunaler Ebene (Franke-Meyer 2019; MKJFGFI 2023: 7 f.;

Landesverband Kindertagespflege NRW 2024); es gelten verschiedene Satzungen und Richtlinien in den Kommunen (MKJFGFI 2023: 8).

In Anlage 1 ist ein detaillierterer Überblick über relevante Gesetze der KTP für die frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung in Deutschland hinterlegt. Für die KTP sind neben den gesetzlichen Grundlagen weitere Regelwerke von Bedeutung:

- „die Verordnung zur Durchführung des Kinderbildungsgesetzes [...]
- die Bildungsvereinbarung [...] in Verbindung mit den Bildungsgrundsätzen
- und die Fortbildungsververeinbarung [...]“ (MKJFGFI 2023: 8)

Besonders hervorzuheben für die KTP in NRW sind die Bildungsgrundsätze NRW, weshalb ein kurzer Einblick an dieser Stelle gegeben wird. Die Bildungsgrundsätze dienen als Leitfaden für die pädagogische Arbeit (MKFFI/MSB 2018: 5) und sind insbesondere in der KTP als Chance und Herausforderung zur Weiterentwicklung zu verstehen (ebd.: 32). Die Grundsätze betonen einen ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag für Kindertageseinrichtungen bezüglich Kinder im Alter von null bis zehn Jahren (MKFFI/MSB 2018). Es wurden zehn Bildungsbereiche herausgearbeitet, die in der Praxis nicht voneinander zu trennen sind und ineinandergreifen (ebd.: 74 f.). In dem Kontext dieser Arbeit ist insbesondere der Bildungsbereich ‚Bewegung‘ herauszustellen. Es ist „[e]in Grundbedürfnis des Kindes [...], sich zu bewegen und die räumliche und dingliche Welt mit allen Sinnen kennen und begreifen zu lernen“ (ebd.: 78). Ebenfalls sind in den Bildungsgrundsätzen die Bedürfnisse und Bedarfe von U3-Kindern gesondert herausgestellt.

2.3 Rahmenbedingungen in der Kindertagespflege

Das Wissen um die Rahmenbedingungen wird benötigt, um diese Faktoren bei der Planung eines Fortbildungsangebots für Kinder und KTPP zu berücksichtigen und ein Verständnis für Feld der KTP.

In der KTP können Kinder von 0-14 Jahren betreut werden, wie aber bereits herausgestellt, sind die meisten Kinder unter drei Jahren. Voraussetzung, um als KTPP arbeiten zu können, ist eine Erlaubnis gemäß § 43 SGB VIII. Diese wird benötigt, wenn ein oder mehrere Kinder außerhalb des Haushalts der Eltern, während eines Teils des Tages, wöchentlich mehr als 15 Stunden, gegen Entgelt oder länger als drei Monate betreut werden (MKJFGFI NRW 2023: 31 f.). Die Erlaubnis für die Ausübung der Kindertagespflege wird vom Jugendamt erteilt, und zwar in dem Bezirk, in dem die KTPP ihre Tätigkeit ausführt (ebd.). Gemäß § 43 Abs. 3

darf eine KТПP bis max. fünf fremde Kinder gleichzeitig betreuen. Laut dem Fachkräftebarometer für frühe Bildung wurden im Jahr 2022 durchschnittlich vier Kinder von einer KТПP in Deutschland betreut (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 79). Der Handreichung Kindertagespflege zufolge, kann gemäß § 22 Abs. 2 Satz 2 KiBiz eine KТПP im Einzelfall bis zu max. acht Kinder über die Woche verteilt, betreuen. Unter der Bedingung, dass diese Kinder nicht zeitgleich betreut werden. Dies ist z.B. der Fall, wenn Familien sich einen Betreuungsplatz an unterschiedlichen Tagen teilen, wenn zusätzlich zu einer anderen Betreuungseinrichtung Randzeiten abgedeckt werden oder wenn es eine Vertretungssituation in Kooperation mit anderen KТПP notwendig macht (MKJFGFI NRW 2023: 34).

Zu den Rahmenbedingungen gehört ebenfalls das Personalprofil, auf welches nun kurz eingegangen wird. Laut Angaben von Destatis ist die überwiegende Mehrheit der KТПP weiblich mit 39.513 Personen, also rund 96 %⁴, während lediglich 1.720 männlich sind. Die Altersverteilung zeigt, dass die Mehrheit, mit 29.858 Personen, 40 Jahre und älter ist. Die nächstgrößere Gruppe bilden die 25- bis 39-jährigen KТПP mit 10.834, gefolgt von den unter 24-jährigen KТПP mit 541 (Destatis 2023d). Der arbeitsrechtliche Status von KТПP ist zumeist die freiberufliche selbstständige Tätigkeit (MKJFGFI 2023: 93). Es gibt jedoch auch Modelle der Festanstellung, welche zunehmend sind (ebd.: 97). Eine Anstellung ist im Haushalt der Eltern (ebd.: 91), in der Großtagespflege und in einem Trägerverein oder einer Kommune möglich (ebd.: 97). „Spezifisch für die Kindertagespflege ist allerdings eine gewisse Statusambivalenz zwischen formaler Selbstständigkeit und enger Kooperation im Dreiecksverhältnis Kindertagespflegeperson – Erziehungsberechtigte – Jugendhilfeträger“ (Heitkötter/Lipowski 2016: 103). Diese Dreiecksbeziehung bedeutet einerseits, dass sich KТПP mit den Identitätsmerkmalen und Risiken der Selbstständigkeit auseinandersetzen müssen. Andererseits sind sie Teil eines Systems, das durch feste Vorgaben und Auflagen gekennzeichnet ist (ebd.).

In der KТПP gibt es verschiedene Betreuungsformate und -orte. Die Betreuung kann in verschiedenen Umgebungen stattfinden: im Haushalt der KТПP, direkt im Elternhaus des zu betreuenden Kindes, oder an anderen, für die Betreuung geeigneten Orten. Dazu zählen umgestaltete Wohn- und Gewerberäume, Räumlichkeiten innerhalb von Kindertageseinrichtungen oder Betriebsgelände (MKJFGFI NRW 2023: 40-49). Je nach Betreuungsort gelten unterschiedliche Richtlinien und Bestimmungen. Der statistischen Erhebung von Destatis im September 2023 ist

⁴ Eigene Berechnung.

die eigene Wohnung der KTPP mit 25.931 Fällen der vorherrschende Betreuungs-ort. An zweiter Stelle stehen anderen Räumlichkeiten mit 13.144 Fällen, während die Betreuung im Haushalt des Kindes mit 2.977 Fällen am wenigsten vorkommt (Destatis 2023d). Neben der klassischen Kindertagespflege, wo KTPP den eigenen Haushalt, das eigene Familienleben und ggf. die Betreuung eigener Kinder und fremder Kinder verbinden (MKJFGFI NRW 2023: 40), bilden sich zunehmend Zusammenschlüsse von KTPP in angemieteten Räumlichkeiten, welche als Großtagespflegestellen bezeichnet werden. In der Großtagespflege ist die Betreuung von maximal neun Kindern vorgesehen, die von zwei bis höchstens drei KTPP gemeinsam betreut werden. „Großtagespflegestellen sind keine Einrichtungen“ (AG GTP NRW 2019: 5).

Die KTPP zeichnet sich durch ein einzigartiges Betreuungsprofil aus, das sich in vier charakteristischen Merkmalen zeigt, die sich konsistent über alle Betreuungsformen erstrecken (Heitkötter/Lipowski 2016: 107 f. in Anlehnung an Heitkötter et al. 2014 auch nachfolgend):

- **Unmittelbarer Personenbezug:** Die KTPP agiert als ständige direkte Ansprechpartnerin für Kinder und Eltern, auch in Großtagespflegen sind Kinder spezifischen KTPP zugeordnet. Verträge werden direkt mit einer KTPP geschlossen, statt mit einer Einrichtung wie bei KiTas.
Der direkte Personenbezug in der KTPP bedeutet zugleich, dass KTPPs im Alltag größtenteils auf sich allein gestellt sind (ebd.), ohne ein unmittelbares Team für einen beratenden Austausch in schwierigen Situationen. Die Kinder sind von einer Bezugsperson in der KTPP abhängig, dies betrifft u.a. die Bereiche der Beziehungsgestaltung und Bildung. Aus diesen Gründen sind die Vernetzung zu anderen KTPP und zur Fachberatung sowie die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zentral (MKFFI/MSB 2018: 33).
- **Lebensweltorientierte Förderung kindlicher Bildungsprozesse:** Die Entwicklungsförderung geschieht in besonderer Weise und als ganzheitlicher Prozess in der Alltagsgestaltung im familiären Umfeld und im Netzwerk der KTPP (Heitkötter/Lipowski 2016: 108 in Anlehnung an Heitkötter et al. 2014).
- **Gruppengröße:** In der Kindertagespflege ermöglichen kleine Gruppen eine übersichtliche Interaktion und fördern individuelle Kommunikation sowie Geborgenheit für das Kind (ebd. in Anlehnung an Ahnert 2012).
- **Anpassungsfähigkeit:** Die Kindertagespflege passt sich den Bedürfnissen der Familien und den örtlichen Gegebenheiten an, indem sie z.B.

flexible Betreuungszeiten und wohnortnahe Betreuungsmöglichkeiten, auch in strukturschwachen ländlichen Regionen, bietet (Heitkötter/Lipowski 2016: 108 in Anlehnung an Heitkötter et al. 2014).

2.4 Ausbildung und Qualifizierung in der Kindertagespflege

Dieses Kapitel bietet einen Einblick in die berufliche Vorbildung von Kindertagespflegepersonen (KTPP), stellt die Qualifizierungsmaßnahme für KTPP im Hinblick auf Struktur und inhaltliche Schwerpunkte dar und bewertet den Stellenwert der Motorik innerhalb dieser Qualifizierung. Ziel ist es, ein tieferes Verständnis für die Strukturen und die Qualität, insbesondere für den Bereich Motorik, der Qualifizierungsmaßnahme zu entwickeln.

2.4.1 Berufliche Vorbildung der Kindertagespflegepersonen

Die Zugangsvoraussetzungen zur KTP unterscheiden sich erheblich von anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, da hier keine „reguläre berufliche Ausbildung erforderlich ist“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 81). Das nachstehende Diagramm gibt Aufschluss über den Stand der Berufsausbildung in der KTP im Jahr 2023.

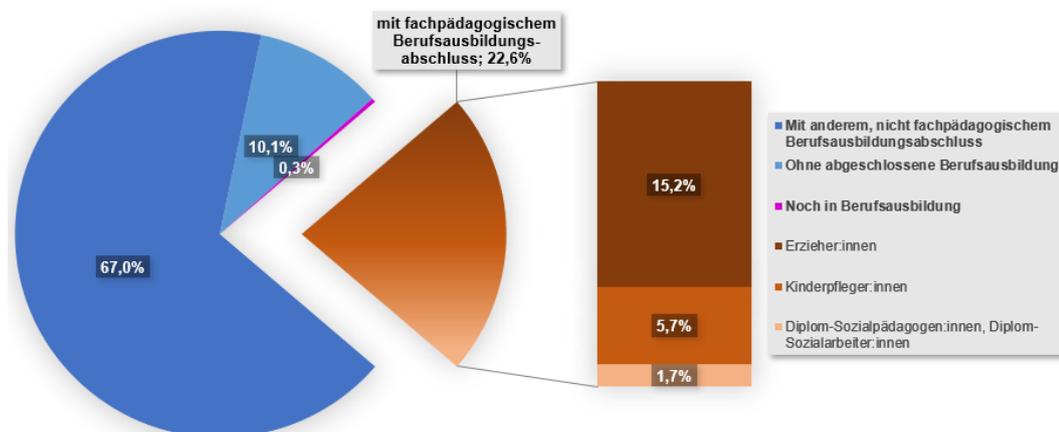


Abb. 1: Prozentualer Anteil der Kindertagespflegepersonen nach Berufsausbildung in Deutschland im Jahr 2023 (Datengrundlage entnommen aus Destatis 2023d und Destatis 2024); eigene Darstellung.

Das Tortendiagramm in Abbildung 1 verdeutlicht, dass zum Stichtag 01. März 2023 in Deutschland rund 67 % (24.490) der Kindertagespflegepersonen über einen Berufsabschluss verfügten, der ohne fachpädagogischen Bezug war. Im Gegensatz dazu konnten lediglich 22,6 % (12.918) der KTPP eine fachpädagogische Ausbildung nachweisen, welche im Balkendiagramm nach einzelnen Berufsgruppen weiter aufgeschlüsselt wird. Die größte Gruppe unter diesen bildeten die

Erzieher:innen mit 15,2 % (5.562), gefolgt von Kindertagespfleger:innen mit 5,7 % (2.076) und Diplom-Sozialpädagog:innen bzw. Diplom-Sozialarbeiter:innen mit 1,7 % (615). Etwa 10,1 % der KТПP können keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen (3.708). Eine geringe Anzahl, 0,3 % (117) der KТПP, befand sich neben der Tätigkeit in der KТПP noch in einer Berufsausbildung. Die vorliegenden Daten veranschaulichen die breite Palette an Qualifikationen und Bildungshintergründen unter den KТПP, weshalb von einer sehr heterogenen Gruppe auszugehen ist. Lediglich etwas mehr als ein Fünftel der KТПP besitzt fachpädagogische Ausbildungen, was darauf schließen lässt, dass diese über fundiertere Kompetenzen in der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern verfügen. Der hohe Anteil an KТПP ohne fachpädagogische Ausbildung, also von Quereinsteiger:innen, verdeutlicht die Notwendigkeit und Relevanz einer hochwertigen (Weiter-)Qualifizierung für KТПP, um Qualitätsstandards in der pädagogischen Arbeit sicherzustellen. Dieser zentrale Aspekt der Qualitätssicherung ist gesetzlich verankert im § 21 SGB VIII, der eine jährliche Weiterbildung nach der Grundqualifizierung von mindestens fünf Stunden vorschreibt. Die Angemessenheit dieses Umfangs bleibt jedoch diskussionswürdig. Auch mit dem ‚Gute-KiTa-Gesetz‘ werden die Professionalisierungsprozesse seit 2019 in der KТПP weiter unterstützt.

2.4.2 Qualifikation zur Kindertagespflegeperson nach dem Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege

Über die Jahre hinweg haben sich die Qualifizierungsmaßnahmen für KТПP immer weiterentwickelt und immer höhere Standards geschaffen. So wurde z.B. im Jahr 1996 das Programm „Werkstattausgabe für ein Curriculum zur Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen“ herausgegeben, welches 160 Unterrichtsstunden und weitere 60 Stunden an Aufbaumodulen umfasste (BVKTP 2020: 1). Mit der Beauftragung eines Projekts zur „Entwicklung und Evaluation curricularer Elemente zur Qualifizierung von Tagespflegepersonen“ vom BMFSFJ an das Deutsche Jugendinstitut (DJI) im Jahr 1998 wurde die Qualifizierung von Tagespflegepersonen weiterentwickelt und es entstand 2002 ein vom Bund finanziertes Fortbildungscurriculum (ebd.: 2). Mittlerweile wurde der Qualifizierungskurs „Qualität in der Kindertagespflege“ mit dem „Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege“ (QHB) auf 300 Unterrichtsstunden plus 80 Stunden Praktikum und ca. 140 Stunden Selbstlernzeiten erweitert. Das QHB ist auf die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinkindern ausgerichtet (Schuhegger u.a. 2019a: 3 ff., Einführung). „Die Mehrheit der Kindertagespflegepersonen [in Deutschland] kann mittlerweile eine (Grund-)Qualifizierung von mindestens 160 Unterrichtseinheiten

nachweisen“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 82). Weiterhin liegt der Fokus im QHB auf der Kompetenzorientierung. Mit der Kompetenzorientierung nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) wird den aktuellen Diskursen und den Theorien der Erwachsenenbildung entsprochen sowie die „Anschlussfähigkeit an anerkannte pädagogische Berufsausbildungen geschaffen“ (Schuhegger u.a. 2019a: 3, Einführung). Das QHB betont eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis als zentrales Element der Kompetenzorientierung sowie die Bedeutung handlungsorientierter und praktischer Lernsituationen (ebd.: 10, Einführung).

Die Verteilung und der Aufbau der Grundqualifizierung von insgesamt 300 Unterrichtseinheiten ist zunächst in zwei Bereiche gegliedert. Es wird mit der „*tätigkeitsvorbereitenden* Grundqualifizierung“ begonnen, die 160 Unterrichtseinheiten (UE) umfasst und sich in eine Orientierungsphase mit 30 UE sowie in eine Basisphase mit 130 UE unterteilt (Schuhegger et. al 2019a: 7 ff., Einführung). Zusätzlich sind in dieser Qualifizierungsphase 80 Stunden Praktika zu absolvieren, wovon jeweils 40 Stunden in einer KiTa und in einer KTP zu leisten sind. Weiterhin sind noch ca. 100 UE mit Selbstlernphasen vorgesehen, wo die Teilnehmenden sich vor- oder nachbereitend mit Inhalten in Einzel- oder Gruppenarbeiten befassen. Am Ende steht eine Lernergebnisfeststellung, in der die Teilnehmenden die eigene Kompetenzentwicklung reflektieren. Nach der *tätigkeitsvorbereitenden* Grundqualifizierung, für die ein Zeitraum von vier bis ca. sechs Monaten vorgesehen ist erfolgt die zweite Phase der Qualifizierung. Diese „*tätigkeitsbegleitende* Grundqualifizierung“ (ebd.: 8, Einführung) umfasst 140 UE und ca. 40 UE Selbstlerneinheiten, in denen sich die Teilnehmenden mit weiteren Inhalten, neben dem Beginn ihrer Tätigkeit in der eigenen KTP, auseinandersetzen. Auch hier steht erneut eine Lernergebnisfeststellung wie in der ersten Phase an. Die *tätigkeitsbegleitende* Grundqualifizierung soll innerhalb von sieben bis zwölf Monaten abgeschlossen werden (ebd.: 9, Einführung). Die inhaltliche Ausgestaltung der Qualifizierungsmaßnahme nach dem QHB umfasst Bereiche wie rechtliche Grundlagen, Kommunikationsstrategien, Beziehungsgestaltung, Eingewöhnungsstrategien, Konzeptionsarbeit, Inklusion, Bildungs- und Erziehungsbegleitung und vieles mehr (ebd.: 4 f., Übersicht über die Ordner). Konzeptionell hervorzuheben ist, dass bei wechselnden Dozierenden über den Zeitraum der gesamten 300 UE eine kontinuierliche Kursbegleitung anwesend ist, die als Ansprechperson für die Teilnehmenden fungiert. Die Aufgaben der Kursbegleitung umfassen u.a. Moderation, Koordination, Begleitung, Beobachtung, Mitwirkung bei Kolloquien zur Bewertung von Lernergebnissen,

Vernetzung mit weiteren Akteuren wie Fachberatung und Jugendamt (Schuhegger et al. 2019b: 9 f., Einführung).

2.4.3 Stellenwert der Motorik im Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege

Der Bereich Motorik oder Bewegung ist im QHB als kein eigenständiges Modul ausgewiesen, findet jedoch Berücksichtigung z.B. in Form von Praxisbeispielen, Spielsituationen, Arbeitsblättern und in Reflexionsfragen. Am ausführlichsten wird das Thema Bewegung im Modul 33 „Entwicklung begleiten“ unter der Kategorie „Entwicklungsbereich Bewegung“ auf zwei Beobachtungsbögen thematisiert (s. Schuhegger et al. 2019b: 24 f., Modul 33). Diese Bögen sollen dem/der Beobachter:in eine Erinnerungshilfe sein und Denkanstöße in der Beobachtung liefern (ebd.: 43, Modul 19). Diese Bögen zeigen mögliche Bewegungsformen auf, die beobachtet werden können: Bewegungsarten (z.B. Robben, Krabbeln, Laufen), Bewegungsabläufe (z.B. Schneidersitz, Dreirad fahren, Rolle vorwärts) und Gleichgewichtssinn (z.B. sich drehen, balancieren). Ebenfalls werden beobachtbare feinmotorische Tätigkeiten wie beim Spielen und Erkunden, in Essenssituationen und beim Gestalten aufgezeigt. Zudem gibt es noch die Kategorie: „Diese Arten von Bewegung mag das Kind besonders gern“ (ebd.: 24, Modul 33). Im Bereich der Raumgestaltung wird das Thema Bewegung ebenfalls erwähnt. Die Räumlichkeiten sollen die Kinder in ihren grob- und feinmotorischen Fähigkeiten vor Herausforderungen stellen (ebd.: 38, Modul 15), ihnen die Möglichkeit zum freien Bewegen bieten (ebd.: 10, Modul 41) sowie Ruhe- und Rückzugsbereiche ermöglichen (ebd.: 38, Modul 11). Im Kontext des freien Spiels wird die Rolle der Bewegung erwähnt, wie etwa im Funktionsspiel, das dort auch als sensomotorisches oder Explorationsspiel bezeichnet wird, wobei die Erkundung des eigenen Körpers und der Umwelt sowie die Lust an Funktion und Manipulation vordergründig sind (ebd.: 6, Modul 19). In der Anlage 2 finden sich weitere beispielhafte Ausführungen aus dem QHB zum Thema Bewegung.

Im Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege (QHB) nimmt die Motorik einen erkennbaren, aber nicht vollständig ausgeprägten Stellenwert ein. Die motorische Entwicklung und Förderung wird zwar thematisiert, scheint aber nicht die erforderliche Tiefe und Fokussierung zu erhalten, um der zentralen Bedeutung für die kindliche Gesamtentwicklung gerecht zu werden. Trotz der Integration in verschiedene Module, fehlt eine umfassendere Auseinandersetzung mit der Motorik, was Lücken in der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte hinterlässt. Es scheint, dass der

Bereich Bewegung eher auf kognitiver Ebene angesprochen wird. Es ist unklar, inwieweit Bewegung in der Qualifizierung von KTHP erleb- und erfahrbar ist und wieweit es praxisnah aufbereitet wird. Dies könnte möglicherweise auch auf die Art und Weise zurückzuführen sein, wie die Dozierenden die Inhalte vermitteln. Aus diesen Gründen bedarf es einer tiefergehenden Fortbildung zur motorischen Entwicklung und Förderung. In den nachfolgenden Kapiteln werden zentrale Themen rund um die motorische Entwicklung und Förderung von Kindern im Alter von null bis drei Jahren behandelt.

3 Grundlagen der motorischen Entwicklung

Dieses Kapitel liefert grundlegende Inhalte, welche die Kindertagespflegepersonen (KTHP) wissen sollten, um die motorische Entwicklung der Kinder einschätzen und fördern zu können. Dies sind Lerninhalte einer Fortbildung für KTHP. Es werden die Kernmerkmale, die die motorische Entwicklung beeinflussen, die Ontogenese der Motorik von unter dreijährigen Kindern sowie das Grenzsteinkonzept aufgeführt.

In den ersten drei Lebensjahren ist die Bewegungsentwicklung eine zentrale Entwicklungsaufgabe, da Kinder in diesem Alter Grundbewegungskompetenzen erwerben (Koch 2016: 312). Die motorische Entwicklung gliedert sich in grob- und feinmotorische Entwicklungsprozesse. Die Grobmotorik umfasst den Fortbewegungsapparat wie z.B. Krabbeln, Stehen und Gehen. Die Feinmotorik hingegen bezieht sich auf filigranere Tätigkeiten wie Greifen und Zupacken (Berk 2020: 193). Sie betrifft überwiegend die Fertigkeiten der Finger und Hände (Handgeschicklichkeit), aber z.B. auch die Gesichtsmotorik (Stangl 2024a: o.S.). Schlack (2012) und Zimmer (2021) kritisieren u.a. an der beschriebenen Einteilung, dass die Grobmotorik sich nicht ausschließlich durch grobe Bewegungshandlungen auszeichnet, sondern dass die Steuerung der Bewegungshandlungen fein aufeinander abgestimmt sind (Schlack 2012: 3; Zimmer 2021: 15). Grobmotorik wird als die Einbeziehung großer Muskelgruppen definiert, die sich in die Schlüsselbereiche Koordination, Kraft und Ausdauer unterteilen (Zimmer 2021: 15). Zur Präzisierung der Begrifflichkeiten verwendet Schlack (2012: 3 in Anlehnung an Michaelis 2010: 94) die Ausdrücke ‚Körpermotorik‘ und ‚Hand-Finger-Motorik‘. Im Rahmen dieser Arbeit werden die bekannten Termini Grob- und Feinmotorik beibehalten mit der Betonung, dass die Grobmotorik ebenfalls fein koordinierte Bewegungen einschließt, während die Feinmotorik sich hier auf die Motorik der Finger und Hände bezieht.

3.1 Kernmerkmale der motorischen Entwicklung

Nach Schott und Voelcker-Rehage (2022: 398) beinhaltet die motorische Entwicklung fortlaufende Veränderungsprozesse, die in Bezug zum Alter stehen, jedoch nicht notwendigerweise einem linearen, altersabhängigen Muster folgen (ebd.). Die Kernpunkte, die die motorische Entwicklung beeinflussen, sind die Stabilität, Variabilität und Plastizität, welche im Folgenden ausführlicher dargelegt werden.

Die Stabilität zeigt sich in „relativ stabile Elemente der motorischen Entwicklung [..., wie in] interindividuelle altersbedingte Ähnlichkeiten [... sowie in] bewegungsstrukturelle und merkmalsbezogene Stabilitäten“ (Scheid 2009: 281 in Anlehnung an Hirtz 2007). Das bedeutet, dass es zum einen altersbedingte Gemeinsamkeiten zwischen mehreren Kindern gibt und zum anderen, dass Bewegungsmuster im Bewegungsablauf zumeist konstant bleiben. Die folgende Abbildung von Oerter und Montada (2008: 4) verbildlicht den allgemeinen stabilen Ablauf der grobmotorischen Entwicklung.

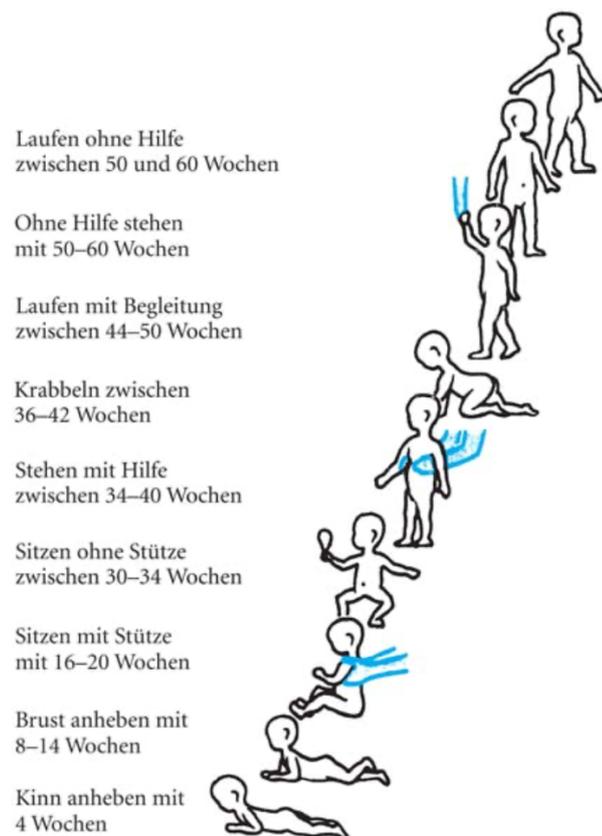


Abb. 2: Stabilität der grobmotorischen Bewegungsentwicklung in den ersten 60 Lebenswochen (entnommen aus Oerter/Montada 2008: 4)

Diese Abbildung zeigt beispielhaft die Stabilität der durchschnittlichen grobmotorischen Entwicklung innerhalb der ersten 60 Lebenswochen. Trotz der zumeist

stabilen Abfolge der Bewegungsabläufe sei darauf verwiesen, dass z.B. „Bewegungsmuster wie das Robben oder Krabbeln“ aufgrund der individuellen Entwicklungsverläufe übersprungen werden können (Scheid 2009: 291; Zimmer 2020: 87). Die übersprungenen Bewegungsmuster werden jedoch im späteren Entwicklungsverlauf meist nachgeholt (Zimmer 2020: 87).

Scheid (2009: 281 in Anlehnung an Hirtz 2007) zufolge kennzeichnet die motorische Entwicklung im Säuglings- und Kleinkindalter neben der Stabilität zeitgleich eine starke Variabilität (ebd.). Die Variabilität (Vielfältigkeit) der motorischen Entwicklung ist für die kindliche Entwicklung bedeutend, um sich an verändernde Gegebenheiten der Umwelt anzupassen (Schlack 2012: 4 f. in Anlehnung an Touwen 1984: 15; Berger 2023: 11). Die Variabilität zeigt sich in der Vielfalt der unterschiedlichen individuellen Entwicklungsverläufe, wie die variablen Zeitpunkte, die voneinander abweichende Reihenfolge der Entwicklungsschritte sowie die unterschiedlich starke Ausprägung der Funktionen während und am Ende der Entwicklung. Diese Vielfalt ist ein Merkmal der normalen Entwicklung und deren Ursache liegt in genetischen Veranlagungen sowie in Umweltfaktoren (Schlack 2012: 14; Jenni 2021: 5). Die Variabilität lässt sich laut Schlack (2012: 5 in Anlehnung an Touwen 1984, Michaelis 2003 und Largo 2004) in den drei Dimensionen „Interindividuelle Variabilität“, „Intraindividuelle Variabilität“ und „Interkulturelle Variabilität“ aufschlüsseln (ebd.). Die interindividuelle Variabilität in der motorischen Entwicklung bezeichnet die Unterschiede zwischen einzelnen Individuen. Die Kinder erlangen bestimmte Bewegungsfähigkeiten zu unterschiedlichen Zeitpunkten und die Methoden zur Zielerreichung wie das freie Gehen mit oder ohne vorheriges Krabbeln variieren (Schlack 2012: 5). Weitere Faktoren der interindividuellen Variabilität zwischen den Individuen sind das Tempo und die Dauer der Entwicklung (Scheid 2009: 291). Die folgende Abbildung 3 verdeutlicht die intraindividuelle Variabilität.

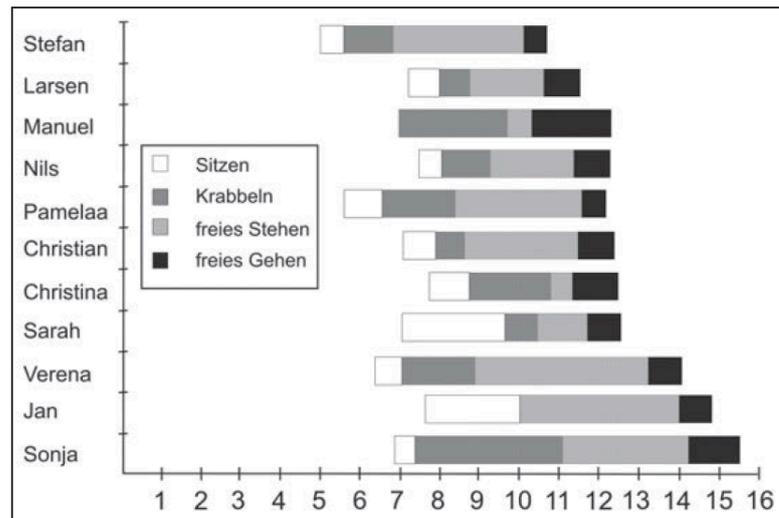


Abb. 3: Intraindividuelle Variabilität (entnommen aus Winter/Hartmann 2015: 260 nach Scheid 1994: 271)

Die Abbildung 3 zeigt, dass der motorische Entwicklungsverlauf und die Ausbildung der Bewegungsformen einzelner Individuen sich in den ersten 16 Lebensmonaten stark unterscheiden. So ist z.B. zu sehen, dass die Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten das Sitzen erlernen (Zeitspanne von fünf bis zehn Monaten) und die Phasen des Lernens ebenfalls variabel sind. Scheid (2009: 293) erklärt, dass „[e]ine Gegenüberstellung *intraindividuelle Verläufe* der Bewegungsentwicklung [...] die beachtlichen individuellen Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit“ verdeutlichen (ebd.). Die individuellen Entwicklungsverläufe zeigen sich ebenfalls in der Feinmotorik wie dem Erlernen des Greifens (ebd.: 294 in Anlehnung an Touwen 1984) und auch in den anderen Funktionsbereichen wie der Kognition, der Sprache, dem Sozialverhalten (Schlack 2012: 6), der Spielentwicklung (Berger 2023: 10) etc. Obwohl die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche sich gegenseitig beeinflussen, entwickeln sie sich unabhängig voneinander (Schlack 2012: 6). Es zeigt sich eine starke Heterogenität in den Entwicklungsverläufen. Die interkulturelle Variabilität betont die kulturellen Einflüsse, die sich auf die Bewegungserfahrungen eines Kindes auswirken (Schlack 2012: 6; Berk 2020: 211). So werden z.B. in den Kulturen der Kipsigis in Kenia und den Jamaikanern die motorischen Fähigkeiten im Kindesalter durch gezielte Übungen gefördert. Aufgrund dieser Praktiken zeigen Kinder aus diesen Kulturen im Vergleich zu nordamerikanischen Babys eine frühere Fähigkeit, ihre Köpfe zu heben, ohne Unterstützung zu sitzen und zu laufen (Berk 2020: 197 in Anlehnung an Adolph et al. 2010).

Die Verläufe der motorischen Entwicklung werden durch externe Faktoren, wie die Bereitstellung von bewegungsförderndem Equipment, die Ausgestaltung der

Spielräume und Vorbildern beeinflusst. „Diese durch äußere Einflussgrößen bedingten Veränderungen und Potenziale der motorischen Entwicklung bezeichnet man als Plastizität“ (Krus 2018: 54). Weitere und detailliert ausgearbeitete Einflussgrößen sind im Kapitel 5 dargelegt.

3.2 Motorische Entwicklung im Säuglings- und Kleinkindalter

Die frühkindliche motorische Entwicklung beginnt bereits im pränatalen Stadium. Denn dort finden die ersten Bewegungen eines Kindes statt, welche nach Schlack spontane Lebensäußerungen sind (ebd. 2012: 4 in Anlehnung an Prechtl 1993) und „vielfältige[...] Reflexbewegungen“ beinhalten (Winter/Hartmann 2015: 248). Nach der Geburt bis zum dritten Lebensmonat (frühes Säuglingsalter) finden die „ungerichteten Massenbewegungen“ statt (ebd.). Die Arm- und Beinbewegungen des Kindes sind noch unkontrolliert. Sie wirken aufgrund des hohen Muskeltonus krampfhaft und eckig (Winter/Hartmann 2015: 250 f.; Zimmer 2020: 83) und werden hauptsächlich durch Reflexe ausgelöst (Graf/Ferrari 2019: 83 in Anlehnung an Winter 1998). Im motorischen Kontext sind insbesondere folgende Reflexe interessant: Moro-Reflex⁵, Handgreifreflex⁶, Schreitreflex⁷ und Babinski-Reflex⁸. Nach Berk verschwinden diese Reflexe in unterschiedlichen Zeiträumen von zwei bis zwölf Monaten (Berk 2020: 147 in Anlehnung an Prechtl/Beintema 1965, Knobloch/Pasamanick 1974, Fischer/Ridley-Johnson 1984). Im späten Säuglingsalter (vier Monate bis zu einem Jahr) erfolgt die „Aneignung erster koordinierter Bewegungen“ (Winter/Hartmann 2015: 248). Nach Scheid erlernt der Säugling in dieser Altersspanne aktiv „fundamentale Bewegungsformen“ (Scheid 2009: 282, 284). Dies sind gezieltes Greifen, eine aufrechte Körperhaltung sowie vielfältige und selbstständige Formen der Fortbewegung, wie Kriechen (Robben) und Krabbeln. Aufgrund des Nachlassens der Muskelhypertonie werden im zweiten Halbjahr die Bewegungsformen insgesamt flüssiger (Winter/Hartmann 2015: 253 f.). Diese Bewegungen bilden das Fundament der weiteren koordinierten Bewegungsentwicklung der Kinder.

⁵ Moro-Reflex: Bei plötzlichen Bewegungen oder lauten Geräuschen streckt der Säugling seine Arme und Beine nach außen aus, bevor er diese wieder an den Körper zieht (Berk 2020: 147 in Anlehnung an Prechtl/Beintema 1965; Knobloch/Pasamanick 1974; Fischer/Ridley-Johnson 1984).

⁶ Der Säugling ergreift/umschließt spontan einen Finger oder Gegenstand, wenn dieses ihm in die Hand gelegt wird (ebd.).

⁷ Der Säugling bewegt abwechselnd seine Beine vorwärts als würde er gehen, wenn er aufrecht gehalten wird und die nackten Füße eine Fläche berühren (ebd.).

⁸ Beim Streichen von den Zehen bis zur Ferse über die Fußsohle des Säuglings dreht sich der Fuß und die Zehen spreizen sich (ebd.).

Im Kleinkindalter (ein bis drei Jahre) eignet sich das Kind vielfältige Bewegungsformen an (Winter/Hartmann 2015: 248), welche Scheid als „elementare Bewegungsformen“ (Scheid 2009: 282) und Zimmer als „Grundbewegungsformen“ (Zimmer 2020: 88) bezeichnen. Die elementaren Bewegungsmuster bauen auf die fundamentalen Formen auf. Die Bewegungsformen sind nach Winter und Hartmann (2015): Gehen, Klettern, Steigen, Laufen, Springen, Niederspringen erste Wurf- und Fangversuche, Ziehen, Schieben, Hängen, Schwingen, Tragen, Balancieren, sich Wälzen und Rollen (ebd.: 261-268). Durch die aufrechte Fortbewegung ist es erst möglich, dass sich die „Hände zu hoch differenzierten und spezialisierten ‚Werkzeugen‘ entwickeln können“ (Schlack 2012: 3). Charakteristisch für die Bewegungssteuerung in dieser Altersspanne sind u.a. „die geringe Bewegungsstärke, das langsame Tempo, der zumeist kleine räumliche Umfang, [...] der schwach ausgeprägte Bewegungs-rhythmus und Bewegungsfluss [sowie] die geringe Bewegungselastizität und Bewegungskonstanz“ (Winter/Hartmann 2015: 271). Zimmer kritisiert an diesen negativ formulierten Bewegungsmerkmalen, dass diese nicht ausreichend den enormen Anstieg der Entwicklung berücksichtigen (Zimmer 2020: 88). Auf die darauffolgende Lebensphase, die frühe Kindheit (drei bis sechs/sieben Jahre) (Winter/Hartmann 2015: 248) wird an dieser Stelle kurz Bezug genommen, um die Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)⁹ im Kontext der motorischen Kompetenzen im Blick zu haben. Das Wissen ist wichtig, um die aufkommenden motorischen Fähigkeiten und Herausforderungen zu verstehen. Dadurch ist eine gezielte und individuelle Förderung der Kinder möglich. Die Lebensphase der frühen Kindheit kennzeichnet sich nach Winter und Hartmann durch die „Vervollkommnung vielfältiger Bewegungsformen und der Aneignung elementarer Bewegungskombinationen“ aus (ebd. 2015: 248). Die Ausführungen der Bewegung werden kraftvoller und nehmen einen größeren Radius ein. Koordinative und konditionelle Fähigkeiten erfahren einen enormen Niveaustieg (Scheid: 2009: 288). Die zuvor erlernten grob- und feinmotorischen Funktionen werden ausdifferenzierter, flüssiger, geschickter und die eigenen Kräfte werden besser kontrolliert sowie miteinander verknüpft (Zimmer 2020: 89). Im Buch „Motorik Plus“ von Renate Zimmer findet sich z.B. eine detaillierte und umfassende

⁹ ZNE: „Das Kind verfügt über ein aktuelles Entwicklungsniveau und über Lernfähigkeiten, die sich unter Anleitung von Anderen weiterentwickeln. Der Begriff ‚proximale‘ Entwicklung bezeichnet daher die nächstmögliche Entwicklung, d.h. die Entwicklung, die sich in naher Zukunft zeigen kann. Das, wozu das Kind heute noch Anleitung benötigt, wird es bald selbst ohne Anleitung können“ (Mischo 2016: 98). Die Theorie der ZNE beruht auf den Kontextkritiker Wygotski, welcher den sozialen Kontext des Kindes miteinbezogen und die Ko-Konstruktion (gemeinsame Konstruktion von Bildung) fokussierte (ebd.: 97 in Anlehnung an Miller 1993).

Tabelle zur grob- und feinmotorischen Entwicklung, die als hilfreiche Übersicht und Orientierungshilfe dienen kann. Es folgt eine modifizierte Tabelle nach Winter und Hartmann (2015: 248)¹⁰ mit Ergänzungen von Scheid (2009: 282), die einen kompakten Überblick über die motorische Entwicklung in der frühen Kindheit (0-3 Jahre) ermöglicht. Winter und Hartmann weisen ausdrücklich darauf hin, dass die Altersangaben als „grobe Zeitmarkierungen“ zu verstehen sind (ebd. 2015: 249).

Tab. 1: Motorische Entwicklungsphasen im Alter von null bis drei Jahren (nach Scheid 2009: 282 nach Winter/Hartmann 2007: 248); mit eigenen Modifizierungen

Lebensphase	Altersspanne (Lebensjahre)	Motorische Kennzeichnung Phase der...	Bewegungsformen
Pränatale Phase	Konzeption bis Geburt	vielfältige Reflexbewegungen	z.B. Arm- und Beinbewegungen im Mutterleib, Saugen, Schlucken, sich Strecken, Gähnen (Winter/Hartmann 2015: 250)
Frühes Säuglingsalter	Geburt bis 0;03	ungerichtete Massenbewegungen	Unkontrollierte und „krampfhaft-eckige“ Armbewegungen, „Strampelbewegungen der Beine“, bei den Bewegungen schwingt der ganze Körper mit (ebd.)
Spätes Säuglingsalter	0;04 bis 1;00	Aneignung erster koordinierter Bewegungen (fundamentale Bewegungsformen)	gezieltes Greifen, aufrechte Körperhaltung (sich Aufrichten, hochziehen), Formen der Fortbewegung (Kriechen, Robben, Krabbeln) (ebd. 253 f.)
Kleinkindalter	1;00 bis 3;00	Aneignung vielfältiger Bewegungsformen (elementare Bewegungsformen)	Gehen, Klettern, Steigen, Laufen, Springen, (ebd.: 265) erste Wurf- und Fangversuche (ebd.: 267), Ziehen, Schieben, Hängen, Schwingen, sich Wälzen und Rollen, Tragen, Balancieren (ebd.: 268)

3.3 Grenzsteinkonzept

Die aufgezeigten fundamentalen und elementaren Bewegungsformen zeigen die Meilensteine¹¹ der motorischen Entwicklung auf (Erhorn 2016a: 126). Die bereits herausgestellte starke Variabilität in der motorischen Entwicklung macht es für Fachkräfte herausfordernd zu beurteilen, ob der Entwicklungsverlauf noch

¹⁰ Diese Literatur basiert auf der aktuellsten Auflage (2015) des Grundlagenwerks von Winter und Hartmann, während Scheid (2009) sich auf deren Erstauflage (2007) bezieht.

¹¹ „Ein Meilenstein ist der Zeitpunkt, an dem ein bestimmter Entwicklungsschritt zum ersten Mal bei einem Kind auftritt. [Ein] Grenzstein [hingegen] bedeutet der Zeitpunkt, an dem fast alle Kinder (z.B. 90%) einen bestimmten Entwicklungsschritt erreicht haben“ (Jenni 2022: 660).

innerhalb erwartbarer Grenzen verläuft. Nach Schlack ist das „Grenzsteinkonzept“ nach Michaelis eine „gut praktikable Orientierungshilfe“, welche jedoch keine Entwicklungsdiagnostik ersetzt (Schlack 2012: 7). Grenzsteine fungieren als Frühwarnsystem (Jenni 2022: 655), dienen als Warnhinweise („red flags“) (Berger 2023: 14) oder als Entwicklungsziele (Michaelis/Niemann 2017: 135; Michaelis et al. 2013: 900), welche es Fachkräften ermöglicht, Entwicklungsverzögerungen u.a. in der Motorik zu erkennen. Das Konzept der Grenzsteine ist validiert und als Entwicklungsscreening für die ersten sechs Lebensjahre geeignet (Michaelis et al. 2013: 900). Die nachfolgende Tabelle 2 zeigt eine Übersicht über die Grenzsteine der motorischen Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren.

Tab. 2: Grenzsteine der Motorik bis drei Jahre (zitiert nach Michaelis/Niemann 2017: 136 ff. in Anlehnung an Michaelis/Berger 2016; Berger 2023: 55 ff.); eigene Darstellung

	Grenzsteine der Körpermotorik/Grobmotorik	Grenzsteine der Hand-Finger-Motorik/Feinmotorik
6. Monat	Rückenlage: Waches Kind, in Ruhe und Bewegung insgesamt symmetrische, jedoch auch wechselnde Körperhaltungen und Bewegungen der Arme und Beine Bauchlage: Anheben des Kopfes, Abstützen auf die vorderen Anteile der Unterarme, Hände geöffnet.	Rückenlage: Aktives Übernehmen eines kleinen Gegenstandes/Spielzeugs von einer Hand in die andere. Gezieltes Greifen mit daumenseitig betontem Faustgriff (radialer Faustgriff)
9. Monat	Gut koordinierte Fortbewegung auf dem Boden (Kriechen, Krabbeln, Bären-gang) Selbstständiges, flüssiges Drehen von Rückenlage zu Bauchlage und umgekehrt.	Scherengriff: Kleine Gegenstände werden zwischen gestrecktem Dau-men und mehr oder weniger ge-strecktem Zeigefinger gehalten. Gezieltes Greifen mit der ganzen rechten und linken Hand (Faustgriff).
12. Monat	Freies Sitzen mit geradem Rücken und sicherer Gleichgewichtskontrolle ohne Abstützen mit den Händen. Mit Festhalten (Wand, Möbel) gelingen Stehen und einige Schrittschritte.	Gezieltes Greifen kleiner Gegenstände mit unvollständigem Pinzet-tengriff (mit gebeugtem Daumen und Zeigefinger, noch nicht mit den Fin-gerspitzen). Gezieltes Greifen mit den Fingern der rechten und linken Hand.
18. Monat	Freies Gehen, zeitlich unbegrenzt (noch erlaubt: Etwas breitbeinig, nicht ganz aufrecht, Arme noch etwas breit zur Balance). Treppen werden bewältigt mit Nach-stellschritt, mit Festhalten am Geländer oder an der Hand Erwachsener.	Sicherer, präziser Pinzettengriff. Gegenstände, in der Hand gehalten, werden auf Bitte oder Aufforderung hergegeben.
24. Monat	Gegenstände können beugend oder hockend ohne Verlust des Gleichgewichts vom Boden aufgehoben werden.	Malstift wird mit Faustgriff oder ‚Pin-selgriff‘ (mit den ersten drei Fingern) gehalten.

	Rennen mit sicherem Gleichgewicht, Hindernisse werden umgangen.	Kind kann eingewickelte Bonbons/kleinere Gegenstände auswickeln.
36. Monat	Beidbeiniges Abhüpfen von einer untersten Treppenstufe mit sicherer Gleichgewichtskontrolle möglich. Rennen mit deutlichem Armschwung, Umsteuern von Hindernissen; plötzliches, promptes Anhalten gelingt ohne Gefährdung des Gleichgewichts.	Dünne Buch- oder Journalseiten werden sorgfältig einzeln umgeblättert. Benutzt sicheren 3-Finger-Spitzgriff (Daumen, Zeige- und Mittelfinger) zur präzisen Manipulation kleiner Gegenstände.

Herauszustellen ist, dass die meisten Kinder, die sich unauffällig entwickeln, ihre Entwicklungsziele bereits in einem deutlich früheren Alter als dem Grenzsteinlimit erreichen (Michaelis et al. 2013: 909 f.). Sollten einzelne oder mehrere Grenzsteine in der Entwicklung nicht eingehalten werden, bedarf es weiterer Schritte zur Klärung. Dies könnte z.B. ein Gespräch mit den Eltern sein, um sich gezielte Informationen einzuholen, eine weitere diagnostische Abklärung durch Kinderarzt/-ärztin oder ein kollegialer Austausch (Berger 2023: 24) z.B. mit der Fachberatung (nach schriftlichem Einverständnis der Erziehungsberechtigten) sein.

4 Bedeutung von Bewegung

Dieses Kapitel betont die Ganzheitlichkeit und folglich auch die Bedeutsamkeit des Feldes Bewegung. Für KTPP ist es zentral zu verstehen,

„dass Bewegung nicht nur einen eigenen Gegenstand- oder Bildungsbereich darstellt, sondern dass dieser durchaus eine bereichsübergreifende oder verbindende Bedeutung im Bildungskontext zukommt“ (Fischer 2016: 10 in Anlehnung an Fischer 2013).

Krus beleuchtet vier Bedeutungsdimensionen von Bewegung, welche im Rahmen des BIK-Forschungsprojektes¹² herausgearbeitet wurden und einen direkten Anwendungsbezug ermöglichen (Krus 2018: 50). Für pädagogische Fachkräfte, wie Erzieher:innen und Kindertagespflegepersonen ist Wissen mit direkten Anwendungsbezug wichtig, um den Nutzen für die praktische Arbeit zu sehen und einen guten Wissenstransfer zu ermöglichen. Laut Krus sind die Inhalte zentrale und grundlegende Elemente der Aus-, Fort- und Weiterbildung. „Die Gestaltung der

¹² BIK (Bewegung in der frühen Kindheit) war ein bundesweites Verbundforschungsprojekt mit dem Ziel, die „Professionalisierung und [eine] stärkere Strukturierung der Kindheitspädagogik“ (Fischer 2016: 9) im Kontext Bewegung voranzutreiben.

Lehr-Lernsituationen gründet auf diesen Inhalten, die es zusammen mit Themen aus dem pädagogischen Alltag der Fachkräfte zu bearbeiten gilt“ (Krus 2019: 52 f.). Durch bessere theoretische Kenntnisse im Bereich Bewegung können Fachkräfte professioneller handeln. Aus diesem Grund postulieren die Autorinnen die Aufnahme der folgenden vier Bedeutungsdimensionen von Bewegung in die Ausbildungscurricula aufzunehmen (Krus/Jasmund 2019: 171). Die nachfolgenden Unterkapitel strukturieren sich nach den Bedeutungsdimensionen von Krus (2018: 51-66). Wichtig zu betonen ist, dass trotz der Trennung der Inhalte in Entwicklungsbereiche, die Kategorien nicht isoliert, sondern miteinander verbunden betrachtet werden sollten (ebd.: 51).

4.1 Bewegung als Medium der motorischen Entwicklung und als Lerngegenstand

In dieser Bedeutungsdimension wird der Fokus auf Bewegung als Medium zur motorischen Entwicklung gelegt sowie auf die dazu benötigten Voraussetzungen zur gesunden Entwicklung. Ein Teilbereich der gesunden Entwicklung umfasst die physische Gesundheit unter dem Gesichtspunkt der Gesundheitsförderung (Krus 2018: 52).

Die sich rasant entwickelnde Motorik im Kindesalter wird von der Stabilität, Plastizität und verschiedenen Variabilitäten beeinflusst (s. Kap. 2.1). Scheid unterteilt die Entwicklungsschritte der Motorik in fundamentale und elementare Bewegungsformen, welche sich ab einem Alter von ca. drei Jahren nur noch weiter ausbilden (Scheid 2009: 282) (s. Kap. 2.1). Die motorische Entwicklung kann mithilfe von Bewegungsangeboten unterstützt werden, wovon die instrumentelle/produktive Bedeutungskategorie profitiert (Krus: 2018: 53). Die instrumentelle Kategorie beschreibt Bewegungshandlungen in der Alltagswirklichkeit mit dem Ziel, etwas zu erreichen, herzustellen, darzustellen und durchzusetzen (Grupe 1976: 7). Zimmer fasst dies unter dem Begriff der produktiven Bedeutung zusammen (Krus 2018: 44 in Anlehnung an Zimmer 1998; Hunger 2022: 11 in Anlehnung an Zimmer 2020: 21 f.). Dies bedeutet somit, dass Bewegungsangebote die motorischen Fähig- und Fertigkeiten nicht nur weiter ausbilden, sondern auch zukünftig die „Teilhabe am kulturellen System Bewegung, Spiel und Sport ermöglichen“ (Krus 2018: 53). Bewegungsaktivitäten fördern ebenfalls

„konditionelle (z.B. Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit) und koordinative Fähigkeiten (z.B. Gleichgewichts-, Umstellungs-, Differenzierungs-, Reaktions-,

Orientierungs- und Rhythmisierungsfähigkeit), die ihrerseits eine aktive Partizipation ermöglichen“ (Krus 2018: 53).

Zudem unterstützen Wahrnehmungs- und Bewegungsangebote, neben einer verbesserten Körperkontrolle, einer gesteigerten Konzentrationsfähigkeit auch eine differenzierte Wahrnehmung der Umwelt. Dies hat zur Folge, dass Kinder Gefahren besser einschätzen können, weniger Unfälle passieren und sich auch Risikokompetenzen ausbilden (Krus/Bahr 2016: 66 f., Krus 2018: 54). Um Risikokompetenzen zu entwickeln, benötigen Kinder Risikowagnisse (Krus 2018: 54), denn die Ausbildung dieser Kompetenz ist nicht ohne vorhandene Risiken möglich (Bensel 2023: 7). Für diese risikoreiche oder gewagte Form des Spiels hat sich der englische Terminus „Risky Play“ etabliert (Haug-Schnabel/Bensel 2017: 6, Bensel 2023: 7), entscheidend ist hier die Risikodosierung (Bensel 2023: 8). Bei der Risikodosierung, worunter kalkulierbare Gefahrenstellen verstanden werden (Haug-Schnabel/Bensel 2017: 8), sollte der Entwicklungsstand und das individuelle Können des Kindes berücksichtigt werden (ebd.: 9). Eimers hingegen formuliert, dass Risiken zu verhindern sind und verwendet im Kontext der Sicherheitsvorsorge den Begriff ‚Wagnis‘. Wagnis sieht sie als eine bewältigbare Herausforderung und Risiko als eine nicht bewältigbare Herausforderung (Eimers 2019: 126 in Anlehnung an Eimers 2018: 4). Im Spiel lotsen Kinder stückchenweise ihre Grenzen aus, um an ihnen zu wachsen und dies brauchen sie, um sich physisch und psychisch gesund zu entwickeln (Ahne 2012: 24 f.). Die Kindertagespflege, die die Risikokompetenz bei Kleinkindern fördert und Wagnisse zulässt, kann ein ausgleichendes Gegengewicht gegenüber überbehüteten Eltern, welche die Bewegungsfreude und -motivation abschwächen, darstellen (Haug-Schnabel/Bensel 2017: 9 in Anlehnung an Vorholz 2016). Risikokompetenz gehört zur Sicherheitsvorsorge und ist somit in den Bereich der physischen Gesundheit zu verorten. Bewegungsaktivitäten unterstützen die physische gesundheitliche Entwicklung, indem sie die allgemeine Fitness und Muskulatur stärken, was der Prävention von Haltungsschwächen und Übergewicht bzw. Adipositas dient sowie die Funktionen des Herzkreislauf- und Immunsystems fördert (Krus 2018: 54 f.).

Bewegungsaktivität stärkt das Selbstkonzept und verbessert motorische Fertigkeiten. Dadurch wird auch im weiteren Lebensverlauf die Bereitschaft zur Teilnahme an Bewegungsaktivitäten wahrscheinlicher (Krus 2018: 55) und steigert die Affinität zur Bewegung. Stodden und Holfelder sehen die frühe Förderung motorischer Fähigkeiten als Katalysator, der „für viele Aspekte der physischen, psychischen und kognitiven Entwicklung über die Lebensspanne verstanden werden“ kann (Stodden/Holfelder 2013: 15 zit. n. Krus 2018: 56).

Die Angebotsstruktur von Bewegungsangeboten hat ebenfalls Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Freie Bewegungsangebote unterstützen die Entwicklung von Selbstständigkeit, Kognition und psychische Aspekte (Krus 2018: 56) sowie die Selbsttätigkeit und Kreativität (Erhorn 2016b: 144). Angeleitete Angebote haben hingegen einen stärkeren Einfluss auf die motorischen Fertigkeiten (Krus 2018: 56).

4.2 Bewegung als Medium der psychisch-emotionalen Entwicklung

In dieser Bedeutungsdimension steht die Perspektive der Persönlichkeitsbildung im Fokus, mit dem Schwerpunkt der Selbstkonzeptentwicklung. Verwandte und eng miteinander verbundene Themen mit dem Selbstkonzept sind die Resilienz und die Salutogenese, welche als Basis der Persönlichkeitsentwicklung dienen (Krus 2018: 52).

„Im Säuglingsalter ist die leibliche Wahrnehmung emotionaler Befindlichkeit wie deren Ausdruck (smiling response) unmittelbar an Bewegungen gebunden und findet in der Resonanz der Bezugspersonen eine soziale Komponente“ (Krus 2018: 56). Mit dieser nonverbalen (Gestik und Mimik), auf Bewegung basierenden Interaktion, wird die eigene Befindlichkeit ausgedrückt. Diese Ausdrucksform stellt die Grundlage der emotionalen Entwicklung dar (ebd.). Anhand des Bewegungsverhalten eines Kleinkindes kann dessen psychische Befindlichkeit abgelesen werden (Zimmer 2022b: 13). Hier wird bereits deutlich, dass die Bewegung in der frühen Kindheit eine bedeutende Rolle für die emotional-psychische Entwicklung spielt. Krus erläutert, dass das Kind im tonischen (wechselseitigen) Dialog mit der Bezugsperson weitere emotionale Kompetenzen ausbildet, welche Voraussetzungen für die zwischenmenschliche Beziehung und für prosoziales Verhalten sind. Indem die Bezugsperson die Emotionen des Kindes wahrnimmt, spiegelt und verbalisiert, erlernt das Kind in der anderen Person etwas über die eigene Emotionalität. Das Kind erhält dadurch Emotionswissen und lernt zudem diese Emotionen bei anderen auch körperlich zu interpretieren (Krus 2018: 56).

Die Reaktionen eines Menschen auf unbekannte Situationen, Probleme und Herausforderungen sowie die Art und Weise, wie diese wahrgenommen werden, sind vom individuellen Selbstkonzept abhängig. Das Selbstkonzept ist somit bedeutend für die Bewältigung des Lebens. Es nimmt Einfluss auf soziale Interaktionen und die gesamte Entwicklung des Individuums (Theil/Burger/Welsche 2022: 194). Das Selbstkonzept nach Shavelson et al. (1976) ist hierarchisch strukturiert. Zuoberst

ist das allgemeine Selbstkonzept, das sich in ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept gliedert. Das nicht-akademische Selbstkonzept, unterteilt sich weiter in ein soziales, emotionales und physisches Selbstkonzept (Shavelson/Hubner/Stanton 1976: 412). Das allgemeine Selbstkonzept ist an sich stabil, je weiter es in der Hierarchie nach unten geht, desto variabler/veränderbarer wird das Selbstkonzept. Um Veränderungen zu erwirken, bedarf es jedoch vieler situationsbezogener Ereignisse (ebd.: 414). Relevant für die emotional-psychische Entwicklung ist das physische Selbstkonzept.

„Das physische Selbstkonzept basiert auf persönlichen Erfahrungen in Bezug auf die eigenen Handlungs-/Bewegungsfähigkeiten und die eigene wahrgenommene Attraktivität. Das Individuum erlebt sich als Verursacher von Handlungseffekten, die als Wirksamkeitserfahrungen den Aufbau generalisierter Erwartungshaltungen (Kontrollüberzeugungen) in Bezug auf die Bewältigung unterschiedlichster (Entwicklungs-)Aufgaben unterstützen“ (Krus 2018: 57 in Anlehnung an Krus 2004).

Es wird deutlich, dass das Kind in Aushandlung mit seiner materiellen und personalen Umwelt ein Selbstkonzept durch Bewegungsaktivität aufbaut (Krus 2018: 57). An dieser Stelle wird auf das Konzept der Psychomotorik (s. Kap. 5.3.1) verwiesen, welches sich zur Förderung eines positiven Selbstbildes besonders eignet und dieses u.a. als Ziel verfolgt (Seyda 2013: 73; Matschulat/Keßel 2015: 35; Vakanover 2015: 33).

Hurrelmann sieht „Gesundheit als ‚ein Stadium des Gleichgewichts von Risiko- und Schutzfaktoren‘“ (Hurrelmann 2005: 2 zit. n. Krus 2018: 57). Das Gleichgewicht besteht, wenn einem Individuum die Bewältigung von inneren und äußeren Anforderungen gelingt. In Bezug auf Bewegung sind die dynamischen Konzepte der Salutogenese und Resilienz bedeutend. Das Modell der Salutogenese nach Antonovsky nimmt die Perspektive der Gesunderhaltung ein (Krus 2018: 58). Zentral für die Gesunderhaltung ist das Kohärenzgefühl, welches „sich im Laufe des Lebens auf der Basis von Ressourcen entwickelt und aussagt, ob das eigene Leben als verstehbar, bewältigbar und sinnhaft erlebt wird“ (Faltermaier 2023: o. S.). Stressoren können im Leben laut Antonovsky nicht vermieden werden. Entscheidend ist, wie mit den Stressoren umgegangen wird und welche Bewältigungsstrategien (coping) vorhanden sind (ebd.). Auch die Einstellung des Individuums gegenüber Stimuli ist entscheidend. Stimuli sollten als lohnende Herausforderungen betrachtet werden, die es wert sind, darin zu investieren und sich zu engagieren (Becker 2017: 9 in Anlehnung an Antonovsky 1997: 35 f.; Krus 2018: 58). Die Resilienz ist die psychische Widerstandsfähigkeit, welche ebenfalls eng mit der Entwicklung des Selbstkonzepts verbunden ist (Krus 2018: 52). Ein weiter gefasster

Begriff der Resilienz bezieht sich nicht nur auf die Bewältigung von Krisensituationen, sondern ist auch notwendig, um z.B. Entwicklungsaufgaben und schwierigere Situationen im Alltag zu bewältigen (Kaiser/Fröhlich-Gildhoff 2022: 16). Protektive Faktoren (Schutzfaktoren), die sich in den Stärken und Ressourcen der Individuen äußern, können die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Störungen vermindern (Krus 2018: 58 in Anlehnung an Opp/Fingerle 2007: 14; Rönnau-Böse et al. 2022: o. S.). Personale Ressourcen, einschließlich körperlicher Ressourcen sowie soziale Ressourcen stehen in Wechselwirkung mit Risikofaktoren (z.B. Bewegungsmangel, Übergewicht, mangelnde Unterstützung aus dem familiären und sozialen Umfeld, etc.) (Krus 2018: 58 in Anlehnung an Opp/Fingerle 2007). Bewegung kann die Resilienz fördern, indem körperliche Gesundheitsfaktoren (z.B. Steigerung der körperlichen Fitness, Stärkung der Muskulatur) ausgebaut werden, indem personale Gesundheitsfaktoren (Bildung einer optimistischen Grundhaltung, Aus- und Aufbau des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls) gestärkt werden und der Ausbau sozialer Ressourcen (Integration in Gruppen, gute Bindung, Akzeptanz von Peers) unterstützt wird (Zimmer 2020: 64).

Durch das Medium Bewegung können alters- und entwicklungsangemessene Herausforderungen an die Kinder gestellt werden, die sie aktiv bewältigen und dadurch ihre Copingstrategien steigern. Dies trägt zur Entwicklung weiterer Ressourcen bei, was wiederum die Resilienz stärkt und ein positives Selbstkonzept unterstützt, welches dazu beiträgt psychisch gesund zu bleiben.

4.3 Bewegung als Medium der sozialen Entwicklung

In diesem Kapitel wird die Perspektive beleuchtet, wie Wahrnehmungs- und Bewegungsangebote die sozial-emotionale Entwicklung beeinflussen und welche Rolle Peerbeziehungen darin spielen (Krus 2018: 52).

Kleinkinder nutzen Bewegung als erstes und elementares Kommunikationsmittel, um mit ihren Bezugspersonen in Kontakt zu treten (Schneider/Kopic/Jasmund 2015: 54 in Anlehnung an Fischer 2009: 57). Mit dieser nonverbalen Kommunikationsform (Gestik, Mimik, Körpersprache) werden Bindungen ab Geburt aufgebaut (ebd. in Anlehnung an Fischer 2013). Die soziale Entwicklung ist unmittelbar mit der emotionalen Entwicklung verbunden (Krus 2018: 59) und somit bedeutsam für Interaktionen. Nach Seeger und Holodynski (2022: 124) bedingen diese sich gegenseitig. „Je besser Kinder beispielsweise Emotionen im mimischen Ausdruck anderer erkennen und benennen können, desto häufigere Sozialkontakte und geringere soziale Probleme scheinen sie zu haben“ (Valentien 2022: 6).

Bewegungsaktivitäten unterstützen das soziale Handeln, welches zentral für das Zusammenleben in der Gesellschaft ist. Dies sind: „soziale Sensibilität, Toleranz, Rücksichtnahme, Regelverständnis, Frustrationstoleranz, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit“ (Krus 2018: 60 in Anlehnung an Zimmer 2011) sowie Hilfsbereitschaft (Schneider/Kopic/Jasmund 2015: 54 in Anlehnung an Fischer 2013). Insbesondere Kleingruppen erfahren in offenen und konstruktiven Bewegungsangeboten einen großen Spielraum für Gestaltungs- und Aushandlungsprozesse, wie z.B. Kontaktaufnahme und Rollenaushandlungen. Angeleitete Angebote fördern u.a. das Verständnis von Regeln, das Aushandeln und die Einhaltung dieser, den Umgang mit negativen Emotionen bei Misserfolgen (Krus 2018: 60) sowie das Ausprobieren von Verhaltensalternativen (Zimmer 2020: 41).

Untersuchungsergebnissen zufolge gäbe es eine Verbindung zwischen motorischen Fähigkeiten sowie der sozialen Beliebtheit unter Peers (Krus 2018: 60 f. in Anlehnung an Kauer/Roebbers 2012). Die Ergebnisse zeigten, „dass bessere Leistungen im kognitiven und motorischen Bereich nicht nur mit mehr Beliebtheit zusammenhängen, sondern auch, dass schlechte Leistungen in Verbindung standen mit sozialer Zurückweisung“ (Kauer/Roeber 2012: 139). Daher empfiehlt es sich, bereits frühzeitig die motorischen Fähigkeiten zu fördern, um möglicher sozialer Zurückweisung unter Peers entgegenzuwirken.

4.4 Bewegung als Medium der kognitiven und sprachlichen Entwicklung

Bewegungsaktivitäten beeinflussen kognitive Prozesse, da insbesondere in den ersten Lebensjahren die Informationsaufnahme über die bewegte Wahrnehmung erfolgt (Hunger 2022: 12). Somit ist die motorische Entwicklung nicht separat zu betrachten, sie ist nach Jenni als ein dynamisches System aufzufassen (Jenni 2021: 102). Dem zugrunde liegt die dynamische Systemtheorie.

„Diese Theorie besagt, dass die Entwicklung durch ein dynamisches Zusammenwirken der Motorik, der Wahrnehmung, der Kognition und der Sprache entsteht. Das Kind entwickelt sich dabei als ein System in Wechselwirkung mit der Umwelt“ (Jenni 2021: 103 in Anlehnung an Thelen/Smith 1994).

Dieses Wechselspiel zwischen Sinnes- und Bewegungsleistungen ist auch in den Termini der Sensomotorik/Sensumotorik (lat. Sensus = Sinne, motus = Bewegung) zusammengefasst (Seewald 2011: 190 f.; Roos 2019: 44). Die Kontrolle und Steuerung von Bewegungen erfolgen durch die Sinne, also die sensorischen Systeme. Es laufen parallel verschiedene Prozesse ab, darunter z.B. die Hand-Augen-

Koordination (Roos 2019: 44), welche beispielsweise beim Transportieren von Gegenständen benötigt wird. Dabei werden die Systeme Auge, Hand und Gleichgewichtssinn aktiviert. Roos erläutert, dass bereits Säuglinge körperlich auf Umweltreize reagieren, die sie über ihre Sinne aufnehmen (ebd.: 45). Kinder reagieren und interagieren somit über verschiedene Sinne (visuell, taktil, auditiv, vestibulär, kinästhetisch, olfaktorisch, gustatorisch)¹³ auf ihre Umwelt. Für die motorische Entwicklung und Förderung sind insbesondere die fünf erst genannten Sinne von Bedeutung.

Krus (2018: 62) beleuchtet, dass sich die Verknüpfung „zwischen kindlichen Bewegungsaktivitäten und sensorischen Erfahrungslernen“ bereits lange im Fachdiskurs hält. Beispielsweise zu nennen sind Locke (1632-1704) „Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen gewesen wäre“, Pestalozzi (1746-1827) „Forderung nach Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ (Krus 2018: 62) sowie Merleau-Ponty „Verstanden ist die Welt, wenn sie eingeleibt wurde und leiblich zuhänden ist“ (Seewald 2003: 5). Krus stellt heraus, dass Bewegung gleichbedeutend

„für die spielerische, experimentierende, explorierende Handlung des Kindes in der Erschließung der dinglichen und personalen Umwelt [ist]. In all diesen Lernprozessen sind Empfinden, Wahrnehmen, Denken und Handeln immer beteiligt“ (Krus 2018: 62).

Seewald betont, dass Bewegung und Lernen unmittelbar miteinander verknüpft sind und die sensomotorischen Erfahrungen mit der Zeit an Bedeutung verlieren, jedoch immer eine Ankerfunktion beibehalten (Seewald 2009: 3; Krus 2018: 63 in Anlehnung an Seewald 2009).

Die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt ist stets in seinem sozialen Umfeld wie Krippe, Kita und Familie zu sehen, welche den Aufbau vom Weltbild und das Verständnis von Zusammenhängen beeinflussen und ermöglichen (Krus 2018: 62). Krus verweist an dieser Stelle auf Piagets kognitive Konzepte der Assimilation¹⁴ und Akkommodation¹⁵, welche unmittelbar mit Bewegung verknüpft sind (ebd.). Im explorierenden Umgang mit verschiedenen Arten von z.B. Bällen, lernt

¹³ Kurzerläuterung: Sinnessystem = Wahrnehmungsfunktion (Sinnesorgan): visuell = sehen (Augen), taktil = fühlen (Haut), auditiv = hören (Ohren), vestibulär = Gleichgewicht halten (Innenohr), kinästhetisch = Bewegungsempfindungen (Propriozeptoren), olfaktorisch = riechen (Nase), gustatorisch = schmecken (Zunge) (Zimmer 2020: 78; Jenni 2021: 84).

¹⁴ Bei der Assimilation wendet das Kind vorhandene innere Schemata auf unterschiedliche Umweltgegebenheiten an und passt diese somit an die eigenen Strukturen an (Trefz 2015a: 24 in Anlehnung an Mischo 2011: 96 f.).

¹⁵ Akkommodation bedeutet, dass das Kind eine Anpassungsleistung und eine Differenzierung zu bereits vorhandenen kognitiven Schemata vollzieht und dies geschieht, wenn die Assimilation versagt (Trefz 2015b: 8 in Anlehnung an Mischo 2011: 96 f.).

das Kind verschiedene Materialeigenschaften (hart, weich, leicht, schwer) kennen und erweitert seinen Begriff „Ball“ um weitere Varianten. Nach Schneider, Kopic und Jasmund erfahren Kinder durch spielerisches Handeln und Bewegungsaktivitäten „Materialeigenschaften, Gesetzmäßigkeiten und Grenzen der dinglichen Umwelt“ (ebd. 2015: 50). Zudem lernen sie mathematische und naturwissenschaftliche Phänomene kennen, wie Schwerkraft, Reibung, Gefälle, Gewicht etc. Durch Bewegung können Kinder grundlegende Raumerfahrungen sammeln und ein Bewusstsein für die eigene Körperposition im Raum entwickeln (oben-unten, vorne-hinten usw.), was ihre kinästhetische Wahrnehmung fördert. Diese Erfahrungen bilden die Grundlage für das spätere Erlernen von Kulturtechniken (ebd.). Aus funktionaler Perspektive ist insbesondere eine gute Bewegungskoordination für den Erwerb der Kulturtechnik ‚Schreiben‘ zentral. Bewegungstätigkeiten können auch kognitive Landkarten fördern, welche in Zusammenhang mit Orientierung, Problemlösekompetenzen und mathematischem Denken stehen (Krus 2018: 63). Ebenso können Bewegungsaktivitäten exekutive Funktionen fördern, worunter „die kognitive Kontrolle von Verhalten und Aufmerksamkeit verstanden“ wird (Zimmer 2022a: 528 in Anlehnung an Kubesch et al. 2011). In Kombination mit Bewegung hat diese eine lernunterstützende Wirkung z.B. auf die Konzentration, die Ausdauer, der räumliche Wahrnehmung und der Vorstellungskraft (Krus 2018: 63 in Anlehnung an Jansen/Heil 2010). Es scheint, dass kognitiv anspruchsvolle Bewegungsangebote (Konstruktionsspiele, freie Bewegungsaktivitäten) exekutive Funktionen positiv beeinflussen (Krus 2018: 65 in Anlehnung an Jansen 2014: 270).

Bewegung und Sprache sind Werkzeuge des kindlichen Handelns (Madeira Firmino 2020: 60 in Anlehnung an Zimmer 2010; Zimmer 2022a: 524 in Anlehnung an Zimmer 2019) und besitzen somit eine instrumentelle/produktive Bedeutung (Krus 2018: 66 in Anlehnung an Madeira Firmino 2017; Madeira Firmino 2020: 60 in Anlehnung an Zimmer 2010; Zimmer 2022a: 524 in Anlehnung an Zimmer 2019). Grupe meint mit der instrumentellen Bedeutung, dass mit Bewegungen etwas erreicht, hergestellt, ausgedrückt dargestellt sowie durchgesetzt werden kann (Grupe 1976: 7). Wie bereits herausgestellt treten Kinder verbal und nonverbal (körpersprachlich) mit ihrem sozialen Umfeld in Kontakt. Durch (verbalisierte) Bewegungshandlungen ‚begreift‘ das Kind seine materiale Umwelt mit Hilfe seiner sensomotorischen Fähigkeiten (Krus 2018: 66). Das Bewusstsein der Fachkräfte als Sprachvorbild zu fungieren, ist in der bewegungsorientierten Sprachförderung zentral (Madeira Firmino 2020: 66) und dabei handelt es sich nicht nur um verbale Formulierungen, sondern auch um körpersprachliche Ausdrücke der Fachkräfte

(Madeira Firmino 2020: 67). Krus betont, dass die Wortschatzerweiterung von der Fachkraft unterstützt werden kann, indem sie eigene Tätigkeiten verbalisiert (self talking) oder die Tätigkeiten des Kindes benennt (parallel talking). Durch diese sprachliche Begleitung kann der Wortschatz z.B. in den Bereichen der Materialerfahrung (Adjektive) und der Körperteile erweitert werden (Krus 2018: 66). Besonders mehrsprachig aufwachsende Kinder können mithilfe von bewegungsorientierten Angeboten (Madeira Firmino 2020: 65) und durch die kindgerechte sprachliche Begleitung in ihren Sprachprozessen gefördert werden (Krus 2018: 66).

Zusammengefasst kann herausgestellt werden, dass Bewegung als ein „Medium der Vermittlung grundlegender kognitiver, emotionaler und sozialer Lernprozesse zu verstehen“ ist (Zimmer 2019: 47). Es ist viel mehr als Gesundheitsförderung. Bewegungserziehung ist eine Querschnittsaufgabe in der frühkindlichen Bildung und Erziehung (ebd.).

5 Einflussgrößen auf die motorische Entwicklung von Kleinkindern

Dieses Kapitel arbeitet Bezugstheorien und praxisbezogene Einflussgrößen auf die motorische Entwicklung aus. Unter dem Begriff der Plastizität (externe Faktoren) fallen die Themen Raumgestaltung (s. Kap. 5.2), pädagogische Konzepte (s. Kap. 5.3), Sicherheitsbestimmungen (s. Kap. 5.4) und die Haltung der KTPP (s. Kap. 5.5).

5.1 Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben

In diesem Kapitel wird ein Überblick über grundlegende Konzepte und Theorien zu den Grundbedürfnissen und Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit gegeben. Dieses Hintergrundwissen ist für KTPP relevant, da diese Aspekte auf die motorische Entwicklung einwirken bzw. dieser zugrunde liegen. Aufgegliedert in die Bereiche ‚Grundbedürfnisse‘ und ‚Entwicklungsaufgaben‘ werden insbesondere die Grundbedürfnisse speziell im Kontext der Bewegung betrachtet.

5.1.1 Grundbedürfnisse

Die Erfüllung von physischen und psychischen Grundbedürfnissen ist „Voraussetzung[...] für eine ganzheitliche Bildungsförderung“ und gilt als wichtige Kategorien für eine gesunde Entwicklung (Jasmund 2018: 12 in Anlehnung an Maslow 2010, Brazelton/Greenspan 2002, Grawe 2004). Die Erfüllung der Grundbedürfnisse ist

für alle Menschen relevant, jedoch für Kinder von besonderer Bedeutung. Zunächst werden die physischen (körperlichen) Grundbedürfnisse kurz angeführt.

Physische Grundbedürfnisse

Nach Maslows Bedürfnispyramide sind die physischen Bedürfnisse die Basis bzw. die Ausgangslage der Motivationstheorie. Zu den physischen Bedürfnissen zählen die Bedürfnisbefriedigung von Hunger, Durst, Gesundheit, Schlaf (Navy 2021: 19 f), Hygiene sowie Schutz vor Kälte und Hitze. Im Kontext von Bewegungsaktivitäten ist hier z.B. ausschlaggebend, dass Kleinkinder vor körperlichen Gefahren geschützt sind, in Außenbereich witterungsangepasste Kleidung tragen, und sie ihrem Bedürfnis nach ausreichend Ruhe und Erholung nachkommen können.

Psychische Grundbedürfnisse

Die Erfüllung physischer Bedürfnisse allein genügt nicht für eine gesunde Entwicklung; vielmehr ist auch die Befriedigung psychischer Bedürfnisse von entscheidender Bedeutung (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2020: 35). Im Folgenden werden die psychischen Grundbedürfnisse von Grawe (2004) erläutert. Grawe gliedert die Grundbedürfnisse eines Menschen in vier Bedürfniskategorien: (1) Bindung, (2) Orientierung und Kontrolle, (3) Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz und (4) Lustgewinn und Unlustvermeidung (Grawe 2004: 192 ff.). Voranzustellen ist, dass mehrere Grundbedürfnisse meist gleichzeitig aktiviert sind (ebd.: 261). Eine konstante Verletzung bzw. Nichtbeachtung der Grundbedürfnisse äußert sich insoweit negativ aus, dass psychische Störungen die Folge sein können (ebd.: 184), weshalb die feinfühligste Beachtung und Erfüllung insbesondere in der frühen Kindheit von äußerster Relevanz sind.

Bindungsbedürfnis

Eine grundlegende Ausgangsposition für Kinder unter drei Jahren besteht in einer guten Bindung und Interaktion mit ihren Bezugspersonen (Boeger 2022: 111). Bindung kann als ein „emotionales Band“ zu Bezugspersonen gesehen werden, welches langanhaltend ist und die Bezugspersonen nicht unmittelbar austauschbar sind (Borg-Laufs 2019: 47 in Anlehnung an Bowlby 1975). Durch Bindungspersonen wird „das Bedürfnis nach Nähe [gestillt]; bei Gefahr bietet die Bindungsperson einen »sicherer [sic!] Hafen«, Schutz, Trost und Unterstützung“ (Boeger 2022: 116). Bindung ist als Schutzfaktor und Ressource zu sehen (ebd.: 126, 60). Aufgrund einer guten Bindung zu einer Bezugsperson fühlen Kinder sich sicher und geborgen. Wilk und Jasmund zufolge müssen Kleinkinder in Blick- und Hörkontakt

mit ihren Bezugspersonen stehen, um explorierendes Verhalten zeigen zu können. Aus dieser vermittelten Sicherheit heraus ist Explorationsverhalten erst möglich, welches wiederum die Kinder dazu motiviert, sich selbst und ihre Umgebung aktiv zu erkunden (Wilk/Jasmund 2015: 23 f.). Bereits wenige Monate alte Säuglinge orientieren sich insbesondere in unbekanntem Situationen mit Blickkontakt an ihren Bezugspersonen und ahmen diese nach. Dieses Verhalten des Kindes wird als soziale Rückversicherung (social referencing) beschrieben. Die Bezugspersonen interagieren mit dem Kind mit Mimik, Gestik und ihrer Stimme (Boeger 2022: 105 f.). In Reaktion auf ein Ereignis wie z.B. das Hinfallen sucht ein Kind durch Blickkontakt nach Bindung und Orientierung. Die emotionale Reaktion des Kindes, z.B. ob es weint oder gelassen reagiert, kann stark von der Reaktion der Bezugsperson beeinflusst werden. Bleibt die Bezugsperson ruhig und signalisiert, dass alles in Ordnung ist, bleibt das Kind möglicherweise ebenfalls gelassen. Reagiert die Bezugsperson hingegen erschrocken, könnte die Reaktion des Kindes Weinen sein. Wenn die grundlegende Voraussetzung der Bindung geschaffen ist, unterstützen Bewegungsangebote die kindliche Exploration.

Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle

Das Streben nach Orientierung und Kontrolle dient dazu das eigene Leben und die darin vorkommende Ereignisse zu verstehen, vorherzusehen und beeinflussen zu können. Das Kind benötigt vorhersehbares Verhalten von Bezugspersonen, um sich daran orientieren zu können. Kontrollerfahrungen sind für das Kind und auch für den weiteren Lebensverlauf sehr bedeutend. Diese Kontrollerfahrungen kann das Kind z.B. in der Mitgestaltung seiner Umwelt erfahren (Borg-Laufs 2019: 46). Kinder erlangen eine „generalisierte Kontrollüberzeugung“, wenn sie regelmäßige Erfahrungen der Orientierung und Kontrolle erleben. Dies führt ebenfalls zu einer „höhere[n] Lebenszufriedenheit, höhere[n] Stressresistenz [sowie zu] bessere[n] Bewältigungsressourcen“ (ebd. in Anlehnung an Flammer 1990). Das Verstehen der Welt und die Überzeugung diese beeinflussen zu können resultiert in Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (ebd. in Anlehnung an Bandura 1997).

Besonders in der Freiheit von offenen Bewegungsangeboten und der Natur sind selbstbestimmtes Handeln und Exploration für Kinder (er)lebbar. In denen können sie z.B. gestalten, konstruieren, selbstwirksam und explorativ tätig sein, wodurch sie Kontrollerfahrungen sammeln. Zusätzlich können Rituale in Bewegungsstunden Kleinkindern Orientierung und somit auch Sicherheit vermitteln.

Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz

Ein grundlegendes Bedürfnis ist das Streben nach Selbstwerterhöhung sowie Selbstwertschutz und jeder gesunde Mensch nutzt Gelegenheiten zur eigenen Selbstwerterhöhung. Somit kann das Streben nach Selbstwerterhöhung ein Indikator für Gesundheit sein (Grawe 2004: 259). Es geht sich darum, dass jedes Individuum sich als ‚gut‘ empfinden möchte. Um dieses Grundbedürfnis zu befriedigen, sind Kinder auf die Wertschätzung und Ermutigung ihrer zentralen Bezugspersonen angewiesen (Borg-Laufs 2019: 47).

Für die motorische Förderung von Kleinkindern ist es wichtig, dass KTHP einfühlsam, wertschätzend und (non)verbal bestärkend mit den Kindern agieren. Entwicklungs- und altersangerechte Bewegungsangebote ermöglichen Erfolgserlebnisse, was das Selbstwertgefühl steigern kann. Die Anerkennung individueller Stärken und Interessen jedes Kindes in Bewegungsaktionen ist ebenfalls für dieses Bedürfnis förderlich. Kinder in Entscheidungsprozessen zu beteiligen ist wesentlich für die Selbstwerterhöhung. Somit bietet die Integration von Partizipation in Bewegungsangeboten eine sehr gute Möglichkeit, das Grundbedürfnis nach Selbstwerterhöhung zu erfüllen, denn die Kinder werden in ihrem Handeln und Sein wahr genommen.

Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung

Lustgewinn und Unlustvermeidung ist das offenkundigste Bedürfnis. Der Lustgewinn ist das Streben nach angenehmen Zuständen (Grawe 2004: 261), also das Erleben von positiven Momenten. Bei der Unlustvermeidung handelt es sich darum unangenehme Erfahrungen zu vermeiden. Grawe erläutert, dass es bei jedem Individuum eine individuelle und subjektiv gefärbte Bewertung von Reizen bzw. Situationen ist, ob eine Erfahrung als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ bewertet wird. Herauszustellen ist, dass diese Bewertungen sich mit der Zeit verändern können (z.B. die Bewertung von Geschmacksempfindungen) (Grawe 2004: 261; Borg-Laufs 2019: 47).

Im Kontext von Bewegung ist es aufgrund des Bedürfnisses nach Unlustvermeidung zentral, Bewegungsangebote zu schaffen, die dem individuellen Entwicklungsstand angepasst sind und keine Überforderung verursachen. Bei zu anspruchsvollen Bewegungsangeboten können die Kinder Frust erleben, was sich in Unlust widerspiegeln kann und somit dem Grundbedürfnis nach Lustgewinn entgegensteht. Fachkräfte müssen eine ausgewogene Balance in Bewegungsangeboten schaffen, um einerseits positive Erfahrungen zu ermöglichen und

andererseits Herausforderungen für die proximale Entwicklung zu bieten, ohne dabei zu überfordern. Weiterhin können Bewegungsaktivitäten Kindern ein Gefühl von Gruppenzugehörigkeit und Autonomie vermitteln, welche ebenfalls zu einer Steigerung von positiven Erfahrungen und somit zur Bedürfnisbefriedigung führt.

5.1.2 Entwicklungsaufgaben von Kindern im Alter von null bis drei Jahren

Als nächstes werden die Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit kurz erläutert. Eine Entwicklungsaufgabe ist nach Havighurst

„eine Aufgabe, die sich in einer bestimmten Lebensperiode des Individuums stellt. Ihre erfolgreiche Bewältigung führt zu Glück und Erfolg, während Versagen das Individuum unglücklich macht, auf Ablehnung durch die Gesellschaft stößt und zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung späterer Aufgaben führt“ (Havighurst 1948: 2 zit. n. Oerter 1998: 121 zit. n. Borg-Laufs 2019: 35).

In den ersten drei Lebensjahren vollzieht sich eine rasante Entwicklung in allen Bereichen (körperliches Wachstum, Motorik, Kognition, Sprache, Sozialverhalten, Spielentwicklung, Emotionsentwicklung etc.) und in jedem dieser Bereiche stecken Entwicklungsaufgaben. An dieser Stelle werden Entwicklungsaufgaben zusammengefasst, die in Wechselwirkung mit der motorischen Entwicklung stehen oder mit Bewegungsaktivitäten unterstützt werden können. Im Bereich der Kognition erwerben Kinder sensumotorisches Denken (Boeger 2022: 79), Objektpermanenz¹⁶ (ebd.: 80) und „schlichte Kausalität“¹⁷ (Jasmund 2018: 18). Nach Piaget wird dieses Entwicklungsstadium (ab Geburt bis zwei Jahre) als sensomotorische Phase bezeichnet, in der sich auch das „Werkzeugdenken“ entwickelt. Dabei lernen Kinder, beliebige Gegenstände als Werkzeuge zu nutzen (Fischer 2024: 124 in Anlehnung an Oerter/Immelmann 1988). Zwischen zwei und vier Jahren befinden sich Kinder im präoperationalen Stadium, welches symbolisches Denken und Handeln („so-tun-als-ob“-Spiele) impliziert (Boeger 2022: 82). Hervorzuheben ist das kindliche Spiel. Nach Fischer kann Spiel „als zentrale Tätigkeitsform des Kindes angesehen werden“ (Fischer 2024: 104). Bewegung ist ein wesentlicher Bestandteil des Spiels, denn es gibt kein Spiel, das ohne sich bewegende Spieler:innen stattfindet (ebd.: 104 f. in Anlehnung an Mogel 2008: 7). In der Spielhandlung setzt sich das Kind mit sich selbst und seiner Umwelt auseinander (Fischer 2024: 105). In den ersten zwei Jahren der Spielentwicklung befinden sich die Kinder in der

¹⁶ Objektpermanenz: Wissen darum, dass Objekte nicht aufhören zu existieren, wenn sie nicht mehr gesehen werden (Fischer 2024: 124 in Anlehnung an Oerter/Immelmann 1988).

¹⁷ Kausalität: Vorstellung, dass jedes Ereignis durch ein anderes vorhergerufen wird; Wirkungszusammenhang; Ursache-Wirkung-Prinzip (Stangl 2024b: o. S.).

Phase des funktionalen Spiels, das durch „[e]infache, sich wiederholende motorische Bewegungen mit oder ohne Objekt“ gekennzeichnet ist (Berk 2020: 388). Das Funktionsspiel wird auch als Explorationsspiel und sensomotorisches Spiel bezeichnet. Fischer zufolge wurzelt diese Spielform auf „der reinen Freude an der Bewegung [und] [...] trägt zum Erlernen von Bewegungsabläufen bei“ (Fischer 2024: 107). Für U3-Kinder ist das Allein- und Parallelspiel charakteristisch (Jasmund 2018: 19).

Im Kleinkindalter sind folgende Entwicklungsaufgaben im Kontext Bewegung vor-dergründig: „(Selbst-) Vertrauen bilden, räumliche Unabhängigkeit erlangen, selbstständig werden und Initiative entwickeln, Freunde finden und Spielfähigkeit erwerben“ (Fischer 2024: 168). Die Aufgabe von KTPP ist es, Umgebungen zu gestalten, in denen Kinder sich sicher und geborgen fühlen, um ihre Entwicklungsaufgaben eigenständig und im eigenen Tempo bewältigen können. Was eine entwicklungsförderliche Raumgestaltung für die motorische Entwicklung beinhaltet, wird im nächsten Kapitel [5.2] erörtert.

5.2 Entwicklungsförderliche Raumgestaltung für die motorische Entwicklung von Kleinkindern

In diesem Kapitel werden Möglichkeiten zur entwicklungsförderlichen Raumgestaltung im Innen- und Außenbereich für U3-Kinder aufgezeigt. Es kristallisiert sich die zentrale Bedeutung einer vorbereiteten Umgebung auch für die motorische Entwicklung heraus. Zudem wird die Relevanz des Draußenspiels, insbesondere in natürlicher Umgebung beleuchtet. Es werden Praxisimpulse für die Kindertagespflege gegeben.

Im BiK-Forschungsprojekt wurden vier Handlungsfelder für Fachkräfte aufgeführt, die den pädagogischen Alltag abbilden. Eines davon ist der ‚Raum‘ (Krus/Jasmund 2019: 168).

„Insbesondere für den Bildungsbereich Bewegung ist der Raum als Lernumgebung von großer Bedeutung und seine Gestaltung und Nutzung prägen die pädagogische Arbeit der Fachkraft mit dem Kind ebenso wie diese von Räumen beeinflusst wird“ (Krus/Jasmund 2019: 169 in Anlehnung an Wilk/Jasmund 2015).

Die Räumlichkeiten und die Materialauswahl in der häuslichen Kindertagespflege, bei der KTPP Kinder in ihren privaten Haushalten betreuen, unterscheiden sich von der Großtagespflege (angemietete Räume) oder von weiteren institutionellen Einrichtungen (KiTa, Krippe). Da die meisten KTPP in den eigenen privaten Räumlichkeiten arbeiten (s. Kap. 2.3) und keinen separaten Bewegungsraum zur

Verfügung haben, werden im Verlauf dieses Kapitels hauptsächlich Materialien vorgeschlagen, die nicht zu kostenintensiv, gut verstaubar (aufgrund des evtl. Platzmangels wird von Großgeräten abgesehen) oder im Alltag zu finden sind.

Laut § 43 Abs. 2 SGB VIII bedarf es zur Betriebserlaubnis einer Kindertagespflege u.a. kindgerechte Räumlichkeiten, das Gesetz lässt es offen, wie eine solche Ausgestaltung auszusehen hat. Höhn und anderen zufolge gibt es keine konkreten Mindestanforderungen an Raumgröße und Ausstattung (Höhn 2013: 16; Bense/Martinet/Haug-Schnabel 2016: 375) sowie Festschreibungen bzgl. der baulichen Ausgestaltung in der häuslichen Kindertagespflege (Hahn 2018: 10). Experten- und Fachverbände empfehlen, dass die Raumgröße in der Tagespflege in Innenräumen 6 Quadratmeter pro Kind und im Außenbereich eine Fläche von 14 Quadratmetern pro Kind betragen sollte (Bense/Martinet/Haug-Schnabel 2016: 345).

„Für die Krippengruppen [und Tagespflegegruppen] lässt sich der Raumbedarf durch die differenzierten Entwicklungsaufgaben der ersten Lebensjahre begründen: So werden geschützte Bereiche für die noch weitgehend immobilen Säuglinge benötigt, ausreichende wie auch sichere Bewegungszonen für die Krabbelkinder und großzügige Fahr- und Rennstrecken für die Eineinhalb- und Zweijährigen“ (Bense/Martinet/Haug-Schnabel 2016: 320 f., 391).

Zentral bei der Raumgestaltung für unter Dreijährige ist die Beachtung der Entwicklungsthemen und deren Bedürfnisse „Bindung und Halt, Bewegung und Exploration, Kommunikation, Rückzug“ (Höhn 2013: 14 in Anlehnung an Schneider 1989) (s. auch Kap. 5.1). Kinder brauchen für Bewegungserfahrungen eine ausreichend große freie Fläche, mit wenig stationärem Mobiliar (z.B. Tische, Stühle) und die Möglichkeit Bestehendes umzufunktionieren (Bense/Martinet/Haug-Schnabel 2016: 321, 391).

Zimmer (2020: 219 ff.) empfiehlt kleine Ecken und Nischen z.B. mit Matratzen, Teppichen oder Matten auszustatten und als eine ‚Tobe-Ecke‘ umzufunktionieren. Der Vorteil einer ‚Tobe-Ecke‘ liegt darin, dass weniger mobile Kinder, wie Säuglinge sowie Kinder, die ein ruhigeres Spiel bevorzugen, geschützt sind. Wichtig ist, dass die Kinder wechselnde Materialien mit einem Aufforderungscharakter bekommen. Kinder benötigen Materialien, die unfertig, wandel- und formbar sind, welche sie in kreativen Prozessen umgestalten können (ebd.). Gebrauchsgegenstände bzw. Alltagsmaterialien sind besonders geeignet, um das kreative Spiel der Kinder zu unterstützen (Hahn 2018: 23). Zweckentfremdetes Alltagsmaterial trägt dazu bei, „Kindern in der Wahrnehmung ihrer Spielumwelt neue Perspektiven zu eröffnen und dem monofunktionalen Gebrauch der Dinge entgegenzuwirken“ (Zimmer

2020: 223). Zudem registriert „[d]as Kind [...] an den Gegenständen, mit denen es hantiert, deren Eigenschaften. Und je variabler der Umgang mit ihnen ist, desto mehr an Umgangsqualitäten entfalten sie“ (Grupe 1976: 9). Eine kurze Auflistung potenzieller Materialien und ‚gute‘ Bildungsraummerkmale zur Förderung der motorischen Entwicklung ist in der Anlage 3 beigefügt.

Laut Hahn „soll der tägliche Aufenthalt im Freien fester Bestandteil des pädagogischen Konzeptes einer Tagespflegestelle sein“ (Hahn 2018: 12). KTHP sind dazu angehalten, bei fehlendem eigenen Außengelände öffentliche Außenanlagen (z.B. Spielplätze, Grünflächen) zu nutzen (Bensel/Martinet/Haug-Schnabel 2016: 321, 391; Hahn 2018: 12), welche fußläufig zu erreichen sind (Bensel/Martinet/Haug-Schnabel 2016: 329, 391). Späker untersuchte in mehreren Studien die Auswirkungen von Natur auf die Motorik und fand heraus, dass Naturerfahrungen ein enormes Potenzial für die kindliche Entwicklung bergen (ebd. 2023: 20). Im Draußenspiel können Kinder ihrem hohen Bedürfnis nach körperlicher Aktivität nachkommen. Sie erhalten vielfältige Sinneseindrücke und können ihre Umgebung erkunden (Zimmer 2020: 227). Die Bewegung in einer naturbelassenen Umwelt fördert Kinder in ihren adaptiven und erkundend explorativen Fähigkeiten (Gebhard 2020: 134). Die Förderung der Risikokompetenz kann besonders gut in der freien Natur gelebt werden (Ahne 2012: 25). Kinder, die in der freien Natur spielen, haben eine besser entwickelte Risikokompetenz und bessere motorische Fähigkeiten (Gebhard 2020: 134 in Anlehnung an Lovell et al. 2009). Zudem wird die Wahrnehmung der Kinder über alle Sinne angeregt: visuell (Formen, Licht, Farben); auditiv (Vogelgesang, Wind); olfaktorisch (Gerüche von Blumen, Erde); gustatorisch (Obst, Kräuter); taktil (Oberflächenbeschaffenheiten, Matschen, Temperatur); vestibulär (unebene, natürliche Bodenoberfläche) (Späker/Brand 2016: 133). Wenn Naturerfahrungen und Motorik kombiniert werden, steigt die Bewegungsmotivation und -aktivität. Es zeigt sich mehr Variabilität in den Bewegungsabläufen und die körperliche Fitness baut sich aus (Späker 2023: 20). Dies ist lediglich ein Auszug positiver Effekte auf die Entwicklungsbereiche mittels Bewegung in der Natur. Aufgrund des enormen Potenzials postuliert Späker et al. (2018) vermehrten „Einbezug natürlicher Umgebungen [...] in der frühpädagogischen Praxis“ (ebd.: 68).

Der Aufenthalt im Freien bietet auch für KTHP positive gesundheitliche Vorteile, da sie sich mehr bewegen und der Lärmpegel in der Regel abnimmt, wodurch der Stresspegel sinken kann. Angesichts der herausgestellten positiven Eigenschaften der Bewegung in der Natur sollten KTHP ihr Außengelände bzw. ihren privaten

Garten möglichst naturnah gestalten. Ist dies nicht realisierbar, können regelmäßig wechselnde natürliche Kleinmaterialien wie Stöcke, Zapfen und Steine angeboten werden. Eine Orientierung über mögliches Material im Außenbereich ist in Anlage 3 einsehbar. Darüber hinaus sind regelmäßige Exkursionen in die Natur äußerst empfehlenswert.

Bei der Förderung motorischer Kompetenzen gilt es nicht nur gezielte Bewegungsangebote zu schaffen, sondern auch natürliche bzw. „selbstverständliche“ Bewegungsaktivitäten im Alltag wahrzunehmen und zu unterstützen, wie z.B. Treppen/Stufen bewältigen, Schräglagen meistern, Spaziergänge eigenständig zurücklegen (Höhn 2013: 45) sowie Kleinmaterialien aus der Natur aufsammeln (Steine, Zapfen, Stöcke etc.). Laut MKJFGFI NRW (2023: 110) bieten alltägliche Situationen die Möglichkeit, Neues zu erkunden, eigene Fähigkeiten zu testen und soziale Kontakte zu knüpfen. Solche Situationen sind Selbstbildungsprozesse und sind von KTPP aktiv und impulsgebend zu unterstützen (ebd.)

5.3 Entwicklungsförderliche pädagogische Konzepte für die motorische Entwicklung

Als Vorbild für die Förderung der Grob- und Feinmotorik in der frühen Kindheit können verschiedene pädagogische Konzepte dienen. Die folgende Auswahl an Konzepten dient lediglich als Anregung und Orientierung ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Die meisten Konzepte wurden für die Institution KiTa entworfen, welche jedoch ebenfalls für die Betreuung in der KTP adaptiert werden können.

5.3.1 Psychomotorik

Der Grundgedanke der Psychomotorik ist die Verbindung „psychischer Prozesse mit der Bewegung des Menschen“ (Fischer 2019: 2). Wesentliche Aspekte im Konzept der Psychomotorik „ist die Einheit von Bewegen, Wahrnehmen und Erleben“ (Krus 2018: 133). „In spielerisch gestalteten Bewegungssettings erhalten die Individuen die Möglichkeit sich die Umwelt zu erschließen und aktiv auf sie einzuwirken“ (ebd. in Anlehnung an Krus/Jasmund 2014, Kuhlenkamp 2017). Das Hauptziel der psychomotorischen Förderung ist, über Bewegung die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, indem das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt sowie die Bewegungs- und Wahrnehmungsfähigkeiten des Kindes verbessert werden. Durch erlebnisorientierte Bewegungsaktivitäten bauen Kinder eine positive Beziehung zu ihrem Körper und zu sich selbst auf, was soziale Kontakte fördert und insgesamt zu einem positiven Selbstkonzept verhilft

(Zimmer 2022c: 59 in Anlehnung an Zimmer 2012, 2019). Das folgende Zitat verdeutlicht ebenfalls, dass Psychomotorik weit mehr als die bloße Förderung von Bewegung ist; sie repräsentiert eine grundlegende Haltung, die auf Prinzipien basiert.

„Psychomotorik kennzeichnet eine ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung. (...) Statt einer Leistungs- und Produktorientiertheit, die häufig an den Bedürfnissen der Kinder vorbeigeht, statt einer Defektorientiertheit, die nur Makel, Störungen und Defizite sieht, setzen wir eine Erlebnis- und Persönlichkeitsorientierung, bei der sich die Kinder spielerisch frei und ungezwungen handelnd äußern und entwickeln können (Kiphard 1984: 49 zit. n. Keßel 2019: 24).

Laut Keßel bilden die Prinzipien *Echtheit und Wertschätzung* sowie *Dialog und Begleiten* zentrale Basisprinzipien dar, auf denen weitere Prinzipien aufbauen (Keßel 2014: 24; Keßel 2019: 25). Um die kindliche Entwicklung zu unterstützen, bedarf es einer positiven Beziehungsgestaltung vom Erwachsenen zum Kind und diese sollte von Echtheit und Wertschätzung geprägt sein. Diese Prinzipien fördern eine Umgebung, in der Kinder sich akzeptiert und wertgeschätzt fühlen, was durch den Anspruch „[j]edes Kind ist willkommen, so wie es ist“ (Keßel 2019: 25) unterstrichen wird. Dialog und Begleitung beinhalten, dass möglichst auf Lenkung verzichtet wird (ebd.: 26 in Anlehnung an Tausch und Tausch 1998: 332 ff.), jedoch ein dialogischer Austausch erfolgt (Keßel 2019: 27). Aufbauende Prinzipien sind u.a. Freiwilligkeit, Strukturierung, Kind-, Ressourcen-, Prozess- und Entwicklungsorientierung (ebd.: 25 f.).

In Deutschland ist der Begriff der Psychomotorik untrennbar mit dem Namen Ernst Jonny Kiphard († 2010) verbunden, welcher als Vater bzw. Gründungsvater bezeichnet wird (Krus 2015: 15; Fischer 2024: 14; dakp o.J.a) und der den Professionalisierungsprozess der Psychomotorik vorantrieb. Heute wird dieser Prozess der Professionalisierung vom Verein Deutsche Akademie – Aktionskreis Psychomotorik (dakp) fortgeführt (Krus/Jessel 2023: 112). Die Psychomotorik wird in vielfältigen Disziplinen wie in der Pädagogik, der Therapie, den Sportwissenschaften (Fischer 2019: 2 in Anlehnung an Kuhlenkamp 2017) sowie in der Medizin und Psychologie angewendet (Fischer 2019: 2). Die Psychomotorik findet Anwendung in allen Altersbereichen, jedoch überwiegend im Bereich der Kindheit. Es ist hervorzuheben, dass psychomotorische Angebote sowohl in Innenräumen als auch in der Natur umgesetzt werden können. Einblicke in die Praxis der naturverbundenen Psychomotorik bietet beispielsweise Thorsten Späkers Buch „Psychomotorik in der Natur“.

Um den Titel Psychomotoriker:in zu tragen, bedarf es z.B. bei der dakp einer Berufsqualifikation im Umfang von 180 Unterrichtsstunden (dakp o.J.b)¹⁸.

5.3.2 Bewegungskindergärten

Seinen Ursprung findet der Bewegungskindergarten vor ca. 20 Jahren in Sportkindergärten. In Sportkindergärten lag der Mittelpunkt in dem Erlernen sportmotorischer Fähigkeiten und sie waren häufig an Vereinssportanlagen angesiedelt. Heute fungieren die Sportvereine eher als Kooperationspartner. Die Bewegungskindergärten haben ihren Bewegungsbegriff erweitert, so dass sich eine Abgrenzung zum ursprünglichen Sportkindergarten vollzogen hat (Drieschner 2021: 269 in Anlehnung an Zimmer 2019: 3 f.). Der Fokus von Bewegungskindergärten liegt in der Förderung der Bewegung von Kindern. Der Bewegungskindergarten betrachtet Wahrnehmung und Bewegung „als elementare Erkenntnis- und Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes“ und setzt dies in den zentralen Fokus der pädagogischen Arbeit (Zimmer 2022c: 9). Das Ziel dieses Ansatzes ist es, den Kindern vermehrt Gelegenheiten für körperliche Aktivitäten und sinnliche Wahrnehmungen zu bieten, ihre grundlegenden Bedürfnisse stärker zu berücksichtigen und das Bildungspotential, das sich aus Bewegungsaktivitäten ergibt, zu nutzen (ebd.). In den pädagogischen Konzeptionen sind „eine bewegungsfreundliche Raumgestaltung, vielseitige Bewegungsangebote [...] [sowie] ein besonderes Qualifikationsprofil der pädagogischen Fachkräfte im Bereich Bewegungserziehung“ verankert (Zimmer 2022a: 531). Weiterführende Informationen können z.B. im Buch „Der Bewegungskindergarten“ von Renate Zimmer nachgelesen werden.

5.3.3 Pikler-Pädagogik

Die Pikler-Pädagogik entstand in den 1930er Jahren und wurde von der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler ins Leben gerufen. Der pädagogische Ansatz ist für Kinder im Alter von null bis drei Jahren konzipiert. Dieser Ansatz wird als ganzheitlicher Ansatz gelebt, welcher keiner starren Didaktik und Methodik folgt. Die Pikler-Pädagogik folgt drei grundlegenden Prinzipien. Dazu zählen

- „die autonome Bewegungsentwicklung,
- das freie Spiel,

¹⁸ Weitere Informationen sind über die Seite <https://psychomotorik.com/fortbildungen/berufsqualifikation/> zu finden.

- die beziehungsvolle Pflege in Kooperation mit Säugling und Kleinkind“ (Ostermayer 2023: 8).

Bei der Bewegungsentwicklung hebt Pikler die individuelle und autonome Bewegungstätigkeit hervor. Dabei haben Kinder das Recht Bewegungshandlungen eigenständig und in ihrem eigenen Tempo auszuführen, bis sie von selbst die proximale Stufe anstreben. Ein zentraler Aspekt dabei ist, dass Kinder nie in eine Körperposition oder Bewegungshandlung gebracht werden, die sie nicht aus eigenem Antrieb eingenommen hätten. Im Kontext des freien Spiels werden Kleinkinder bewusst nicht instruiert, um ihre Freude am Entdecken nicht zu beeinträchtigen und um zu vermeiden, dass ihnen Vorgaben gemacht werden, die nicht ihrem individuellen Entwicklungsstand entsprechen (Ostermayer 2023: 8 f.).

In der Pikler-Pädagogik wird der Raumgestaltung und der Materialauswahl eine zentrale Bedeutung beigemessen. Es ist Aufgabe der Erwachsenen eine entwicklungs- und bewegungsförderliche Umgebung zu schaffen, in der „Selbstständigkeit und Beziehung, Sicherheit und Abenteuer“ in gleichem Maße möglich sind (Lorber 2019: 271 in Anlehnung an Allwörden/Wiese 2009: 9). Ein bekanntes Element zur Raumgestaltung aus der Pikler-Pädagogik ist das Spielgitter mit dem geschützte Spielbereiche abgetrennt werden (Ostermayer 2023: 9). Weitere verwendete Pikler-Materialien sind der Kletterbogen und das Pikler-Dreieck, die einen größeren Platzbedarf erfordern. Diese können mit einem passenden Brett kombiniert werden können (Lambrecht 2023: 14 f.). Darüber hinaus kommen Schrägen, Podeste und Stufen zum Einsatz, um die motorische Entwicklung zu fördern. Weiterhin werden vielfältige Materialien (Spielzeug, Alltagsmaterialien) zur Sinneswahrnehmung eingesetzt (Ostermayer 2023: 9).

In der Pikler-Pädagogik existieren vielfältige Weiterbildungsmöglichkeiten, die von verschiedenen Trägern mit unterschiedlicher Intensität und Dauer angeboten werden. Spezifische Informationen zur Ausbildung als Pikler®-Pädagog:in können beispielsweise über die Webseite der Pikler Gesellschaft Berlin e.V. eingeholt werden, während Details zu Fortbildungsprogrammen auf der Homepage des Bildungswerks der Erzdiözese Köln e.V. (2024) verfügbar sind.

5.3.4 Naturraumpädagogik

Das große entwicklungsfördernde Potential der Natur, insbesondere für die motorische Entwicklung von Kindern, wurde bereits im Kapitel 5.2 dargelegt. In diesem Abschnitt wird betont, dass es bereits spezifische Konzepte für den Aufenthalt in der Natur gibt, die auch für Kinder unter drei Jahren geeignet sind. Wolfram zufolge

ist eine Aufnahmevoraussetzung, dass Kinder selbstständig laufen können. Derzeit würden Kleinkinder frühestens ab ca. 20 Monaten aufgenommen (Wolfram 2023: 33). Bezogen auf Kindertagesstätten (KiTa) sind diese Naturraum-Konzepte vor allem unter den Bezeichnungen 'Wald- und Naturkindergärten' bekannt. Waldkindergärten haben ihren Ursprung in skandinavischen Ländern und das Merkmal dieser ist, dass sich Kinder und Betreuungspersonen primär im Freien aufhalten. Als Schutzraum vor Witterungen können sie sich in einen Bauwagen, kleine Hütten oder andere Ausweichgebäuden zurückziehen (Wolfram 2021: 14). Die Bildungsräume dieses Ansatzes sind neben dem Wald auch Wiesen und Gärten (Wolfram 2023: 32).

Eine fundamentale Säule der Naturraumpädagogik bildet die ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) (Wolfram 2021: 18). „BNE richtet sich auf alle Dimensionen der Nachhaltigkeit – auf Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt“ (ebd.: 20). Eine weitere wichtige Säule stellt der partizipative Dialog dar, der auf gemeinsamen Austausch und partizipative Bildungsprozesse abzielt. Zudem stehen die Eigenaktivität im freien Spiel, das Naturerleben mit allen Sinnen und die Sensibilisierung für Umweltschutz im Vordergrund (ebd.: 19 ff.). Der Aufenthalt in der Natur hat neben den äußerst positiven Aspekten für die Gesundheit auch den Vorteil, dass kaum Anschaffungskosten für Spielmaterialien anfallen, da die Natur vielfältige Materialien zum Spielen und Erforschen bereithält.

Für Kindertagespflegepersonen könnte die Möglichkeit von Kooperationen mit Waldkindergärten von Interesse sein. Solche Kooperationen könnten beispielsweise die Übernahme der Randzeitenbetreuung durch KTHP, die Organisation gemeinsamer Ausflüge oder Besuchstage, die Entwicklung spezifischer Tagesfortbildungen zum Thema Naturraum oder sogar die Gründung einer auf Naturraumpädagogik basierenden Tagespflegeeinrichtung umfassen (Wolfram 2021: 188).

5.4 Sicherheitsbestimmungen im Kontext Bewegung

Für die Schaffung einer Motorik fördernden Umgebung für Kinder unter drei Jahren (s. Kap. 5.2), sowohl in Innen- als auch Außenbereichen, benötigen KTHP Wissen über Sicherheitsbestimmungen und sie müssen potenzielle Gefahren identifizieren können. Das Thema Sicherheit sollte im Rahmen einer Fortbildung auch aus dem Grund behandelt werden, um bereits vorhandenes Wissen aufzufrischen und zu vertiefen. Denn in der Qualifikation von KTHP werden für dieses Themenfeld lediglich zwei Unterrichtseinheiten (s. Schuegger et al. 2019b: 2, Modul 14)

vorgesehen. In dieser Zeit können die Inhalte nicht in der notwendigen Tiefe behandelt werden. Nach der deutschen gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV 2021) spielen Sicherheitsbestimmungen für Bewegungsräume in Institutionen der Kleinkindbetreuung eine wichtige Rolle. Bewegungsräume umfassen alle Bereiche, die Kinder in der Kindertagespflege und in deren Umgebung nutzen (ebd.: 6). „Eine kindgerechte und bewegungsfördernde Betreuungsumgebung trägt dazu bei, dass Kinder ihr natürliches Bewegungsbedürfnis ausleben können und hierbei die notwendige Risikokompetenz erwerben“ (ebd.: 7), welches als Präventionsmaßnahme zu sehen ist.

Nach § 1631 BGB fällt die Personensorge, einschließlich der Kinderbeaufsichtigung, üblicherweise den Eltern zu. Diese Verantwortung kann jedoch an Dritte übertragen werden (Unfallkasse NRW 2024a), wie beispielsweise bei der Aufnahme und Betreuung des Kindes in einer KTP. Besonders bei Kindern unter drei Jahren ist eine erhöhte Aufsichtspflicht geboten (DGUV 2023: 12). Diese Altersgruppe neigt aufgrund ihres impulsiven und unvorhersehbaren Agierens, welches sich von älteren Kindern unterscheidet, zu einer höheren Unfallgefährdung. Kleinkinder sind zudem oft nicht in der Lage, potenzielle Gefahren richtig einzuschätzen (ebd.: 13). Zu den Hauptgefahren von unter dreijährigen Kindern zählen u.a. Erstickungsgefahr (z.B. durch Kleinteile, Plastiktüten) (DGUV 2021: 16), Strangulationsgefahr (z.B. durch Kordelzug, Kopffangstellen) (ebd.: 71), Stürze (DGUV 2015). Der DGUV zufolge, ist es für die „Gestaltung der Aufsichtspflicht [...] wichtig, den aktuellen individuellen körperlichen, geistigen, sozialen und emotionalen Entwicklungsstand, [sowie] die individuellen Interessen und Bedürfnisse des Kindes [...] zu kennen“ (DGUV 2023: 13). Zur Aufsichtsführung gibt es keine allgemein gültigen Regelungen. Jedoch sind neben dem Entwicklungsstand der Kinder, Gruppengröße, Altersstruktur, Gruppenkonstellation sowie Raumgegebenheiten zu berücksichtigen. Jede Situation erfordert eine individuelle Bewertung und darauf angepasstes Handeln (DGUV 2021: 10; DGUV 2019: 90). Weiterhin sind die Gefährlichkeit der Tätigkeit und zur Fachkraft gehörenden Aspekte (Erfahrung, körperliche Aspekte, Ausbildungsstand etc.) bei den Kriterien der Aufsichtsführung zu berücksichtigen (DGUV 2019: 90). Zur Aufsichtspflicht zählt auch die Beachtung sicherer Spielbereiche und die Auswahl altersgerechter Spielmaterialien (DGUV 2023: 13). In den ersten zwei Lebensjahren sind Säuglinge und Kleinkinder in der oralen Phase. Sie erkunden ihre Umwelt auch mit dem Mund. Roos (2019: 43) mahnt, insbesondere bei zunehmender Mobilität der Kinder, darauf zu achten, dass verschluckbare Kleinteile, giftige Pflanzen und gefährliche Substanzen

unerreichbar sind (Roos 2019: 43). Beispielbare Materialien sollten hygienisch zu reinigen, frei von giftigen und schädlichen Stoffen und robust sein, um Absplittierungen zu vermeiden. Des Weiteren dürfen sie keine scharfen Kanten aufweisen (Ruhe et al. 2012: 31). Laut der Unfallkasse NRW gilt für die Tagespflege im privathäuslichen Bereich die DIN 71-8: „Sicherheit von Spielzeug – Teil 8: Aktivitätsspielzeug für den privaten Gebrauch“ (Unfallkasse NRW 2024b).

Im Folgenden werden Sicherheitsaspekte, die insbesondere die grobmotorische Entwicklung betreffen, aufgeführt. Roos betont die Notwendigkeit, Regale und Schränke sicher an der Wand zu befestigen und auf Tischdecken zu verzichten (Roos 2019: 43; DGUV 2021: 21), dies ist besonders zentral, wenn Kleinkinder beginnen sich an Möbelstücken aufzurichten. Weiterhin warnt Roos vor der Verwendung von Lauflernhilfen, da sie das Unfallrisiko erhöhen und nicht beim Gehen lernen helfen (Roos 2019: 43). Stattdessen können Kinder an standsicheren Möbeln wie z.B. der Couch entlang gehen oder größere Polster vor sich herschieben. Wichtig ist auch, dass Einrichtungsgegenstände keine scharfen oder spitzen Kanten haben, um Verletzungsrisiken beim Bewegen oder beim Stürzen zu minimieren. Kanten sollten mit Kunststoff- oder Schaumstoffaufsätzen gesichert werden. Möbel mit Glasbestandteilen müssen bruchsicher sein oder für Kinder unzugänglich gemacht werden (DGUV 2021: 21). Treppen stellen für Kinder unter drei Jahren sowohl eine hohe Anziehungskraft (DGUV 2023: 21) als auch ein wichtiges Lernfeld dar. Blick- und Positionswechsel machen Treppen für Kinder so attraktiv (Wilk/Jasmund 2015: 137). Mithilfe eines Gitters oder Tors sind Treppenabgänge vor Absturzgefahren zu sichern. Ungesicherte Treppen dürfen bei Anwesenheit von Kleinkindern nicht unbeaufsichtigt sein (DGUV 2021: 11 f.). Selbst bei geringen Höhenunterschieden von weniger als 0,60 m benötigen Kinder dieser Altersgruppe einen erhöhten Absturzschutz (Wilk/Jasmund 2015: 137 in Anlehnung an Nordrhein-Westfalen; Unfallkasse NRW 2023: 5). Auch beim Einsatz z.B. vom Pikler-Dreieck und Kombinationsmaterialien sollten Matten für den Fallschutz ausgelegt werden.

Für die Gestaltung und Benutzung von Außenbereichen und Spielplätzen gelten viele Sicherheitsbestimmungen, auf welche im Folgenden auszugsweise eingegangen wird. Laut Unfallkasse ist für den Absturzschutz bei Geräten, die eine Höhe von 60 cm überschreiten, eine Brüstung erforderlich. Rampen und Treppen (ab der ersten Stufe) benötigen einen Handlauf und ab einer Fallhöhe von 60 cm ebenfalls eine Brüstung (Unfallkasse NRW 2023: 24). Eine grundlegende Regel besagt, dass Kinder Spielgeräte eigenständig erklettern sollten. Dies gewährleistet, dass

die Spielgeräte ihren motorischen Fähigkeiten entsprechen und sie diese selbstständig meistern können (Unfallkasse NRW 2023: 90). Nach der Unfallverhütungsvorschrift gemäß § 28 der Unfallkasse NRW (2009) sollen Bodenbeläge um Spielgeräte und in naturnahen Spielräumen so beschaffen sein, dass sie Verletzungen im Fallbereich verhindern oder mindern. Naturnahe Spielelemente und Objekte, die zum Spielen und Bauen angeboten werden, bedürfen einer Überprüfung auf nicht erkennbare Gefahren, um diese zu vermeiden. In Außenbereichen sind nach der Unfallkasse NRW (2023: 99 f.) Rückzugsorte vor starker Sonneneinstrahlung erforderlich, um Kinder und Erwachsene vor Hitze und UV-Strahlung zu schützen. Kinder unter zwei Jahren sollten nicht der direkten Sonneneinstrahlung ausgesetzt sein und bedürfen angemessener Sonnenschutzbekleidung. Sonnenschutzsysteme wie Schirmständer müssen stand- und kippsicher installiert sein (ebd.). Kinder unter drei Jahren dürfen sich nicht ohne eine Aufsichtsperson im Garten aufhalten.

Bei Exkursionen in der KTP müssen zusätzliche Sicherheitsaspekte beachtet werden, die einer gründlichen Vorbereitung und Organisation bedürfen (DGUV 2021: 25). Dabei sind allgemeine Verkehrssicherheitsaspekte wie z.B. die Nutzung des Bürgersteigs und geeignete Straßenüberquerungen zu beachten. Bei der Nutzung von Kinderfahrzeugen (Laufrad, Dreirad), gilt eine erhöhte Aufsichtssorge. Es empfiehlt sich, sichere und verkehrsarme Wege zu wählen. Die Unfallkasse hebt potenzielle Gefahren in Gärten und auf Spielplätzen hervor. Dazu zählen Risiken durch Quetschungen, das Hängenbleiben mit Körperteilen sowie Gefahren aus der Umgebung wie Spritzen, Scherben und Tierkot. Außerdem sind Verletzungsgefahren durch die mangelnde Stabilität von Konstruktionen, wie gebrochene Holzballen oder verrostete und verwitterte Elemente, zu beachten (DGUV 2015).

Die beschriebenen Inhalte zur Sicherheit in diesem Kapitel sind bewusst ausgewählte Auszüge. Weitere Informationen finden KTHP z.B. online:

- Internetportal „Sichere Kita“
- DGUV Vorschrift 82
- Märzheuser/Woelk (2016): Informationen für Tagesmütter und Tagesväter. Kinder sicher betreuen (mit Checkliste)
- Homepage der Bundesarbeitsgemeinschaft Mehr Sicherheit für Kinder e.V. (mit speziellem Bereich zur Kindertagespflege und Checklisten)

5.5 Haltung der Kindertagespflegepersonen

Aufgrund zunehmender externer Betreuungsformen im frühpädagogischen Bereich, ist der Personenkreis der primären Einflussnehmer (Familie) auf die kindliche Entwicklung erweitert. Als sekundäre Bezugspersonen nehmen auch KТПP durch ihr Handeln Einfluss auf die Erziehung und Bildung (auch die motorische Entwicklung betreffend) von Kleinkindern. Laut den Autorinnen Schneider, Kopic und Jasmund wirkt sich die Haltung der Fachkräfte auf das direkte Handeln aus, welche die „Grundlage für die Gestaltung der pädagogischen Handlungspraxis [...] darstellt“ (ebd. 2015: 72 in Anlehnung an Nentwig-Gesemann et al. 2011: 10). Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit, sich mit der Haltung der KТПP thematisch auseinanderzusetzen, denn diese Haltung beeinflusst unmittelbar Erziehungs-, Beziehungs-, Bildungs- und somit auch Bewegungsprozesse.

Es werden die Formen Haltung und professionelle Haltung unterschieden, wobei „diese nicht unabhängig voneinander in der jeweiligen Identität des Menschen existieren bzw. vorliegen“ (Schneider/Kopic/Jasmund 2015: 71 in Anlehnung an Kuhl et al 2014: 114). Die Haltung eines Menschen wird grundlegend durch dessen individuelle biografische Entwicklungen und die Einbettung in spezifische milieubedingte Erfahrungsräume und Lebenswelten geprägt. Persönlichkeitsmerkmale, Normen und Werte, die in verschiedenen Lebensbereichen wie Familie, Beruf und Gesellschaft erlangt werden, sowie die daraus resultierenden Erfahrungen und Wissensbestände, bilden zusammen die Basis der Haltung und beeinflussen wiederum maßgeblich das Handeln einer Person. Die Haltung wird zur professionellen Haltung durch stetige Reflexion des Handelns und den Abgleich des Erfahrungswissens (als implizites Wissen) mit dem berufsbezogenen (expliziten) Wissen (Schneider/Kopic/Jasmund 2015: 72 f.). Eine professionelle Haltung beeinflusst die Prozessqualität in der KТПP positiv (Egert/Eckhardt 2022: 12).

Hinsichtlich der Bewegung sind folgende Schlüsselbegriffe essenziell für pädagogisch professionelles Handeln: Selbstreflexion, Erfahrungswissen und Fachwissen. Denn „[b]iografisch erworbenes Erfahrungswissen und gelerntes Fachwissen bilden die Grundlage für zentrale Motive [z.B. Freude, Leistungsorientierung, Frust, Zwang] zur Bewegung, die das professionelle Handeln beeinflussen“ (Krus 2018: 29; Hinzufügung in Anlehnung an Koch et al. 2016: 159). Daher bedarf es Lehr-Lernformate, die es den Teilnehmenden ermöglichen, ihre persönliche Bewegungsbiografie zu reflektieren (Krus 2018: 90). Dies kann dazu beitragen, dass sie sich ihrer Motive, Haltung und Handlung sowie verbaler und non-verbaler Interaktionen im Bewegungskontext bewusst werden und hinterfragen können. Krus und

Koch et al. betonen, dass erst eine Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Handlung Veränderungen in den eigenen Motiven zur Bewegung erfolgt (Krus 2018: 90 f.; Koch et al. 2016: 159). Der Reflexionsprozess in Kombination mit dem Erfahrungswissen und der Auseinandersetzung mit Fachwissen bietet die Möglichkeit neue und positive Bewegungserfahrungen zu sammeln, das Selbst auf eine neue Art zu erfahren, sich der eigenen zugrundeliegenden Muster bewusst zu werden und neue Zugänge zur Bewegung zu entwickeln. (Krus: 2018: 90 f.).

Konkret in der Praxis zeigt sich der Einfluss der Haltung der KТПP auf kindliche motorische Prozesse besonders in den Bereichen des social referencing und im Umgang mit Risiken und Wagnissen. Krus beschreibt, dass beim social referencing Kleinkinder die nonverbalen Hinweise von Fachkräften aufnehmen, um die Sicherheit von Bewegungsaktionen wie Klettern oder Balancieren einzuschätzen. Dies betont, wie wichtig es für Fachkräfte ist, sich ihrer körpersprachlichen Kommunikation bewusst zu sein und diese zu reflektieren (Krus 2018: 93). Würden KТПP in solchen Situationen ein ängstliches Verhalten an den Tag legen, hätte dies negative Auswirkungen auf die kindliche Bewegung. Eine Risikokompetenz bildet sich nur im Eingehen von Wagnissen aus und dies muss von KТПP erlaubt und unterstützt werden. Eimers betont die Notwendigkeit einer reflektierten Auseinandersetzung mit Risiken und Wagnissen in der Bewegungserziehung. Dafür bedarf es fachliche und personale Kompetenzen der Fachkräfte (Eimers 2019: 125), um eine professionelle Haltung zur Risikokompetenz entwickeln zu können. Ohne Selbstreflexion können eigene negative Erfahrungen der KТПP mit Risiken und Wagnissen deren Umgang damit prägen, was die Entwicklung der Risikokompetenz bei Kindern hemmen kann. Dadurch wird sichtbar, dass die Haltung der KТПP unmittelbar die Sicherheit und motorische Förderung der Kinder beeinflusst.

6 Basisinhalte einer Fortbildung für Kindertagespflegepersonen zur Förderung der motorischen Entwicklung von Kleinkindern

Dieses Kapitel präsentiert ein Kompetenzprofil für KТПP mit dem Fokus auf die motorische Entwicklung und Förderung von Kleinkindern. Dieses Profil integriert die in den Kapiteln 3 bis 5 erarbeiteten Inhalte in einer strukturierten Übersicht (Tabelle 3), angelehnt an die Empfehlungen des Deutschen Qualifikationsrahmens

(DQR)¹⁹. Die Inhalte des Kapitels 5.5, dass die Ausbildung einer (professionellen) Haltung thematisiert, wird durchgängig in den verschiedenen Bereichen des Kompetenzprofils mitgedacht, ohne jedoch separat aufgeführt zu werden.

Im DQR wird der Begriff ‚Kompetenz‘ wie folgt erläutert: Sie ist

„die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011: 8).

Krus zufolge befähigen Kompetenzen somit zu professionellem Agieren in komplexen und anspruchsvollen Situationen (Krus 2018: 103). Kompetenzen sind in Kompetenzformulierungen als konkrete Lernziele zu verstehen (DJI/WiFF 2020: 91). Das Kompetenzprofil eignet sich zur Darstellung möglicher Inhalte einer Fortbildung für KTHP im Bereich der motorischen Entwicklung und Förderung von unter dreijährigen Kindern. Es erleichtert nicht nur den Vergleich mit anderen Fort- und Weiterbildungsangeboten, sondern ermöglicht auch eine Anknüpfung an die aktuelle kompetenzorientierte Qualifizierung (ans QHB) zur KTHP. Weiterhin kann das Kompetenzprofil zum Abgleich eigener Kompetenzen im Bereich Bewegungsförderung dienen, um herauszufiltern in welchen Bereichen eine eigene Kompetenzerweiterung sinnvoll wäre.

Das Kompetenzprofil baut auf den Empfehlungen des DQR auf und ist tabellarisch ebenfalls an diesen ausgerichtet. Das Kompetenzmodell des DQR wird in zwei Kompetenzkategorien unterschieden: erstens ‚Fachkompetenz‘, welches sich nochmals in die Dimensionen ‚Wissen‘ und ‚Fertigkeiten‘ gliedert, und zweitens ‚Personale Kompetenz‘, dass sich in ‚Sozialkompetenz‘ und ‚Selbstständigkeit‘ unterteilt (BVKTP 2022: 12 in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011; BMBF o.J.). Die Dimension ‚Wissen‘ verdeutlicht die notwendigen fachlichen Kenntnisse. Der Bereich ‚Fertigkeiten‘ umfasst die praktische Anwendung des Wissens. Die Dimension ‚Sozialkompetenz‘ beinhaltet kooperative und kommunikative Fähigkeiten, die im beruflichen Setting benötigt werden. Im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ werden die Reflexions- und Weiterentwicklungskompetenzen eingeordnet (AK DQR 2011: 8 ff.).

Das hier ausgearbeitete Kompetenzprofil dient als Übersicht und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es liefert eine Orientierung, welche Kompetenzen

¹⁹ Der DQR für lebenslanges Lernen „trägt zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa bei“ (AK DQR 2011: 3) und dies vollzieht sich auf unterschiedlichen Niveaustufen (ebd.: 6).

entwickelt oder welche vorhandenen weiter ausdifferenziert werden können. Auch im Sinne der didaktischen Reduktion, bedarf es einer Kürzung der Lerninhalte. Laut eines Werkstattberichts kritisieren die WiFF und andere Expert:innen ein zu langes und zu detailliertes Kompetenzprofil, da dieses „erschlagend“ wirke und schwierig ins Lernen übersetzt werden könnte (Nürnberg 2021: 12 f.). In der Tabelle sind weitere relevante Aspekte durch Zitate hervorgehoben, welche mit einem Sternchen (*) markiert sind. Diese Zitate entstammen den Ausführungen von Schneider, Kopic und Jasmund (2015: 100-127).

Tab. 3: Kompetenzprofil mit Basisinhalten für eine Fortbildung für Kindertagespflegepersonen zur Förderung der motorischen Entwicklung von Kleinkindern.

Fachkompetenzen		Personale Kompetenzen	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Grundlagen der motorischen Entwicklung			
Kernmerkmale der motorischen Entwicklung			
Die Kindertagespflegeperson(en)...			
<p>... wissen um die Stabilität der motorischen Entwicklung, die den zumeist stabilen und vorhersehbaren Ablauf der Entwicklung aufzeigt.</p> <p>... wissen, dass interindividuelle, intraindividuelle und interkulturelle Variabilitäten in der motorischen Entwicklung normale Erscheinungen sind.</p> <p>... wissen, dass externe Faktoren die kindliche motorische Entwicklung beeinflussen (Plastizität).</p>	<p>... können den Ablauf der motorischen Entwicklung bewusst wahrnehmen.</p> <p>... berücksichtigen und respektieren die individuellen und heterogenen Bewegungsverläufe, ohne sie miteinander zu vergleichen, einschließlich Unterschieden in Zeitpunkten, Tempo, Dauer und Methoden der Zielerreichung.</p> <p>... können die individuellen motorischen Entwicklungsverläufe der Kinder unterstützen.</p> <p>... sind sich der Einflüsse der Umgebung auf die motorische Entwicklung bewusst und gestalten diese aktiv zur Förderung positiver Entwicklungsverläufe</p>	<p>... können sich mit den Eltern über den Ablauf der Bewegungsmuster austauschen.</p> <p>... können mit Eltern in den Dialog gehen und erläutern, dass Variabilitäten im Entwicklungsverlauf auftreten können.</p> <p>... üben keinen Druck bei Kindern und Eltern aus, wenn abweichende Entwicklungen zu beobachten sind.</p> <p>... kommunizieren aktiv mit anderen KTHP oder Fachberatungen, um externe Einflüsse zu erkennen und eine positive Wirkung auf die motorische Entwicklung zu erzielen.</p>	<p>... reflektieren den motorischen Entwicklungsverlauf des Kindes.</p> <p>... behalten Ruhe und zeigen professionelles Verhalten bei abweichenden Entwicklungen.</p> <p>... reagieren offen auf die individuellen und heterogenen Entwicklungen.</p> <p>... analysieren die Umgebung und Materialien auf motorisch entwicklungsförderliches Potenzial.</p> <p>... nehmen eine reflexive Haltung ein und hinterfragen, welchen Einfluss sie auf die motorische Entwicklung der Kinder haben und ob sie diesen ein Vorbild sind.</p> <p>... beleuchten kritisch, inwieweit sie Bewegung konzeptionell verankert haben.</p>
Motorische Entwicklung im Säuglings- und Kleinkindalter			
Die Kindertagespflegeperson(en)...			

Fachkompetenzen		Personale Kompetenzen	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
<p>... kennen den Verlauf der grob- und feinmotorischen Entwicklung von Kindern im Alter von null bis drei Jahren.</p> <p>... haben Wissen über die Bewegungs- und Fortbewegungsformen im Säuglings- und Kleinkindalter und kennen die dazugehörige Alterszeitspanne.</p> <p>... haben verinnerlicht, dass die Altersangaben Richtwerte sind, an denen sie sich orientieren können.</p>	<p>... schaffen Bewegungssettings in denen Kinder die Bewegungsformen ausleben und erproben können.</p> <p>... unterstützen die Kinder in ihrer individuellen Zone der proximalen Entwicklung.</p> <p>... bieten ansprechende Materialien an.</p>	<p>... lassen Kindern den Freiraum und Raum sich zu bewegen.</p> <p>... zeigen Freude an der Bewegung und übertragen diese auf andere.</p> <p>... sind Ansprechpartner:in für Eltern in Fragen der grob- und feinmotorischen Entwicklung.</p> <p>... wertschätzen die bereits erreichten motorischen Schritte der Kinder.</p> <p>... begegnen den Kindern angepasst an deren jeweilige Bewegungsform und dienen dadurch auch als Vorbilder.</p>	<p>... reflektieren die eigene Bewegungsbiografie.</p> <p>... sind offen dafür, den kindlichen Bewegungsverlauf und die Bewegungsformen nachzuspüren.</p> <p>* ... „erkennt das Kind als aktiven Gestalter seiner Entwicklung an.“</p> <p>* ... „reflektiert den Entwicklungsverlauf des Kindes in Bezug auf das eigene fachliche pädagogische Handeln und die (Angebots-) Strukturen“ in der KTP.</p>
Grenzsteinkonzept			
Die Kindertagespflegeperson(en) ...			
<p>... wissen, dass das Grenzsteinkonzept als Entwicklungsziele zu verstehen ist und als Indikator für mögliche Entwicklungsverzögerungen.</p> <p>... kennen die Grenzsteine der Grob- und Feinmotorik.</p> <p>... wissen um die nächsten Schritte bei Grenzsteinüberschreitung.</p> <p>... wissen, dass eine diagnostische Abklärung vom Kinderärzt:innen durchgeführt wird und sie selbst keine Diagnosen stellen.</p>	<p>... beobachten den motorischen Entwicklungsverlauf und können mittels des Grenzsteinkonzepts frühzeitig Entwicklungsverzögerungen erkennen.</p> <p>... dokumentieren die motorische Entwicklung.</p> <p>... können mit der Herausforderung der individuellen Entwicklungsverläufe umgehen.</p>	<p>... suchen bei möglichen Entwicklungsverzögerungen Rat bei der Fachberatung und pflegen einen kollegialen Austausch mit anderen KTHP.</p> <p>... können Eltern feinfühlig auf mögliche motorische Entwicklungsverzögerungen ansprechen.</p> <p>... schätzen die eigenen Kompetenzen ein und lassen sich beraten und gehen in den Austausch mit der</p>	<p>... verhalten sich ruhig und besonnen bei möglichen Grenzsteinüberschreitungen.</p> <p>... Sie agieren professionell, indem sie zuvor ihre eigenen Emotionen (evtl. Sorgen, Ängste) reflektieren und sich ggf. weiteres Wissen aneignen.</p>

Fachkompetenzen		Personale Kompetenzen	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
		Fachberatung und Kinderärzt:innen nach Einwilligung der Eltern. ... kooperieren ggf. mit Motolog:innen, Ergo- und Physiotherapeut:innen	
Bedeutung von Bewegung			
Die Kindertagespflegeperson(en) ...			
... verstehen, dass Bewegung ein ganzheitliches Lernfeld und eine Querschnittsaufgabe in der kindlichen Entwicklung ist.	... richten ihren Alltag bewegungsorientiert aus, um den Kindern möglichst vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen und beachten dabei alle Bedeutungen von Bewegung.	... wecken Freude an Bewegung bei Kindern und Eltern. *... „vertritt die Bedeutung von Bewegung für ganzheitliche und inklusive Bildungs- und Entwicklungsprozesse gegenüber Kindern, Eltern, Kollegen und anderen Partnern.“	... reflektieren die eigene Bewegungsbiografie, die eigene Haltung zu Bewegung und * „das subjektive Bewegungsverständnis“. ... haben selbst positive Bewegungserfahrungen gesammelt und bewegen sich weiterhin mit Freude. *... „hat die verschiedenen Bedeutungen von Bewegung am eigenen Leib/Körper erfahren, sich diese bewusst gemacht und kann sie nachspüren.“
Bewegung als Medium der motorischen Entwicklung und als Lerngegenstand			
Die Kindertagespflegeperson(en) ...			
... wissen, dass Bewegung das Schlüsselement (Medium) der motorischen Entwicklung ist.	... können Bewegungsangebote so gestalten, dass Kinder ihre motorischen Fähigkeiten erproben und ausbauen können.	... unterstützen die Kinder in ihrer Bewegungstätigkeit, damit diese in ihrem Alltag mittels Bewegung etwas erreichen oder durchsetzen.	... sind sich ihrer Emotionen im Kontext von Risiken und Wagnissen bewusst und reflektieren kritisch ihre eigene Haltung dazu.

Fachkompetenzen		Personale Kompetenzen	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
<p>... wissen, dass Bewegung der Grundstein für eine physisch gesunde Entwicklung ist.</p> <p>... haben Wissen darüber, dass Bewegungsangebote die instrumentelle/produktive Bedeutungskategorie unterstützen.</p> <p>... wissen um die Bedeutung von Bewegung zur Gesundheitsförderung und verstehen deren Zusammenhänge mit der Risikokompetenz und der Ausbildung eines positiven Selbstkonzepts.</p> <p>... wissen, dass Freude an Bewegung im frühen Kindesalter die lebenslange Neigung zu Sport und körperlicher Aktivität positiv prägt und fördert.</p>	<p>... gestalten spielerische Bewegungsaktivitäten, die Konditions- und Koordinationsfähigkeiten fördern sowie die Muskulatur und die allgemeine Fitness stärken.</p> <p>*... sind risikokompetent</p> <p>... können Risiken für die Altersgruppe einschätzen und angemessene zulassen.</p> <p>... setzen bewusst angeleitete und freie Angebotsstrukturen zur Bewegungsförderung ein, um Schwerpunkte zu legen.</p>	<p>... bestärken Kinder darin sich an Wagnissen heranzutrauen.</p> <p>... setzen sich für die Förderung der Risikokompetenz bei Kindern ein und vertreten diese Position gegenüber Eltern und anderen KTHP.</p> <p>... kooperieren mit Institutionen, um Zugang zu Turnhallen, Bewegungsräume und entsprechenden Materialien zu erhalten, die die motorische Entwicklung weiter fördern.</p>	<p>... sind den Kindern ein Vorbild, indem sie sich selbst bewegen und neues ausprobieren.</p>
Bewegung als Medium der psychisch-emotionalen Entwicklung			
Die Kindertagespflegeperson(en) ...			
<p>... die Bedeutung von Bewegung für die psychisch-emotionale Entwicklung und wie diese zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts beiträgt.</p> <p>... wissen um die Konzepte der Resilienz und Salutogenese und</p>	<p>... initiieren bewältigbare motorische Herausforderungen für Kinder, wodurch sie das physische Selbstkonzept der Kinder unterstützen können.</p> <p>... schaffen spielerische Aktivitäten und Materialien an, die Kindern ermöglichen, sich als aktiv Handelnde</p>	<p>... gehen einfühlsam auf die nonverbale Kommunikation der Kinder ein.</p> <p>... verbalisieren die Emotionen der Kinder und bauen somit Emotionswissen bei diesen auf.</p> <p>... nehmen die Impulse der Kinder wahr, ernst und gehen darauf ein.</p>	<p>... reflektieren ihr Handeln auf angemessenes Eingehen der kindlichen Emotionen.</p> <p>... reflektieren ihr eigenes Handeln in Stresssituationen und übertragen ihr Stressempfinden nicht auf die Kinder.</p>

Fachkompetenzen		Personale Kompetenzen	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
<p>deren Bedeutung für die kindliche Gesundheit.</p> <p>... wissen, dass Säuglinge und Kleinkinder ihre psychische Befindlichkeit unmittelbar über nonverbale Bewegungen Ausdruck verleihen.</p> <p>... kennen Risiko- und Schutzfaktoren für die Kinder und wissen, wie sie diese durch Bewegung abmildern und stärken können.</p>	<p>zu erleben und fördern so ihre Selbstwirksamkeit</p> <p>... bezieht die Stärken der Kinder in Bewegungssettings mit ein, um ihr positives Selbstkonzept aufzubauen.</p>	<p>... unterstützen Kinder feinfühlig beim Aufbau von Copingstrategien.</p>	<p>... machen sich die eigenen Copingstrategien bewusst.</p> <p>... erleben das Potenzial von Bewegung, um Stress abzubauen.</p>
Bewegung als Medium der sozialen Entwicklung			
Die Kindertagespflegeperson(en) ...			
<p>... wissen, dass Kleinkinder mit ihrer Bewegung kommunizieren und auf diese Weise Kontakt aufnehmen.</p> <p>... wissen, dass Bewegungsaktivitäten das soziale Handeln unterstützen.</p>	<p>... schaffen Bewegungsmöglichkeiten, die z.B. die Hilfsbereitschaft, Kontaktaufnahme und Kommunikation untereinander fördern.</p> <p>... konzipieren angeleitete Bewegungsaktivitäten, bei denen erstes Regelverständnis und die Einhaltung dieser eingeübt wird.</p> <p>... sind in der Lage, jedes Kind ihrer Gruppe entsprechend dessen Alter und Entwicklungsstand in die Bewegungsangebote zu integrieren.</p>	<p>... agieren geduldig und verständnisvoll im Umgang mit den Kindern.</p> <p>... besitzen Konfliktlösefähigkeiten, um bei Streitigkeiten der Kinder angemessen reagieren zu können.</p> <p>... treffen sich mit anderen KTPP und deren Kindern, um den Kindern zusätzliche soziale Interaktionsmöglichkeiten zu bieten.</p> <p>... unterstützen Gruppenbildungsprozesse.</p>	<p>... reflektieren eigenes Verhalten in Konfliktsituationen.</p> <p>... sind sich ihrer Rolle in Konfliktsituationen bewusst und greifen nicht vorschnell ein.</p>
Bewegung als Medium der kognitiven und sprachlichen Entwicklung			
Die Kindertagespflegeperson(en) ...			

Fachkompetenzen		Personale Kompetenzen	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
<p>... wissen, dass Bewegung kognitive Prozesse stimuliert und dass insbesondere in der frühen Kindheit die Informationsaufnahme über Bewegungserfahrungen erfolgt.</p> <p>... wissen, um das Zusammenspiel zwischen Wahrnehmung und Bewegung und kennen die Bedeutung der Sensomotorik für die frühe Kindheit.</p> <p>... wissen, dass Kinder durch exploratives Spielen und Bewegen Materialeigenschaften und physikalische Gesetze ihrer Umgebung erlernen.</p> <p>... wissen, dass Bewegung Problemlösefähigkeiten, Orientierungssinn und exekutive Funktionen fördern sowie lernfördernde Effekte wie Konzentration und Ausdauer erzielen.</p>	<p>... gestalten Bewegungs- und Erfahrungsräume, die es den Kindern ermöglichen ihre Umwelt mit allen Sinnen zu erfahren.</p> <p>... bieten vielfältige Materialien mit unterschiedlichen Eigenschaften an.</p> <p>... sind in der Lage, kognitiv anspruchsvolle Bewegungsangebote, wie freie Aktivitäten und Konstruktionsspiele, alters- und entwicklungsentsprechend zu gestalten.</p>	<p>... unterstützen die Sprachlernprozesse der Kinder, indem sie ihre eigene Tätigkeit und die der Kinder verbalisieren und auch körperlich zum Ausdruck bringen.</p> <p>... begleiten Kinder in Problemlöseprozessen, ohne vorschnell eine Lösung zu präsentieren.</p> <p>... tauschen sich mit anderen KTPP über ansprechende Materialien aus und geben Impulse an die Eltern weiter.</p>	<p>... sind sich über ihre Funktion als Sprachvorbild bewusst.</p> <p>... sind selbst offen dafür die Umwelt mit allen Sinnen zu erkunden.</p> <p>... trauen den Kindern ihrem Alter entsprechend zu, eine Lösung für ihr Problem zu finden.</p> <p>... halten „falsche“ Lösungswege aus und lassen Kinder eigene Erfahrungen sammeln.</p>
Einflussgrößen der motorischen Entwicklung von Kleinkindern			
Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben			
Die Kindertagespflegeperson(en) ...			
<p>... kennen die physischen und psychischen Grundbedürfnisse und verstehen den Zusammenhang zur motorischen Entwicklung.</p> <p>... haben Kenntnis über die Bedeutung des social referencing und wissen, dass exploratives Verhalten bei</p>	<p>... erfüllen die körperlichen Bedürfnisse der Kinder.</p> <p>... bieten den Kindern Orientierungspunkte z.B. mit Hilfe von Ritualen und ermöglichen</p>	<p>... erfüllen feinfühlig die Bedürfnisse nach Bindung (Nähe), geben den Kindern Orientierung und Kontrolle.</p> <p>... bieten den Kindern Sicherheit durch Blickkontakt.</p>	<p>... sind sich über die Auswirkungen ihrer mimischen, körperlichen und paraverbalen Reaktionen auf die Kinder bewusst.</p>

Fachkompetenzen		Personale Kompetenzen	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
<p>Kleinkindern erst durch die Grundlage einer sicheren Bindung möglich ist.</p> <p>... kennen die Entwicklungsaufgaben der Kinder von null bis drei Jahren und wissen, wie Bewegungsaktivitäten diese positiv beeinflussen.</p> <p>... wissen, dass Bewegung unmittelbar mit der Spieltätigkeit verknüpft ist.</p>	<p>Kontrollerfahrungen, indem die Kinder selbstwirksam sind.</p> <p>... schaffen Bewegungsräume, die jedem Kind individuell ermöglichen Erfolgserlebnisse zu erfahren, um ihren Bedürfnissen nach Selbstwerterhöhung und Lustgewinn zu erfüllen.</p> <p>... sind in der Lage, eine passende Auswahl an Materialien zu treffen, die die unterschiedlichen Spielphasen der Kinder unterstützt.</p>	<p>... sind gegenüber den Kindern (non)verbal bestärkend.</p> <p>... unterstützen Gruppenbildungsprozesse.</p> <p>... spielen mit den Kindern ihrem Entwicklungsstand entsprechend.</p>	<p>... haben eine einfühlsame, wertschätzende und ermunternde Grundhaltung.</p> <p>... nehmen eine nicht-bewertende Haltung ein und verstehen, dass jedes (kindliche) Verhalten einen Sinn für die jeweilige Person enthält.</p> <p>... lassen sich auf das kindliche Spiel ein.</p>
Entwicklungsförderliche Raumgestaltung			
Die Kindertagespflegeperson(en) ...			
<p>... kennen die Relevanz einer vorbereiteten Umgebung.</p> <p>... wissen um die zentrale Bedeutung des (naturnahen) Draußenspiels.</p> <p>... wissen, um die Bedeutung den unmittelbaren Sozialraum mit den Kindern zu erkunden.</p> <p>... kennen das Potenzial von Alltags- und Naturmaterialien.</p>	<p>... können die Räume (drinnen und draußen) entwicklungsförderlich und an den Interessen der Kinder ausgerichtet, vorbereiten.</p> <p>... können kreativ ihre Räume bewegungsfreundlich gestalten und schaffen aber auch Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten.</p> <p>... verfügen über einen umfangreichen Ideenfundus an nutzbaren Alltags- und Naturmaterialien.</p> <p>... können anregungsreiche Räume arrangieren, welche die gesamte Wahrnehmung stimulieren.</p>	<p>... tauschen Material- und Gestaltungsideen mit anderen KTHP und sind offen für Anregungen von der Fachberatung.</p> <p>... setzen sich das Spielen im Freien bei allen Wetterlagen gegenüber Eltern und anderen KTHP ein.</p> <p>befürworten das Spielen im Freien bei unterschiedlichen Wetterlagen und vertreten diese Haltung gegenüber Eltern und anderen KTHP.</p>	<p>... verbringen gerne Zeit im Freien und in der Natur und haben damit positive Erfahrungen gesammelt.</p> <p>... sind spontan und geduldig z.B. bei alltäglichen Bewegungsaktivitäten.</p> <p>... nehmen bei Exkursionen die Haltung ein ‚der Weg ist das Ziel‘.</p>

Fachkompetenzen		Personale Kompetenzen	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
	... identifizieren alltägliche Bewegungsmöglichkeiten wie Rampen, Treppensteigen oder das Aufsammeln von Blättern und ermöglichen den Kindern, Wege möglichst eigenständig zu bewältigen.		
Entwicklungsförderliche pädagogische Konzepte für die motorische Entwicklung			
Die Kindertagespflegeperson(en) ...			
... kennen unterschiedliche Konzepte zur Förderung der motorischen Entwicklung und wissen, worin sie sich unterscheiden.	... können aus bestehenden Konzepten Ideen für ihre KTP herausfiltern und umsetzen. ... setzen sich mit den verschiedenen Haltungen einzelner bewegungsorientierter Konzepte auseinander. ... integrieren die Bewegungsförderung fest in ihr Konzept und positionieren sich deutlich dafür. In einer Konzeption konkretisieren sie dies an praktischen Beispielen.	... können sich mit anderen Personen über verschiedene bewegungsförderliche Konzepte austauschen. ... kooperiert mit KiTas oder anderen Institutionen, die ein bewegungsförderliches Konzept verfolgen (z.B. Psychomotorik, Pikler-Pädagogik, Bewegungs- und Naturkindergärten)	... richten ihr pädagogisches Handeln an einer bewegungsorientierten Haltung aus. ... sind wissbegierig und offen für neue bewegungsförderliche Konzepte.
Sicherheitsbestimmungen			
Die Kindertagespflegeperson(en) ...			
... haben Wissen über geltende Sicherheitsbestimmungen im Bereich der Bewegungsförderung. ... wissen, um die Aufsichtspflicht und erhöhte Aufsichtssorge bei unter	... identifizieren potenzielle Gefahren für Kinder in Innen- und Außenräumen. ... schaffen eine sichere Umgebung (inkl. Spielzeug), um Verletzungen zu vermeiden.	... schätzen die Gruppenkonstellation bei Bewegungsaktivitäten und Exkursionen korrekt ein.	... sind verantwortungsbewusst und handeln besonnen. ... kennen die eigenen Grenzen bei Bewegungsangeboten und Exkursionen und überfordern sich nicht.

Fachkompetenzen		Personale Kompetenzen	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
<p>dreijährigen Kindern und kennen deren Umfang.</p> <p>... wissen, was zu beachten ist, wenn Kinder Geräte (z.B. Laufrad, Roller, Pikler Dreieck) verwenden.</p>	<p>... können sich mit Kindern sicher im Straßenverkehr bewegen.</p> <p>... nutzen gezielt die Förderung der Risikokompetenz als vorbeugende Sicherheitsstrategie.</p>		<p>... analysieren gefährliche Situationen im Nachhinein und lernen daraus, ohne die Kinder in Zukunft zu überbehüten.</p>

7 Fazit

Die vorliegende Arbeit ging der Fragestellung nach, welche Aspekte der motorischen Entwicklung und Förderung von Kindern im Alter von null bis drei Jahren in eine Fortbildung für Kindertagespflegepersonen gehören. Um diese Frage zu beantworten wurde grundlegende und aktuelle Literatur herangezogen. Zunächst wurde zum besseren Verständnis der KTP dieses Setting näher beleuchtet. Die Analyse der aktuellen Lage in der KTP zeigt ein sehr heterogenes Feld mit unterschiedlichen Voraussetzungen der KTP im Bereich der beruflichen Vorbildung. Da rund 77 % der in Deutschland tätigen KTP keine pädagogische Vorbildung absolviert haben, wird die dringende Notwendigkeit für qualitativ hochwertige, praxisnahe Fortbildungen deutlich. Dies ist vor dem Hintergrund besonders bedeutend, da die Grundqualifizierungsmaßnahme zur Ausübung der Tätigkeit als KTP nur max. sechs Monate umfasst. Während der anschließenden tätigkeitsbegleitenden Qualifizierung arbeiten die angehenden KTP bereits praktisch in ihrer eigenen KTP. Nach Abschluss dieser Qualifizierungsmaßnahme sind zur Qualitätssicherung gesetzlich u.a. mindestens fünf Stunden jährlich Fortbildung für KTP festgeschrieben, welches meines Erachtens unzureichend ist. Es kristallisiert sich eine deutliche Diskrepanz zwischen der immensen Bedeutung der frühkindlichen Bildung und Betreuung sowie der nötigen Qualitätserhaltung in der KTP mittels Fortbildungen heraus. Die Analyse des QHBs bezüglich der motorischen Entwicklungsförderung zeigt, dass der Stellenwert der Bewegung nicht die erforderliche Tiefe aufweist, um der Relevanz dieser Entwicklungsaufgabe gerecht zu werden. Daher sind Fortbildungen mit theoretischen, praktischen und erfahrbaren Inhalten im Bereich ‚Bewegungsförderung von Kleinkindern‘ in der KTP zwingend erforderlich.

Das Literaturstudium zeigt, dass die motorische Entwicklung insbesondere in den ersten drei Lebensjahren von der Stabilität, von einer starken Variabilität und der Plastizität geprägt ist. Es entwickeln sich in dieser Lebensphase sowohl fundamentale als auch elementare Bewegungsformen. Es konnte die essenzielle Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung herausgestellt werden. Die eingehende Betrachtung der Bedeutungsdimensionen von Bewegung lässt Rückschlüsse darauf zu, dass Bewegung als ein Grundbedürfnis betrachtet werden muss. Bewegung durchdringt als Querschnittsaufgabe alle Bereiche der frühkindlichen Entwicklung und ist ein zentrales Element für die Erhaltung der physischen und psychischen Gesundheit. Besonders hervorzuheben ist, dass eine feinfühlig

Begleitung sowie altersgerechte Bewegungsaktivitäten nachhaltig das Selbstwertgefühl und die Resilienz der Kinder stärken. Dies wirkt sich auch positiv auf deren Salutogenese aus.

Auf die motorische Entwicklung von Kleinkindern wirken innere und externe Einflüsse. Zu den inneren Einflussgrößen zählen unter anderem die psychischen Grundbedürfnisse. Die Erfüllung dieser ist grundlegend für das Explorationsverhalten, welches abhängig von einer festen Bindung und dem Blickkontakt zu einer Bezugsperson ist. Insbesondere beim Explorieren in unsicheren Situationen wird dem social referencing ein hoher Stellenwert zugemessen. Eine zentrale externe Einflussgröße auf die Entwicklung der Kinder ist die professionelle Haltung, die durch Wissens- und Erfahrungsbestände sowie Reflexion generiert wird und Auswirkungen auf das direkte Handeln der KTHP hat.

Diese Arbeit hat zum Ziel, relevante Themen für die motorische Entwicklung und Förderung von Kindern unter drei Jahren zu identifizieren, welche für KTHP von Bedeutung sind. Die relevanten Inhalte fügen sich in einem Kompetenzprofil zusammen. Dieses Kompetenzprofil bildet eine Grundlage für die Gestaltung von Fortbildungen zur Förderung der motorischen Entwicklung. Im Fokus der Fortbildung steht nicht allein der Erwerb von theoretischem Wissen, sondern vielmehr die ganzheitliche Kompetenzerweiterung, welche sowohl die praktischen Fertigkeiten stärkt als auch soziale und persönliche Kompetenzen umfasst.

Für ein zukünftiges Fortbildungsangebot bedarf es einer weiteren Ausarbeitung über das Lernverständnis und die Methodik der Dozierenden. Lernen sollte als ein sozialer, emotionaler und aktiver Prozess verstanden werden. Dies impliziert auch, dass Bewegung am eigenen Leib erfahren wird, um die volle Bedeutung der Bewegung nicht nur kognitiv zu erfassen. Die Rahmenbedingungen für bewegungsorientierte Fortbildungen, einschließlich des zeitlichen Umfangs, der Modulstruktur und der örtlichen Anforderungen, müssen sorgfältig geplant werden, um eine optimale Lernumgebung zu kreieren. Dahin gehend muss die Fortbildungsgestaltung unter Berücksichtigung erwachsener Lernprozesse erfolgen. Ebenso muss der zeitliche Umfang einer Fortbildung strategisch gut ausgerichtet sein. Es ist ein Gleichgewicht zwischen dem Umfang der Thematik und der zeitlichen Ressourcen der KTHP anzustreben. Bei einer Fortbildung im Bereich ‚Motorik‘, sollte viel Wert auf die Selbsterfahrung gelegt werden. Dementsprechend müssen die örtlichen Anforderungen geeignet sein. Optimalerweise bedarf es ausreichend große Räumlichkeiten (Turnhallen, Mehrzweckräume), Zugang zu der Natur (Wald, Wiese) sowie Seminarräume.

Abschließend unterstreicht diese Arbeit die Notwendigkeit, Bewegung als zentrales Element in der frühkindlichen Bildung und Betreuung in der KTP zu verankern. Zudem bietet sie konkrete Ansatzpunkte für die Konstruktion einer Fortbildung anhand verschiedener Kompetenzdimensionen. Mittels der hier erarbeiteten Basisinhalte zur motorischen Entwicklungsförderung können KTHP ihre Kompetenzen in diesem fundamentalen Bereich ausbauen.

Die motorische Entwicklungsförderung von Kindern unter drei Jahren ist eine gemeinschaftliche Aufgabe, welche eine koordinierte Anstrengung aller Beteiligten bedarf, um jedes Kind in seiner individuellen Entwicklung optimal zu unterstützen.

Literatur

- AG GTP NRW Arbeitsgruppe Großtagespflege NRW (2019): Qualitätskatalog Großtagespflege in Nordrhein-Westfalen. Sachstand, Empfehlungen und Forderungen. Landesverband Kindertagespflege NRW e.V. (Hrsg.). Online: https://www.landesverband-kindertagespflege-nrw.de/media/qualita_tskatalog-grosstagespflege-nrw_2019-04_1_.pdf, Aufruf: 24.02.2024.
- Ahne, V. (2012): Ein Recht auf Schrammen. In: Gehirn & Geist: das Magazin für Psychologie und Hirnforschung, 6. Jg., Heft 6, S. 24-30.
- AK DQR Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online: https://www.fibaa.org/fileadmin/redakteur/pdf/ZERT/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf, Aufruf: 24.02.2024.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). In: Landesverband Kindertagespflege NRW. e.V. (Hrsg.). Online: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_FKB_2023_Web.pdf, Aufruf 24.02.2024.
- Becker-Stoll, F./Niesel, R./Wertfein, M. (2020): Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren. So gelingt Qualität in Krippe, Kita und Tagespflege. Überarb. Aufl., Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Becker, C. (2017): Gesundheitsförderung in der Krippe. Online: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Becker_GesundheitsfoerderunginderKrippe_2017.pdf, Aufruf: 24.02.2024.
- Bensel, J. (2023): Wildes und gewagtes Spiel. Risikokompetenz bei Kindern fördern. In: kindergarten heute - wissen kompakt. Freiburg i. Br.: Herder.
- Bensel, J./Martinet, F./Haug-Schnabel, G. (2016): Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In: Viernickel, S./ Fuchs-Rechlin, K./Strehmel, P./ Preissing, C./Bensel, J./ Haug-Schnabel, G.: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3., korr. Aufl., Freiburg: Herder, S. 317-402.
- Berger, R. (2023): Grenzsteine der Entwicklung. Entwicklungsbeobachtung und -einschätzung von Kindern im Alter von 0-6 Jahren. Manual. Freiburg i. Br.: Herder.
- Berk, L. E. (2020): Entwicklungspsychologie. 7., aktual. Aufl., Hallbergmoos/Deutschland: Pearson.

- Berth, F./Hank, B./Kalicki, B./Riedel, B. (2023): Von der häuslichen Betreuung zum garantierten Kita-Platz. In: DJI Impulse, 2/2023, S. 6-10.
- Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V. (2024): Pikler-Pädagogik / U3 Qualifikation. Online: <https://programm.bildungswerk-ev.de/bw-erzdioezese-koeln-ev/web-basys/index.php?kathaupt=1&katid=521>, Aufruf: 24.02.2024.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.): Der DQR. Online: https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/wie-ist-der-dqr-aufgebaut/wie-ist-der-dqr-aufgebaut_node.html, Aufruf: 16.02.2024.
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz). Online: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/gesetz-zur-foerderung-von-kindern-unter-drei-jahren-in-tageseinrichtungen-und-in-kindertagespflege-kinderfoerderungsgesetz--86390>, Aufruf: 24.02.2024.
- BMG Bundesministerium für Gesundheit (2022): Bewegungsförderung bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bestandsaufnahme (Langversion): Online: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Be-richte/BMG_Bestandsaufnahme_Bewegung_Kinder_und_Jugendliche_Langversion_bf.pdf, Aufruf: 22.02.2024.
- Boeger, A. (2022): Entwicklungspsychologie: Von der Geburt bis zum hohen Alter. Ein Lehrbuch für Bachelor-Studierende. Stuttgart: Kohlhammer.
- Borg-Laufs, M. (2019): Menschliche Entwicklung – Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie. In: Bieker, R. (Hrsg.): Psychologische Grundlagen der Sozialen Arbeit. 2., erw. überarb. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, S. 11-70.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Mehr Sicherheit für Kinder e.V. (o.J.): Kindertagespflege. Online: <https://www.kindersicherheit.de/kindertagespflege.html>, Aufruf: 19.02.2024.
- BVKTP Bundesverband für Kindertagespflege (2020): Historie und Entwicklung der Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen in Deutschland und der Vergabe des Zertifikats des Bundesverbandes für Kindertagespflege. Online: https://www.bvkt.de/media/historie_qualifizierung_und_zertifikat.pdf, Aufruf: 24.02.2024.
- BVKTP Bundesverband für Kindertagespflege (2022): Kompetenzprofil Fachberatung in der Kindertagespflege. Eine Arbeitshilfe für Fachberater:innen in der Kindertagespflege. Online: https://www.bvkt.de/media/kompetenzprofil_fachberatung_download.pdf, Aufruf: 24.02.2024.

- dakp Deutsche Akademie Aktionskreis Psychomotorik e.V. (o.J.a): Was ist Psychomotorik? Online: <https://psychomotorik.com/ueber-uns/psychomotorik/>, Aufruf: 24.02.2024.
- dakp Deutsche Akademie Aktionskreis Psychomotorik e.V. (o.J.b): Berufsqualifikation. Online: <https://psychomotorik.com/fortbildungen/berufsqualifikation/>, Aufruf: 19.02.2024.
- Destatis Statistisches Bundesamt (2023a): Korrektur: Betreuungsquote der unter Dreijährigen steigt zum 1. März 2023 auf 36,4%. Pressemitteilung Nr. 382 vom 27.09.2023. Online: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/09/PD23_382_225.html, Aufruf: 24.02.2024.
- Destatis Statistisches Bundesamt (2023b): Kinder in öffentlich geförderter Kindertagespflege nach Bundesländern. Online: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kinder-tagespflege.html>, Aufruf: 25.02.2024.
- Destatis Statistisches Bundesamt (2023c): Kindertageseinrichtungen nach Altersgruppen und Bundesländern. Online: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kinder-kindertageseinrichtungen.html>, Aufruf: 25.02.2024.
- Destatis Statistisches Bundesamt (2023d): Tagespflegepersonen 2022 und 2023 nach ausgewählten Merkmalen. Online: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/tagespflegepersonen-merkmale.html>, Aufruf: 24.02.2024.
- Destatis Statistisches Bundesamt (2024): Anzahl der Kindertagespflegepersonen nach Berufsausbildung in Deutschland im Jahr 2023. Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1448029/umfrage/berufsausbildung-tagespflegepersonen/>, Aufruf: 24.02.2024.
- DGUV Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. (Hrsg.) (2015): Spiel(platz)geräte in der Kindertagespflege. Online: <https://www.unfallkasse-nrw.de/sicherheit-und-gesundheitsschutz/betriebsart/kindertagespflege/spielplatzgeraete.html>, Aufruf: 23.02.2024.
- DGUV Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. (Hrsg.) (2019): DGUV Regel 102-602. Branche Kindertageseinrichtung. Online: <https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/3604>, Aufruf: 24.02.2024.
- DGUV Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. (Hrsg.) (2021): DGUV Information 202-005. Kindertagespflege – damit es allen gut geht. Ratgeber für

Kindertagespflegepersonen. Online: <https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/862>, Aufruf: 22.01.2024.

DGUV Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. (Hrsg.) (2023): DGUV Information 202-093. Die Jüngsten in Kindertageseinrichtungen sicher bilden und betreuen. Online: <https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/3100>, Aufruf: 24.01.2024.

DJI/WiFF Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2020): Gesundheitsförderung in Kitas. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 14. München. Online: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/WEB_WW14_Gesundheitsfoerderung.pdf, Aufruf: 24.02.2024.

Drieschner, E. (2021): Spezifische frühpädagogische Handlungskonzepte: die Beispiele ‚Waldkindergarten‘, ‚Kneipp-Kita‘ und ‚Bewegungskindergarten‘. In: Schmidt, T./Sauerbrey, U./Smidt, W. (Hrsg.): Frühpädagogische Handlungskonzepte. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 257-276.

Egert, F./Eckhardt, A. (2022): Systematischer Review zur Qualität der Kindertagespflege. Welche Rolle spielt Professionalisierung? In: Frühe Bildung, 11 Jg., Heft 1, S. 12-19.

Eimers, P. M. (2019): Psychomotorische Praxis zwischen Explorationsunterstützung und Sicherheitsvorsorge. In motorik. Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit, 42 Jg., Heft 3, S. 125-130.

Erhorn, J. (2016a): Bewegung in der frühen Kindheit. In: Erhorn, J./Schwier, J./Hampel, P. (Hrsg.): Bewegung und Gesundheit in der Kita. Analysen und Konzepte für die Praxis. Bielefeld: transcript, S. 123-142.

Erhorn, J. (2016b): Bewegung in der frühen Kindheit inszenieren. In: Erhorn, J./Schwier, J./Hampel, P. (Hrsg.): Bewegung und Gesundheit in der Kita. Analysen und Konzepte für die Praxis. Bielefeld: transcript, S. 143-161.

ESF Europäischer Sozialfonds für Deutschland (o.J.): Aktionsprogramm Kindertagespflege. Online: https://www.esf.de/portal/DE/Ueber-den-ESF/Geschichte-des-ESF/Foerderperiode-2007-2013/ESF-Programme/programme/bmfsfj_kindertagespflege.html, Aufruf: 24.02.2024.

Faltermaier, T. (2023): Salutogenese. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. Online: <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/salutogenese/>, Aufruf: 24.02.2024.

Fischer, K. (2016): Forschungsprojekt BiK – Eine Einführung. In: Fischer, K. /Hölter, G./Beudels, W./Jasmund, C./Krus, A./Kuhlemkamp, S. (Hrsg.): Bewegung

in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-28.

Fischer, K. (2024): Einführung in die Psychomotorik. 5., Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag.

Fischer, K. unter Mitarbeit von Krus, A. (2019): Grundlagen der Psychomotorik. dakp, 2., vollst. überarb. Aufl., Lemgo: dakp deutsche Akademie Aktionskreis Psychomotorik.

Franke-Meyer, D. (2019): Frühkindliche Bildung: Rechtsgrundlagen und familienpolitische Maßnahmen. Online: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossierbildung/289294/fruehkindliche-bildung-rechtsgrundlagen-und-familienpolitische-massnahmen/#node-content-title-1>, Aufruf: 24.02.2024.

Gebhard, U. (2020): Kind und Natur. Die Bedeutung für die psychische Entwicklung. 5., aktual. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Graf, C./Ferrari, N. (2019): Motorische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: Voss, A. (Hrsg.): In Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 81-93.

Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.

Grupe, O. (1976): Was ist und was bedeutet Bewegung? In: Hahn, E./Preising, W. (Red.): Die menschliche Bewegung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, S. 3-19.

Hahn, P. (2018): Gut betreut! Arbeitshilfe für Fachberatungen zur Unterstützung der pädagogischen Arbeit in der Kindertagespflege. LVR Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.). Online: https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungenfrkinder/dokumente_88/18_2583_broschuere_gut_betreut_Inhalt-zusammen.pdf, Aufruf: 24.02.2024.

Haug-Schnabel, G./Bensel, J. (2017): Wer wagt, gewinnt. Riskantes Spiel fördert die kindliche Entwicklung. In: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege, Heft 2, S. 6-9.

Heitkötter, M./Lipowski, H. (2016): Kindertagespflege. In: Helm, J./Schwertfeger, A. (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 101-113.

Höhn, K. (2013): Raum-Gestaltung in der Kindertagespflege. München: Deutsches Jugendinstitut Abteilung Familie und Familienpolitik (Wissenschaftliche Begleitung Aktionsprogramm Kindertagespflege). Online: https://www.bvkt.de/media/expertise-raum-gestaltung-in-der-kindertagespflege-17.12.13_1_.pdf, Aufruf: 24.02.2024.

- Hunger, I. (2022): Bewegung im Kontext frühkindlicher Bildung und Gesundheitsförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 54. München.
- Jasmund, C. (2018): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Grundlegende Hinweise. In Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. (Hrsg.): DGUV Information 202-099. Berlin: o.V.
- Jenni, O. (2021): Die kindliche Entwicklung verstehen. Praxiswissen über Phasen und Störungen. Berlin: Springer.
- Jenni, O. (2022): Meilen- und Grenzsteine der Entwicklung. Was Kinderärztinnen und Kinderärzte wissen müssen. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, 170. Jg., Heft 7, S. 651-662 Online: <https://doi.org/10.1007/s00112-022-01547-z>, Aufruf: 24.02.2023.
- Kaiser, S./Fröhlich-Gildhoff, K. (2022): Resilienzförderung in Krippe und Kindertagespflege. Ein Praxisbuch für Fachkräfte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Karcher, S. (2023): Kindgerechte Räumlichkeiten. Dokumentarische Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen von Tagespflegepersonen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kauer, M./Roebers, C.M. (2012): Kognitive Basisfunktionen und motorisch-kognitive Kompetenzen in Abhängigkeit des Peerstatus bei Kindern zu Beginn der Schulzeit. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 44. Jg., Heft 3, S. 139-152.
- Kayed, T./Wieschke, J./Kuger, S. (2023): Der Betreuungsbedarf im U3- und U6-Bereich: Zugangsselektivität und bedarfsgerechte Angebote. DJI Kinderbetreuungsreport 2023. Online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/das-dji/publikationen/Brosch%C3%BCren_2023/Kinderbetreuungsreport_2023_Studie1_Bedarfe_U3U6.pdf, Aufruf: 23.02.2024.
- Keßel, P. (2014): Prinzipien psychomotorischer Entwicklungsförderung. Überlegungen für die fachschulische Erzieherausbildung. In: motorik, 37. Jg., Heft 1, S. 23-27.
- Keßel, P. (2019): Prinzipien der Psychomotorik und ihr Bezug zum pädagogischen Alltag. In: Krus, A./Hammer, R. (Hrsg.): „Wir bewegen was“ – Spielräume psychomotorisch gestalten. Lemgo: Verlag Aktionskreis Psychomotorik, S. 23-42.
- Koch, M. (2016): Kinder unter drei Jahren und der Bildungsbereich „Bewegung“. In: Fischer, K./Hölter, G./Beudels, W./Jasmund, C./Krus, A./Kuhlenkamp, S. (Hrsg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 311-330.

- Koch, M./Böcker-Giannini, N./Bremser, S./Graul-Mayr, P./Kuhlenkamp, S. (2016): Motive zur Bewegung im Elementarbereich. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung mit Expertinnen und Experten der Frühpädagogik. In: Fischer, K./Hölter, G./Beudels, W./Jasmund, C./Krus, A./Kuhlenkamp, S. (Hrsg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 151-188.
- Krus, A. (2015): Entwicklungslinien der Psychomotorik. In: Krus, A., & Jasmund, C. (Hrsg.): Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-35.
- Krus, A. (2018): Qualifikationsprofil Bewegung für Lehrkräfte. Bewegung lehren und in Bewegung lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Krus, A./Bahr, S. (2016): Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung. In: Fischer, K./Hölter, G./Beudels, W./Jasmund, C./Krus, A./Kuhlenkamp, S. (Hrsg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-73.
- Krus, A./Jasmund, C. (2019): Bewegungsbezogene Kompetenzen von Kindheitspädagog_innen. In: Voss, A. (Hrsg.): Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165-173.
- Krus, A./Jessel, H. (2023): Das schweigende Wissen in der Psychomotorik. Perspektiven der Professionalisierung bei Kiphard und heute. In: motorik, 46. Jg., Heft 3, S. 112-118.
- Lambrecht, M. (2023): Schau, was ich schon alles kann! In: „Pikler, Montessori, Reggio & Co“: Themenheft der Zeitschrift Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Freiburg i. Br.: Herder, S. 14-15.
- Landesbetrieb IT.NRW (2023): Anfang März 2023 war in NRW knapp ein Drittel der Kinder unter drei Jahren in Kindertagesbetreuung. Pressemitteilung Nr. 279 vom 01.09.2023. Online: [https://www.it.nrw/anfang-maerz-2023-war-nrw-knapp-ein-drittel-der-kinder-unter-drei-jahren-kindertagesbetreuung#:~:text=Etwa 3 000 Träger in,5 Prozent \(49 487\), Aufruf: 24.02.2024](https://www.it.nrw/anfang-maerz-2023-war-nrw-knapp-ein-drittel-der-kinder-unter-drei-jahren-kindertagesbetreuung#:~:text=Etwa 3 000 Träger in,5 Prozent (49 487), Aufruf: 24.02.2024).
- Landesverband Kindertagespflege NRW (2024): Rechtliches. Online: <https://www.landesverband-kindertagespflege-nrw.de/rechtliches/>, Aufruf: 24.02.2024.
- Lorber, K. (2019): Qualität in der Kindertagespflege mit den Ideen Emmi Piklers. In: Gilles-Bacciu, A./Heuer, R. (Hrsg.): Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung. 2. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 268-276.
- Madeira, Firmino, N. (2020): Sprache und Bewegung in der frühen Kindheit. In: Erhorn, J./Schwier, J./Brandes, B. (Hrsg.): Bewegung – Spielraum für Bildung.

- Chancen für bereichsbezogenes Lernen in der frühen Kindheit. Bielefeld: transcript Verlag, S. 59-71.
- Märzheuser, S./Woelk, S. (2016): Informationen für Tagesmütter und Tagesväter. Kinder sicher betreuen. Online: https://www.ukh.de/fileadmin/Medien/Medien/UK_NORD/2-015_Kinder_sicher_betreuen.pdf, Aufruf: 19.02.2024.
- Matschulat, N./Keßel, P. (2015): Praxisbeispiele zur Förderung des Selbstkonzepts in und durch Bewegung. In: *motorik*, 38. Jg., Heft 1, S. 35-37.
- Michaelis, R./Berger, R./Nennstiel-Ratzel, U./Krägeloh-Mann, I. (2013): Validierte und teilvalidierte Grenzsteine der Entwicklung. Ein Entwicklungsscreening für die ersten 6 Lebensjahre. In: *Monatsschrift Kinderheilkunde: Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedizin*, 161. Jg., Heft 10, S. 898–910. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00112-012-2751-0>, Aufruf: 24.02.2024.
- Michaelis, R./Niemann, G. (2017): *Entwicklungsneurologie und Neuropädiatrie. Grundlagen und diagnostische Strategien*. 5., überarb., erw. Aufl., Stuttgart: Thieme.
- Mischo, C./Peucker, S. (2016): Kognitive Entwicklung. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Mischo, C./Castello, A. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik*. Bd. 2, 4., vollst. überarb. Aufl., Köln/Kronach: Carl Link, S. 80-103.
- MKFFI/MSB - Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein- Westfalen (Hrsg.) (2018): *Bildungsgrundsätze: mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. 2. korr. Aufl. 2018. Freiburg Basel Wien: Herder.
- MKJFGFI Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2023): *Handreichung Kindertagespflege in Nordrhein-Westfalen*. 14. Aufl., Düsseldorf: o.Verl.. Online: <https://www.kita.nrw.de/system/files/media/document/file/handreichung-kindertagespflege-in-nordrhein-westfalen-fassung-15.04.2023.pdf>, Aufruf: 24.02.2024.
- MKJFGFI NRW Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2024): *Kindertagespflege*. Online: <https://www.mkjfgfi.nrw/was-ist-kindertagespflege>, Aufruf: 24.02.2024.
- Navy, S.L. (2021): Theory of Human Motivation - Abraham Maslow. In: Akpan, B./Kennedy, T.J. (Hrsg.): *Science Education in Theory and Practice. An Introductory Guide to Learning Theory*. Korr. Aufl., Cham/Schweiz: Springer.

- Nürnberg, C. (2021): Kompetenz im Profil. Werkstattbericht zur Weiterentwicklung der WiFF-Kompetenzprofile. WiFF Arbeitspapiere, Nr. 5. Online: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WEB_WiFF_Arbeitspapier_5_FINAL.pdf, Aufruf: 24.02.2024.
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Ostermayer, E. (2023): Das Recht der Kinder auf Beziehung und Zeit. In: „Pikler, Montessori, Reggio & Co“: Themenheft der Zeitschrift Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Freiburg i. Br.: Herder, S. 8-11.
- Pabst, C/Schoyerer, G. (2015): Wie entwickelt sich die Kindertagespflege in Deutschland? Empirische Befunde und Analysen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms Kindertagespflege. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Pikler Gesellschaft Berlin e.V. (o.J.): Ausbildung zur Pikler®-Pädagogin/zum-Pikler®-Pädagogen und weiterführende Seminare. Online: <https://pikler.de/pikler-r-paedagogik-ausbildung.html>, Aufruf: 24.02.2024.
- Rönnau-Böse, M./Fröhlich-Gildhoff, K./Bengel, J./Lyssenko, L. (2022): Resilienz und Schutzfaktoren. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. Online: <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/resilienz-und-schutzfaktoren/>, Aufruf: 24.02.2024.
- Roos, J. (2019): Körper, Sinne, Bewegung. In: Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Themenheft der Zeitschrift Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Freiburg i. Br.: Herder, S. 39-46.
- Ruhe, I./Schmitz, I./Abel, M./Quade, N. (2012): „Unfallverhütung und Kindersicherheit in der Kindertagespflege“ für Qualifizierungsmaßnahmen von Tagespflegepersonen. Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Mehr Sicherheit für Kinder e.V. (Hrsg.). Online: https://www.kindersicherheit.de/fileadmin/user_upload/Bibliothek/2013Expertise-Kindertagespflege.pdf, Aufruf: 24.02.2024.
- Scheid, V. (2009): Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In: Baur, J./Bös, K./Conzelmann, A./ Singer, R. (Hrsg.): Handbuch Motorische Entwicklung. 2., kompl. überarb. Aufl., Schorndorf: Hofmann, S. 281-300.
- Schlack, H. (2012): Motorische Entwicklung im frühen Kindesalter. Online: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_SchlackIII_MotEntw_2012.pdf, Aufruf: 24.02.2024.
- Schneider, J./Kopic, A./Jasmund, C. (2015): Qualifikationsprofil „Bewegung in der früher Kindheit“. Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten. Wiesbaden: Springer VS.

- Schott, N./Voelcker-Rehage, C. (2022): Motorische Entwicklung über die Lebensspanne. In: Güllich, A./Krüger, M. (Hrsg.): Bewegung, Training, Leistung und Gesundheit. Handbuch Sport und Sportwissenschaft. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum, S. 397-428. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-662-53410-6_68, Aufruf: 24.02.24.
- Schuhegger, L./Hundegger, V./Lipowski, H./Lischke-Eisinger, L./Ullrich-Runge, C. (2019a): Qualität in der Kindertagespflege. Qualifizierungshandbuch (QHB 1) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Schuhegger, L./Hundegger, V./Lipowski, H./Lischke-Eisinger, L./Ullrich-Runge, C. (2019b): Qualität in der Kindertagespflege. Qualifizierungshandbuch (QHB 2) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Seeger, D./Holodynski, M. (2022): Bildung in der Kita organisieren (BIKO). Entwicklung – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seewald, J. (2003): „Grundannahmen und Erfahrungswerte der Psychomotorik zu Lernen und Bewegung“. Vortrag für das Symposium „Lernen und Bewegung“ des Landesinstituts für Schule am 18.11.2003 in Soest. Online: <https://www.yumpu.com/de/document/read/8797249/download-des-vortrags-schulsport-nrw>, Aufruf: 24.02.2024.
- Seewald, J. (2011): Psychomotorik und Sensomotorik. In: Dederich, M./Jantzen, W./Walther, R. (Hrsg.): Sinne, Körper und Bewegung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 187-192.
- Seyda, M. (2013): Ziele einer Selbstkonzeptförderung von Kindern durch Bewegung. In: motorik, 36. Jg., Heft 2, S. 72-79.
- Shavelson, R.J./Hubner, J./Stanton, G. (1976): Self-concept. In Review of Educational Research 46. Jg., Heft 3, S. 407-441.
- Späker, T. (2023): Psychomotorik in der Natur. Arbeitsbuch für die Praxis. Krus, A./Kopic, A. (Hrsg.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Späker, T./Brand, M. (2016): Spielraum Natur – das Außengelände aus psychomotorischer Perspektive. In: Jessel, H. (Hrsg.): Spiel(T)raum. Spielraum lassen – Spielraum geben – Spielraum haben. Lemgo: Verlag Aktionskreis Psychomotorik. S. 127-150.
- Späker, T./Horn, J./Lipinski, K./Ried, T./Birk, F.F. (2018): Bewegung, Sprache und Resilienz in der frühen Kindheit. Eine vergleichende Untersuchung in Regel-, Wald- und Bewegungskindergärten. In: motorik, 41. Jg., Heft 2, S. 61-69.
- Stangl, W. (2024a): Feinmotorik. In: Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online: <https://lexikon.stangl.eu/11046/feinmotorik>, Aufruf: 24.02.2024.

- Stangl, W. (2024b): Kausalität. In: Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online: <https://lexikon.stangl.eu/9315/kausalitat>, Aufruf: 24.02.2024.
- Theil, F./Burger, T./Welsche, M. (2022): Bewegungsorientierte Selbstkonzeptförderung nach dem Sherborne Konzept als Vorschulprojekt im Kindergarten. In: *motorik*, 45. Jg., Heft 4, S. 194-202.
- Trefz, N. (2015a): Assimilation. In Reißmann, M. (Hrsg.): *Lexikon der Kindheitspädagogik*. Kronach: Carl Link, S. 23-24.
- Trefz, N. (2015b): Akkommodation. In Reißmann, M. (Hrsg.): *Lexikon der Kindheitspädagogik*. Kronach: Carl Link, S. 8-9.
- Unfallkasse NRW (2009): DGUV Vorschrift 82. Unfallverhütungsvorschrift Kindertageseinrichtung. Online: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=11315&ver=8&val=11315&menu=1&vd_back=N, Aufruf: 24.02.2024.
- Unfallkasse NRW (2024a): Sichere Kita. Aufsichtspflicht. Online: <https://www.sichere-kita.de/leitung/aufsicht/aufsichtspflicht>, Aufruf: 24.02.2024.
- Unfallkasse NRW (2024b): Spiel(platz)geräte in der Kindertagespflege. Online: <https://www.unfallkasse-nrw.de/sicherheit-und-gesundheitsschutz/betriebsart/kindertagespflege/spielplatzgeraete.html>, Aufruf: 24.02.2024.
- Unfallkasse NRW (Hrsg.) (2023): Sichere Kita. Online https://sika.rms2cdn.de/files/pdf-brochures/sichere_kita_1673011768.pdf, Aufruf: 24.02.2024.
- Valentien, S. (2022): Sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern fördern. In: *Kindergarten heute - Wissen kompakt. Das Fachmagazin für Frühpädagogik*. Freiburg i. Br.: Herder Verlag.
- Valkanover, S. (2015): wissen kompakt: Selbstkonzept. In *motorik*, 38. Jg., Heft 1, S. 31-33.
- Wilk, M./Jasmund, C. (2015): *Kita-Räume pädagogisch gestalten. Den Raum als Erzieher nutzen*. Weinheim: Beltz.
- Winter, R./Hartmann, C. (2015): Die motorische Entwicklung (Ontogenese) des Menschen (Überblick). In: Meinel, K./Schnabel, G. (Hrsg.): *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischen Aspekt*. 12., überarb. Aufl., Aachen: Meyer & Meyer, S. 243-373.
- Wolfram, A. (2021): *Handbuch Naturraumpädagogik*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Wolfram, A. (2023): Die Natur mit allen Sinnen erfahren. In: „Pikler, Montessori, Reggio & Co“: Themenheft der Zeitschrift *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege*. Freiburg i. Br.: Herder, S. 32-35.

- Zimmer, R. (2019): Bewegungserziehung – pädagogische und didaktische Grundlagen. In: Voss, A. (Hrsg.): Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 37-48.
- Zimmer, R. (2020): Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. 26., überarb. Neuaufl., Freiburg i. Br.: Verlag Herder.
- Zimmer, R. (2021): MotorikPlus. Beobachtung motorischer, sensorischer, emotionaler, sozialer und kognitiver Kompetenzen von Kindern im Alltag von Kindertageseinrichtungen: Manual. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2022a): Bewegung und Bildung in der Frühpädagogik. In: Reinders, H./Bergs-Winkels, D./Prochnow, A./Post, I. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 513-536.
- Zimmer, R. (2022b): Immer in Bewegung! Motorische Entwicklung & Förderung. In: Themenheft Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Freiburg i. Br.: Herder.
- Zimmer, R. (2022c): Der Bewegungskindergarten. Freiburg i. Br.: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Prozentualer Anteil der Kindertagespflegepersonen nach Berufsausbildung in Deutschland im Jahr 2023 (Datengrundlage entnommen aus Destatis 2023d und Destatis 2024); eigene Darstellung.	16
Abb. 2:	Stabilität der grobmotorischen Bewegungsentwicklung in den ersten 60 Lebenswochen (entnommen aus Oerter/Montada 2008: 4)	21
Abb. 3:	Intraindividuelle Variabilität (entnommen aus Winter/Hartmann 2015: 260 nach Scheid 1994: 271)	23

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Motorische Entwicklungsphasen im Alter von null bis drei Jahren (nach Scheid 2009: 282 nach Winter/Hartmann 2007: 248); mit eigenen Modifizierungen	26
Tab. 2:	Grenzsteine der Motorik bis drei Jahre (zitiert nach Michaelis/Niemann 2017: 136 ff. in Anlehnung an Michaelis/Berger 2016; Berger 2023: 55 ff.); eigene Darstellung.....	27
Tab. 3:	Kompetenzprofil mit Basisinhalten für eine Fortbildung für Kindertagespflegepersonen zur Förderung der motorischen Entwicklung von Kleinkindern.....	57
Tab. 4:	Gesetzliche Grundlagen auf Bund-, Länder- und Kommunalebene (in Anlehnung an MKJFGFI 2023: 7 f.); eigene Darstellung.....	84
Tab. 5:	Bildungsbereich ‚Bewegung‘ im Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege	86
Tab. 6:	Bildungsraummerkmale und Materialausführungen für die Kindertagespflege zur Bewegungsförderung (nach Bensel/Martinet/Haug-Schnabel 2016: 335 ff.); mit [eigenen Ergänzungen]	89

Anlage

- 1 Gesetzliche Grundlagen auf Bund-, Länder- und Kommunalebene
- 2 Bildungsbereich ‚Bewegung‘ im Qualifizierungshandbuch Kindertages-
pflege
- 3 Bildungsraummerkmale und Materialausführungen für die Kindertages-
pflege zur Bewegungsförderung

Anlage 1: Gesetzliche Grundlagen der Kindertagespflege

Diese Tabelle veranschaulicht auszugsweise die Aufteilung der Zuständigkeiten und die rechtlichen Rahmenbedingungen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene. Die Auswahl der Paragraphen basiert auf der Handreichung zur Kindertagespflege in NRW (MKJFGFI 2023: 7 f), während die weiterführenden Erläuterungen auf eigener Recherche beruhen.

Tab. 4: Gesetzliche Grundlagen auf Bund-, Länder- und Kommunalebene (in Anlehnung an MKJFGFI 2023: 7 f.); eigene Darstellung

Ebene	Gesetzliche Bestimmungen
Bund	<p>Geltende Bestimmungen des Sozialgesetzbuchs - SGB VIII:</p> <p>§ 2: Leistungen und Aufgaben der Jugendhilfe</p> <p>§ 5: Wunsch- und Wahlrecht</p> <p>§ 8a: Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung: insbesondere Abs. 5</p> <p>§ 22: Grundsätze zur Förderung der Kinder: (1) Rahmenbedingungen der KTP wie geeignete KTPP, Räumlichkeiten, Vertretungen; (3) Förderauftrag zur Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes, Entwicklungsförderung; (4) Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der KTP</p> <p>§ 23: Förderung in der KTP: (2) Geldleistungen, (3) Eignung der KTPP, kindgerechte Räumlichkeiten; (4) Rechtsanspruch auf Beratung für Erziehungsberechtigte und KTPP</p> <p>§ 24: Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und KTP: (2) Rechtsanspruch auf Betreuung an Vollendung des ersten Lebensjahres</p> <p>§ 43: Voraussetzungen und Bestimmungen für die Erlaubnis zur KTP</p> <p>§ 90: Pauschalisierte Kostenbeteiligung für Eltern</p> <p>Weitere relevante Bereiche für die KTP: §§ 72a, 76, 86, 87a, 97a, 98, 99, 104 und 105 SGB VIII</p>
Land (NRW)	<p>Kinderbildungsgesetz - KiBiz (Stand 2022)</p> <p>§ 6: Aufgaben der Fachberatung; Qualitätsentwicklung in der KTP: (1) Abs. 3 Qualitätssicherung durch Fort- und Weiterbildung; (3) Fachberatung und -entwicklung, um die KTP als Betreuungsangebot auszubauen</p> <p>§ 11: Elternmitwirkung auf Jugendamtsbezirks- und Landesebene: (1) Elternbeiratsversammlungen</p> <p>§ 20: (5) jährliche Datenerhebungen über das Angebot der KTP</p> <p>§ 21: (2) Qualifikation von neuen KTPP ab 2022/2023 muss nach QHB erfolgen; (3) Um die pädagogische Qualität in der KTP zu erhalten, muss jährlich eine Fortbildung mit mind. 5 Std. absolviert werden</p> <p>§ 22: Erlaubnis zur KTP</p> <p>§ 23: Angebotsstruktur: (1) max. 5 fremde Kinder zur gleichen Zeit betreuen</p> <p>§ 24: Landeszuschüsse</p>

	<p>§ 46: (4) Das Land bezuschusst das Jugendamt in Höhe von 2.000 € für jede KTHP, die die Qualifizierung nach dem QHB abgeschlossen hat. Zuschuss ist an die Qualifizierung zweckgebunden</p> <p>§ 48: Zuschuss bei flexiblen Betreuungszeiten</p>
Kommune	<p>Kommunen haben aufgrund des breiten Gestaltungsspielraums, den Bundes- und Landesrecht bieten, unterschiedliche Satzungen und Richtlinien (MKJFGFI 2023: 8). Auf dieser Ebene ist die Ausgestaltung heterogen (Heittkötter/Lipowski 2016: 101). Gemäß § 7 Abs. 4 Satz 1 der Gemeindeordnung NRW müssen diese aktuellen Satzungen und Richtlinien öffentlich bekanntgemacht und zugänglich sein (MKJFGFI 2023: 8).</p>

Anlage 2: Bildungsbereich ‚Bewegung‘ im Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege

Es sei darauf hingewiesen, dass diese Aufstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Tab. 5: Bildungsbereich ‚Bewegung‘ im Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege

Thema	Inhalte	Fundort: Schuhegger et al. 2019b: ...
Bewegung	Bewegung im pädagogischen Alltag ermöglichen.	S. 8, Modul 11
	Balance zwischen Selbstwirksamkeitserfahrungen und Sicherheit schaffen.	S. 16, Modul 11
	Sicherheitsförderung impliziert Wissen über die motorische Entwicklung, Risikokompetenz, Erfahrungslernen.	S. 1, Modul 14
	An dieser Stelle wird eine bewegte Spielsituation beispielhaft beschrieben, welche motorische Grundfähigkeiten aufzeigt.	S. 36, Modul 19
	Im Kontext kindliche Entwicklungsverständnis wird in einem Bsp. die Variabilität der grobmotorischen Fortbewegung aufgeführt.	S. 5, Modul 33
	Bei einer Übersicht der Entwicklungsbereiche wird Bewegung als ein Aspekt aufgezeigt mit den Unterpunkten „Bewegungsverhalten, Bewegung im Raum, Grob- und Feinmotorik“.	S. 23, Modul 33
	Auf einem Arbeitsblatt werden Beispiele für grobmotorische Bewegungsformen (Grundtätigkeiten der Motorik), komplexere Bewegungsabläufe sowie für die vestibuläre Wahrnehmung aufgezählt. Im Bezug auf die Feinmotorik werden verschiedene Tätigkeiten aufgezeigt. Weiterhin wird die Anregung gegeben, selbst Arten von Bewegung aufzuzählen, welche Kinder gerne ausführen.	S. 24, Modul 33
	Unter der Rubrik „Angebotsformen, Aktivitäten und Bildungsgelegenheiten“ ist aufgeführt, dass der Bereich Bewegung zu verschiedenen Bewegungsformen animiert und die motorische Entwicklung fördert. Die Kinder sollen ungewohnte Bewegungsformen erfahren und darin unterstützt werden. Die Bewegungsangebote sollen regelmäßig und an den Interessen sowie Fähigkeiten der Kinder angepasst sein. Zudem sollen auch diverse Materialien zur Förderung der Feinmotorik angeboten werden.	S. 19, Modul 41
Raumgestalt-	„KTPP stehen in der Regel vor der Schwierigkeit, dass sie, im Gegensatz zu institutionellen Einrichtungen, nur wenige Räume und ein sehr begrenztes Platzangebot zur Verfügung haben. Sie sind daher aufgefordert, kreative und funktionale Ideen zur Raumgestaltung und gegebenenfalls zur schnellen und flexiblen Umgestaltung zu entwickeln“.	S. 11, Modul 11

	Gruppenraumgestaltung so planen, dass u.a. Raum für Bewegungsspiele sowie Ruhe- und Rückzugsbereiche möglich sind → Fragestellung: „Wie können die Bereiche so gestaltet werden, dass sie für die Kinder in ihrer Funktion gut zu erkennen sind“	S. 38, Modul 11
	Bsp.: „Bewegungsmöglichkeiten in Räumen“; „Gestaltung der Räume nach dem Konzept von Emmi Pikler“	S. 19, Modul 15
	Bildung im Alltag: Die Einrichtung der Wohnung stellt Kinder in ihren grob- und feinmotorischen Fähigkeiten vor Herausforderungen.	S. 38, Modul 15
	„Räume so gestalten, dass sie Eigenaktivität, Kreativität und das Spiel der Kinder sowie der Kindergruppe anregen und unterstützen.“	S. 23, Modul 19
	Unter der Kategorie Raumgestaltung werden Reflexionsfragen angegeben. Z.B. „In der Raumgestaltung finden bzw. spiegeln sich die Themen und Interessen der Kinder wider“. „In meiner Kindertagespflegestelle steht ein Raum bzw. ein Bereich zur Verfügung, in dem Kinder sich frei bewegen, laufen, klettern, springen, tanzen können und laut sein dürfen“.	S. 10, Modul 41
	Flexible Nutzung und Umgestaltung der Räume durch die Kinder („z.B. durch bewegliche Möbel, großformatige Schaumstoffteile, Decken“) → Beispiele zur anderweitigen Nutzung.	S. 30, Modul 41
	Beispiele für Materialvielfalt, -aufbewahrung, -darbietung (Aktionstabletts nach Interessen, Bedürfnissen und Themen der Kinder)	S. 31, Modul 41
Spiel	„Den fundamentalen Stellenwert des frühkindlichen Spiels für die Bildungsprozesse der Kinder kennen.“	S. 16, Modul 15
	Die Bedeutung des freien Spiels wird erläutert, auch unter dem Aspekt der Bewegungsförderung. Umreißen der Spielformen z.B. Funktionsspiel: „(auch als sensomotorisches oder Explorationsspiel bezeichnet), bei dem die Exploration des eigenen Körpers und der Umwelt und das Vergnügen und die Lust am Funktionieren und Manipulieren im Vordergrund stehen.“	S. 6, Modul 19
	In einem Schaubild sind Spieltätigkeiten von Kindern aufgeführt, welche die angehenden KTHP zur Beobachtungs- und Reflexionsgrundlage nutzen können. Dabei wird Spiel als Grundlage dargestellt und der Bereich Bewegung (Grob- und Feinmotorik, Bewegung im Raum, Bewegungsverhalten) wird als einer von mehreren Entwicklungsbereichen aufgeführt.	S. 43, Modul 19
Implizit	Die Teilnehmenden sollen sich in Selbsterkenntnissen mit den Bildungsplänen und dessen Bildungsbereichen des jeweiligen Landes, in dem sie arbeiten, auseinandersetzen. → Dies würde für die Qualifizierung in NRW bedeuten, dass an dieser Stelle auch der Bildungsbereich Bewegung fokussiert werden würde.	S. 1, Modul 3

„Entwicklung als ganzheitlichen Vorgang wahrnehmen und die Entwicklungsbereiche nicht isoliert voneinander wahrnehmen.“

S. 19, Modul 15

Anlage 3: Bildungsraummerkmale und Materialausführungen zur Bewegungsförderung

Die im Folgenden in Auszügen dargestellte Tabelle nach Bensel, Martinet und Haug-Schnabel (2016: 335 ff.) präsentiert an Beispielen Bildungsraummerkmale, die eine gute Raumqualität für die Tagespflege definieren. Hier werden Auszüge, die besonders für den motorischen Kontext relevant sind, aufgezeigt. Diese Bildungsraummerkmale können für KTPP auch als Orientierung für eine geeignete Materialauswahl dienen. Die Tabelle ist unterteilt in Innen- und Außenräume und wird durch [eigene Anmerkungen] ergänzt.

Tab. 6: Bildungsraummerkmale und Materialausführungen für die Kindertagespflege zur Bewegungsförderung (nach Bensel/Martinet/Haug-Schnabel 2016: 335 ff.); mit [eigenen Ergänzungen]

Bildungsraum-merkmale	Tagespflege	
	innen	außen
Körperliche Herausforderungen, grob-motorische Bewegungsanreize	<p>„Platz zum Bewegen; Durchschlupfe; erste Klettersteige; Schiebetiere; Fahrzeuge; Tanz; Bewegungsspiele; Treppen; unterschiedliche Höhenerfahrungen; unterschiedlich schwierige Erreichbarkeit von zweiten Ebenen“</p> <p>[Kissen, Kartons in unterschiedlichen Größen und Decken zum Konstruieren und Verstecken, mehrere Schaumstoffpolster in unterschiedlichen Größen und Formen), Alltags- und Naturmaterialien (z.B. kleinere Baumscheiben)]</p>	<p>„Baumstämme, kleine Brücken; Straßen für kleine Fahrzeuge; Kletter-, Schaukel- und Rutschmöglichkeiten; unebener Boden; Kletterbaum; dicke Hängeseile mit Knoten unterbrochen; Podeste in verschiedenen Höhen; unterschiedliche Ebenen; kleine Leiterwagen [Bollerwagen]; Schubkarre zum Beladen; Dreirad, Laufrad, Roller“</p> <p>[Bälle, Alltags- und Naturmaterialien (z.B. Kartons, Eimer zum Befüllen und Transportieren, mittelgroße Äste und Steine, Baumscheiben, Baumwurzeln)]</p>
Feinmotorische Herausforderungen, Kunsterfahrungen	<p>„Raum zum Kreativsein, Malen; Papier und Malutensilien; Knete; Scheren“</p> <p>[Korken, Deckel von Gläsern, Schwämme, Wäscheklammern, verschiedene Bürsten, nicht scharfkantige Dosen oder Becher, Zeitungen, Holzringe z.B. von Gardinen; Dosen mit unterschiedlichen Öffnungen zum Öffnen, Befüllen und Verschließen, etc.]</p>	<p>[Konstruieren/Schmierer/ Matschen mit Sand/Erde/Lehm; Blätter, Stöcke, Tannenzapfen, Baumrinde, größere Kastanien, verschiedene Bürsten]</p>

Bildungsraum-merkmale	Tagespflege	
	innen	außen
Sinneserfahrungen, Wahrnehmungen	„akustische Raumerfahrungen; unterschiedliche Bodenflächen; ‚vielfältiger sensorischer Input‘; Material für alle Sinne; leichte und schwere Gegenstände; Spiegel“	„vielfältige Bodenbeläge (Rasen, Hartfläche, Wege); Klangspiele; Kräuter- und Duftbeet“
Rückzugsmöglichkeiten, Alleinsein, Ruheerfahrung, Konzentration	„Nischen; Höhlen; Ecken; Versteckmöglichkeiten [...]“ [halbhohe Raumteiler mit Durchsicht zum Blickkontakt halten]	„Spielhäuschen; Hütte; geschützte Ruhebereiche; Höhle; Baumhaus; Möglichkeiten draußen zu schlafen; Büsche; Sträucher; Bäume zum Verstecken“