

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Jahresbericht

2012

Forschungsstelle

Bewegung und Psychomotorik

Gesamtleitung

Prof. Dr. Renate Zimmer

nifbe Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Forschungsstelle *Bewegung und Psychomotorik*

Gesamtleitung

Prof. Dr. Renate Zimmer

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen

Dr. rer. nat. Birthe Aßmann (Drittmittelprojekt nifbe)

Dr. med. Anne Bischoff, Fachärztin Ki.- und Ju.-psychiatrie und -psychotherapie (nifbe)

Dipl. Psych. Simone Erbe (nifbe)

Benjamin Föcke (Drittmittelprojekt)

Dr. phil. Elke Haberer (Dipl. Päd.) (Universität Osnabrück)

Europ. M.A. Frühpäd. Carmen Huser (nifbe)

B.A. Angewandte Medienwissenschaft Ilka Lunau (nifbe)

Dipl. Reha-Päd. Nadine Madeira Firmino (nifbe)

Dipl. Mot. Fiona Martzy (nifbe)

M.A. Sport- und Erziehungswiss. Nadine Matschulat (Drittmittelprojekt)

Dipl. Reha-Päd. Ricarda Menke (Drittmittelprojekt)

Dipl. Psych. Brigitte Ruploh (nifbe)

M.A. Sportwiss. Mareike Sandhaus (Drittmittelprojekt)

Dr. Dipl. Mot. Stefan Schache (Drittmittelprojekt)

M.A. Kunstpäd., Soziologie Nadine Vieker (nifbe)

M.A. Päd. Anja Wege (Drittmittelprojekt)

Verwaltungskräfte

Maike Eick (nifbe)

Dipl. Soz.-Arb., Dipl. Soz.- Päd. Jutta Wiete (Universität Osnabrück)

Wiss. und stud. Hilfskräfte

Anni Biester

Melanie Escher

B.Sc. Psych. Natalie Groß

Elisabeth Heine

Hilke Kayser

Sebastian Scherf

B.Sc. Psych. Marta Hudek

Jahresbericht 2012

Inhaltsverzeichnis

1.	Allgemeine Grundlagen.....	3
2.	Projekte	6
2.1	Frühkindliche Bewegungsentwicklung.....	6
2.2	Der Einfluss von Sprache auf das Explorationsverhalten von Kleinkindern	8
2.3	Psychomotorische Entwicklungsförderung	10
2.4	Motodiagnostik.....	16
2.5	Psychomotorik macht Schule	19
2.6	Bewegungsorientierte Sprachförderung.....	22
2.7	Bewegung und Lernen	35
2.8	Geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssozialisation.....	38
2.9	Förderung sozial-emotionale Kompetenzen in Bewegung	42
3.	Transferbereich.....	45
3.1	Psychomotorische Förderstelle	45
3.2	Die „Minis“.....	48
3.3	Geschichten bewegen – neue Wege einer lebendigen Vorlese- und Erzählkultur.....	49
4.	Weitere Arbeitsfelder und Aktivitäten.....	56
4.4	Kongress Bewegte Kindheit.....	56
4.5	Vorträge/Tagungen/Workshops/Auszeichnungen/Funktionen	57
4.6	Kooperationen	69
4.7	Veröffentlichungen im Berichtszeitraum	71
	Abbildungsverzeichnis.....	73
	Tabellenverzeichnis.....	73

1. Allgemeine Grundlagen

In der Forschungsstelle *Bewegung und Psychomotorik* wird die Entwicklung der Motorik und ihr Zusammenhang mit kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsprozessen systematisch untersucht.

Eine Besonderheit der Forschungsstelle ist das interdisziplinär zusammengesetzte Team. Nicht nur das breitgefächerte Wissen über sieben Fachdisziplinen hinweg ist für die Bearbeitung der Forschungsthemen aufschlussreich, sondern auch die fachspezifischen Blickwinkel und unterschiedlichen methodischen Schwerpunkte sind für die Forschungsarbeit gewinnbringend.

Bewegung und sinnliche Wahrnehmung spielen von Geburt an eine wesentliche Rolle für die gesamte Entwicklung. Neugier und Erkundungsbereitschaft bilden die Basis für die Exploration der sozialen und materialen Umwelt. Das Kind ist von Geburt an fähig zur Bildung von Theorien, die es durch das eigene Handeln überprüft, verwirft, bestätigt und modifiziert. Lernprozesse laufen selbst initiiert, selbst organisiert und erfahrungsabhängig ab.

Bewegung ist vom ersten Lebenstag an Motor der kindlichen Entwicklung. Frühkindliche Entwicklung ist ein Prozess, der geprägt ist durch die aktive sinnliche Aneignung der Welt, eingebettet in die soziale Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt. Entwicklungsförderung bedeutet in diesem Zusammenhang, das Selbstbildungspotential der Kinder zu unterstützen und herauszuformen und durch anregende Begleitung durch den Erwachsenen das Interesse an der Welt wach zu halten und ihrer forschenden Neugier entgegen zu kommen.

Eine solche Auffassung von Entwicklung hat Konsequenzen für die Entwicklungsbegleitung von Kindern und für die Gestaltung von Bildungsprozessen.

Die Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmung ist der Anfang aller Erkenntnisse. Es sind die Sinne, durch die der Mensch seine Außenwelt wahrnimmt, mit ihr kommuniziert, auf sie einwirkt. Bereits in den ersten Lebensmonaten ist der Säugling sowohl in seiner Wahrnehmungsorganisation als auch in seinem Interaktionsverhalten aktiv und differenziert, dabei geben die Bewegungshandlungen dem Kind Rückmeldemöglichkeiten für die Einschätzung der eigenen Person - es erhält quasi ein „sensorisches Feedback“. Das „Selbst“ wird als Urheber von Handlungen erlebt.

Kinder erleben durch ihre körperlichen Aktivitäten, dass sie selbst imstande sind etwas zu leisten, ein Werk zu vollbringen. Sie erleben in Bewegungshandlungen, dass sie Verursacher bestimmter Effekte sind, dass sie eine Wirkung hervorrufen und diese auf sich selbst zurückführen können. Dies ist die Grundlage für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes (vgl. Zimmer, 2010a, b).

Zum Bild des Kindes

Pädagogisches Handeln ist immer davon abhängig, welches Menschenbild wir haben, welches Bild des Kindes unser Handeln leitet. Das Menschenbild entscheidet über Inhalte und Methoden pädagogischen Wirkens.

Das Kind ist ein soziales Wesen. Es ist auf die Interaktion mit anderen angewiesen und wird in seiner Entwicklung geprägt durch die Qualität seiner sozialen Beziehungen. Kinder entwickeln im täglichen Umgang mit anderen soziale Fähigkeiten, die die Voraussetzung für das soziale Miteinander bilden. Sie übernehmen zunehmend soziale Verantwortung und lernen, mit Konflikten umzugehen. Positive soziale Erfahrungen tragen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen bei. Hierfür sind Kinder auf ein Übungsfeld in einer sozialen Gemeinschaft angewiesen, in der sie Chancen zum Aufbau von Bindung und Beziehung haben.

Das Kind ist ein Bewegungswesen. Es ist auf Wahrnehmung und Bewegung angewiesen, um sich ein Bild von sich selbst zu machen, um die eigenen Fähigkeiten einzuschätzen und sich die Welt aktiv anzueignen. Dabei spielen insbesondere die körpernahen Sinne eine wichtige Rolle: Wahrnehmung über die Körpersinne, die Haut, über die Bewegung und das Gleichgewichtsempfinden, die Wahrnehmung der eigenen Position und Lage im Raum vermitteln dem Kind ein Bild von der Welt und von sich selbst in ihr.

Das Kind ist ein von Anfang an aktiv lernendes, kompetent handelndes Wesen, das seine eigene Entwicklung vorantreibt und seine Umwelt deutet. Es benötigt jedoch auch Bezugspersonen, die es in seinem Bedürfnis nach forschendem und entdeckendem Lernen unterstützen, die ihm Anregungen und Herausforderungen geben und damit neue Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen.

Ein solches Menschenbild führt zu einem Erziehungs- und Bildungsverständnis, das Bewegung als elementare Handlungs- und Ausdrucksform des Kindes in den Vordergrund der pädagogischen Arbeit stellt und über sie die körperlich-motorische Entwicklung, aber auch die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung unterstützen will. Eine Förderung, die sich auf das genannte Menschenbild bezieht, berücksichtigt einerseits die Selbstbildungsprozesse des Kindes, stützt sich aber auch auf die anregende und begleitende Rolle der Erzieherin durch Angebote und Herausforderungen (vgl. Fischer, 1996; Zimmer, 2010a, 2012).

Die Bedeutung der Körperlichkeit und Leiblichkeit für gelingende Bildungsprozesse wird auch im Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005) ausdrücklich erwähnt. Hier wird betont, dass die bisher weitgehend auf den Erwerb von sozialem Lernen, auf die Vermittlung von kulturellen und personalen Kompetenzen sowie auf die Befähigung zu praktischem Handeln ausgerichtete pädagogische außerschulische Praxis in einem ganzheitlichen Sinne

weiterzuentwickeln sei. Stärker als bisher müssen Körper bzw. Leiblichkeit sowie Gesundheit und Wohlbefinden Inhalte fachlicher Praxis der Kinder- und Jugendhilfe werden.

Die Befähigung zur selbstverantwortlichen Lebensführung lässt sich nur angemessen denken, wenn dabei Gesundheit und Wohlbefinden und damit auch die Achtsamkeit gegenüber dem Körper, dem eigenen wie dem der anderen, einbezogen sind.

Im Folgenden werden die laufenden Projekte und Arbeitsschwerpunkte der Forschungsgruppe *Bewegung und Psychomotorik* beschrieben.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005). *13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Köln.

Fischer, K. (1996). Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters. In F. Schilling, E. J. Kiphard & K. Fischer, *Reihe Motorik, Band 18*. Schorn-dorf: Hofmann.

Zimmer, R. (2010a). *Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis* (9., überarb. u. erweiterte Neuausgabe, 21. Gesamtauf.). Freiburg: Herder.

Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (5., vollst. überarb. Neuausgabe, 12. Gesamtauf.). Freiburg: Herder.

2. Projekte

2.1 Frühkindliche Bewegungsentwicklung

Die Netzwerkbildung des Gehirns wird wesentlich durch die frühen Wahrnehmungs- und Bewegungstätigkeiten des Kindes beeinflusst. Der Körper ist das Werkzeug der Erfahrung und das Denken kann als verinnerlichtes Handeln aufgefasst werden. Dies bedeutet, dass das Kind auf differenzierte Bewegungs-, Handlungs- und Sinneserfahrungen angewiesen ist.

Frühkindliche Bildung geht aus von der sinnlichen Erfahrung, die Sinne müssen ausdifferenziert und in ihrer Funktion aufeinander abgestimmt werden. Die Entwicklung und Differenzierung motorischer Fähigkeiten – der Fortbewegung, des Greifens oder der Koordination von Körperbewegungen – ermöglichen immer differenziertere Wahrnehmungserfahrungen, die die Grundlage des Denkens liefern.

Dies ist Ausgangspunkt für forschendes Lernen. Aus den Erfahrungen formen Kinder Erwartungen, Theorien, Hypothesen. Sie machen sich Vorstellungen über mögliche Zusammenhänge und überprüfen dies, indem sie die Dinge genauer untersuchen (vgl. Zimmer, 2009).

Der Körper fungiert dabei als Mittler der Erfahrungen, er ist aber zugleich auch Gegenstand, über den Erfahrungen gemacht werden. Körpererfahrungen haben für das Kind daher eine wichtige persönlichkeitsbildende Funktion.

Mit der Bedeutung von Körper- und Sinneserfahrungen für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse befasst sich das Projekt Eltern-Kind-Interaktion in offenen Bewegungssituationen.

2.1.1 Eltern-Kind-Interaktion in offenen Bewegungssituationen

Projektleitung: Prof. Dr. Renate Zimmer
Projektmitarbeiterinnen: M.A. Sportwiss. Mareike Sandhaus (Drittmittelprojekt),
Dipl. Reha.-Päd. Nadine Madeira Firmino
Videoanalyse: M.A. Nadine Vieker

Lernprozesse sind von der Eigenaktivität des Kindes abhängig, die es insbesondere in einer seine Sinnestätigkeiten anregenden Umgebung entfalten kann. Neugierverhalten und Forschergeist eines Kindes können sich aber erst auf der Grundlage einer sicheren Bindung zu seinen Bezugspersonen optimal entwickeln.

Diese beiden Aspekte – die Bedeutung von Beziehungen und emotionaler Sicherheit und ausreichender, die Selbsttätigkeit anregenden Bewegungsmöglichkeiten - sind Schwerpunkte eines weiteren Projektes der Forschungsstelle.

Soziale Interaktionen zwischen Kind und Eltern bzw. seinen engeren Bezugspersonen werden schon früh mit körperlich-sinnlichen Erlebnissen verknüpft. Das Hoppe-Reiter-Spiel lebt z. B. von der Spannung, die sich aus dem intensiven Körperkontakt aber auch aus der Lust an sensorischen Sensationen und einer Stimulation des Vestibulärsystems ergibt. Bindung baut sich in der Interaktion auf – intensive Interaktionen entstehen auch in Bewegungssituationen, in denen Eltern und Kinder gemeinsam agieren.

Den Eltern kommt bei den Bewegungsangeboten eine besondere Rolle zu. Sie geben ihrem Kind in den Bewegungssituationen die nötige Sicherheit, die es in dieser Altersstufe braucht, um angstfrei auch schwierige Herausforderungen bewältigen und seine Umwelt dabei erforschen zu können. Der Begriff Sicherheit ist dabei in doppeltem Sinne zu verstehen: Er meint einerseits die emotionale Sicherheit, die Kinder benötigen, um sich neuen, ungewohnten Situationen zuwenden zu können, andererseits die Sicherheit in Form von Hilfestellung und Unterstützung, die Kinder benötigen, um vor Gefahren, die mit Bewegungssituationen verbunden sind, geschützt zu sein.

Die Eltern befinden sich dabei in einem Balanceakt, in dem sie einerseits Sicherheit und Unterstützung bieten und andererseits das Kind loslassen müssen, damit es selbst tätig werden und die Situation selbst erkunden kann, Erfahrungen gewinnen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufbauen kann. Neben der Stärkung der physischen, aber auch der personalen Ressourcen des Kindes kommt es häufig zu einer Intensivierung der Eltern-Kind-Beziehung. Bedeutsam ist hier die Rolle der Pädagogin, die während des Bewegungsangebots die Eltern darin unterstützt, den o.g. Balanceakt zu bewerkstelligen und die Entwicklung der Kinder ebenso durch Impulse begleitet.

In dem Projekt wird anhand von Beobachtungen und Videoanalysen eruiert, wie sich Eltern-Kind-Interaktionen, aber auch Kind-Kind-Interaktionen, in offenen Bewegungssituationen entwickeln und wie sie sich auf das Explorationsverhalten der Kinder sowie auf ihr motorisches Verhalten auswirken (siehe auch Transferprojekt „Die Minis“).

2.2 Der Einfluss von Sprache auf das Explorationsverhalten von Kleinkindern

Projektleitung: Prof. Dr. Renate Zimmer
Projektmitarbeiter/innen: Dr. Birthe Aßmann

In diesem Projekt wird der Einfluss des sprachlichen Verhaltens von Eltern auf das spielerische Explorationsverhalten von Kleinkindern im Alter von eineinhalb bis drei Jahren bewegungsanalytisch untersucht.

Den theoretischen Hintergrund bilden die Ideen des Embodiments (Thelen, 2000), der Bindungstheorie (Bowlby, 1984) und der sprachlichen Begleitung nach Albers (Albers, 2011). Das Projekt schließt sich an eine an der FU Berlin durchgeführtes Forschungsprojekt an, in welchem ein bewegungsanalytisches Verfahren für die Erfassung der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung von Kleinkindern im Alter von 6-18 Monaten entwickelt wurde (Aßmann, 2010, 2012). Dieses Projekt zeigte, dass sich die Bindungsqualität von Kindern in ihrer Bewegungsdynamik widerspiegelt und diese wiederum Einblicke in kognitive und sozial-emotionale Prozesse der kindlichen Entwicklung gibt. Dieses Verfahren wird als methodischer Ansatz für die Auswertung der im o.a. Projekt erhobenen Daten angewendet.

Das Studiendesign beinhaltet zwei Besuche der Eltern-Kind-Dyaden zur Erhebung der kinematischen Daten, wobei sich die beiden Besuche bezüglich des sprachlichen Verhaltens der Eltern unterscheiden.

Ziel der Beobachtungen ist es zu untersuchen, wie sich die sprachliche Begleitung der Kinder im Bewegungsverhalten zeigt und damit Auswirkungen auf ihre kognitive und sozial-emotionale Entwicklung nimmt. Durch die Intensivierung der Beziehungsdynamik durch die sprachliche Begleitung wird der Bindungstyp als zweite Variable miteinbezogen.



Abbildung 1: Eltern-Kind-Dyade

Das Projekt befindet sich derzeit in der Pilotphase und soll im März 2013 mit der kinematischen Datenerhebung beginnen.

Literatur

Albers, T. (2011). Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Weinheim: Beltz.

Aßmann, B. (2010). Übereinstimmung und Neugier als Voraussetzung der Entwicklung: Bewegungsorganisation von Neugeborenen in Autonomie und Verbindung. In Wulf C & Gebauer K (eds), Bewegung und Emotion, Paragrana 19/1. Berlin, Akademie.

Aßmann, B. (2012). Bewegende Verbundenheit – Wie Bindung uns bewegt und bildet. Jahresfachtagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung e.V. 2012, Berlin.

Bowlby, J. (1984). *Bindung*. Frankfurt/Main: Fischer.

Thelen, E. (2000). Grounded in the world: Developmental origins of the embodied mind. *Infancy* 1, 3-28.

2.3 Psychomotorische Entwicklungsförderung

Projektleitung:	Prof. Dr. Renate Zimmer
Projektmitarbeiterinnen:	Dipl. Mot. Fiona Martzy M.A. Nadine Matschulat (Drittmittelprojekt) Dipl. Psych. Brigitte Ruploh
Videoanalyse:	M.A. Nadine Vieker
Dokumentation:	Florian Hartnack

Hintergrund

Psychomotorik ist einerseits als eine spezifische Sicht menschlicher Entwicklung zu verstehen, nach der Bewegung als wesentliches Ausdrucksmedium des Menschen gesehen wird. In jede Bewegungshandlung gehen kognitive, motivationale und emotionale Aspekte ein, ebenso werden Kognitionen, Emotionen und Motivation von den Bewegungshandlungen beeinflusst. Die Auffassung der kindlichen Bewegung als Einheit von Erleben, Denken, Fühlen und Handeln legt nahe, dass zwischen diesen Bereichen nicht nur Zusammenhänge sondern auch Wechselwirkungsprozesse bestehen.

Psychomotorik ist andererseits auch die Bezeichnung für ein pädagogisch/therapeutisches Konzept, das die Wechselwirkung psychischer und motorischer Prozesse nutzt. Über Bewegung wird versucht, eine positive Beziehung zum Kind aufzubauen, seine psychische Befindlichkeit positiv zu beeinflussen und seine Gesamtentwicklung zu unterstützen.

Psychomotorische Förderung verfolgt damit zum einen das Ziel über Bewegungserlebnisse zur Stabilisierung der Persönlichkeit beizutragen und den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes zu unterstützen, zum anderen soll jedoch auch eine Bearbeitung motorischer Schwächen und Störungen, aber auch Probleme des Kindes in der Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt ermöglicht werden (vgl. Zimmer, 2012).

Ein wesentlicher Aspekt der psychomotorischen Förderung von Kindern ist der Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes und das Erleben von **Selbstwirksamkeit**. Gerade in Bewegungshandlungen erleben Kinder, dass sie Ursache bestimmter Effekte sind. Im Umgang mit Objekten, Spielsituationen und Bewegungsaufgaben rufen sie eine Wirkung hervor und führen diese auf sich selbst zurück. Das Handlungsergebnis verbinden sie mit der eigenen Anstrengung, dem eigenen Können, und so entsteht ein erstes Konzept eigener Fähigkeiten. Sie lernen im Experimentieren und Ausprobieren: „Ich habe etwas geschafft, ich kann es“, dieses Gefühl stellt die Basis für das Selbstvertrauen bei Leistungsanforderungen dar (vgl. Zimmer, 2012).

Die Selbstwirksamkeit gehört zu den wichtigsten Bestandteilen des Selbstkonzeptes. Sie beinhaltet die subjektive Überzeugung selbst etwas bewirken und verändern zu können. Dazu gehört die Annahme selbst Kontrolle über die jeweilige Situation zu haben, sich

kompetent zu fühlen und durch die eigenen Handlungen Einfluss auf die materiale oder soziale Umwelt nehmen zu können (vgl. Zimmer, 2012).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können für den Erfolg entscheidender sein als die objektiven Leistungsvoraussetzungen. Wer darauf vertraut eine Aufgabe selbstständig bewältigen zu können, wird sich eher ein gewisses Schwierigkeitsniveau zutrauen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben daher auch einen stark motivierenden Effekt: Situationen, die kontrollierbar erscheinen, werden erneut aufgesucht, die eigene Kompetenzerwartung steigert das Selbstwertgefühl. Ist dagegen die Erwartung eigener Handlungskompetenz nur gering ausgeprägt, ist mit Handlungsblockierung, Vermeidungsverhalten, negativen Selbsteinschätzungen zu rechnen.

Diese Überlegungen stellen den Ausgangspunkt für eine Reihe von Forschungsfragen dar, die von der Forschungsstelle *Bewegung und Psychomotorik* bearbeitet werden.

Dazu gehören z. B.

- Untersuchung der Bedeutung von Körpererfahrungen für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes und für das Erleben von Selbstwirksamkeit
- Ermittlung von Wirkfaktoren einer psychomotorischen Förderung
- Diagnostik des Selbstkonzeptes auf der Basis der Präferenzen der Schwierigkeitsgrade motorischer Aufgaben

Spezifische Forschungsfragen

Noch ist Feld- und Evaluationsforschung in der Psychomotorik nur vereinzelt vorhanden. Eine Bedarfsanalyse zeigt, dass die Forschungsfelder in der Psychomotorik auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Zum einen stellen sich vielfältige Forschungsfragen, die im Bereich der Grundlagenforschung liegen, zum anderen ist es notwendig sich mit fachspezifischen Erhebungsinstrumenten zu beschäftigen, um Evaluationsuntersuchungen durchführen zu können, die vor allem die Fragen nach den Effekten der Psychomotorik beantworten sollen.

Die psychomotorische Arbeit beinhaltet viele Merkmale, die Feld- und Evaluationsforschung zu einer Herausforderung werden lassen. Grohmann (1997) nennt drei Umstände, die im Allgemeinen bei Evaluationsuntersuchungen Schwierigkeiten bereiten: erstens Maßnahmen, die lange andauern, zweitens solche, die komplex sind z. B. durch Gruppensituationen und drittens solche, die variabel ausgestaltet werden können. All diese Umstände treffen insbesondere auf die psychomotorische Förderung zu. Sicherlich sind dies nur drei von vielen weiteren Aspekten, warum psychomotorische Arbeit einen hohen Aufwand erfordert, um dokumentiert werden zu können.

Für den Forschungsbereich psychomotorische Entwicklungsförderung eröffnet sich hier ein weites Aufgabenfeld, in welchem es wichtig ist sich gezielt damit auseinanderzusetzen

zen, wie Forschungsdesigns angelegt sein müssen, um die speziellen Effekte der psychomotorischen Förderung erfassen zu können. Es werden Rahmenkonzepte entwickelt wie psychomotorische Evaluationsstandards aussehen könnten und welchen Kriterien fachimmanente Designs und Messinstrumente entsprechen müssen, damit nicht ausschließlich auf Instrumente anderer Fachdisziplinen zurückgegriffen werden muss, die für die Erhebung von psychomotorischen Effekten wenig geeignet sind weil sie zentrale Effekte nicht erfassen können.

Eine konkrete Fragestellung der Forschungsstelle ist die Untersuchung der Bedeutung von Körpererfahrungen für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes und für das Erleben von Selbstwirksamkeit (vgl. Kap. 2.3.1 Wirkungen psychomotorischer Entwicklungsförderung auf das Selbstkonzept).

Die vielfältigen, durch langjährige Beobachtungen in der psychomotorische Förderstelle gewonnenen Erfahrungswerte (s. Transfermaßnahmen S. 45) zeigen, dass Kinder, die psychomotorische Förderung erhalten, sich nicht nur in ihrer motorischen Leistungsfähigkeit verbessern, sondern auch Veränderungen in der positiven Einstellung und Einschätzung ihrer persönlichen Kompetenzen erleben. In den qualitativen Testanteilen des neu entwickelten Screenings (*MOT 4-8 Screen*; vgl. Forschungsbereich *Motodiagnostik*, S. 15ff) zeigen die Kinder deutliche Verbesserungen in der positiven Einschätzung ihrer Fähigkeiten. Nach einem Jahr Förderung tendieren sie eher zu einer erfolgsorientierten Erwartungshaltung. Die Selbsteinschätzung, wie gut die gestellte Aufgabe bewältigt werden kann, deckt sich zunehmend mit der folgenden realen Durchführung der Testaufgabe. Diese beobachteten Tendenzen werden in der weiteren Forschungsarbeit genauer analysiert. Hierbei kommen qualitative und quantitative Methoden zum Einsatz.

Detaillierte Dokumentation psychomotorischer Förderprozesse

Durch die psychomotorische Förderstelle ergibt sich ein Forschungsfeld, in welchem der psychomotorische Förderprozess systematisch dokumentiert werden kann. Dazu gehört die Planung, Durchführung und Reflexion der Fördereinheiten. Begleitend werden in den Förderstunden Sprachmitschriften angefertigt, die die verbalen Äußerungen der Kinder bei Bewegungshandlungen oder in der sozialen Interaktion dokumentieren. Zur Unterstützung der Bewegungs-, Handlungs- und Interaktionsanalyse arbeitet die Forschungsstelle mit Videodokumentationen und teilnehmender Beobachtung.

Literatur

- Grohmann, R. (1997). *Das Problem der Evaluation in der Sozialpädagogik*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (1. Ausgabe der überarbeiteten Neuauflage, 13. Gesamtaufl.). Freiburg: Herder.

2.3.1 Wirkungen psychomotorischer Entwicklungsförderung auf das Selbstkonzept

Projektleitung: Prof. Dr. Renate Zimmer
Projektmitarbeiterinnen: Dr. med. Anne Bischoff
Dipl. Mot. Fiona Martzy
M.A. Nadine Matschulat (Drittmittelprojekt)
Dipl. Psych. Brigitte Ruploh

In der praktischen Arbeit der Forschungsstelle „Psychomotorische Entwicklungsförderung“ werden im Verhalten der Kinder im Laufe der Förderung Veränderungen erlebbar: Die Kinder werden nicht nur motorisch sicherer, sondern verändern ihr gesamtes Verhalten. Sie gehen mutiger und energievoller, mit mehr Ausdauer und Frustrationstoleranz und aus eigenem Antrieb an neue Herausforderungen heran, öffnen sich in der Gruppe, sprechen mehr oder differenzierter. Wir sehen dies auch als nach außen erlebbaren Ausdruck eines sich positiv verändernden Selbstkonzeptes.



Abbildung 2: Selbstwirksamkeitserfahrungen

Während die motorische Weiterentwicklung der Kinder schon lange standardisiert erfasst wird (vgl. Forschungsbereich *Motodiagnostik*), ist die Dokumentation mit Testverfahren zum Selbstkonzept schon alleine deshalb schwierig, weil Veränderungen in verschiedenen Bereichen auftreten und interagieren. Bisher fehlen geeignete veröffentlichte Instrumente insbesondere für das Vorschulalter. Wie also lassen sich die Effekte, die wir im Förderalltag erleben, zusätzlich zur deskriptiv orientierten Dokumentation in Kasuistiken standardisiert und auch quantitativ erfassen? Nach umfassenden theoretischen Vorarbeiten entschieden wir uns, zur Erfassung des Selbstkonzepts der Kinder Deusingers unveröffentlichten FKSI (Frankfurter Kinder-Selbstkonzept-Inventar) einzusetzen. Der FKSI erfasst 13 Selbstkonzeptbereiche anhand von 90 Items, bei denen die Kinder Selbsteinschätzungen vornehmen (z. B. Grad der Zustimmung zu der Aussage „Ich kann

gut klettern“). Zusätzlich sollte der motorische Entwicklungsstand der Kinder anhand des MOT 4-6 (Zimmer/Volkamer, 1987) untersucht werden. Um die Sichtweisen von Eltern und Erzieherinnen im Sinne einer Außenperspektive ebenfalls erfassen zu können, wurden halbstrukturierte Interviews entwickelt.

Im Herbst 2011 begannen wir mit dem Pilotprojekt, an dem 14 Kindergartenkinder teilnahmen, die im September 2011 neu in die Psychomotorische Entwicklungsförderung der Forschungsstelle aufgenommenen worden waren. Es handelt sich um ein Mixed-Method-Design, in dem qualitative und quantitative Daten aufeinander bezogen werden.

Im Frühsommer 2012 wurden die Erhebungen wiederholt, um so Aussagen zur Entwicklung der Selbstkonzepte der Kinder treffen zu können. In den Eltern- und Erzieherinneninterviews wurde ein Schwerpunkt auf Veränderungen im durch die Psychomotorische Entwicklungsförderung geförderten Alltagsverhalten der Kinder gelegt, in dem sich Selbstkonzept ausdrückt (vgl. Kapitel 2.2 dieses Jahresberichtes).

Es zeigten sich zum Konzept der Kindzentrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung passende, hypothesenkonforme signifikante Verbesserungen der Kinder in den Selbstkonzepten *Angsterleben* und *Selbstsicherheit* sowie die Tendenz einer erhöhten *körperlichen Effizienz* bei den Kindern (Abbildung 3). Desweiteren wurde eine überraschende, signifikante Erhöhung der Werte für *Moralorientierung – Selbstwertschätzung* beobachtet. Die deduktive Analyse der Eltern- und Erzieherinneninterviews unterstützt die genannten Befunde. Eine ausführliche Beschreibung der Ergebnisse und ihre Diskussion findet sich bei Ruploh, Martzy, Bischoff, Matschulat und Zimmer (in Druck).

In der Auswertung befinden sich derzeit noch Daten, die auf korrelative Zusammenhänge zwischen Motorik und Selbstkonzept verweisen. Die aktuell ebenfalls stattfindende induktive Auswertung der qualitativen Daten könnte einen Beitrag leisten zur Theorievalidierung der Kindzentrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung.

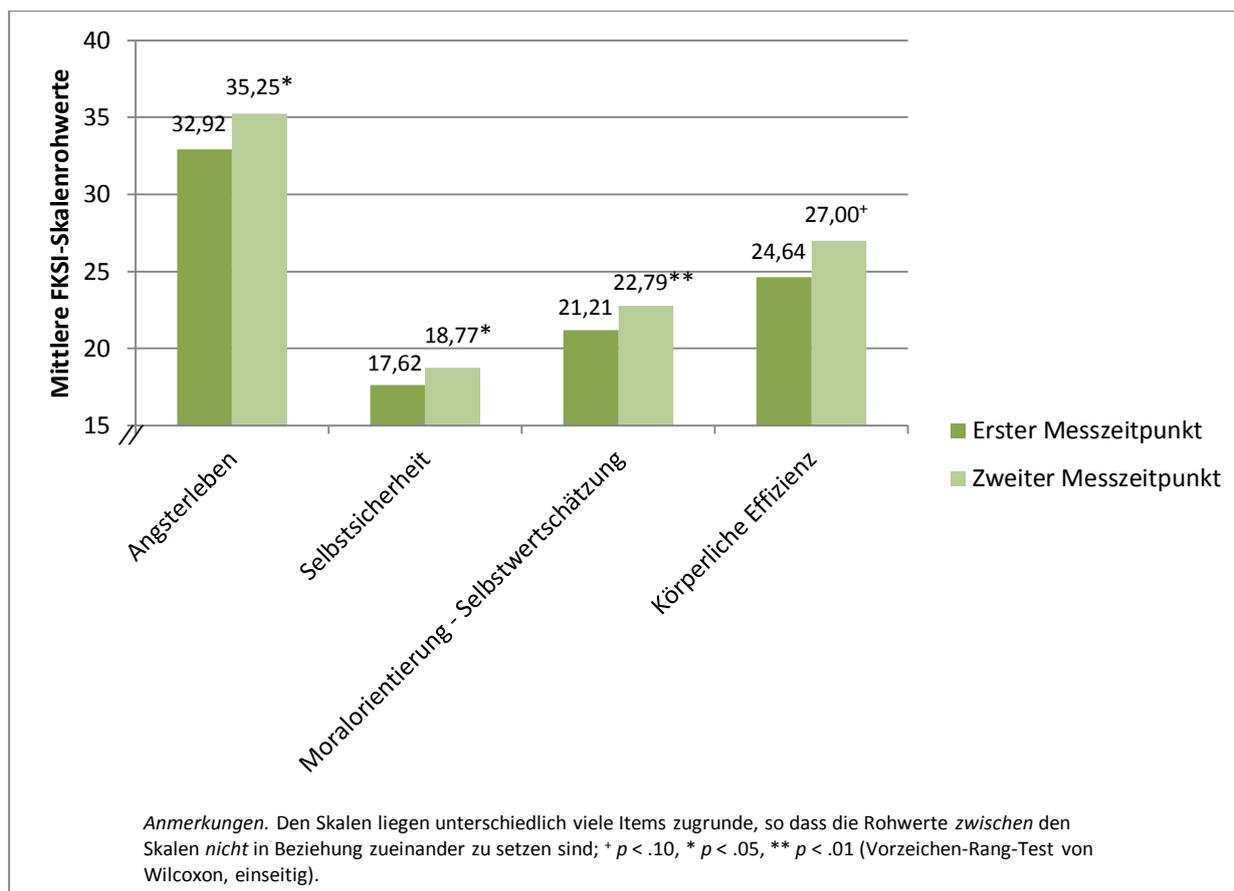


Abbildung 3: Selbstkonzeptwerte der Kinder vor und nach der Kindzentrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung

Literatur

- Bielefeld, J. (1991). Zur Begrifflichkeit und Strukturierung der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper. In J. Bielefeld (Hrsg.), *Körpererfahrung. Grundlagen menschlichen Bewegungsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Deusinger, I. M. (1986). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Göttingen: Hogrefe.
- Deusinger, I. M. (2002). *Frankfurter Kinder-Selbstkonzept-Inventar (FKSI)*. Unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt am Main.
- Ruploh, B., Martzy, F., Bischoff, A., Matschulat, N. & Zimmer, R. (in Druck). Veränderungen im Selbstkonzept nach psychomotorischer Förderung. Eine Studie im Mixed-Method-Design. *motorik*.
- Zimmer, R. (2010). *Handbuch der Psychomotorik*. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern (5., vollst. überarb. Neuauflage, 12. Gesamtaufl.). Freiburg: Herder.

2.4 Motodiagnostik

Leitung: Prof. Dr. Renate Zimmer
 Projektmitarbeiterinnen: Dipl.-Psych. Brigitte Ruploh
 M.A. Nadine Matschulat (Drittmittelprojekt)
 Dipl.-Mot. Fiona Martzy

Für die Motodiagnostik als ein Teilbereich der Psychomotorik ist ihr kindzentrierter, ganzheitlicher und ressourcenorientierter Ansatz charakteristisch. Dieser Ansatz prägt folglich auch die Instrumentarien, die die Motodiagnostik dem Wissenschaftler und dem pädagogisch oder therapeutisch Arbeitenden zur Einschätzung des motorischen Entwicklungsstandes bei Kindern zur Verfügung stellt. Ziel der Motodiagnostik ist es, mit Hilfe von beobachtenden, beschreibenden und messenden Erfassungstechniken „Aussagen über das menschliche Bewegungsverhalten zu machen, Entscheidungen über spezifische Fördermaßnahmen zu treffen und damit Anhaltspunkte zur Veränderung motorischen Verhaltens zu geben“ (Zimmer & Volkamer, 1987, S. 4).

MOT 4-6: Inhaltliche und psychometrische Analyse, Konstruktvalidierung

Bei dem *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder* (MOT 4-6) von Zimmer und Volkamer (1987) handelt es sich um ein motometrisches Verfahren zur Erfassung des motorischen Entwicklungsstandes bei Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren, das vor einem psychomotorisch geprägten theoretischen Hintergrund konstruiert wurde und schnell große Verbreitung fand.



Abbildung 4: Testaufgabe "Tennisbälle in Kartons legen" im MOT 4-6

Der *MOT 4-6* wird nach einer Studie von Nestler und Castello (2003) in 27,9 % der repräsentativ ausgewählten, deutschen Erziehungsberatungsstellen ($N_{ges} = 170$) eingesetzt. In ambulanten und stationären kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtungen Deutschlands kommt der Test ebenfalls bei etwa einem Drittel der Institutionen (29 %, $N_{ges} = 92$) regelmäßig zur Anwendung (vgl. Bölte, Adam-Schwebe, Englert, Schmeck & Pouska, 2000). Welsche, Rosenthal und Romer (2005) führten eine postalische Fragebogenuntersuchung in den 143 *bewegungstherapeutisch* arbeitenden deutschen kinder- und jugendpsychiatrischen Kliniken durch mit einer Beteiligungsrate von 62,2 %. Es zeigte sich, dass der Test in 53 % der verbleibenden 81 Kliniken diagnostisch genutzt wird und damit an zweiter Stelle der 34 genannten Verfahren liegt. Wissenschaftliche Untersuchungen mit dem *MOT 4-6* können nach Recherche in medizinischen, sportwissenschaftlichen und psychologischen Datenban-

ken (bis Dezember 2010) auf etwa 55 beziffert werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht alle seit Erscheinen des Tests im Jahr 1987 publizierten Studien auch elektronisch erfasst sind – die ältesten, in den genannten Datenbanken auffindbaren Studien mit dem *MOT 4-6* stammen aus dem Jahr 1993. Es ist also anzunehmen, dass die tatsächliche Zahl von wissenschaftlichen Arbeiten, in denen der Test Verwendung fand, höher ausfällt.

Die psychometrische und inhaltliche Reanalyse des *MOT 4-6* anhand gesammelter nationaler (und für eine separate Auswertung auch internationaler) Daten dient der Testpflege. Neben Itemanalysen (Prüfung von Verteilungsparametern, Trennschärfen, Schwierigkeiten, Iteminterkorrelation, Faktorenstruktur) und Überprüfung von Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) wird eine Auswertung berichteter Praxiserfahrungen und Videoanalysen auf Aufgabenebene vorgenommen. Datenerhebungen zur Neunormierung des Tests sind abgeschlossen. Mit Hilfe von weiteren Entwicklungsparametern wird zudem eine Konstruktvalidierung des *MOT 4-6* vorgenommen, so dass das Konstrukt *Motorik* im Test anhand aktueller Daten zur Entwicklungssituation von Kindern beschrieben werden kann. Hierzu werden z. B. Zusammenhänge mit weiteren relevanten Variablen (wie zu Sprachentwicklung und Sozialverhalten) untersucht. Es kommen u. a. konfirmatorische Strukturgleichungsmodelle, Faktorenanalysen sowie regressionsanalytische und clusteranalytische Verfahren zur Anwendung. Die Neuauflage des *MOT 4-6* mit aktuellen Normen wird für 2013 erwartet.

MOT 4-8: Entwicklung eines motodiagnostischen Screeningverfahrens

Der *MOT 4-8 Screen* (Motoriktest für vier- bis achtjährige Kinder, Screeningversion; Zimmer, in Vorbereitung) füllt eine Lücke in der motodiagnostischen Praxis. Es handelt sich um ein motometrisches Verfahren mit acht Testaufgaben, das der ökonomischen Grobdiagnostik des motorischen Entwicklungsstandes bei 4- bis 8-jährigen Kindern dient und neben quantitativen auch qualitative Auswertungskriterien aufweist.

Etwa 3400 Kinder wurden in der vierjährigen Phase der Entwicklung und Erprobung des *MOT 4-8 Screen* mit diesem Testverfahren untersucht. In großem Umfang wurden die Testungen dabei von in der Testdurchführung geschulten Pädagoginnen und Pädagogen aus der Praxis (z. B. Erzieher/innen) durchgeführt, so dass in der frühen Entwicklungsphase wertvolle Rückmeldung über Testdurchführung und -auswertung prozessbegleitend genutzt werden konnte und nachfolgend die Normierungsdaten unter adäquaten, der späteren Testpraxis entsprechenden Bedingungen erhoben wurden. Für die Endversion des Tests und damit die Normierung liegen 1947 vollständige Datensätze vor.



Abbildung 5: Testaufgabe „Einbeiniger Sprung“ im *MOT 4-8 Screen*

Itemanalysen und Analysen zur Testgüte werden im Manual dokumentiert. Als Normen stehen neben dem Motorikquotienten auch T-Werte, C-Werte und Prozentränge zur Verfügung. Die Publikation des *MOT 4-8 Screen* ist in der Vorbereitung.

Literatur

- Bölte, S., Adam-Schwebe, S., Englert, E., Schmeck, K. & Pouska, F. (2000). Zur Praxis der psychologischen Testdiagnostik in der deutschen Kinder- und Jugendpsychiatrie: Ergebnisse einer Umfrage. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 28 (3), 151-161.
- Nestler, J. & Castello, A. (2003). Testdiagnostik an Erziehungsberatungsstellen. In Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. (Hrsg.), *Informationen für Erziehungsberatungsstellen, Heft 1* (S. 31–35). Fürth: bke.
- Welsche, M., Rosenthal, S. & Romer, G. (2005). Bewegungsdiagnostik und bewegungstherapeutische Professionalisierung in der klinischen Kinder- und Jugendpsychiatrie. *Bewegungstherapie und Gesundheitssport*, 21, 199-205.
- Zimmer, R. (in Vorb.). *MOT 4-8 Screen. Motoriktest für vier- bis achtjährige Kinder. Screeningverfahren*.
- Zimmer, R. & Volkamer, M. (1987). *MOT 4-6. Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder*. Weinheim: Beltz.

2.5 Psychomotorik macht Schule

Projektleitung: Dr. Stefan Schache; Prof. Dr. Renate Zimmer
Projektmitarbeiterinnen: Dipl. Mot. Fiona Martzy
Dipl. Psych. Brigitte Ruploh

Das Fachgebiet der Psychomotorik birgt mittlerweile (Fach-) Wissen und methodische Kompetenzen, auch Bildungseinrichtungen nach psychomotorischen Gesichtspunkten zu beraten und in Entwicklungsvorhaben zu begleiten. Im Rahmen einer Organisationsberatung einer großen diakonischen Einrichtung in Niedersachsen (Kindergärten und Tagesbildungsstätte [Förderschule]) werden zwei Forschungsschwerpunkte verfolgt: Zum einen wird der psychomotorische Beratungs- und Begleitungsprozess konzeptionell gestaltet und in der Praxis angewandt; zum anderen wird der Wissenskorpus der Psychomotorik neu profiliert, so dass eine Expertise für die inhaltliche und strukturelle Gestaltung von Bildungseinrichtungen entstehen und wachsen kann. Das Pilotprojekt hat vorerst eine Dauer von 2 Jahren (2012 – 2014) und wird durch unterschiedliche evaluative Maßnahmen vervollständigt.

Projektbeschreibung und Ziel des Projekts

Eine Bildungseinrichtung soll begleitet und beraten werden auf dem Weg zu einer inklusiven Einrichtung, die kein Kind oder Jugendlichen aufgrund seines individuellen So-Seins ausschließt. Dabei soll das psychomotorische Wissen einerseits einen expertokratischen Input liefern, andererseits ist das psychomotorische Methodenrepertoire das Mittel der Wahl für die Begleitung und Qualifizierung. Es handelt sich um einen Entwicklungsprozess, dessen Startbedingungen relativ klar umrissen werden können, dessen Verlauf zwar durch bestimmte Maßgaben gelenkt, aber im Kern offen ist. Dieser Umwandlungs- oder Entwicklungsprozess, der von der Psychomotorik begleitet, beraten und angestoßen wird, soll im gleichen Zuge auch eine Evaluierung erfahren. Ziel ist es also, die Effekte der psychomotorisch ausgerichteten Begleitung und Beratung zu untersuchen. Durch die Methodenwahl und das Design sind Verschränkungen zwischen Datenerhebung und inhaltlicher Gestaltung angestrebt. Diese sollen die Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule und einem inklusiven Kindergarten gestalten und tragen, um letztendlich den Kindern und Jugendlichen ein ihnen gemäßes Bildungsangebot machen zu können.

Forschungsfragen

Aus dem Forschungsinteresse und den damit aufgespannten Themenfeldern ergeben sich folgende für die Forschung relevante Fragestellungen:

- Welche Kriterien müssen erfüllt sein, um eine Bildungseinrichtung (Schule, Kindergarten) als psychomotorisch bezeichnen zu können?

- Wie ist der Prozess der Entwicklung zu gestalten? Welcher Prozessmerkmale bedarf es, um das Ziel einer psychomotorischen Bildungseinrichtung zu entwickeln?
- Ist eine psychomotorische Bildungseinrichtung Wegbereiter für eine inklusive Kultur? Welche Kriterien liegen der Annahme zugrunde?

Methodologische Ausrichtung der wissenschaftlichen Begleitung

Es scheint durch die Ausrichtung des Projekts angebracht zu sein, zum einen den Beratungs- und Begleitungsprozess bei der Entwicklung zu einer inklusiven Bildungseinrichtung zu evaluieren, zum anderen diesen Beratungsprozess aber auch inhaltlich zu unterstützen. Während die Evaluation des Beratungsprozesses durchaus auf der Basis klassischer wissenschaftlicher Standards (Interview, Fragebogen, Beobachtung, Dokumentenanalyse) erfolgt, folgt die Unterstützung eher einem Handlungsforschungsansatz. Beide Vorgehensweisen sind aber methodisch schwer miteinander verträglich. Aus diesem Grunde wurde hier ein anderer Ansatz gewählt, in dem wissenschaftliche Begleitung als Kombination von Datenerhebung und Beratung (Consulting) verstanden wird.

Daraus ergibt sich ein klar strukturiertes Phasenmodell wissenschaftlicher Begleitung: Datenerhebung → Inhaltsanalytische Auswertung, Rückspiegelung → Coaching, Beratung (vgl. König, 2005).

Anvisierter Forschungsverlauf

Um die Ausgangsbedingungen beschreibbar zu machen, ist es sinnvoll, nach den ersten Initiierungsgesprächen Daten zu erheben. Diese werden in Form von Fragebögen und Interviews gewonnen. Es wird angestrebt, neben den richtungsweisenden qualitativen Daten in Form der Interviews auch quantitative Daten zu gewinnen. Daher orientiert sich die Untersuchung an qualitativen und quantitativen Forschungsparadigmen. In der beginnenden Feststellung der Ausgangssituation erfolgt eine methodologische Triangulation, um unter anderem die Begrenztheit der Einzelmethoden durch ihre Kombination zu überwinden. Ziel der Triangulation ist zum einen die Validierung der Ergebnisse und die Steigerung der Reliabilität der Vorgehensweise, zum anderen das Bemühen, durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden, eine möglichst umfassende, multiperspektivische Sicht zu gewinnen. Im Mittelpunkt der Evaluation stehen qualitative Interviews. Dabei ist eine Form des Leitfadeninterviews, das sog. Konstruktinterview, das Mittel der Wahl.

Durch die weiteren qualitativen Erhebungen, sowohl auf der Ebene der Steuergruppe als auch auf der Mitarbeiterebene, sollen Daten und Aussagen gewonnen werden, die den weiteren Verlauf neu bestimmen. Es ergibt sich dadurch eine enge Verzahnung zwischen wissenschaftlicher Begleitung, Evaluation und einer angestrebten Neujustierung der Fortbildungsinhalte. Die Rückspiegelung der Daten erfolgt also immer zugleich an die Steuergruppe und die externen Experten für die Qualifizierung. So kann das weitere Vorgehen unmittelbar an die vorliegenden Daten anschließen und eine möglichst große Passfähigkeit zwischen Angebot und den Bedürfnissen der Mitarbeiter und der Einrichtung erreicht werden.

Es ist der Art des Projektes geschuldet, dass ein Methodendesign gewählt wurde, das sich durch Reflexivität und Prozesshaftigkeit auszeichnet. Die Erkenntnisse, die aus dem erhobenen Material gewonnen werden, sollen in den weiteren Prozess und die Strategie immer wieder eingespeist werden, so dass neue Vermutungen und Annahmen entstehen und neue Zusammenhänge entdeckt werden können. Sogenannte „Schleifen“ und Rückbezüge sichern diese Form von Reflexivität. Die offene Fragestellung in der Datenerhebung, das heißt das hypothesenfreie Herantasten an den Gegenstand, bildet dabei die Ausgangsbasis.

Literatur

- König, E./Volmer, G. (2005). Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim: Beltz
- Schache, S. (2009). Schule beraten: Organisationskultur und Körperarbeit als Schlüssel einer gelingenden Organisationsberatung. In: motorik (1). Schorndorf: Hofmann

2.6 Bewegungsorientierte Sprachförderung

Das Forschungsprojekt Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern durch bewegungsorientierte Maßnahmen leistet einen Beitrag zu der Frage, wie die Sprachentwicklung von Kindern im Kindergartenalltag gestärkt werden kann und welche Rolle bewegungsorientierte Anlässe und Angebote dabei einnehmen können. Die Projektumsetzung erfolgte zwischen 2009 und 2011 und wurde in Kindertageseinrichtungen in Osnabrück und Umgebung erprobt. Gefördert wurde das Projekt durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) und die Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung. Auch nach Abschluss des Projektes bleibt die bewegungsorientierte Sprachförderung weiterhin als Forschungsschwerpunkt der Forschungsstelle bestehen.

Projektleitung:	Prof. Dr. Renate Zimmer
Projektmitarbeiterinnen:	Dipl. Psych. Christine Gerhards (Universität Osnabrück)
	Frühpäd. MA Carmen Huser
	Dipl. Soz.-Päd. Martina Kirstein
	Dipl. Reha.-Päd. Nadine Madeira Firmino
	Dipl. Reha.-Päd. Ricarda Menke (Universität Osnabrück)
	Dipl. Psych. Brigitte Ruploh

Hintergrund

Sprache und Bewegung sind zwei wesentliche Dimensionen der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, die zwar in ihrer Entwicklung getrennt voneinander betrachtet werden können, die sich gleichzeitig aber in Abhängigkeit voneinander entfalten und sich gegenseitig beeinflussen. Durch das Handeln gewonnene Erfahrungen werden in Verbindung mit der Sprache zu *Begriffen*. Die Begriffe ermöglichen dem Kind die innere Abbildung der Welt (vgl. Zimmer 2010).

Um sich mitteilen und verständigen zu können, stehen dem Kind unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung – verbale und nonverbale. Lange bevor es sprechen gelernt hat, teilt es sich bereits über Gesten, Mimik und Gebärden mit – über seinen Körper. Zunehmend übernimmt die verbale Sprache die Form der Mitteilung und des Austauschs, wobei jedoch auch die anderen Kommunikationsebenen bestehen bleiben. Aber auch sprachliche Kompetenzen im engeren Sinne (prosodische, linguistische und pragmatische Kompetenzen) können über Bewegungshandlungen unterstützt werden (vgl. Zimmer, 2010).

2.6.1 Pilotprojekt: Bewegungsorientierte Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen

Im Rahmen eines Pilotprojekts zur Gesundheits- und Bewegungsförderung in Kindertagesstätten wurde der Einfluss einer bewegungsorientierten Sprachförderung auf unter-

schiedliche Bereiche der Sprachentwicklung 3- bis 5-jähriger Kinder untersucht (vgl. Zimmer, 2010).

Der Untersuchungszeitraum betrug zehn Monate. In dieser Zeit wurde in zehn Kindergärten mit insgesamt 244 Kindern ein Bewegungsangebot durchgeführt, durch das insbesondere Bereiche der Sprachentwicklung (Wortschatzerweiterung, Prosodie, Phonologie und allgemeine Kommunikationsfähigkeit) angeregt werden sollten. Die Erzieherinnen waren durch regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen und durch schriftliche Begleitmaterialien in dieses Konzept eingeführt worden und wurden durch Projektmitarbeiter regelmäßig in ihrer pädagogischen Arbeit begleitet (vgl. Zimmer, Dzikowski & Ruploh, 2007; Zimmer, 2008).

Die Auswertung der gewonnenen Daten ergibt deutliche Hinweise darauf, dass die Kinder von der Intervention *Sprachförderung durch Bewegung* profitierten. Sie verbesserten sich im Vergleich zur Kontrollgruppe deutlich in den Variablen *Motorikquotient* (als Maß für den motorischen Entwicklungsstand) und *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* (als ein Maß für Sprachentwicklung). Ebenfalls positiv, ähnlich wie in der Kontrollgruppe, entwickelten sich die Werte für *Satzgedächtnis* (ein weiterer Untertest des Sprachtests). Auffallende Verbesserungen in Bezug auf den motorischen Entwicklungsstand und das phonologische Arbeitsgedächtnis, eine bedeutsame Komponente der Sprachentwicklung, zeigten sich bei denjenigen Kindern, deren Werte zum ersten Messzeitpunkt zu den unteren 16 % ihrer Altersgruppe gehörten. Die Werte dieser Gruppe verbesserten sich bzgl. des Motorikquotienten im Mittel in den klinisch-unauffälligen Bereich hinein, während diejenigen der Kontrollgruppe im kritischen Bereich verblieben. Auch in Bezug auf das phonologische Arbeitsgedächtnis fielen die Ergebnisse der Sprachfördergruppe signifikant höher aus als die der Kontrollgruppe, obwohl die Kinder dieser Gruppe z. T. im Untersuchungszeitraum an anderen (Sprach-) Förderprogrammen teilgenommen hatten. Insgesamt können die Befunde als erste Hinweise auf die Wirksamkeit bewegungsorientierter Sprachförderung gedeutet werden. Gestützt wird diese Annahme durch die im Rahmen der abschließenden Evaluation erfragte Bewertung des Programms durch die beteiligten Erzieherinnen (vgl. Zimmer 2010).

Auf den in dieser Pilotstudie gewonnenen Erfahrungen bauten die Vorarbeiten für das Forschungsprojekt zur Förderung sprachlicher Kompetenzen durch bewegungsorientierte Maßnahmen in Kindertagesstätten auf.

2.6.2 Projekt: Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern durch bewegungsorientierte Maßnahmen



Sprache als zentrales Bildungsziel für den Elementarbereich wird nicht nur in Niedersachsen, sondern bundesweit gefordert. Das Forschungsprojekt soll einen Beitrag leisten zu der Frage, wie die Sprachentwicklung von allen Kindern im Kindergartenalltag unterstützt werden kann und welche Bedeutung hierbei bewegungsorientierten Maßnahmen zukommt.

Abbildung 6: Sprachanlässe in Bewegungssituationen

Dem isolierten Training einzelner Funktionen wird ein in den Alltag zu integrierendes, von der Körperlichkeit des Kindes ausgehendes Konzept der Sprachförderung entgegengesetzt. Im Detail wurden Bewegungssituationen auf ihr Potenzial zur Sprachförderung überprüft und die Interaktions- und Sprachanlässe in den Bewegungssituationen analysiert.

Folgende Fragestellungen rückten dabei in den Fokus:

- Wie sind die Rahmenbedingungen der Bewegungsangebote zu gestalten, damit diese Sprachanlässe schaffen?
- Welche sprachlichen Kompetenzen (Bereiche: Lexikon, Semantik, Prosodie, Phonetik, Phonetik, Syntax, Morphologie, Pragmatik) können im Kontext von Bewegungsaktivitäten gefördert werden?
- Welche Bewegungsaktivitäten bieten besondere Gelegenheiten für sprachliche Interaktionen zwischen den Kindern bei Bewegungshandlungen?
- Lässt sich das Sprachvorbild der Erzieherinnen durch eine Reflexion des Sprachanregungspotenzials von Bewegungssituationen im positiven Sinne verändern?

In diesem Rahmen wurden zwei Hauptstränge verfolgt. Es ging zum einen um die Analyse und differenzierte Betrachtung von Bewegungssituationen als Anlass zur Kommunikation, Interaktion und zum Sprechen als Aspekte der Sprachförderung. Zum anderen wurde

ein bewegungsorientiertes Sprachförderkonzept implementiert und seine Wirksamkeit evaluiert.

An dem Projekt nahmen rund 50 Kindergärten und Krippen aus dem Raum Osnabrück teil. In 20 Kindergärten wurden im Rahmen eines Intervention-Kontrollgruppen-Designs mit Prä- und Posttest anhand standardisierter Testverfahren der sprachliche sowie der motorische Entwicklungsstand von 380 Kindern, die zum ersten Testzeitpunkt 4 bis 5 Jahre alt waren, erhoben. Die Erzieherinnen dokumentierten die Sprachentwicklung der teilnehmenden Kinder mit den Beobachtungsmaterialien *Seldak* (Ulich & Mayr, 2006) für Kinder mit Deutsch als Erstsprache und *Sismik* (Ulich & Mayr, 2003) für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Zu Kontrollzwecken wurden der Sprachentwicklungstest SETK 3-5 (Grimm, 2001) und der Motoriktest MOT 4-6 (Zimmer & Volkamer, 1987) eingesetzt. 17 weitere Kindergärten verwendeten ebenfalls die Beobachtungsmaterialien, evaluierten ihre Projektzeit jedoch weitestgehend selbstständig.

Zwischen den Testzeiträumen wurden die ErzieherInnen der Interventionsgruppen durch die Projektmitarbeiterinnen zur Thematik Sprachförderung durch Bewegung fortgebildet. Die Inhalte der Fortbildungen beruhten teils auf den Erkenntnissen des Pilotprojektes und wurden von den ErzieherInnen direkt in ihren Kindergartengruppen umgesetzt. Je zwei ErzieherInnen pro Einrichtung nahmen an den Fortbildungseinheiten, die einmal monatlich stattfanden, teil. Ein Fortbildungsnachmittag umfasste ca. 3 Stunden, in denen die TeilnehmerInnen verschiedene Workshops besuchten. In den Workshops vermittelten die Projektmitarbeiterinnen theoretische Inhalte zu den verschiedenen Sprachbereichen und deren praktischen Umsetzung zur Förderung der Kinder im Kindergartenalltag. Zusätzlich wurden die ErzieherInnen mit den Beobachtungsmaterialien *Sismik* und *Seldak* vertraut gemacht. Der gegenseitige Austausch über die ersten Erfahrungen im Kindergarten, über die Reaktionen der Kinder auf die unterschiedlichen Spielideen und über das Dokumentieren der Sprachentwicklungsverläufe der Kinder wurde in kleinen Gruppen angeregt. Auf einer für das Projekt eingerichteten Homepage konnten die TeilnehmerInnen sich über aktuelle Termine informieren sowie Handouts der Fortbildungsinhalte downloaden.

Erste Ergebnisse

Zur Prüfung von Interventionseffekten der „Bewegten Sprachförderung“ wurde der *Seldak* herangezogen, weil dieses Verfahren dem projektinhärenten Konzept der kontextgebundenen Sprachentwicklung am ehesten entspricht. Es konnte hypothesenkonform für die Sprachbereiche *Aktive Sprachkompetenz* und *Wortschatz* ein signifikanter Interventionseffekt festgestellt werden sowie als Tendenz für *Schreiben/Schrift*. In den Sprachbereichen *Phonologie* und *Grammatik* zeigte sich ebenfalls eine signifikante Verbesserung der Werte in der Interventionsgruppe, während sich die Werte in der Kontrollgruppe nicht signifikant verändert hatten, allerdings erreichte dieser Interventionseffekt keine statistische Signifikanz. Die Kompetenzen der Kinder *beider* Gruppen erhöhten sich in den *Skalen Zuhören/Sinnverstehen, Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern* und *Kommuni-*

katives Verhalten in Gesprächssituationen. Dass solche Kompetenzen bereits durch den normalen Kita-Alltag gefördert werden, spricht für die Professionalität in den untersuchten Einrichtungen und legt die Vermutung nahe, dass die beteiligten ErzieherInnen auch persönliche Kompetenzen gefördert haben (wie Zuhören, selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern, die selbstständige Beteiligung an Gesprächen, und höfliche Kommunikation mit Blickkontakt und Anpassung von Tonfall und Lautstärke an den Gesprächspartner). In einer zweiten Projektgruppe, in der die teilnehmenden ErzieherInnen zwar an den Fortbildungen teilnahmen, jedoch eine weniger intensive Begleitung erfuhren, zeigten sich vergleichbare statistisch signifikante Verbesserungen bei den Kindern in den durch den *Seldak* erfassten Sprachkompetenzen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese ersten Ergebnisse ermutigende Hinweise auf die Wirksamkeit einer bewegungsorientierten Sprachförderung im Hinblick auf Aspekte des Spracherwerbs und der Entwicklung von Selbstkompetenzen für den sprachlichen Kontext liefern. Für eine ausführliche Beschreibung und Diskussion aller Befunde vgl. Zimmer (2013) sowie Zimmer, Madeira Firmino, Menke und Ruploh (2013).

Mit einem Fragebogen wurden die Erwartungen und Meinungen der TeilnehmerInnen zur Fortbildungsreihe erfasst. Die Inhalte der Fortbildung zur bewegungsorientierten Sprachförderung wurden als wichtig und in die Praxis umsetzbar wahrgenommen. Auch insgesamt zeigte die Auswertung ein deutlich positives Feedback.

Zum Projektende evaluierten die pädagogischen Fachkräfte den gesamten Projektverlauf. Die hohe Zufriedenheit auf Seiten der TeilnehmerInnen mit den Inhalten könnte eine nachhaltige Weiterführung der bewegungsorientierten Sprachförderung sichern. Weitere Unterstützungsangebote wurden von den ProjektteilnehmerInnen vorgeschlagen. Auch wenn die bewegungsorientierte Sprachförderung sehr gut in den Alltag zu integrieren ist, braucht es kontinuierliche Anregung und Sicherung durch die Zusammenarbeit mit der Forschung. Ein regelmäßiger Wissenstransfer zwischen Forschung und Praxis sollte auch dazu dienen, auf der bildungspolitischen Ebene Veränderungen einzufordern, um z.B. die Rahmenbedingungen an die Aufgaben des pädagogischen Personals anzupassen.

Um die Erfahrungen und Perspektiven der beteiligten pädagogischen Fachkräfte zu erfassen und um zusätzlich qualitative Daten zu erhalten, wurde das Gruppendiskussionsverfahren (Bohnsack, 2010) gewählt und mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

Die Fragestellung wurde offen formuliert, um die TeilnehmerInnen nicht einzuschränken, sondern um Raum für deren Wahrnehmung zu schaffen, und dass die TeilnehmerInnen sich auf die Aspekte der Frage fokussieren können, die ihren Erfahrungen entsprachen. Dabei konnten sechs Oberthemen – Fortbildung, Erkenntnisgewinnung, praktische Umsetzung von Projektanteilen, Anerkennung und Elternarbeit, veränderte Kindheit und Nachhaltigkeit – mithilfe der Formulierenden Interpretation angelehnt an die Gliederung aus der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack und Nohl (2007) identifiziert werden.

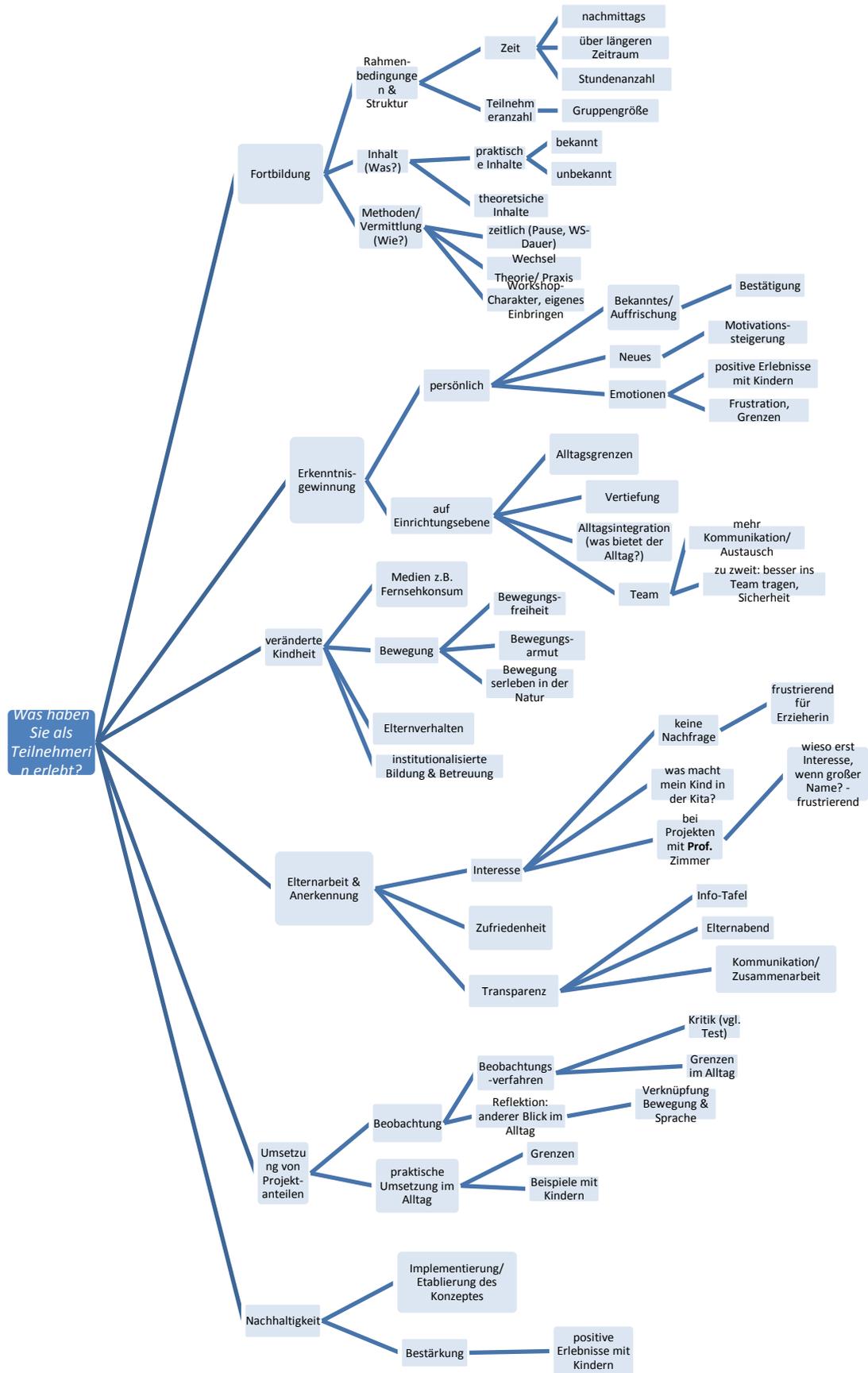


Abbildung 7: Auftretende Themen in der Gruppendiskussion

Durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse der Gruppendiskussion (Mayring 2010) konnte die Umsetzung einer bewegungsorientierten Sprachförderung im Kindergartenalltag aus der Sicht der ProjektteilnehmerInnen evaluiert werden. Dabei wurden neun Hauptkategorien ermittelt. Zum einen wurde dabei die erfolgreiche bzw. nicht erfolgreiche praktische Umsetzung des Konzeptes „Bewegte Sprache“ zum Gegenstand der Untersuchung. Zum anderen wurden hilfreiche bzw. fehlende Maßnahmen zur Umsetzung identifiziert. Neben den projektinhärenten Fragestellungen wurden weitere Kategorien ermittelt, die zur Evaluation des Projektes beitragen. Zum einen konnten Einflussfaktoren auf die Ergebnisse, zum anderen weitere Implikationen für die Praxis ermittelt werden (vgl. Zimmer 2013).

Besonders die Nachhaltigkeit beschäftigte die Diskussionsteilnehmerinnen. So berichtete beispielsweise eine Erzieherin, dass sie die Inhalte der Fortbildung „Bewegte Sprache“ ins pädagogische Konzept der Einrichtung implementiert haben. Für die Umsetzung der Inhalte werden in den unterschiedlichen Gruppen der Einrichtung z.B. der Morgenkreis genutzt, aber auch im Lauf des Alltags werden konkrete Spielideen zum Thema Sprache und Bewegung angeboten. Jedes Teammitglied plant seither bewusst Zeit ein, um gezielt Angebote zur Sprachförderung zu integrieren.



Abbildung 8: Teilnehmerinnen des Projektes "Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern durch bewegungsorientierte Maßnahmen"

2.6.3 Sprachförderung durch Bewegung in der Krippe

Im Rahmen des zuvor beschriebenen Projektes wurde gleichzeitig eine Interventionsstudie einer bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung im Krippenalltag mit integrierter Eltern- und Erzieherbildung durchgeführt. In 19 Krippen aus dem Großraum Osnabrück wurde im Rahmen eines Intervention-Kontrollgruppen-Designs mit Prä- und Posttest anhand standardisierter Testverfahren der sprachliche Entwicklungsstand von 115 Kindern, die zum ersten Testzeitpunkt 2 Jahre alt waren, erhoben.

Die Basis des Projektes bildeten die Fortbildungen zur bewegungsorientierten Sprachförderung, welche im Zeitraum von März 2010 bis Januar 2011 stattfanden. Diese hatten das Ziel ErzieherInnen so weiterzubilden, dass sie sich im täglichen Umgang mit den Kindern im Krippenkontext sprachförderlich verhalten und sprachanregende Bewegungsangebote schaffen können. Die sprachliche Förderung erfolgt in diesem Sinne für alle Kinder und findet alltagsintegriert statt. Als ein zusätzlicher zentraler Faktor für die Förderung der Zweijährigen gilt die enge Kooperation mit den Eltern. Neben einführenden Informationen über das Projekt wurden Elternabende oder Informationsnachmittage angeboten. Hier erhielten die Eltern Anregungen für sprachförderliche Bedingungen und eine bewegungsorientierte Sprachförderung zu Hause.

Durch das Aufgreifen der sozial-emotionalen und sprachlichen Ressourcen der Bezugspersonen werden günstige Voraussetzungen für eine optimale sprachliche Förderung gegeben. Dies wurde im Rahmen des Projektes durch Beratung und Anleitung von ErzieherInnen (für den Krippenalltag) und Eltern (für den Alltag zu Hause) unterstützt. Dabei wurden die Ressourcen der ErzieherInnen, die sie durch ihre eigenen Erfahrungen in der frühkindlichen Arbeit entwickelt haben, mit zusätzlichem theoretischen Hintergrundwissen verknüpft. Durch diese Verzahnung konnte somit ein bewusster Einsatz der „Bewegten Sprache“ ermöglicht werden.



Abbildung 9: Sprachliche Interaktion und Bewegung in spielerischem Kontext

Zur Bestimmung des Sprachentwicklungsstatus wurde der von Grimm (2000) konzipierte Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder verwendet. Neben diesem Verfahren, das sowohl zur Prä-Testung als auch nach der Phase der jeweiligen Intervention zur Posttestung eingesetzt wurde, wurde zusätzlich der Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA 2) von Grimm & Doil (2000) eingesetzt. Dieser gab außerdem Auskunft über Angaben zu den Sprachbereichen Wortschatz, Morphologie und Syntax sowie allgemeine entwicklungsbezogene Aussagen aus der Elternperspektive.

Zusätzlich wurden mit stichprobenartig ausgewählten ErzieherInnen fünf Experteninterviews geführt, die neben Informationen für den Prozess der Konzeptoptimierung Angaben zur möglichen Vorhersage von Nachhaltigkeitsprozessen liefern konnten.

In Anlehnung an die vorausgegangenen Projektausführungen und die vorgestellten Prämissen lassen sich folgende forschungsleitende Annahmen aufstellen:

- Der Krippenalltag bietet optimale Konditionen die frühkindliche Sprachentwicklung zu fördern, besonders in den Bereichen der linguistischen und pragmatischen Kompetenzen.
- Bewegungsangebote im Krippenkontext schaffen Interaktions- und somit auch Kommunikationsanlässe.
- Die Möglichkeiten der Sprachförderung für unter 3-Jährige werden nicht genügend ausgeschöpft, da die ErzieherInnen im Bereich der Sprachförderung (ganzheitlicher Ansatz) nicht ausreichend ausgebildet sind bzw. wurden.
- Die Ressourcen der Bezugspersonen (Erzieher und Eltern) jedes Kindes haben eine motivierende und unterstützende Funktion und können somit als ein Teil des Motors der Sprachentwicklung im frühkindlichen Bereich gesehen werden.

2.6.4 Sprachförderung durch Bewegung für Kinder mit Migrationshintergrund

Aus dem Schwerpunkt der bewegungsorientierten Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund entwickelte sich aufgrund der hohen Resonanz ein eigenständiges Projekt. Durch die finanzielle Förderung der Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung war es im bereits vorgestellten Forschungsprojekt „Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern durch bewegungsorientierte Maßnahmen“ möglich, alle interessierten Einrichtungen – also mehr als ursprünglich geplant – aufzunehmen, und darüber hinaus Kindertageseinrichtungen mit einem besonders hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund stärker und an die individuellen Bedürfnisse angepasst zu begleiten und zu unterstützen. Dieses Teilprojekt mit dem Schwerpunkt der Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DAZ) endete im März 2012.

Die Beherrschung der deutschen Sprache hat sich als eine der wesentlichen Schlüsselkompetenzen für Bildung herausgestellt. Dies gilt insbesondere für Kinder aus Zuwandererfamilien: Die Sprachkompetenz stellt eine entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere dar. Bewegung hat sich hier als motivierender Kontext erwiesen. Gerade Kinder mit Deutsch als Zweitsprache können auf ihren bereits vorhandenen sprachunabhängigen Bewegungskompetenzen aufbauen und durch diese einen leichteren Zugang zur deutschen Sprache erlangen.



Abbildung 10 Spielerischer Zugang zur deutschen Sprache über Bewegung

Neben der Teilnahme an den Fortbildungen des Hauptprojektes zur Sprachförderung durch bewegungsorientierte Maßnahmen wurden die ErzieherInnen, die in Kindergärten

mit einem erhöhten Anteil an Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund arbeiten, von Projektmitarbeiterinnen in der Anfangsphase des Projektes begleitet. Eine bestehende Kooperation mit Frau Prof. Dr. Havva Engin, die für die Sprachförderung bei Kindern mit migrationsbedingter Zwei- und Mehrsprachigkeit ausgewiesen ist, wurde dazu intensiviert.

Ab Januar 2011 wurden verschiedene Themenbereiche der bewegungsorientierten Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Austausch zwischen Mitarbeiterinnen und Teilnehmerinnen dieser Arbeitsgruppe vertieft, während die Erzieherinnen parallel dazu in regelmäßigen Abständen fortgebildet wurden. Die Schwerpunkte in diesem Projekt lagen dabei auf dem Zweitspracherwerb des Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund, interkultureller Sensibilisierung, der eigenen professionellen Haltung gegenüber Diversity und dem Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Kindergarten. Diese Fortbildungsreihe fand einmal monatlich statt.

Im Rahmen dieser Arbeitstreffen hatten die Teilnehmerinnen den anderen Projektteilnehmerinnen besondere Bereiche ihrer pädagogischen Arbeit vorgestellt, um gemeinsam die praktische Umsetzung der Fortbildungsinhalte zu reflektieren. Es ging vor allem darum, den deutschen Spracherwerb der Kinder über bewegungsorientierte Maßnahmen zu unterstützen und sensibel für die Besonderheiten einer Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund zu werden. Die pädagogischen Fachkräfte wurden darin geschult, den Sprachstand der Kinder im Deutschen als Zweitsprache (Adler, 2010) zu erkennen und eine abgestimmte Förderung anzubieten. Fragen aus der Praxis, die die Teilnehmerinnen regelmäßig stellten, wurden in den Fortbildungseinheiten aufgegriffen und über den Einsatz von Lerntagebüchern reflektiert. Dies konnten Themen sein wie z.B. die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund, der Einsatz von Musik oder Büchern aus anderen Kulturen bzw. in anderen Sprachen sowie die Entwicklung einzelner Kinder.

Wissenschaftliche Begleitung

Für die wissenschaftliche Untersuchung setzten die Erzieherinnen den Beobachtungsbogen *Sismik* (Ulich & Mayer, 2003) zu zwei Stichterminen ein, einmal zu Beginn der Intervention im Frühjahr 2010 und im weiteren Projektverlauf ein Jahr später. Mithilfe des *Sismik* dokumentierten sie die Sprachentwicklung der Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen Erstsprachen im Deutschen. Dieser Beobachtungsbogen fokussiert Bereiche der Sprachentwicklung bei Kindern mit DAZ in verschiedenen alltäglichen Kontexten. Die quantitativ erhobenen Daten durch den *Sismik* wurden in offenen Experteninterviews mit den Erzieherinnen am Ende des Projektes durch qualitative Daten ergänzt. Im Vordergrund stand dabei die Evaluation der praktischen Umsetzung der Projektinhalte, die dabei notwendigen Modifizierungen, um dem besonderen Sprachentwicklungskontext der Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und keine bis wenige Deutschkenntnisse bei Eintritt in den Kindergarten vorweisen, entgegenzukommen, und den konkreten Erfahrungen einer bewegungsorientierten Sprachförderung mit den einzelnen Kindern.

Erste Ergebnisse

Eine erste Sichtung der Daten des ersten und des zweiten Beobachtungszeitpunktes ergibt Hinweise auf einen Entwicklungszuwachs der Kinder hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch auf den Skalen des *Sismik*. Im Gegensatz dazu veränderten sich nach gesonderten Berechnungen die Ergebnisse bei (vergleichbaren) Kindern, die keine konsequent durchgeführten Fördermaßnahmen erhalten hatten, auf allen Skalen nur unbedeutend. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Kinder von den bewegungsorientierten Maßnahmen profitieren konnten und der beobachtete Entwicklungszuwachs hinsichtlich sprachlicher Fähigkeiten nicht lediglich auf die ohnehin sehr entwicklungsintensive Zeit bei Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren, sondern tatsächlich auf die angebotenen Interventionen zurückzuführen sind.

Es wurden für die Qualitative Inhaltsanalyse der Interviews nach Mayring (2010) die Kategorien „Kinderbeteiligung“, „Umsetzung“, „Modifikation“, „Besondere Problematik“ und „Familieneinbezug“ zuvor festgelegt. Die meisten Fundstellen bezogen sich auf die konkrete Umsetzung der bewegten Sprachförderung in der Praxis, aber auch wie die Kinder diese angenommen haben. Die Äußerungen zu den Kategorien „Modifikation“, „Entwicklungsbeobachtung“, „Besondere Problematik“ und „Familieneinbezug“ waren ungefähr gleich verteilt.

Eines der Hauptziele des Projektes, Kindern mit Deutsch als Zweitsprache einen motivierenden Rahmen der Sprachförderung anzubieten, konnte aus Sicht der ErzieherInnen erreicht werden. Sie sagten aus, dass die „Bewegte Sprache“ eine individuell an die einrichtungsgegebene Situation und an die Interessen und Bedürfnisse der Kinder angepasste vielfältige Umsetzung zulasse. Bewegung stelle einen hohen Motivationsfaktor für die Kinder dar, setzt sie bei den Kindern doch an Handlungsmöglichkeiten, die unabhängig von Deutschkenntnissen sind (vgl. Jampert, Leukefeld, Zehnbauser & Best 2006, 47), an. Synergieeffekte, die in der Verknüpfung von Bewegungshandeln und Sprachhandeln entstanden, wurden von den ErzieherInnen wahrgenommen.

Des Weiteren wurde das Ziel erreicht, die sprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern, was nicht nur in der Auswertung der Beobachtungsbögen deutlich wurde, sondern auch in den Interviews zur Sprache kam. Die Wortschatzerweiterung sowie der Erwerb grammatischer Kompetenzen, wie z.B. die Verwendung des Artikels oder die Anwendung einer komplexen Syntax konnte beobachtet werden. Insgesamt bewerteten die ErzieherInnen die „Bewegte Sprache“ als gute Erweiterung einer Sprachförderung im Kindergartenalltag. Eine ausführliche Beschreibung aller Befunde ist nachzulesen bei Zimmer (2013).

Literatur

- Adler, Y. (2010). Kompetenzentwicklungsmodell des Zweitspracherwerbs Deutsch bei Kindern unter 7 Jahren (KomMig). *Die Sprachheilarbeit*, 3, S. 121-128.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2007). Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 303 - 307). URL: <http://www.springerlink.com/content/978-3-531-15316-2/contents/> (zuletzt abgerufen 05.08.2011).
- Bohnsack, R. (2010). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 205 - 218). Weinheim: Juventa.
- Grimm H. & Doil, H. (2000). *Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2000). *SETK 2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2001). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Jampert, K., Leukefeld, K., Zehnbauer, A. & Best, P. (2006). *Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien?* Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. (S. 601-613). VS Verlag.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2008). Sprache und Bewegung. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker. (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 255–276). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2010). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung (4. Aufl.)*. Freiburg: Herder.

-
- Zimmer, R., Madeira Firmino, N., Menke, R. & Ruploh, B. (2013). *“Bewegte Sprache” im Kindergarten. Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung*. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Zimmer, R. (Hrsg.). (2013). *Bewegte Sprache. Manuskript in Vorbereitung* (Freiburg: Herder).
- Zimmer, R., Dzikowski, P. & Ruploh, B. (2007). *Bewegungs- und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten* (unveröff. Projektbericht). Osnabrück: Universität Osnabrück
- Zimmer, R. & Volkamer, M. (1987). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder (MOT 4 – 6)*. Göttingen: Hogrefe.

2.7 Bewegung und Lernen

Die Vorarbeiten einer Osnabrücker Arbeitsgruppe zur Bedeutung von Bewegung für kognitive Lernprozesse in der Schule führten zur Entwicklung der Projektidee. Die Umsetzung in der Forschungsstelle *Bewegung und Psychomotorik* des *nifbe* erfolgte in Kooperation mit der deutsch-griechischen Forschungsgruppe ACAS (Active Children – Active Schools), bestehend aus SportwissenschaftlerInnen der Universitäten Osnabrück und Thrazien, Griechenland.

Active Children – Active Schools

Projektleitung: Prof. Dr. Renate Zimmer
Ass. Prof. Dr. Antonis Kambas (Democritus-Universität, Griechenland)

Projektmitarbeiterin: Dr. Dipl.-Päd. Elke Haberer (Universität Osnabrück)

Hintergrund und Fragestellung

Bewegung und Körperlichkeit stellen eine unerlässliche Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dar. Die Folgen von Bewegungsmangel werden bislang jedoch nur unzureichend aus bildungstheoretischen Blickwinkeln diskutiert. Wenig Beachtung findet demgemäß, dass mangelnde Bewegung auch die kognitive Leistungsfähigkeit beeinträchtigen kann. Diese beeinflusst wiederum die Bildungschancen in der Schule grundlegend. Fördern und Fordern auf kognitiver Ebene muss somit im rechten Maße mit Fördern und Fordern in körperbezogenen Thematiken einhergehen.

Das Kooperationsprojekt zwischen der Universität Osnabrück, der Universität Thrazien (Griechenland) und der Forschungsstelle *Bewegung und Psychomotorik* hat sich zum Ziel gesetzt, Themen wie Bewegung, körperliche Aktivität, Lernen und Konzentration in Kindergarten und Grundschule zu fokussieren und Zusammenhänge zwischen motorischen und kognitiven Aspekten zu analysieren. Dabei werden mögliche Bildungschancen von Bewegung beleuchtet und praktische Konsequenzen für die Implementierung von Bewegung, Spiel und Sport in Kindergarten und Grundschule konzipiert.

In einem ersten Schritt wurden Korrelationsstudien in Vor- und Grundschulen aus Deutschland und Griechenland durchgeführt, die Aussagen über Verbindungen zwischen Motorik und Kognition ermöglichen.

Untersucht wurden die körperliche Aktivität in der Woche und am Wochenende von Mädchen und Jungen im Vor- und Grundschulalter. Körperliche Aktivität umfasst sowohl Alltagsaktivitäten als auch organisierte Aktivität in der Freizeit oder der Schule. Körperliche Aktivität beinhaltet jede körperliche Bewegung, die durch die Skelettmuskulatur ausgeführt wird und zu einem erhöhten Energieverbrauch führt. Jedes Kind trug sieben Tage einen Schrittzähler, der die gelaufenen Schritte und die „aerobic steps“, also die Aktivität im Tagesverlauf aufgezeichnet hat. Parallel wurden von den Eltern Bewegungstagebücher

für ihre Kinder geführt, die individuell Aufschluss über Quantitäten und Qualitäten körperlicher Aktivität und Freizeitverhalten geben. Fragebögen zur Bewegung und Aktivität für Kinder und Erwachsene lieferten darüber hinaus weitere Informationen und mittels eines Motoriktests wurde der Stand der motorischen Entwicklung erfasst.

Zu den kognitiven Fähigkeiten eines Menschen zählt die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit. Die Konzentration, als eine bestimmte Form von Aufmerksamkeit, wird hier als eine Grundlage für erfolgreiches Lernen angesehen. Vor diesem Hintergrund wurden die Konzentrationsleistungsfähigkeit und Schulleistungen der Kinder aufgezeichnet.

Weitere Untersuchungsmerkmale von Kindern und pädagogischem Personal, wie Einstellung und Motivation zu Sport und Bewegung, waren ebenfalls Parameter für die Analysen. Auch standen strukturelle Merkmale, wie die Einbindung von Bewegung und Sport im Programm der Institution sowie Qualitäten und Quantitäten der institutionellen Bewegungszeit im Zentrum des Interesses.

In einem weiteren Schritt wurden - auf Basis der Erkenntnisse über Verbindungen und Zusammenhänge zwischen Motorik und Kognition - Konsequenzen für die Praxis, im Sinne von situations- und altersangepassten Bewegungsprogrammen, konzipiert, implementiert und evaluiert.

Ergebnisse

Erste Daten wurden in Deutschland und Griechenland in Kindergärten und Grundschulen erhoben. Im Mittelpunkt der ersten Untersuchung in deutschen Schulen standen die Fragen nach den Zusammenhängen zwischen motorischen und kognitiven Fähigkeiten und der körperlichen Aktivität sowie die Effekte einer schulintegrierten Förderung auf die motorische und kognitive Entwicklung.

Es wurden auf der Datenbasis querschnittlicher Daten und von Rechercheergebnissen Interventionsbausteine konzipiert und zunächst in Grundschulen umgesetzt. Diese lehnten an den Bausteinen der Bewegten Schule an und orientierten sich an den Forderungen des American Academy of Pediatrics (2000) und Pate et al. (2006) zur nachhaltigen Förderung körperlicher Aktivität in der Schule. Inhaltliche Schwerpunkte waren die Förderung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten sowie die allgemeine Erhöhung der körperlichen Aktivität.

Folgenden Fragestellungen wurde nachgegangen:

(1) Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Motorikstatus, Aspekten kognitiver Fähigkeiten (z.B. Intelligenz, Aufmerksamkeit, Lernbereitschaft) und der körperlichen Aktivität? Darüber hinaus wurde der Einfluss der Intervention im Längsschnitt auf die Motorik, Kognition und körperliche Aktivität unter folgenden Fragestellungen geklärt. Neben den direkten Effekten, die sich auf die gleiche Ebene beziehen, also Effekte von Aktivitäts- und Bewegungsförderung auf Aktivität und Motorik, zielte die Studie auf Transfereffekte ab,

somit auch auf diese Effekte, deren Wirkung sich auf eine andere Ebene beziehen. In der vorliegenden Fragestellung geht es demgemäß um Effekte körperlicher Aktivität und Bewegung auf kognitive Fähigkeiten.

(2) Welche Wirkung auf Motorik, Kognition und körperliche Aktivität zeigt die schulintegrierte Intervention im Rahmen des Projekts „Active Children – Active Schools“?

(3) Welche nachhaltige Wirkung zeigt die Intervention „Active Children – Active Schools“ auf den Aktivitätslevel?

Die Ergebnisse aus Korrelations- und Interventionsstudien zeigen zusammenfassend, dass sich generell positive signifikante Zusammenhänge zwischen motorischer und kognitiver Leistungsfähigkeit abzeichnen. Die Korrelationsrechnungen zwischen der körperlichen Aktivität und den Parametern Motorik und Kognition erbrachten in Teilbereichen (Motorik: Oberkörperkoordination, Kraft, Ausdauer; Kognition: verbale Intelligenz, alle Items der Lernbereitschaft) signifikante Zusammenhänge. Außerdem wiesen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Aktivität von Kindern in unteren und oberen Quartilen motorischer Leistung auf signifikante Zusammenhänge in den Extremgruppen hin.

Direkte Effekte der implementierten Bewegungsintervention zeigten sich deutlich hinsichtlich der motorischen Leistungen in den Bereichen Oberkörperkoordination und Kraft. Transfereffekte lassen sich im Teilbereich der Kognition hinsichtlich der Selbstständigkeit und Sorgfalt berichten. Deskriptiv verbesserten sich die nonverbale und verbale Intelligenz.

Literatur

American Academy of Pediatrics Committee on Sports Medicine and Fitness and Committee on School Health (2000). Physical Fitness and Activity in Schools. *Pediatrics*, 105 (5), 1156-1157.

Haberer, E. (2011) Active Children – Active Schools: Zusammenhänge zwischen Motorik, Kognition und körperlicher Aktivität. Eine empirische Studie zu den Effekten einer in den Schulalltag integrierten Bewegungsförderung in der Primarstufe. E-Dissertation.

Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L. & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth. *Circulation*, 114, 1214–1224.

2.8 Geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssozialisation

Forschungsverbund Frühkindliche Bildung und Entwicklung Niedersachsen

gefördert durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur

Projektleitung: Prof. Dr. Ina Hunger;
Prof. Dr. Renate Zimmer (Phase 1)

Mitarbeiter/innen: Steffen Loick,
Maika Bepperling,
Nadine-Christin Hohmann

Förderphase: 1. Förderphase: Oktober 2008 - September 2011
2. Förderphase: Oktober 2011 - September 2013



Ausgangspunkt

Die geschlechtsspezifische Sozialisation hat im Kindergartenalter besondere Bedeutung. Einerseits nehmen die auf das Geschlecht bezogenen Erwartungen, Rückmeldungen, Verhaltensinterpretationen etc. der Umwelt zu, da das Kind nun verstärkt an sozialen Praktiken teilnimmt. Gleichzeitig nimmt das Kind seine Umwelt (auch) unter geschlechtsspezifischen Aspekten wahr und interpretiert sie entsprechend. Dem Bereich Körper und Bewegung kommt in diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung zu. Zum einen bietet ‚die‘ Umwelt Jungen und Mädchen unterschiedliche körperliche Identifikations- und geschlechtliche Inszenierungsmöglichkeiten an und reagiert auf das Bewegungsverhalten von Jungen und Mädchen potenziell unterschiedlich. Zum anderen werden gerade in dieser Alterstufe Bewegungserfahrungen als äußerst nachhaltig für die Entwicklung des Selbstkonzepts interpretiert.

Untersuchungsziel

Ziel dieser Studie ist es zu rekonstruieren, welche geschlechtsbezogenen Vorstellungen vier- bis sechsjährige Mädchen und Jungen in Hinblick auf Körper und Bewegung entwickelt haben und inwiefern verinnerlichte Vorstellungen von ‚männlich und weiblich sein‘ im Kontext von Bewegungsaktivitäten bereits orientierungswirksame Funktionen haben. Darüber hinaus soll das Problembewusstsein von Eltern und Erzieher/innen in Bezug auf die frühkindliche geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssozialisation exploriert werden. Im Einzelnen wird hier untersucht, mit welchen (geschlechtsbezogenen) Vorstellungen Eltern und Erzieher/innen die Jungen und Mädchen im Bereich Körper und Bewegung (bewusst oder unbewusst) erziehen und sozialisieren.

Untersuchungsdesign

Die Untersuchung ist qualitativ angelegt. Sie orientiert sich im engeren Sinne an der Grounded Theory und ist in verschiedene Teilstudien konzipiert. Der erzieherischen Perspektive nähern wir uns über Leitfaden-Interviews an; die kindliche Perspektive versuchen wir über Impuls-Interviews zu rekonstruieren. Die Analyse des kindlichen Bewegungsverhaltens erfolgt auf der Basis videographischer und teilnehmender Beobachtung. Die Befunde der einzelnen Teilstudien werden sukzessive aufeinander bezogen, um diese auch kontextuell zu deuten.

Erste Ergebnisse (Förderphase 1)

Bei dem derzeitigen Stand der Untersuchung kann grob festgehalten werden, dass die frühkindliche Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen klar zweigeschlechtlich vorstrukturiert wird: Auch wenn individuumsbezogene Sichtweisen und Handlungsstrategien bezogen auf die Kinder bei Eltern und Erzieher/innen stets vorhanden sind, werden vom erzieherischen Umfeld über die Orientierung an der Kategorie Geschlecht den Kindern bereits früh (nach Erreichen einer motorischen Grundsicherheit) ausgewählte Bewegungsbedürfnisse, -motive und -aktivitäten (vielfach) unterstellt bzw. nahegelegt. Der Praxis der Differenzierung der Geschlechter, in der die alten Geschlechterpositionen bewahrt sind, steht allerdings bei vielen Eltern und Erzieher/innen eine Semantik der Gleichheit und Individualität gegenüber.

Bei Jungen scheint das Bild des actionbereiten und wettbewerbsorientierten Kindes präsent und wird vom erzieherischen Umfeld durch entsprechende Bewegungsangebote unterstützt. Ferner werden durch einschlägiges Spielzeug, vor allem aber durch eine allgegenwärtige körpernahe Symbolik (Spiderman, wilde Kerle, Piraten) auf Accessoires und Kleidung, klare Identitätsangebote gemacht. Diese stecken den Erwartungshorizont für ‚Junge sein‘ im Kontext des Bewegungsverhaltens einschlägig ab. In bildungsfernen Familien scheint dieses männliche Identitätsangebot noch ausgeprägter zu sein.

Im Alter von ca. vier Jahren zeigen sich die einschlägigen Sozialisationseffekte auf der Verhaltensebene und die verinnerlichten Erwartungen an das Geschlecht vielfach deut-

lich: Jungen bezeichnen sich selbst – entsprechend ihres verinnerlichteten Geschlechter-selbstverständnisses – tendenziell als stark, mutig und schnell; zumindest in eigener Abgrenzung zum anderen Geschlecht. Viele Jungen erproben sich ferner in der angebotenen ‚Geschlechterrolle‘ auf der Ebene des körperlichen Vergleichs oder auch der Dominanz, des Rumrasens und Lautseins. Da dieses Bewegungsverhalten der Umwelt oftmals als ‚typisch für Jungen‘ erscheint, gerät das erzieherische Umfeld wiederum schnell in Versuchung, dieses auch als natürlich, „als angeboren“ zu interpretieren und die Jungen durch entsprechende Angebote weiter in dieser Verhaltensspur zu unterstützen.

Mädchen steht dagegen, so kann grob zusammengefasst werden, zwar prinzipiell alles offen; Wild sein, Power haben, Mutig sein – an all das werden die Mädchen nicht gehindert. Allerdings werden diese Bewegungsmuster jedoch vergleichsweise selten aktiv gefördert oder durch eine entsprechende Symbolik aufgerufen. Stattdessen muss konstatiert werden, dass Mädchen im Familienalltag vornehmlich im Rahmen von kooperativen und kreativen Bewegungsmustern gezielt gefördert werden. Mit zunehmendem Kindergartenalter lernen die Mädchen durch einschlägige Rückmeldungen zudem, dass sie – im Vergleich zu den Jungen – ihre Bewegungsbedürfnisse unterdrücken können. Sie wissen zwar, dass sie kämpfen und wild sein dürfen; sie wissen aber auch, dass diese Bewegungsmuster eigentlich für Jungen und nicht für Mädchen typisch sind. Im Sinne eines Aufbaus einer sozialen geschlechtlichen Identität und nicht zuletzt in Abgrenzung von Jungen verzichten also Mädchen vielfach darauf, die potenzielle Bandbreite ihres Bewegungskönnens bzw. ihrer Bewegungsbedürfnisse zu zeigen: Ein Mädchen formuliert es wie folgt: „Und Mädchen ja auch eigentlich alles können, was Jungen machen. Aber sie wollen das nicht zeigen, weil sie Mädchen sind!“

Nach der Herausarbeitung der Übereinstimmungen in den Mustern der Bewegungssozialisation soll in der zweiten Forschungsphase der Fokus auf die Kinder und Familien gelegt werden, die vom als ‚typisch‘ Erachteten abweichen. Darüber hinaus werden die Analyseprozesse schwerpunktmäßig im Hinblick auf das Alter der Kinder vollzogen. Schließlich sollen Arbeitsmaterialien erstellt werden, um die erzieherische Gendersensibilität im Bereich Bewegung zu erhöhen.

Literatur

- Hunger, I. (2012). Neue Diskurse - alte Geschlechterpraxis? Zur frühkindlichen Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen heute. In U. Ungerer-Röhrich & S. Wolf (Hrsg.), *Kleine Forscher in Bewegung. Bildung und Bewegung in der frühen Kindheit*. Hamburg: Czwalina. (in Druck)
- Hunger, I. (2012). Geschlechterdifferenzen "hausgemacht". *4 bis 8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 9, S. 4-7.
- Hunger, I. & Zimmer, R. (2012). Jungen dürfen wild sein - Mädchen auch? Einflüsse auf geschlechtsspezifisches Bewegungsverhalten. *Kindergarten heute, Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern*, 8, S. 8-12.

- Hunger, I. (2012). Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen in der frühen Kindheit. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.) (2012). *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen*. Schorndorf: Hofmann, 149 -164.
- Hunger, I. (2011). Geschlechtsspezifische Bewegungssozialisation im Kindergartenalter. Zum Problembewusstsein von Eltern und Erzieherinnen. In I. Bähr, J. Erhorn, C. Krieger & J. Wibowo (Hrsg.), *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung) (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 218, S. 59-65*. Hamburg: Czwalina.
- Hunger, I. (2011). Empirische Annäherung an die frühkindliche Bewegungswelt unter dem Aspekt „Gender“. T. Bindel (Hrsg.), *Feldforschung und ethnographische Zugänge in der Sportpädagogik. Forum Sportpädagogik. Band 2*. (S. 89-103). Aachen: Shaker.
- Hunger, I. (2011). „Jungen sind da anders.“ Zur erzieherischen Auslegung des Bewegungsverhaltens von Jungen und Mädchen. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an Heil- und Sonderpädagogik* (S. 255-261). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

2.9 Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Bewegung

SEKIB - Ein Projekt zur bewegungsorientierten Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in der frühen Kindheit

Drittmittelprojekt

Projektleitung:	Prof. Dr. Renate Zimmer, Universität Osnabrück, Fachgebiet Sportwissenschaft
Kooperationspartner:	Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, BKK – Landesverband Nordwest, FABIDO Familienergänzende Bildungseinrichtungen für Kinder in Dortmund
Projektmitarbeiterinnen:	Dr. med. Anne Bischoff Dr. phil. Elke Haberer Dipl. Reha.-Päd. Nadine Madeira Firmino Dipl. Reha.-Päd. Ricarda Menke Dr. phil. Kathrin Rolfes Dipl. Psych. Brigitte Ruploh M.A. Sportwiss. Mareike Sandhaus
Laufzeit:	01.10.2010 – 30.06.2014

Das Projekt hat das Ziel, den Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern durch gezielte Spiel- und Bewegungsangebote zu unterstützen. Es wird durchgeführt in Kooperation mit der FABIDO (Familienergänzende Bildungseinrichtungen für Kinder in Dortmund). 16 städtische Kindertageseinrichtungen (Kitas und Krippen) im Raum Dortmund beteiligen sich aktiv. Über Bewegungsaktivitäten sollen Anlässe geschaffen werden zur Interaktion und Kommunikation (Zimmer, 2010). Sie tragen dazu bei, die psycho-physische Gesundheit der Kinder zu stärken. Über einen ganzheitlichen körper- und bewegungsorientierten Zugang sollen der Umgang mit dem eigenen Körper, die non-verbale und verbale Ausdrucksfähigkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Impulskontrolle, Empathie und Rollenübernahme sowie der Umgang mit Konflikten geübt und verbessert werden (vgl. die Fortbildungsthemen in Tabelle 1 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Leitende theoretische Modelle sind dabei die *Basiskompetenzen sozialen Handelns* nach Zimmer (2011, S. 36) und das *Modell der emotionalen und kognitiven Prozesse bei der Verarbeitung sozialer Informationen* nach Crick & Dodge, 1994.

Mit Hilfe von *Experteninterviews* waren die pädagogischen Fachkräfte vor Beginn der Intervention zu Alltagsbelastungen durch das Verhalten der Kinder befragt worden. Auf dieser Datenbasis wurden Projektinhalte konzipiert, die den Erwartungen der Teilnehmerinnen gerecht werden und auf die im Alltag auftretenden Problemlagen eingehen sollten.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Fortbildungsthemen:

1. Grundlagen sozial-emotionaler Entwicklung der ersten 6 Lebensjahre
2. Wahrnehmung – Bewegung - Entwicklung
3. Wahrnehmung als Basis für sozial-emotionale Handlungskompetenz
4. Selbstkompetenz – Selbstregulation - Aggression
5. Aggression und Selbstregulation – praktische Umsetzungsideen im Bereich „Ringen & Raufen“
6. Sozial-emotionale Kompetenzen im Kontext Sprache und Kommunikation
7. Kooperation und Zusammenarbeit mit den kindlichen Bezugssystemen: Elternarbeit

Tabelle 1: Übersicht über die Fortbildungsthemen

Die **wissenschaftliche Evaluation** erfolgt in enger Kooperation mit den teilnehmenden Praxisvertretern. Nach dem Prinzip eines Prä-Post-Designs wurden in der ersten Projektphase bei über 100 Kindern in den Kindergärten und Krippen quantitative und qualitative Daten vor und nach der Intervention (Mai 2011 bis Mai 2012) erhoben. Diese Daten betrafen das Sozialverhalten der Kinder aus Sicht der Erzieherinnen, aus Sicht der Eltern, aber auch aus Sicht der Kinder selber.

Vorläufige Ergebnisse deuten u. a. auf signifikante *Verbesserungen* der Werte der Kinder hin in den durch die Erzieherinnen eingeschätzten Skalen des *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder in der Erzieherinnenversion* (VBV 3-6-ER; Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993):

- *Sozial-emotionale Kompetenzen,*
- *Oppositionell-aggressives Verhalten,*
- *Hyperaktivität vs. Spielausdauer,*
- *Emotionale Auffälligkeiten*

und in zwei Skalen des *Strength and Difficulties Questionnaire*, deutsche Version, (SDQ-Deu; Goodman, 1997):

- *Verhaltensprobleme,*
- *Prosoziales Verhalten*

sowie im *Gesamtwert* des SDQ-Deu.

Nach Reflexions- und Planungsgesprächen zum Abschluss der ersten Projektphase (August 2012) erfolgte eine Konzeptoptimierung, die in der derzeitigen zweiten Projektphase seit September 2012 umgesetzt wird. Folgende Modifizierungen kennzeichnen die zweite Projektphase:

- Reduzierung der teilnehmenden Einrichtungen von 15 auf 12 (häufig zu wenig zeitliche und personelle Ressourcen für die Teilnahme an Fortbildungen und Umsetzung der Projektinhalte);
- Umstrukturierung der Fortbildungstage sowohl zeitlich als auch inhaltlich:

Statt monatlicher Treffen ganztägige Treffen 1x pro Quartal;

- Inhaltlich mehr Zeit für intensiven Austausch und Diskussion, weniger „Input“, mehr Vertiefung und Bearbeitung bisheriger Themen und intensiveres Aufgreifen aktueller Themen und Bedürfnisse der Teilnehmerinnen (z.B. Fallarbeit, Rollenspiele für Konfliktlösestrategien, Diskussion, kollegialer Austausch); Projektmitarbeiterinnen als Begleiter und Reflexionshilfen;
- Schwerpunkt auf der Altersgruppe der 3-6 jährigen Kinder;

Ausblick

Um eine ausführliche Evaluation und die Sicherung der Ergebnisse zu gewährleisten, wird das Projekt wie geplant im Jahr 2013 fortgesetzt. Insbesondere die Erstellung und Analyse von Videomaterial aus dem Alltag der Einrichtungen zur genaueren Untersuchung der Fragestellung, welche Bewegungssituationen sich besonders gut eignen, um soziale Interaktionen zu initiieren und sozial-emotionale Kompetenzen zu fördern, sind Bestandteil dieser zweiten Projektphase im Jahr 2013. Langfristig soll in Zusammenarbeit mit den teilnehmenden Erzieherinnen eine praxisorientierte Handreichung entstehen, in der im Projekt erprobte Inhalte festgehalten und für die Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Basis hierfür sind die Fortbildungsinhalte, die Rückmeldungen der Erzieherinnen zur Umsetzung der Spiele sowie das Videomaterial. Somit kann ein nachhaltiger Transfer der Projektinhalte und Modifizierungen, die im Gegenstromprinzip mit der Praxis erarbeitet wurden, gewährleistet werden.

Literatur

- Bischoff, A., Menke, R., Madeira Firmino, N., Sandhaus, M., Ruploh, B. & Zimmer, R. (2012). *Sozial-emotionale Kompetenzen. Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung* (nifbe-Themenheft Nr. 12). Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T. & Schmidt, M. (1993). *VBV 3-6. Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder* [R. S. Jäger & F. Petermann (Hrsg.), Reihe: Treatmentorientierte Diagnostik]. Weinheim: Beltz Test.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Zimmer, R. (2010). *Handbuch der Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg: Herder
- Zimmer, R. (2011). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (11. Neuaufl., 22. Gesamtaufl.). Freiburg: Herder.

3. Transferbereich

3.1 Psychomotorische Förderstelle

Förderstellenleitung: Prof. Dr. Renate Zimmer
 MitarbeiterInnen: Dipl. Mot. Fiona Martzy
 M.A. Nadine Matschulat
 Dr. med Anne Bischoff

Dokumentation: M.A. Nadine Vieker

Bedarf für psychomotorische Förderung

Das Bewegungsverhalten von Kindern ist ein wichtiger, im frühkindlichen Alter vielleicht der wichtigste Faktor für gelingende Entwicklungsprozesse. Durch Bewegungsverhalten und Wahrnehmungserfahrungen interagieren Kinder mit ihrer Umwelt. Die zunehmende Mediatisierung, die auch vor den Kinderzimmern der Kleinkinder nicht halt macht, hat zur Folge, dass viele entwicklungsrelevante Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen nicht mehr ausreichend vorhanden sind. Die vermehrte Einschränkung der kindlichen Bewegungswelt spiegelt sich in der motorischen Leistungsfähigkeit der Kinder wider. Bei vielen Kindern sind schon sehr früh koordinative und motorische Auffälligkeiten zu beobachten. Da das Körperkonzept von Kindern die Basis für die Entwicklung des Selbstkonzeptes bildet, wirken sich motorische Defizite meist auch negativ auf das Selbstkonzept des Kindes aus. An dieser Stelle setzen psychomotorische Förderkonzepte an. Sie bieten Kindern den Raum für spielerisch orientierte Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen.

Die psychomotorische Förderstelle

Die psychomotorische Förderstelle wurde an der Universität Osnabrück im Fachgebiet Sportwissenschaft bereits 1979 durch Frau Prof. Dr. Zimmer und Herrn Prof. Dr. Meinhard Volkamer eingeführt. Sie ist seither zu einem wesentlichen Praxis- und Forschungsbereich ausgebaut worden. Seit 2008 bedingt durch die Gründung des *nifbe* und durch die Einrichtung der Forschungsstelle *Bewegung und*



Abbildung 11: Bewegungsangebote zur Selbsteinschätzung

Psychomotorik wurden räumliche und technische Veränderungen und Verbesserungen möglich. Auch die konzeptionelle Weiterentwicklung der psychomotorischen Förderstelle konnte fortgeführt werden.

Konzeptionelle Rahmenbedingungen

Das pädagogisch-therapeutische Konzept der Psychomotorik geht von einer engen wechselseitigen Verbindung zwischen psychischen Prozessen und Bewegung aus. Über das Medium Bewegung wird versucht eine tragende Beziehungsebene aufzubauen, die psychische Befindlichkeit positiv zu beeinflussen und durch einen ganzheitlichen Zugang die Bewegungs- und Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder zu fördern und sie in ihrer Gesamtentwicklung zu unterstützen. Ziel der Psychomotorik ist es über Bewegungserlebnisse zur Stabilisierung der Persönlichkeit beizutragen und Situationen anzubieten, in denen Kinder Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufbauen können. Diese Erfahrungen werden durch gezielte Spiel- und Bewegungsangebote gefördert, bei denen individuelle Herausforderungen, die Unterstützung der Eigenaktivität und Selbstwirksamkeitserlebnisse entscheidend sind.

Zielgruppe

Zurzeit werden insgesamt 70 Kinder zwischen 3 und 12 Jahren betreut. Der Förderbedarf der Kinder liegt in unterschiedlichen Bereichen: Kinder mit motorischen Unsicherheiten und Wahrnehmungsauffälligkeiten, Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, aber auch Kinder, die sich z.B. im sozialen Kontaktaufbau zu anderen Kindern schwer tun oder in sprachlichen Bereichen Förderung benötigen. Die Gruppensituation fördert die Handlungs- und Kommunikationskompetenzen der Kinder.

Inhalte

Die Inhalte der psychomotorischen Förderung sind vielfältig und werden flexibel gestaltet, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können. Mögliche Elemente der Förderstunden sind z.B.:

- themengeleitete Bewegungsangebote, die den Kindern die Möglichkeit der Identifikation mit Rollen und Symbolen ermöglichen
- großräumige Geräteaufbauten, an denen die Kinder eigenständig aktiv werden können
- Wahrnehmungsübungen, integriert in sinnvolle Spielzusammenhänge
- Rollenspiele zur Förderung sprachlicher Kompetenzen
- Bewegungsspiele, die auf die Altersgruppe und den Förderbedarf der Kinder abgestimmt werden (Integrationsaspekte)

Motodiagnostik

Zur psychomotorischen Förderung gehört eine umfangreiche Diagnostik. Dabei werden sowohl quantitative Verfahren (motorische Testverfahren) als auch qualitative Verfahren (Beobachtungsskalen etc.) eingesetzt. Hierzu gehört z. B. die Beobachtung der motivationalen Haltung und der Selbsteinschätzung der Kinder. Diese vielseitigen Informationen fließen in die Förderplanung der Psychomotorikstunden mit ein. Die motorischen Tests werden halbjährlich wiederholt, so dass die Messwerte sich vergleichen lassen und festgestellt werden kann, ob Effekte im Rahmen der psychomotorischen Förderung auftreten. Die Daten werden auch als Entscheidungskriterium verwendet, ob die Kinder weiterhin Förderung benötigen, wobei nicht nur der MQ (Motorikquotient) ausschlaggebend für die Teilnahme der Kinder ist.

Literatur zum Thema

Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (1. Ausgabe der überarbeiteten Neuausgabe, 13. Gesamtaufl.). Freiburg: Herder.

3.2 Die „Minis“

Projektleitung:	Prof. Dr. Renate Zimmer
Projektmitarbeiterinnen:	M.A. Sportwiss. Mareike Sandhaus Dipl. Reha.-Päd. Nadine Madeira Firmino Dipl. Reha.-Päd. Ricarda Menke
Dokumentation:	M.A. Nadine Vieker

Auf der Basis des in Kap. 2.1 beschriebenen Schwerpunktes „Frühkindliche Bewegungs-entwicklung“ ist ein Bewegungsangebot für Eltern und Kinder von 0 bis 3 Jahren entwickelt worden, in dem das Explorationsverhalten der Kinder angeregt und ihr „Forschergeist“ geweckt werden soll.

Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten fördern die Eigentätigkeit des Kindes, regen aber auch zu Interaktionen der Eltern mit ihren Kindern (und der Kinder mit ihren Eltern) an.

Auf der Basis der Grundbewegungsformen Kriechen, Klettern, Rutschen, Schaukeln, Rollen, Steigen, Hangeln und Wippen werden kreative Bewegungslandschaften geschaffen, die den Kindern eine Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten aber auch die Chance zum Finden von Problemlösestrategien geben.

Zurzeit nehmen 21 Kinder, aufgeteilt in zwei Gruppen, gemeinsam mit einem Elternteil an diesem Angebot teil. Die Bedürfnisse der einzelnen Kinder liegen in ganz unterschiedlichen Bereichen. Durch ein vielfältiges und variierendes Wahrnehmungs- und Bewegungsangebot wird auf die zentralen Entwicklungsthemen eingegangen.



Abbildung 12: Raum für Eigenaktivität

3.3 Geschichten bewegen – neue Wege einer lebendigen Vorlese- und Erzählkultur

nifbe – Transferprojekt

Projektleitung:	Historisch-Ökologische Bildungsstätte Papenburg (Leitung),
Wiss. Begleitung:	Universität Osnabrück, Fachgebiet Sportwissenschaft Prof. Dr. Renate Zimmer
Projektmitarbeiterinnen:	Dipl. Reha-Päd. Ricarda Menke M.A. Sportwiss. Mareike Sandhaus
Laufzeit:	April 2010 – März 2012

Hintergrund

Im Sinne einer bewegungsorientierten Sprachförderung brauchen Kinder eine anregende Umwelt, in der spielerische Sprach- und Bewegungsanlässe zum Handeln ermuntern. Diesen Erkenntnissen steht die Erfahrung gegenüber, dass Bewegungselemente bei der konventionellen Vorlese- und Erzählerarbeit in Bibliotheken, Kindertageseinrichtungen und Schulen nur eine relativ geringe Beachtung finden und die Synergieeffekte einer Zusammenarbeit der einzelnen Institutionen bislang nicht ausreichend genutzt wurden. Zentrale Ziele des Projektes „Geschichten bewegen - neue Wege einer lebendigen Vorlese- und Erzählkultur“, das zusammen mit der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte Papenburg durchgeführt wird, sind daher die Konzeption und Ausgestaltung von Vorlese- und Erzählsituationen in den genannten Einrichtungen zu reflektieren und mit Blick auf eine stärkere Einbeziehung von bewegungs- und handlungsorientierten Elementen zu erweitern. Bewegung soll als sprachförderndes, lustvolles und ästhetisch anregendes Gestaltungsprinzip von Vorlese- und Erzählsituationen mit Kindergruppen im Vor- und Grundschulalter wahrgenommen und umgesetzt werden.



Abbildung 13: Gelebte Erzählsituation

Zu Beginn des Projektes wurden institutionsübergreifende Netzwerke gebildet, bestehend aus Bibliotheken, Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in vier verschiedenen Regionen Niedersachsens. In den Fortbildungsmodulen, die im Rahmen des Projektes entwickelt wurden, konnten die ProjektteilnehmerInnen, bestehend aus Fachpersonen aus den drei genannten Bildungsinstitutionen, Erfahrungen mit dem freien Erzählen von Geschichten sammeln. Darüber hinaus wurden Möglichkeiten erprobt, aktive Handlungselemente und Bewegungsspiele in Geschichten zu integrieren und Erzählungen über gestische und mimische Elemente lebendiger zu gestalten. Im Rahmen der weiteren Qualifizierungsphase wurde außerdem in Fortbildungen das Erzählen und Vorlesen mit darstellerischen und musischen Elementen verknüpft. Ein Vertiefungsmodul schloss die Qualifizierungsphase ab und griff nochmals Themen auf, um die Gestaltung einer lebendigen Vorlese- und Erzählkultur vielfältiger werden zu lassen und zu intensivieren. Ein weiterer Schwerpunkt des Projektes war die Entwicklung von Bildungspartnerschaften zwischen Kindergarten, Schule und Bibliotheken im gemeinsamen Engagement für die Verbindung von Sprache und Bewegung. Dabei sollten die vorhandenen Fachkompetenzen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen stärker gebündelt und vernetzt werden, so dass konkrete Kooperationen entstehen, die sich institutionsübergreifend mit „bewegten Geschichten“ beschäftigen.

Die Planung konkreter Kooperationen zwischen den Bildungsinstitutionen fand überwiegend in den begleitenden regionalen Netzwerktreffen vor Ort statt, die regelmäßig im Projektzeitraum durchgeführt und von ProjektmitarbeiterInnen moderiert und begleitet wurden. In den Treffen wurden darüber hinaus praktische Ideen ausgetauscht, die Praxis reflektiert und der interdisziplinäre fachliche Austausch der Teilnehmer gefördert. Auch die Vorbereitung für die Abschlusstagung zum Projektende, die von den Teilnehmern aktiv mitgestaltet wurde, fand im Rahmen der Netzwerktreffen statt. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurde anhand von Fragebögen und Interviews die Wirksamkeit im Hinblick auf Veränderungen der Vorlese- und Erzählsituationen sowie hinsichtlich der Zusammenarbeit der einzelnen Institutionen überprüft. Der wissenschaftliche Fokus lag dementsprechend überwiegend auf Teilnehmer- und Institutionsebene, weniger auf der Erfassung von Veränderungen bei den Kindern.

Die Fragebögen wurden im Prä-Post-Design zu Projektbeginn und -ende eingesetzt mit dem Fokus auf u.a. folgenden Themenschwerpunkten:

- Umsetzung einer lebendigen Vorlese- und Erzählkultur
- Erfassung institutionsübergreifender Kooperationen sowie deren Nutzen
- durch das Projekt entstandene Veränderungen innerhalb der Einrichtung

Die Experteninterviews, die einmalig gegen Ende der Qualifizierungsphase durchgeführt wurden, hatten das Ziel, Beobachtungen der TeilnehmerInnen während der praktischen Umsetzung einer lebendigen Vorlese- und Erzählkultur mit den Kindern zu erfassen. Der Schwerpunkt lag hierbei auf folgenden Themen:

- Einsatz und Rolle der Bewegung bei Vorlese-/Erzählsituationen
- Beobachtungen von Kindern im Alltag während der praktischen Umsetzung - Erleben der Kinder
- Einschätzung des eigenen Kompetenzzuwachses

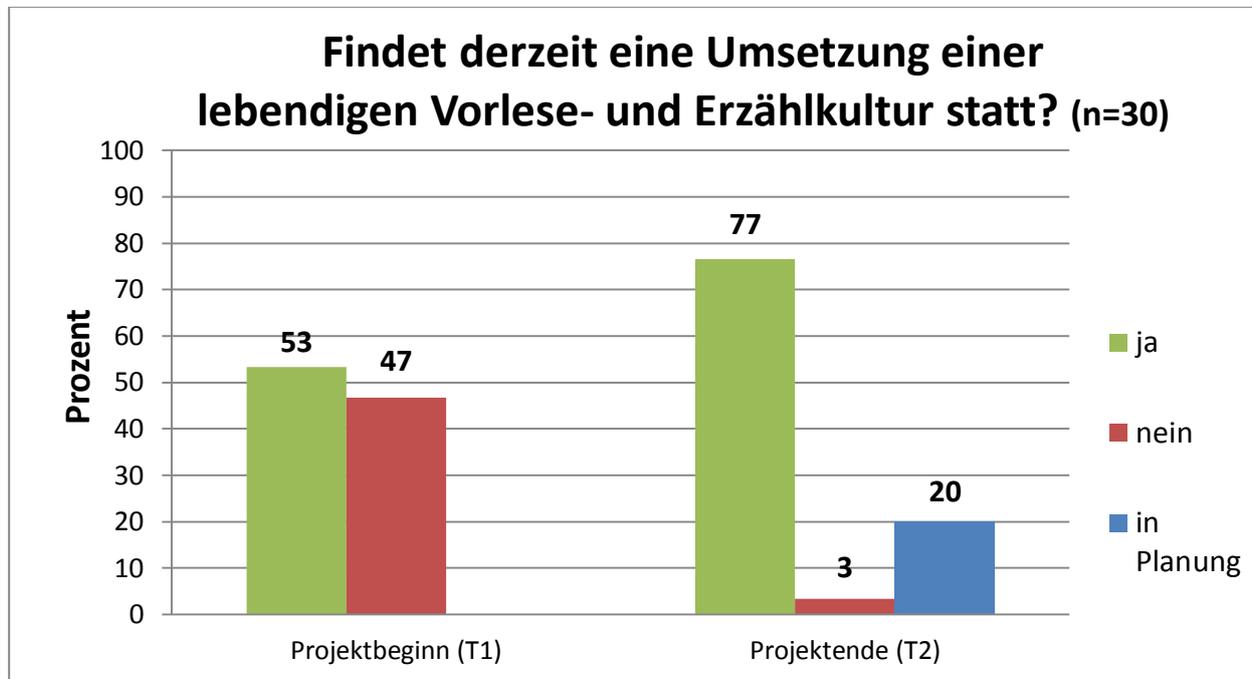


Abbildung 14: Veränderungen der praktischen Umsetzung

Abb. 16 zeigt die praktische Umsetzung einer lebendigen Vorlese- und Erzählkultur in den verschiedenen Institutionen Bibliothek, Schule und Kindertageseinrichtung zu Beginn und gegen Ende des Projekts. Zu Beginn gibt die knappe Mehrheit der Befragten an, dass eine lebendige Umsetzung bereits stattfindet, 47% dagegen setzen Inhalte noch nicht lebendig um. Bei differenzierterer Betrachtung der Angaben zeigt sich, dass die 53% zwar eine lebendige Art der Umsetzung gestalten, die Bewegungen eher kleinräumig sind und nicht die Methodenvielfalt erkennen lassen, die die 77% der Befragten beschreiben, die zum Projektende (T2) eine lebendige Umsetzung bestätigen. Die Frage zeigte somit auf, dass sich das Verständnis einer lebendigen und aktiven Auseinandersetzung mit Vorlese- und Erzählsituationen während des Projektes geändert hat und zudem neue Methoden von den pädagogischen Fachkräften integriert werden. Ein kleiner Anteil (20%) der Projektteilnehmer steht noch in der Planung hinsichtlich der Umsetzung der erlernten Methoden. Dies lässt sich dadurch erklären, dass zum Teil ehrenamtlich Tätige unter den Teilnehmern sind, denen nicht immer die Rahmenbedingungen für eine Durchführung zur Verfügung stehen.

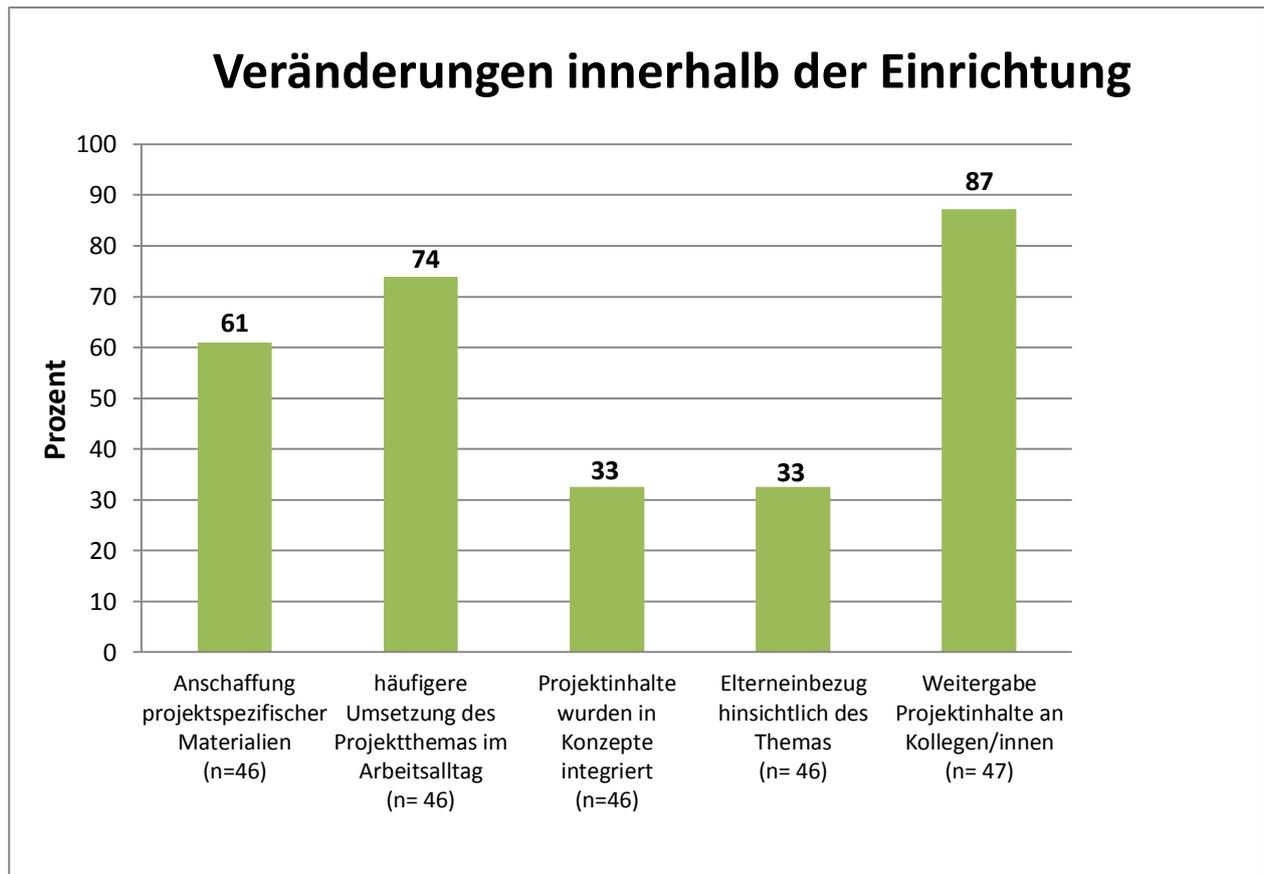


Abbildung 15: Einrichtungsinterne Veränderungen

Nach Aussage von 96% der Befragten (n=47) haben innerhalb ihrer Einrichtungen aufgrund des Projekts Veränderungen stattgefunden. Schaut man anschließend differenzierter, welcher Art diese Veränderungen waren, so zeigte sich entsprechend der Zielsetzungen des Projektes, dass insbesondere die Umsetzung einer lebendigen Vorlese- und Erzählzeit im Alltag vermehrt stattfindet (74%) sowie ein Transfer der Inhalte an das Team der Einrichtung erfolgt (87%). Obwohl die Themen Elterneinbezug sowie Integration der Inhalte in Einrichtungskonzepte nicht explizit fokussiert wurden, konnte auch dort ein Impuls durch das Projekt gesetzt werden (je 33% der Befragten nannten diese einrichtungsinterne Veränderung).

In den Interviews konnten 32 ProjektteilnehmerInnen zu ihren Beobachtungen während der praktischen Umsetzung in ihren unterschiedlichen Handlungskontexten befragt werden. Insbesondere die Bedeutung der Bewegung als neues Element einer lebendigen Vorlese- und Erzählkultur war hier von Interesse.

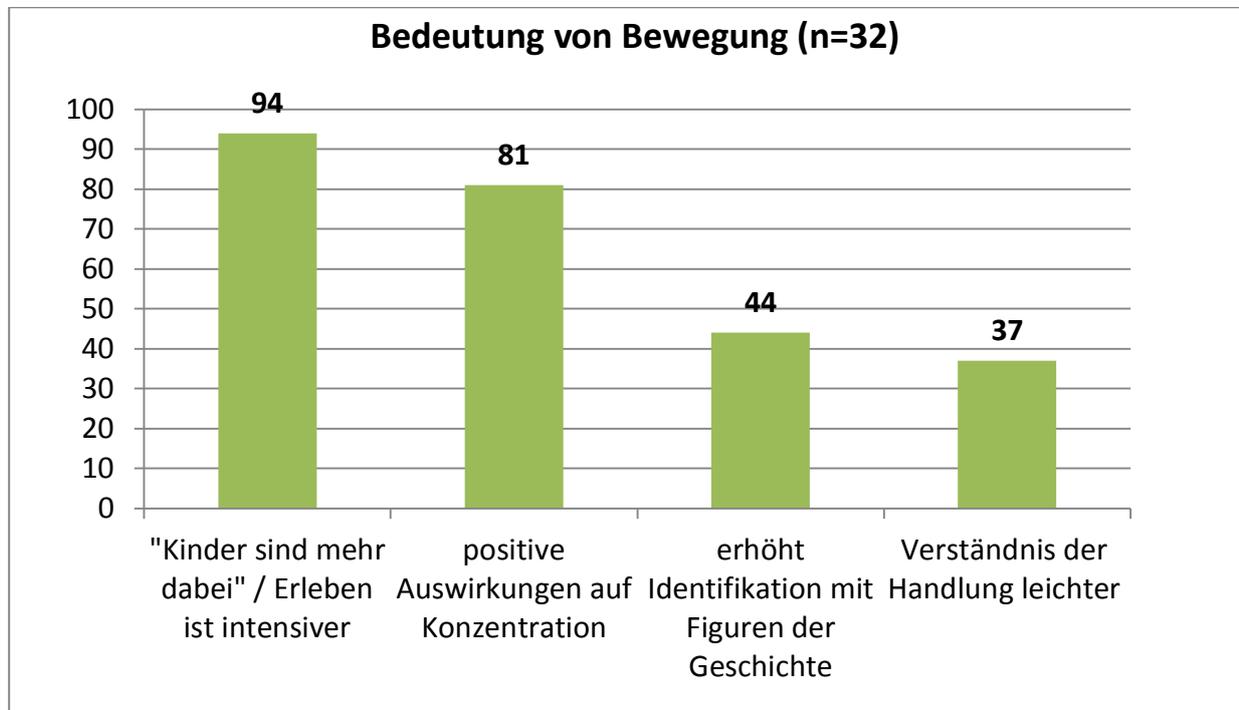


Abbildung 16: Rolle der Bewegung innerhalb einer lebendigen Vorlese- und Erzählkultur

Auf die Frage, wie die Kinder die neue, bewegte und lebendige Art der Umsetzung erleben, antworteten fast alle Befragten, dass das Geschichtenerleben intensiviert würde und die Kinder „mehr in der Geschichte drin“ seien (94%). Auch konnten oft positive Auswirkungen auf die Konzentration beobachtet werden, z.B. dass die Kinder sich länger konzentrieren können, von Anfang an mehr von der Geschichte „gefesselt“ seien oder aber aufgrund der Bewegung die Aufmerksamkeit wieder auf die Geschichte gelenkt würde, wenn diese zuvor nachgelassen hat. Dabei wurde die Bedeutung einer individuellen Passung von Erzählen/Vorlesen, Bewegung und der Bedürfnisse der Kinder betont. Nur wenige Befragte gaben jedoch an, dass die Bewegung eher zu Ablenkung der Kinder führe (9%). Auch die stärkere Identifikation mit den Figuren der Geschichte sowie ein besseres Verständnis des Handlungsstrangs konnten die Befragten häufig beobachten.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zum Thema Kooperation und Vernetzung

Das Projektziel, institutionsübergreifende Kooperationen anzustoßen und in der Praxis zu etablieren, konnte in einem hohen Maße erreicht werden. Knapp 70% der 31 befragten Einrichtungen gaben in der Fragebogenerhebung an, neue Kooperationen im Rahmen des Projektes geschaffen zu haben. Über 80% konnten darüber hinaus bereits bestehende Kooperationen für die Zusammenarbeit zum Thema „Geschichten bewegen“ nutzen und

vertiefen. Bei der Zusammenarbeit wurden insbesondere der interdisziplinäre fachliche Austausch sowie die Möglichkeit, andere Räumlichkeiten und Materialien nutzen zu können, als bereichernd empfunden. Viele Kooperationen sollen auch über das Projektende hinaus bestehen bleiben und die große Mehrheit (80%) wünscht sich weiterhin eine Zusammenarbeit am jeweiligen Netzwerkstandort.

Auf der Abschlusstagung des Projekts im Februar 2012 wurden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung präsentiert und Praxisideen der Teilnehmer einer breiten interessierten Öffentlichkeit vorgestellt. In Workshops zu verschiedenen Themen einer lebendigen Vorlese- und Erzählkultur konnten Projektteilnehmer und Interessierte neue Impulse für die eigene pädagogische Arbeit erhalten.

Eine ausführlichere Projektbeschreibung sowie viele Praxisideen, die von den TeilnehmerInnen im Projekt entwickelt wurden, sind in einer Handreichung nachzulesen, die zum Projektende veröffentlicht wurde.¹ Darüber hinaus fanden nach Abschluss des Projektes in allen vier Netzwerkstandorten weitere Treffen statt, um sich gemeinsam zum Thema Geschichten Bewegen auszutauschen, Praxisideen zu reflektieren und die Zusammenarbeit zu vertiefen.

Zusammenfassung:

Im Kontext institutionsübergreifender Zusammenarbeit von Bibliotheken, Kindertagesstätten und Grundschulen eröffnete das Projekt an der Schnittstelle der (Bildungs-) Bereiche Bewegung, Literacy, Sprache und Wahrnehmung erfolgreich lebendige Zugänge zur Vorlese- und Erzählkultur, die eine ganzheitliche Entwicklungsförderung von Kindern sinnvoll unterstützen können. Die Bedeutung der Bibliothek als Bildungspartner von Schule und Kita konnte hierbei besonders gestärkt werden.

Ausblick:

Das Thema „Elternarbeit“ konnte im Rahmen des Projektes „Geschichten bewegen“ nur kurz thematisiert werden, wurde aber von allen Akteuren als wesentlich erachtet. Aus diesem Grund wurde ein Folgeprojekt auf den Weg gebracht:

¹ Historisch-Ökologische Bildungsstätte Emsland (Hrsg.): Geschichten Bewegen. Neue Wege einer lebendigen Vorlese- und Erzählkultur. Aus der Praxis für die Praxis. Eine Handreichung für Grundschulen, Bibliotheken und Kindertageseinrichtungen.

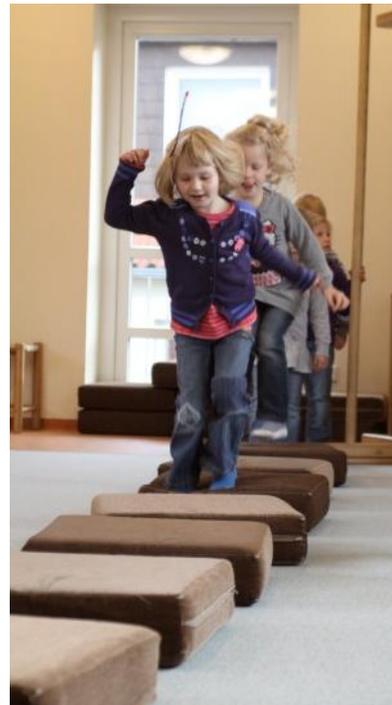
3.3.1 Lebendige Elternarbeit dargestellt am Beispiel von Lese- und Erzählaktivitäten

Projektleitung:	Historisch-Ökologische Bildungsstätte Papenburg
Wiss. Begleitung:	Universität Osnabrück, Fachgebiet Sportwissenschaft Prof. Dr. Renate Zimmer
Projektmitarbeiterinnen:	M.A. Sportwiss. Mareike Sandhaus
Projektpartner;	Stadtbibliothek Nordhorn, Ev. Kindergarten Irhove, St. Raphael Kindergarten Altenmelle, Gemeindebücherei Westoverledingen, Kindergarten Schanzenstr. Lebens- hilfe Buxtehude, Stadt Nordhorn, Kirchengemeine St. Augustinus
Laufzeit:	Dezember 2012 – Juni 2013

Hintergrund für das Projektthema ist die Tatsache, dass sprachliche Bildung und Bewegung zentrale Bildungsberiche sind und insbesondere in Orientierungsplänen ausdrücklich eine Zusammenarbeit mit Eltern diesbezüglich erwünscht und auch sinnvoll ist. Vieles aus dem pädagogischen Alltag bleibt den Eltern verborgen, es gibt wenig Gelegenheit für ausreichende Kommunikation, oft hapert es an zeitlichen Ressourcen oder aber auch zündenden Ideen, wie eine gelingende Partnerschaft umgesetzt werden kann. Hier setzt das nifbe-Projekt an: Es möchte durch eine interdisziplinär besetzte Arbeitsgruppe Ansätze zur Ausgestaltung von Elternarbeit bezüglich des Arbeitsbereiches lebendige Lese- und Erzählkultur entwickeln und in Form einer praxisbezogenen Handreichung für Fachkräfte in Bibliotheken und Kitas veröffentlichen.



Abbildung 17: Gemeinsam lesen – gemeinsam bewegen



4. Weitere Arbeitsfelder und Aktivitäten

4.4 Kongress Bewegte Kindheit

Die seit 1991 bestehende Tradition des bundesweiten Kongresses „Bewegte Kindheit“ wird im März 2013 in Kooperation der Universität Osnabrück/Fachgebiet Sport- und Bewegungswissenschaften und der *nifbe*-Forschungsstelle *Bewegung und Psychomotorik* fortgeführt.

Der dreitägige Kongress wird vom 28.02. - 02.03.2013 stattfinden. Im Vordergrund des 8. Osnabrücker Kongresses »Bewegte Kindheit« steht das Thema „Inklusion“ als eine der großen bildungspolitischen Herausforderungen.

Die Veranstaltungen werden sich mit der Frage beschäftigen, wie Kinder ihre Potentiale entfalten und wie ihre Ressourcen über Bewegung entdeckt werden können.

Bereits zum Ende des Jahres ist der Kongress mit 3.000 Teilnehmer/innen restlos ausgebucht. Damit zählt der Kongress zu den größten Veranstaltungen seiner Art in Deutschland.

Über 150 renommierte Referentinnen und Referenten aus dem In- und Ausland sorgen für ein anspruchsvolles Kongressprogramm. In ca. 200 Seminaren und Workshops und 18 Hauptvorträgen werden neue wissenschaftliche Erkenntnisse vorgestellt und vielfältige Anregungen zur Gestaltung frühkindlicher Bildungsprozesse in der Praxis gegeben. Zu der internationalen Zusammensetzung der Referenten des Kongresses zählten renommierte Persönlichkeiten der Elementarpädagogik, Neurophysiologie, Entwicklungspsychologie und Sportwissenschaft.

Die Fachausstellung kann während der drei Kongresstage durchgehend besucht werden. Unter den knapp 60 Ausstellern präsentieren sich Buchhandlungen und Verlage, Sportgerätehersteller, Spielraumgestalter und viele mehr. Die Fachausstellung bietet den Teilnehmern mit zahlreichen Verkaufs-, Informations- und Bewegungsständen ein umfangreiches Angebot.

Der Kongress Bewegte Kindheit beschäftigt sich inzwischen seit 22 Jahren mit den vielfältigen Bildungschancen, die von Bewegungserfahrungen ausgehen. Vorrangig werden dabei Wege aufgezeigt, wie über das Medium Bewegung soziale Integration und die kognitive, sprachliche, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder nachhaltig unterstützt werden kann.



4.5 Vorträge/Tagungen/Workshops/Auszeichnungen/Funktionen

Prof. Dr. Renate Zimmer: Vorträge national (Auswahl)

Datum	Titel	Ort
26.01.2012	“Sprache bewegt! – Alltagsorientierte Sprachbildung in der KiTa“ Veranstalter: Fachdienst Kinder, Jugend und Familie der Stadt Salzgitter Auftaktveranstaltung Qualifizierung “Sprache und Sprechen leben”	Salzgitter
27.01.2012	“Der Körper als Werkzeug des kindlichen Handelns“ Fachtag Kindertagespflege Veranstalter: PiB Pflegekinder in Bremen, Abteilung Kindertagespfl	Bremen
02.02.2012	“Toben macht schlau!? – Was Kinder durch Bewegung lernen“ Öffentlicher Vortrag	Dötlingen
06.02.2012	“Spracherwerb und Bewegung“ Fachtagung. Fachbereich Bildung, Jugend und Soziales der Stadt Celle, Fachberatung Kindertagesstätten	Celle
15.02.2012	“Was brauchen Kinder unter drei Jahren, um sich optimal zu entwickeln?“ Kita-Seminare Didakta 2012	Hannover
23.02.2012	“Geschichten erleben – bewegte Zugänge zu Literacy und Sprache“ Abschlussstagung des Projektes “Geschichten bewegen” Veranstalter: Historisch Ökologische Bildungsstätte	Papenburg
28.02.2012	“Sprache bewegt – Alltagsorientierte Sprachbildung in der Kita“ Veranstalter: Fachbereich Kinder, Jugend und Familien Landkreis Northeim	Northeim
29.02.2012	“Bewegungsorientierte Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen als Chance für alle“ Veranstalter: Fachbereich Kinder, Jugend und Familien Landkreis Northeim	Eppelheim/bei Heidelberg
02.03.2012	“Was brauchen Kinder unter drei Jahren – Bildungsprozesse bewegt gestalten“ Fachtag	Hessisch Lichtenau

	Veranstalter: Fachbereich Jugend, Familie, Senioren und Soziales des Wer-ra-Meissner-Kreises	
02.03.2012	“Wer sich bewegt, kommt voran – die Welt erfahren durch Bewegung“ Jubiläumsfeier Kindersportschule Filderstadt	Filderstadt
15.03.2012	“Wie Sprache entsteht – was Sprache bewegt – Ganzheitliche Zugänge der Sprachförderung von Kindern“ Veranstaltungsreihe “Sprachbildung im Märkischen Kreis” Veranstalter: Regionales Bildungsnetzwerk Märkischer Kreis	Iserlohn
16.03.2012	“Kinderturnen – ein Beitrag für Bildung und Gesundheit“ Kinderturnkongress 2012 Veranstalter: Schwäbischer Turnerbund.	Stuttgart
30.03.2012	“Bildung braucht Bewegung“ Fachtagung “Toben macht g’scheit – Heilpädagogik in Bewegung und Bildung” Veranstalter: Fachakademie für Heilpädagogik und Hochschule Regensburg	Regensburg
31.03.2012	“Mit dem Körper die Sprache entdecken“ 3. Sächsischer Erzieherinnentag Veranstalter: Unfallkasse Sachsen	Leipzig
20.04.2012	“In Bewegung die Welt erforschen“ Öffentliche Abendvorlesung an der Universität Bayreuth Veranstalter: Institut für Sportwissenschaft Universität Bayreuth	Bayreuth
22.04.2012	“Bewegt leben – bewegt lernen. Wie Kinder in ihrer Entwicklung begleitet und gefördert werden können“ IV. Interdisziplinäre Fachtagung “Therapeutisches Reiten im Blickpunkt von Pädagogik, Medizin und Sport” Veranstalter: Deutsches Kuratorium für Therapeutisches Reiten	Bad Mergentheim
25.04.2012	“Bildungsprozesse bewegt gestalten – Was Kinder für eine gute Entwicklung brauchen“ KKT Fachtag Veranstalter: Kleinkindertagesstätten e.V.	Milbertshofen/bei München

26.04.2012	"Mit dem Körper die Sprache entdecken – Lustvolle Zugänge zu Sprache und Literacy" Fachtag "Mit Sprache durch Bewegung" Veranstalter: Amt für Integration und kulturelle Angelegenheiten der Stadt Bielefeld	Bielefeld
09.05.2012	"Sprache bewegt – Ganzheitliche Zugänge zur Sprachförderung von Kindern" Fachtagung "Sprachförderung in den Bildungsbereichen Bewegung und Naturwissenschaften" Veranstalter: Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt	Köln
09.06.2012	"Bildung braucht Bewegung – von Anfang an!" Fachtag der Volkssolidarität Kreisverband Gera	Gera
16.06.2012	"Mit dem Körper die Sprache entdecken – Lustvolle Zugänge zu Sprache und Literacy" Internationale Fachtagung "Sprache – Bewegung, Umwelt und Medien" Veranstalter: Stadt Heidenheim, Familie Bildung und Sport	Heidenheim
10.09.2012	"Wie Sprache entsteht – was Sprache bewegt – Ganzheitliche Zugänge der Sprachförderung von Kindern" Veranstaltungsreihe "Sprachbildung im Märkischen Kreis" Veranstalter: Regionales Bildungsnetzwerk Märkischer Kreis	Lüdenscheid
13.09.2012	"Mit dem Körper die Stärken entdecken. Wie Kinder Selbstkompetenz erwerben" 13. Internationale ECHA-Konferenz und 4. Münsterscher Bildungskongress Veranstalter: Internationales Centrum für Begabungsforschung ICBF	Münster
15.09.2012	"Bewegung: Der Motor für Bildung und Gesundheit von Kindern" 3. Oldenburger Thementage "Gesund in die Zukunft"	Oldenburg
17.09.2012	"Bildung braucht Bewegung. Bewegt lernen – Eine Chance für alle!" Fachveranstaltung zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung	Stuhr
18.09.2012	"Bewegung als Bildungs-, Gesundheits- und Sozialressource in der Kita nutzen lernen"	Bielefeld

	Tag der Frühkindlichen Bildung. Veranstalter: ERFOR – Institut für zukunftsorientierte Bildung.	
19.09.2012	“Toben macht schlau!? Was Kinder durch Bewegung lernen“ Vortragsreihe “KindErleben” Veranstalter: Familienforum Edith Stein	Neuss
25.09.2012	“Mit dem Körper die Sprache entdecken – Sprachbildung und Sprachförderung im Alltag von Kindertagesstätten“ Fachtag “Bewegung und Sprache” Veranstalter: Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft Universität Osnabrück & Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe), Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik	Osnabrück
26.09.2012	“Bildung braucht Bewegung – Was Kinder durch Bewegung lernen“ Vortrag im Rahmen der interkulturellen Woche in Aachen Veranstalter: Arbeitskreis Integration durch Sport	Aachen
20.10.2012	“Entwicklung fördern – Gesundheit stärken. Was Kinder im Wasser erfahren, erleben und lernen“ Symposium der Deutschen Lebens-Rettungs-Gesellschaft 18.–20.10.2012 Veranstalter: DLRG e.V.	Bad Nenndorf
03.11.2012	“Mit dem Körper die Stärken entdecken. Wie Kinder Selbstkompetenz erwerben“ 6. Internationaler Hamburger Sportkongress Veranstalter: Verband für Turnen und Freizeit e.V.	Hamburg
09.11.2012	“Was Kinder wirklich stark macht! Bedeutung von Körper- und Bewegungserfahrungen für den Aufbau von Selbstkompetenz“ Pädagogik Fachtag 2012 Veranstalter: Steeger & Gross GmbH Institut für Personalentwicklung	Rostock
13.11.2012	“Toben macht schlau!? Was Kinder durch Bewegung lernen“ Veranstaltungsreihe “Sport, Natur und Gesundheit” Veranstalter: Volkshochschule Hildesheim und Kreissportbund Hildesheim	Hildesheim
17.11.2012	“Was mir gut tut – Die eigenen Stärken entdecken“ Erzieher/-innenkongress	Düsseldorf

	Veranstalter: AOK Rheinland/Hamburg	
24.11.2012	“Kind sind unsere Zukunft“ Landesturntag des Niedersächsischen Turnerbundes	Braunschweig
29.11.2012	“Bewegung in der frühkindlichen Bildung – Didaktische Ansätze zur Integration der Bildungsbereiche Sprache und Bewegung“ Jahrestagung Kommission Sportpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) “Sportdidaktik im Kontext von allgemeiner und beruflicher Bildung”	Osnabrück
03.12.2012	“Sprache bildet – Zur Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für den Bildungserfolg“ 3. Bildungskonferenz “Sprache entlang der Bildungskette” Veranstalter: Bildungsbüro des Oberbergischen Kreises und Bezirksregierung Köln	Derschlag

Prof. Dr. Renate Zimmer: Vorträge international

Datum	Titel	Ort
10.02.2012	“Kinder stärken – Ressourcen entwickeln. Zur Bedeutung von Körper- und Bewegungserfahrungen für die kindliche Entwicklung“ Pädagogischer Fachtag Veranstalter: Ladinisches Bildungs- und Kulturreisort – Bereich Innovation und Beratung. Bozen	St. Ulrich, Italien
07.03.2012	“Psychomotorik für Kinder mit besonderem Förderbedarf“ Veranstalter: Autonome Provinz Bozen, Istituto comprensivo San Candido	Sexten, Italien
18.05.2012	“Effects of Early Physical Activity on Cognitive and Socio-emotional Development“ 20th International Congress of Physical Education and Sport Veranstalter: Department of Physical Education and Sport Sciences, Democritus University of Thrace	Komotini, Griechenland
30.08.2012	“Movement Experiences and the Development of Basic Competences in Early Childhood“ European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Conference “Pre-Birth to Three; Identities, Learning, Diversities“	Porto, Portugal
10.09.2012	“Toben macht schlau!? Was Kinder durch Bewegung lernen“ Vortrag im Rahmen des Projektes PEB (Programm für Ernährung und Bewegung)	St. Vith, Belgien
28.09.2012	“Mit dem Körper die Sprache entdecken – Lustvolle Zugänge zu Sprache und Literacy“ Vortrag im Rahmen der Bildungstagung “Kinder stark machen – Frühe Kindheit und Psychomotorik“	Luzern, Schweiz
26.10.2012	“Die Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen für die kindliche Entwicklung“ Veranstalter: Shanghaier Frauenverband	Shanghau, China
29.10.2012	“Aktuelle Entwicklungen in der Frühpädagogik“	Jinhua, China
16.11.2012	„Mit dem Körper die Sprache entdecken – Lustvolle Zugänge zu Sprache und Literacy“ Symposium “Ästhetische Bildung“ an der Freien Universität Bozen, Bildungswissenschaftliche Fakultät Brixen	Brixen, Italien

Prof. Dr. Renate Zimmer: Funktionen

Universitär	Außeruniversitär
Fachbereichsmitglied	Direktorin des nifbe
Vorsitzende des Promotionsausschusses	Redaktionsmitglied der Fachzeitschrift „motorik“
	Editor des „European Psychomotricity Journal“
	Mitglied der Adhoc-Kommission „Frühkindliche Bildung“ in der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (DVS)
	Vorsitzende der Konferenz sportwissenschaftlicher Hochschulinstitute Niedersachsens (KSHN)
	Gutachterin in verschiedenen nationalen und internationalen Kommissionen und Institutionen (DAAD, Stiftungen, Berufungsverfahren etc.)
	Jurymitglied des Wettbewerbs "Professor des Jahres 2010"

Wissenschaftliche Mitarbeiter: Vorträge und Fortbildungen

Referent	Datum	Titel	Ort
Carmen Huser	16.06.2012	Modul „Bewegte Sprache“ in Kooperation mit der Universität Heidelberg und BASF Ludwigshafen	Heidelberg
Carmen Huser	31.08.2012	Vortrag „Self-efficacy experiences in a child-parent-playgroup. The importance of corporal and sensual experiences for children’s development and learning processes“, 22. EECERA Konferenz	Universidade do Porto, Portugal
Carmen Huser	31.08.2012	“Promoting language in early childhood through the medium of movement” 22. EECERA Konferenz	Universidade do Porto, Portugal
Carmen Huser	25.09.2012	„Auf die Plätze, fertig ... Sprache! Bewegte Sprachförderung für den Kindergartenalltag“, Workshop beim Fachtag „Sprache & Bewegung“	Universität Osnabrück
Carmen Huser	19./20.26./27.10.2012	„Frühpädagogische Handlungsfelder – internationale Perspektive“, Lehrveranstaltung, Pädagogik der Frühen Kindheit (B.A.),EH Freiburg	Freiburg
Fiona Martzy	05.09 -09.09.2012	Entwicklung wahrnehmen – Entwicklung bewegen (Deutsche Akademie für Psychomotorik)	Marburg
Fiona Martzy	22.06.2012	Psychomotorik II	Haus Neuland
Fiona Martzy	23.11.-25.11-2012	Mut zur Anwendung - Zertifizierung (Deutsche Akademie für Psychomotorik)	Marburg

Nadine Madeira Firmino	12.-14. 03.2012	Bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung –Stärkung sprachlicher Kompetenzen im Kindergartenalltag, 23. Kongress der DGfE	Universität Osnabrück
Nadine Madeira Firmino	11. & 12. 6 2012	Lehrauftrag „Medien der Sprachbildung & Sprachförderung“	Hochschule Niederrhein
Nadine Madeira Firmino	16.06.2012	Modul „Bewegte Sprache“ in Kooperation mit der Universität Heidelberg und BASF Ludwigshafen	Heidelberg
Nadine Madeira Firmino	07.-09. 6. 2012	Sprachbildung und -förderung durch Bewegung in der frühen Kindheit, 25. Jahrestagung der DVS Sektion Sportpädagogik	Baspo in Magglingen, Schweiz
Nadine Madeira Firmino	22.06.2012	Psychomotorik II	Haus Neuland
Nadine Madeira Firmino	31.08.2012	Promoting language in early childhood through the medium of movement, 22. EECERA Konferenz	Universidade do Porto, Portugal
Nadine Madeira Firmino	31.08.2012	Promoting social-emotional competences (SEC) through the medium of movement, 22. EECERA Konferenz	Universidade do Porto, Portugal
Nadine Madeira Firmino	25.9.2012	Sprachauffälligkeiten in Krippe und Kita erkennen – Ein bewegungsorientierter Zugang, Fachtag „Sprache & Bewegung“	Universität Osnabrück
Nadine Madeira Firmino	11. & 12. 10 2012	Bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit	Motorikzentren Mannheim & Weinheim

Nadine Madeira Firmino	16.11.2012	„Bewegte Sprache“ in der Krippe	Landesinstitut für Schulsport Baden-Württemberg, Ludwigsburg
Nadine Matschulat	28-30.03.2012	Psychomotorik	Haus Neuland
Nadine Matschulat	24.05.2012	Psychomotorik I	Haus Neuland
Nadine Matschulat	16.06.2012	Modul „Bewegte Sprache“ in Kooperation mit der Universität Heidelberg und BASF Ludwigshafen	Heidleberg
Nadine Matschulat	25.09.2012	Die kleinen „Sprachentdecker“ - Voraussetzungen für den Spracherwerb, Fachtag „Sprache & Bewegung“	Universität Osnabrück
Nadine Matschulat	22. & 23.10.2012	Psychomotorik III	Haus Neuland
Elke Haberer	31.08.2012	Promoting social-emotional competences (SEC) through the medium of movement, 22. EECERA Konferenz	Universidade do Porto, Portugal

Wissenschaftliche Mitarbeiter: Teilnahmen

Teilnehmer	Datum	Titel/ Ort
Carmen Huser	11.03.2012	Workshop im Rahmen des DGfE Kongress: „Aus der Perspektive des Kindes forschen? Methodologische und methodische Reflexionen“, Osnabrück
Carmen Huser	12.-14.03.2012	23. Kongress der DGfE „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“, Osnabrück
Carmen Huser	29.08.-01.09.2012	22. EECERA Konferenz: „Pre-birth to Three: Identities, Learning, Diversities“, Porto, Portugal
Carmen Huser	7. - 8. 9 2012	Symposium: Examining pedagogical documentation: International perspectives on methodology, methods and ethics“, Halle (Saale)
Carmen Huser	02.10.2012	Nifbe-Fachtagung "Kindergarten und Grundschule unter einem Dach", Hannover
Nadine Madeira Firmino	12.-14. 03.2012	23. Kongress der DGfE „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“,

		Osnabrück
Nadine Madeira Firmino	07.-09. 6. 2012	25. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik, Magglingen, Schweiz
Nadine Madeira Firmino	29.08.-01.09.2012	22. EECERA Konferenz: „Pre-birth to Three: Identities, Learning, Diversities“, Porto, Portugal
Nadine Madeira Firmino	02.10.2012	Nifbe-Fachtagung "Kindergarten und Grundschule unter einem Dach", Hannover
Nadine Madeira Firmino	05. – 06. 10. 2012	Nachwuchstagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit, Osnabrück
Fiona Martzy	21.01.-22.01.2012	Jahrestagung der wissenschaftlichen Vereinigung für Psychomotorik und Motologie (WVPM)/Hamburg
Brigitte Ruploh	27.-29.04.2012	Kongress der Internationalen Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse, Wien
Brigitte Ruploh	17.11.2012	5. IAM – IMPART Annual Meeting, Osnabrück
Nadine Matschulat	05.-06.07.2012	Tagung „Bewegungsbildung in der Kindheitspädagogik“ an der Alice Salomon Hochschule, Berlin
Nadine Matschulat	22.09.2012	AKP Jahrestagung „Ein bewegtes Leben“ - Psychomotorisches Arbeiten mit älteren Menschen und Menschen mit Demenz, Hochschule Darmstadt

Wissenschaftliche Mitarbeiter: Funktionen

MitarbeiterIn	Funktion
Fiona Martzy	Kuratoriumsmitglied der deutschen Akademie für Psychomotorik (dakp)
Fiona Martzy	2. Vorsitzende des Berufsverbandes der Motologen (BVDM)
Fiona Martzy	Mitglied der wissenschaftlichen Vereinigung für Psychomotorik und Motologie (WVPM)
Fiona Martzy	Mitglied des Aktionskreis Psychomotorik (akp)
Fiona Martzy	Delegierte der deutschen Gesellschaft für Psychomotorik (DGfPM)
Carmen Huser	Vorstandsmitglied des European Network of Social Emotional Competence (ENSEC)
Carmen Huser	Mitglied der European Early Childhood Education Research Association (EECERA)

Carmen Huser	Mitglied der EECERA Special Interest Group "Rethinking Play"
Carmen Huser	Mitglied der EECERA Special Interest Group „Children's perspectives“
Nadine Madeira Firmino	Mitglied des Forschungsnetzwerk Frühkindliche Bildung und Entwicklung (FFBE)
Nadine Matschulat	Regionalvertretung Niedersachsen Nord/West des Aktionskreises Psychomotorik (akp)
Nadine Matschulat	Mitglied des Aktionskreis Psychomotorik (akp)
Elke Haberer	Mitglied des European Network of Social Emotional Competence (ENSEC)
Elke Haberer	Mitglied der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), Sektion Sportpädagogik
Elke Haberer	Mitglied des Ganztagsschulverbands (GGT)
Elke Haberer	Mitglied der zentralen Kommission für Gleichstellung (ZKfG), Universität Osnabrück
Elke Haberer	Dezentrale Gleichstellungsbeauftragte des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Universität Osnabrück
Elke Haberer	Mitglied des German Research Center for Equine Assisted Therapy (GREAT)
Elke Haberer	Mitglied des Karlsruher Entspannungstraining (ket)

4.6 Kooperationen

Regional

- Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie im Kinderhospital Osnabrück, Dr. Dipl.-Psych. Gerd Patjens, Chefarzt (Effekte psychomotorischer Entwicklungstherapie)
- Bibliotheken in der Stadt und im Landkreis Osnabrück (Projekt „LOSlesen“)
- Fachgebiet Gesundheitswissenschaften, Universität Osnabrück, Prof. Dr. Beate Schücking (Forschungsvorhaben zu „Bewegung in der Schwangerschaft“)
- Kindergärten und Grundschulen in Osnabrück und Os.-Umkreis (Projekte Sprachförderung durch Bewegung)
- Fachbereich Kinder, Jugendliche und Familien der Stadt Osnabrück/Fachdienst Kinder/Fachberatung Kindertagesstätten
- Diakonisches Werk und Caritasverband: Fortbildung von Erzieherinnen
- Familienservicebüros Os Stadt und Land: Weiterqualifizierung von Tagespflegepersonen/Multiplikatorenprojekt
- Historisch-ökologische Bildungsstätte Papenburg. Kooperation bei Transferprojekt „Geschichten bewegen“

National

- Institut für Sportwissenschaft, Georg-August-Universität Göttingen, Prof. Dr. Ina Hunger: Gemeinsames Drittmittelprojekt^{nifbe}/Forschungsverbund Frühkindliche Bildung (Projekt „Geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssozialisation in der frühen Kindheit“)
- Institut für Erziehungswissenschaft, Päd. Hochschule Heidelberg, Prof. Dr. Havva Engin (Interkulturelle Bildung; Projekt „Bewegungsorientierte Förderung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern mit Migrationshintergrund“)
- Seminar für Sportpädagogik an der TU Braunschweig, Prof. Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann. („Bewegte Schule“)
- Universität Bayreuth: Prof. Dr. Ulrike Ungerer-Röhrich (Ressourcenorientierte Ansätze der Gesundheitsförderung)
- Universität Duisburg-Essen: Prof. Dr. Roland Naul (EU-Projekt HCSC) Prof. Dr. Werner Schmidt (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht)

- Universität Münster, Sportmedizinisches Institut: Prof. Dr. Klaus Völker (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, Studien zur Bewegten Schule)
- Deutscher Sportbund (Kooperationspartner im EU-Projekt HCSC)
- Unfallkasse Rheinland (Drittmittelgeber und Kooperationspartner bei mehreren Projekten)
- Hessische Turnjugend (Projekt „KiGaPro - bewegt ganz Hessen“)
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (DVS), Ad-hoc-Kommission „Frühkindliche Entwicklung“
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) München: Expertise „Sprache und Bewegung“
- Universität Marburg, Institut für Sportwissenschaft und Motologie: Prof. Dr. Jürgen Seewald (Konzeptionelle Ansätze der Psychomotorik)

International

- Italien: Freie Universität Bozen/Bildungswissenschaftliche Fakultät Brixen, Prof. Dr. F. Comploi (Projekt: Musik und Bewegung)
- Griechenland: Demokritus University of Thrace. Dep. Of Physical Education and Sport Sciences, Komotini/Griechenland, Ass. Prof. Dr. Antonis Kambas, Internationale Arbeitsgruppe Motodiagnostik
- Polen: University of Lower Silesia ul. Wagonowa, Wroclav,. Prof. Dr. Joanna Kruk-Lasocka (Projekt zur Motodiagnostik und Psychomotorik)
- Schweiz: Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, Prof. Dr. Susanne Amft (Psychomotorische Therapie, bewegungsorientierte Sprachförderung)
- Südkorea: EWHA Womans University Seoul, Human Movement Studies, Prof. Dr. Kyungsook Kim, Seoul/Südkorea. Laufender DAAD-Projektförderantrag (GenKO) „Wissenschaftliche Kooperation zur Entwicklung und Implementierung eines interkulturellen Bewegungskonzeptes in der frühkindlichen Bildung“
- China: Shanghai Normal University, Zentrum für Lehrerbildung, Prof. Zeng Baiwei, Projektleiter Hans Käfler, Shanghai(Kognition und Motorik)
- China: Zheijang Normal University, Institut für Frühpädagogik, Prof. Qin Jinliang, Hangzhou (Diagnostik der frühkindlichen Bewegungsentwicklung)
- Kooperationspartner in dem Projekt „Healthy children in sound communities – HCSC“: fünf weitere EU-Länder (CZ, PL, ES, NL, GB)

4.7 Veröffentlichungen im Berichtszeitraum

- Aßmann, B. (2012). Explorationsverhalten kinematisch erfasst – Wie Bindung uns bewegt und bildet. Bindungsorientierung in der sozialen Arbeit.
- Bischoff, A., Menke, R., Madeira Firmino, N., Sandhaus, M., Ruploh, B. & Zimmer, R. (2012). *Sozial-emotionale Kompetenzen. Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung* (nifbe-Themenheft Nr. 12). Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Haberer, E. (2012) Active Children - Active Schools. Förderung motorischer und kognitiver Kompetenzen durch körperliche Aktivität. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotentiale nutzen.* (S. 75-79). Schorndorf: Hofmann.
- Hunger, I. (2012). Neue Diskurse - alte Geschlechterpraxis? Zur frühkindlichen Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen heute. In U. Ungerer-Röhrich & S. Wolf (Hrsg.), *Kleine Forscher in Bewegung. Bildung und Bewegung in der frühen Kindheit.* Hamburg: Czwalina. (in Druck)
- Hunger, I. (2012). Geschlechterdifferenzen "hausgemacht". *4 bis 8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 9, S. 4-7.
- Hunger, I. & Zimmer, R. (2012). Jungen dürfen wild sein - Mädchen auch? Einflüsse auf geschlechtsspezifisches Bewegungsverhalten. *Kindergarten heute, Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern*, 8, S. 8-12.
- Hunger, I. (2012). Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen in der frühen Kindheit. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.) (2012). *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen.* Schorndorf: Hofmann, 149 -164.
- Hunger, I., Zimmer, R. (2012). *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotentiale nutzen.* Schorndorf: Hofmann.
- Kambas, A., Michalopoulou, M., Manthou, E., Christoforidis, C., Giannakidou, D., Venetsanou, F., Haberer, E., Fatouros, I. G., Chatzinikolaou, A., Gourgoulis, V., Zimmer, R. (2012). The Relationship between Motor Proficiency and Pedometer-Determined Physical Activity in Young Children. *Pediatric Exercise Science.*
- Schache, S. (2012). Inklusion beginnt im Bauch. Eine leibliche Perspektive zur Begründung einer inklusiven Kultur. *Zeitschrift für Inklusion.*
- Schache, S. & Künne, T. (2012). Der Haltung auf der Spur. Persönlichkeitstheorie und Psychomotorik. *Motorik* 35 (2).

- Zimmer, R. (2012). Bewegungsräume – Erobern und Entdecken. In G. Haug-Schnabel & I. Wehrmann (Hrsg.), *Raum braucht das Kind* (S. 207 – 213). Berlin: Das Netz.
- Zimmer, R. (2012). Mit dem Körper die Sprache entdecken – Lustvolle Zugänge zu Sprache und Literacy. In Hunger, I., Zimmer, R. (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotentiale nutzen*. Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung* (1. Ausgabe der überarbeiteten Neuausgabe, 13. Gesamtaufl.). Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012). *Sport und Spiel im Kindergarten* (5., überarb. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Zimmer, R. & Vahle, F. (2012). *Ping Pong Pinguin – Lieder zur Sprach- und Bewegungsförderung (mit CD)*. Freiburg: Herder.

Links

- www.nifbe.de/pages/das-institut/forschung/bewegung....php
- www.psychomotorik.nifbe.de
- www.renatezimmer.de
- www.psychomotorik.nifbe.de
- www.bewegtekindheit.de

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eltern-Kind-Dyade.....	8
Abbildung 2 Zweidimensionale Koordinaten der Bewegungsbahn eines Kindes durch einen Raum von ca. 140 qm über einen Zeitraum von 40 Minuten. Auf der x- und y- Achse sind die Entfernungen in mm aufgetragen. Der grüne Kreis zeigt die Position der Bezugsperson. Fehler! Textmarke nicht definiert.	
Abbildung 3: Selbstwirksamkeitserfahrungen	13
Abbildung 4: Selbstkonzeptwerte der Kinder vor und nach der Kindzentrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung.....	15
Abbildung 5: Testaufgabe "Tennisbälle in Kartons legen" im MOT 4-6	16
Abbildung 6: Testaufgabe „Einbeiniger Sprung“ im MOT 4-8 Screen	17
Abbildung 7: Sprachanlässe in Bewegungssituationen	24
Abbildung 8: Auftretende Themen in der Gruppendiskussion	27
Abbildung 9: Teilnehmerinnen des Projektes "Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern durch bewegungsorientierte Maßnahmen"	28
Abbildung 10: Sprachliche Interaktion und Bewegung in spielerischem Kontext	29
Abbildung 11 Spielerischer Zugang zur deutschen Sprache über Bewegung	30
Abbildung 12: Bewegungsangebote zur Selbsteinschätzung	45
Abbildung 13: Raum für Eigenaktivität.....	48
Abbildung 14: Gelebte Erzählsituation.....	49
Abbildung 15: Veränderungen der praktischen Umsetzung	51
Abbildung 16: Einrichtungsinterne Veränderungen	52
Abbildung 17: Rolle der Bewegung innerhalb einer lebendigen Vorlese- und Erzählkultur	53
Abbildung 18: Gemeinsam lesen – gemeinsam bewegen.....	55

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die Fortbildungsthemen	43
---	-----------