

Kleine Forscher in Bewegung – Das Konzept „Bewegte Kinderkrippe“

Susanne Przybilla, Ulrike Ungerer-Röhrich

Kinder erobern sich ihre Welt. Sie tasten, strampeln, kriechen, rollen, krabbeln, springen, hüpfen, klettern, balancieren, rennen, werfen und erfassen die Welt in Bewegung. In den ersten Lebensjahren ist Bewegung ihr Medium zum Erkenntnisgewinn über sich selbst, über ihre soziale und ihre materiale Umwelt. Das Bild vom Kind als aktiver Gestalter seiner Entwicklung,



© Eydos/Brigitte Sauer

welches neugierig und kompetent seine Umwelt erkundet, prägt gegenwärtig das Bildungsverständnis. Die körperliche und sinnliche Auseinandersetzung mit den Dingen bildet die Basis für frühkindliche Lernprozesse. In den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder ist Bewegung auch für den Bereich Kinder unter drei Jahren dennoch nur ein Thema unter vielen.

Das Konzept „Bewegte Kinderkrippe“ stellt Bewegung als Basis und Querschnittsthema in den Mittelpunkt des pädagogischen Ansatzes. Die Räume einer bewegten Kinderkrippe sind herausfordernde Bewegungslandschaften, die kleine Forscher und Entdecker zwischen ein und drei Jahren zum selbstständigen Explorieren einladen. Ergänzend stehen multifunktional einsetzbare Gegenstände und Materialien zur Verfügung, die das kindliche Spiel in vielfältiger Form anregen. Das Raumkonzept und das pädagogische Konzept der Fachkräfte bedingen einander. Damit die pädagogischen Fachkräfte die Raumgestaltung optimal für die Entwicklungsbegleitung der Kinder nutzen können, ist eine entsprechende Qualifizierung sinnvoll. Das Konzept der „bewegten Kinderkrippe“ wurde in einem kooperativ gestalteten Prozess aller Beteiligten – also der Fachkräfte in den Kitas, der

Eltern, Trägerschaft, der Architekten und nicht zuletzt der Kinder – an der Universität Bayreuth in Kooperation mit Spielraumgestaltern entwickelt und von der Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. als „besonders entwicklungsfördernd“ ausgezeichnet.

1. Das Zusammenspiel von Raum und Bewegung

Der Raum als Teil des pädagogischen Konzepts ist bereits aus der Reggio-pädagogik bekannt. Dort wird dem Raum als „dritten Erzieher“ eine Bildungsfunktion zugestanden (Reggio Children 2002); dabei geht es um mehr als nur die Gestaltung des Innenraumes. Der Raum ist Begegnungsort und Lernort zugleich, die Materialien im Raum und die Öffnung zur Außenwelt spielen ebenso eine Rolle für das



© S. Przybilla

Gelingen von Bildungsprozessen wie eine Atmosphäre des Wohlfühlens. Der Raum erfüllt in der Reggiopädagogik zwei Hauptaufgaben: Er gibt Bezug, indem er Geborgenheit bietet und er stimuliert, indem er zur Aktivität angeregt und Herausforderungen bereit hält (vgl. Dreier 2010).

„Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Sprache weckt.“ (L. Malaguzzi)

Eine Sprache, die den Geist kleiner Kinder wecken kann, ist die Bewegung. Bewegung ist gleichermaßen Ausdrucksform und Grundbedürfnis von Krippenkindern. Sie erschließen sich ihre Umwelt über Bewegungsaktivitäten. Das Lernen durch eigenes Erfahren und durch Nachahmen – Lernen aus „erster Hand“ gilt als zentrale Lernform kleiner Kinder (Schäfer 2003). Bewegung und Lernen bilden in den ersten Lebensjahren eine untrennbare Einheit. Der Drang zur Bewegung ebenso wie die Neugierde und das Explorationsverhalten gelten als angeborene Verhaltenssysteme. Aus eigenem Antrieb erkunden Kinder ihre Umwelt, experimentieren und probieren aus (vgl. u. a. Dornes 1993, Gopnik, Kuhl, Meltzoff 2003). Zugleich müssen und wollen sie lernen sich fortzubewegen, um die Welt aktiv erkunden zu können. Beim alltäglichen Spielen und Bewegen erweitern sie Stück für Stück ihr

Tab. 1: Entwicklungsphasen zwischen 0 und 3 Jahren, zusammengestellt nach Bertelsmann (2006, Begleitheft, S. 16), Pikler (2001) und Birth to three matters (Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage – EYFS, England, 2008)

1. Phase:
ca. 0-8
Monate

Heads-Up Lookers and Communicators (den Kopf heben, beobachten und mit der Umwelt in Kontakt treten)

Säuglinge reagieren auf Menschen und Situationen mit ihrem ganzen Körper. Sie können schon gut beobachten und auf ihr unmittelbares Umfeld reagieren sowie auf ihre Art und Weise mit den Menschen um sie herum kommunizieren.

Nach Pikler:

Kinder liegen auf dem Rücken oder auf dem Bauch, drehen sich auf Rücken oder Bauch, beginnen in Bauchlage den Kopf zu heben, zu greifen und können die Hände vor dem Körper zusammen führen. Kinder beginnen zu rutschen, robben oder krabbeln, geben Dinge von einer Hand in die andere, spielen in Rückenlage mit ihren Füßen, spielen in Bauchlage mit hochgestemtem Körper.

2. Phase:
ca. 8-18
Monate

Sitters, Standers and Explorers (sitzen, stehen und erforschen)

Die Kinder erforschen ihre Umgebung zunehmend zielstrebig. Im aufrechten Sitzen und Stehen weitet sich ihre Perspektive. Auch durch die fortschreitende Sprachentwicklung eröffnen sich neue Möglichkeiten, mehr über ihre Umwelt herauszufinden und zu verstehen.

Nach Pikler:

Kinder robben, krabbeln, rutschen, geben Dinge von einer Hand in die andere, spielen in Rückenlage mit ihren Füßen, spielen in Bauchlage mit hochgestemtem Körper. Kinder probieren, selbstständig zu sitzen, spielen im Sitzen, können in die Hände klatschen und winken und beginnen, sich an Gegenständen hochzuziehen. Kinder stellen sich auf und beginnen zu laufen, können sich auf den Boden hocken und ohne Hilfe aufstehen.

3. Phase:
ca. 18-25
Monate

Movers, Shakers and Players (sich selbstständig fortbewegen, witzeln, spielen)

Die Kinder erreichen eine immer größere Selbstständigkeit durch ihre wachsende Beweglichkeit. Sie haben ein offensichtliches Vergnügen daran, sich zu bewegen, zu kommunizieren und im Spiel zu lernen.

Nach Pikler:

Kinder laufen, beginnen zu rennen und verschiedene Bewegungen zu kombinieren.

4. Phase:
ca. 24-36
Monate

Walkers, Talkers and Pretenders (laufen, sprechen, schauspielern oder ‚so tun als ob‘)

Die Kinder erweitern ihren Aktionsradius deutlich durch ihre fortschreitende Bewegungs- und Sprachkompetenz. Die Fähigkeit, etwas im Spiel symbolisch darzustellen, nimmt zu. Die Kinder werden immer selbstsicherer und geschickter darin, Beziehungen aufzubauen.

Nach Pikler:

Kinder kombinieren die Bewegungen, die sie kennen, erproben neue Möglichkeiten wie klettern, springen, auf einem Bein stehen, schieben und ziehen gern Dinge.

Bewegungsrepertoire und mit jedem weiteren Schritt, jedem Erfolgserlebnis, entwickeln sie Selbstvertrauen (Pikler 2001). Zwischen null und drei Jahren durchlaufen Kinder verschiedene Phasen der Entwicklung (Tab. 1). Das Konzept „bewegte Kinderkrippe“ versucht, die Struktur der Entwicklungsphasen in der Raumgestaltung aufzugreifen. Der Vielfalt an Bewegungs- und Wahrnehmungsoptionen, die Kinder zwischen ein und drei Jahren brauchen, versucht der Raum mit Bewegungslandschaften in Podestform auf mehreren Ebenen gerecht zu werden.

1.1 Explorative, „bewegte“ Räume

Kinder aller Entwicklungsstufen sollen durch den Raum aufgefordert werden, ihre Umwelt zu erforschen, mit Bewegungen, Gegenständen, Materialien zu experimentieren und altersspezifisch zu spielen. Eine Bewegungslandschaft, die sinnvolle Angebote für Kinder in allen Entwicklungsstufen bereithält, muss also sowohl Kinder ansprechen, die sich noch nicht fortbewegen können, als auch Kinder, die bereits krabbeln oder hüpfen, klettern und rennen können.

Um diesem Bedarf gerecht zu werden, sind die Podestlandschaften so konstruiert, dass die Anforderungen zur Raumdecke hin steigen. Während Säuglinge in Beckenlandschaften auf dem Boden Geborgenheit sowie Spiel- und Entdeckungsmöglichkeiten finden, kann ein Krabbelkind sich die nächste Ebene beispielsweise über wellenförmige Stufen oder Rampen erobern. Die Verweilorte in den unteren Ebenen werden dabei immer über verschiedene Zugangswege erreicht, so dass sie von Kindern mit unterschiedlichen motorischen Entwicklungsniveaus genutzt werden können. Um jedoch die Spielorte ganz oben zu erreichen, müssen die Kinder bereits Sprossen erklimmen und größere Stufen überwinden können. Diese Herausforderungen auf höheren Ebenen bleiben den Größeren, Zwei- bis Dreijährigen vorbehalten. Mit zunehmender motorischer Geschicklichkeit „arbeiten“ sich die Kinder nach oben. So bleibt der Raum spannend und verlagert Spielorte in verschiedene Ebenen.

Die Raumqualität zeigt sich zudem darin, dass Kinder ihre unterschiedlichen Bedürfnisse befriedigen können. Die Bewegungslandschaften sind so gestaltet, dass sie gleichzeitig zum Er-



obern, zum Bewegen, zum Explorieren, zum Spielen sowie zum Beobachten, Ruhen und Entspannen einladen. Nischen, kleine Ausguckpodeste und Höhlen oder Becken laden beispielsweise zu ruhigen, Bindung herstellenden Kontakten ein (vgl. hierzu Allwörden & Wiese 2009). Freie Bodenfläche, hängende Wackelkonstruktionen, Stufen, Sprossen, Brücken etc. fordern unterdessen zu selbstständigen Unternehmungen, zum (Rollen-)spiel und zum Ausprobieren neuer Bewegungsformen auf.

Für eine gesunde Entwicklung sollten Kinder die Möglichkeit haben, die nächste Stufe ihrer motorischen

Entwicklung selbstständig durch Ausprobieren und *ohne Hilfe von Erwachsenen* zu erreichen (Pikler 2001). Sie brauchen sowohl Orte als auch Zeit zum ungestörten Erproben von Bewegungsabläufen. Dieser Aspekt muss auch im pädagogischen Handeln der Fachkräfte sichtbar werden.

1.2 Multifunktionale Gegenstände

Auch die (Spiel-)Materialien und Gegenstände spielen im Konzept „Bewegte Kinderkrippe“ eine bedeutende Rolle. Von „Dingen“ gehen Aufforderungen zum Handeln aus, sie können den Geist des Kindes in seinen Bann ziehen und sie sind vor allem in der frühen Kindheit vieldeutig (Stieve 2011).

Wenn der eigene Körper als „Spielmaterial“ von Säuglingen ausreichend erforscht ist, beginnen sie, sich für Gegenstände zu interessieren. Mit Mund, Händen und Körper versuchen sie, die Beschaffenheit von Dingen und ihre Funktionen zu erforschen und dehnen ihre Explorationen mit zunehmender Mobilität auf ihre Umgebung aus. Erkenntnisse gewinnen sie dabei zu Beginn über zufällig initiierte Experimente. Durch stetiges Sammeln von Erfahrungen werden zufällige Handlungen zu bewussten Handlungsmustern ausgebaut (Oerter 2008). Die Phase des Sensomotorischen Spiels geht in ein erkundendes Explorationsspiel (auch Informationsspiel) über. Der Säugling erkundet die Dinge. Wenn er mit einem Bauklotz hantiert, probiert er mit diesem Gegenstand alle ihm verfügbaren Bewegungsmuster durch, er nimmt ihn in den Mund, schlägt ihn gegen etwas, lässt ihn fallen, gibt ihn in die andere Hand etc. (vgl. z. B. Bruner 2002). Er lernt, Gegenstände voneinander zu unterscheiden und ihnen Funktionen zuzuordnen. Im Konstruktionsspiel setzt sich das Kind beispielsweise mit räumlichen Beziehungen von Gegenständen oder



den Dimensionen des Raumes auseinander und will aus verschiedenen Gegenständen eine Zielkonstruktion herstellen (z. B. einen Turm aus Bauklötzen). Es wird zum Architekt seiner Spielwelt.

Ein Umdeuten von Gegenständen nach eigenen Vorstellungen erfolgt im Symbolspiel. Die Spielhandlungen werden variiert und aus dem Umfeld des Kindes und seinen bisherigen Erfahrungen übernommen. Variation gilt dabei als ein Schlüsselfaktor frühkindlichen Lernens (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2007). Gegenstände nehmen multifunktionale Rollen an; als typisch gilt der Bauklotz, der gleichzeitig Auto, Telefonhörer oder Banane für das Kuscheltier sein kann. Das Spiel der Kleinstkinder ist durch einen unmittelbaren wunscherfüllenden Umweltbezug charakterisiert (Oerter 2008).

Um Variation und ein Handeln nach unmittelbaren Wünschen, nach Fantasie der Kinder zu ermöglichen, sind im Krippenbereich multifunktional einsetzbare Objekte notwendig. Die Objekte bleiben, wie auch die Gesamtarchitektur des Raumes, in ihrer Gestaltung in weiten Teilen skizzenhaft. Auf figürliche Darstellungen wird verzichtet. Die Räume und Objekte sind vollständig funktionsoffen, die Interpretation und Deutung bleibt

den Kindern vorbehalten. D. h., die Kinder geben dem Raum sowie den Objekten immer wieder neue Bedeutung und die Funktion, die für sie im Moment wichtig ist.

2. Grundlagen des pädagogischen Konzepts

Aus den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder lässt sich für die Arbeit mit unter dreijährigen Kindern eine Bildungsvision herausstellen: starke, gesunde, kommunikationsfreudige und aktiv lernende Kinder (Bertelsmann 2006). Für das Erreichen dieser Vision setzt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan als Ziel der pädagogischen Arbeit die Stärkung bestimmter Kompetenzen in den Mittelpunkt. Dazu gehören emotional-soziale, kommunikative, körperbezogene und kognitiv-lernmethodische Kompetenzen sowie die Stärkung des Selbstkonzepts (vgl. Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren, 2010). Das Krippenkonzept basiert auf der Annahme, dass die Entwicklung dieser Kompetenzen über ein bewegtes Aufwachsen in der Kinderkrippe unterstützt werden kann. Dies erfordert spezielle Kenntnisse über den Zusammenhang von Bildung und Bewegung, über das explorative

Lernen und die Bewegungsentwicklung von Kindern bis zum dritten Lebensjahr. Bewegung lässt sich dabei mit allen Bildungsbereichen verbinden und wird als Basis und als Medium für die Arbeit mit Krippenkindern vorausgesetzt. Beispielhaft soll diese Verbindung zwischen Bewegung und den Bildungsbereichen körperbezogene und emotional-soziale Kompetenz verdeutlicht werden.

2.1 Bewegung und körperbezogene Kompetenzen

Zu den körperbezogenen Kompetenzen gehören neben der Fein- und Grobmotorik beispielsweise auch die Bewegungsfreude, die Fähigkeit zur Körperbeherrschung, zur Regulierung körperlicher Anspannung und Entspannung, das Körperbewusstsein (den eigenen Körper spüren und einschätzen), die Fähigkeit zur räumlichen Orientierung, zur Stressbewältigung etc. Körperbezogene Kompetenzen entwickeln sich durch und in Bewegung. Vorausgesetzt, Kinder können sich ihrem Entwicklungsstand entsprechend motorisch betätigen, vollzieht sich die Entwicklung grundlegender motorischer Fähigkeiten, wie z. B. sitzen oder laufen, weitgehend

selbstständig. Für die auf den Grundfähigkeiten aufbauenden erweiterten Fähig- und Fertigkeiten sind Übung und Erfahrung sowie die Umweltbedingungen des Kindes und seine Möglichkeiten zur Exploration von großer Bedeutung (Michaelis 2011). Die Differenzierung motorischer Funktionen hängt also im Wesentlichen davon ab, welche Möglichkeiten ein Kind hat, diese Funktion anzuwenden. Pikler (2001) stellt als Ergebnis ihrer Studien zum Beispiel die Eigenaktivität, genügend Zeit und Zufriedenheit im Umgang mit dem eigenen Körper als fördernde Faktoren für die Entwicklung körperbezogener Kompetenzen heraus. Über ihr alltägliches Tun, über ihr bewegtes Spiel sollen Kinder Bewegungssicherheit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnen. Die Umgebung in einer „bewegten Kinderkrippe“ bietet den Kindern fortwährend Übungsmöglichkeiten. Für die Fachkräfte in der Kinderkrippe bedeutet dies, dass ein direkter, modifizierender Eingriff des Erwachsenen in die Bewegungsentwicklung (zum Beispiel Interventionen bzw. aktive Hilfen von außen, um Kinder in eine bestimmte Position oder Bewegung zu bringen) vermieden wird. Den Aktionen der Kinder treten die Erwachsenen wertschätzend und ermutigend entgegen.

gen. Sie vertrauen auf die Fähigkeiten der Kinder und geben ihnen Zeit und Raum für ihre Experimente.

Beispiel: Nora steht seit einigen Tagen vor einer dreistufigen Sprossenleiter. Offensichtlich hat sie Interesse, diese zu erklimmen. Langsam tastet sie sich an die Aufgabe heran, indem sie zuerst in der Nähe der Leiter sitzt und andere Kinder beim Aufsteigen beobachtet. Schließlich wagt sie sich selbst zur Leiter und kann mühelos die ersten beiden Stufen hochsteigen. Um die Ebene endgültig zu erreichen, könnte sie entweder mit einer Hand nach oben greifen und auf die dritte Sprosse steigen oder sich mit den Armen auf das Podest ziehen. Dies gelingt ihr jedoch nicht, sie rutscht mit den Füßen immer wieder ab. Schließlich lässt sie sich wieder hinab gleiten und landet dabei auf dem Po. Ihre Erzieherin hat die Szene beobachtet und ermutigt Nora, indem sie ihr eine positive Rückmeldung zu ihrem Tun gibt: „Ja prima, Nora, du hast ganz allein versucht, auf die Leiter zu klettern. Du warst schon fast ganz oben. Das ist ganz schön anstrengend, oder?“ Kurze Zeit später unternimmt Nora den nächsten Versuch und schafft es, sich nach oben auf das nächste Podest zu ziehen. Oben angekommen richtet sie sich auf und schaut stolz und ein wenig verwundert zur Erzieherin.



2.2 Bewegung und emotional-soziale Kompetenzen

Auch der Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen kann schon im Krippenalter über Bewegungsaktionen im Alltag unterstützt werden. Positive Interaktionserfahrungen in der frühen Kindheit, vor allem eine sichere Bindung des Kindes an seine primären Bezugspersonen, sind grundlegend für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. Kinder unter drei Jahren entwickeln soziale Kompetenzen vor allem im Spiel mit anderen Kindern. Über das Spiel und



über Bewegungsaktivitäten begreifen Kinder nicht nur ihre gegenständliche, sondern auch die soziale Umwelt (wer spielt und tobt mit mir, mit wem kann ich Spaß haben, wer tröstet mich, wenn ich stolpere etc.). Die verschiedenen Spielphasen im Krippenalter sind geprägt von Bewegung. Für die sensomotorischen Spiele im ersten Lebensjahr nutzen Kinder ihren Körper, betasten Gegenstände, machen Bewegungsexperimente. Viele ritualisierte Spiele wie „Hoppe-Hoppe-Reiter“ oder „KuckKuck, wo bin ich“ funktionieren über immer wiederkehrende Bewegungen und Sprechmuster. Sie werden in einer freudvollen bewegten Aktion gemeinsam ausgeführt und

können so das soziale Miteinander fördern. Auch Spielhandlungen im Symbol- und im Rollenspiel finden bewegt statt. In solch gemeinsamen Bewegungsaktivitäten erleben sich Kinder als kompetent im sozialen Miteinander (Viernickel & Völkel 2009). Die Basisfähigkeiten sozialen Handelns (zum Beispiel Kontakt zu anderen knüpfen oder für ein gemeinsames Ziel kooperieren) zeigen und entwickeln sich auch – obschon zum Teil erst ganz anfänglich – in interaktiven Bewegungsaktivitäten bei Kindern unter drei Jahren.

Das Konzept „bewegte Kinderkrippe“ inszeniert den Raum so, dass es vielfältige Orte gibt, die Kinder zum Spielen in Gruppen einladen. Größere und kleinere Plattformen, Höhlen, Balkone, Becken etc. sind Podien für Zusammenkünfte. Eine Leiter, die so schmal ist, dass nur ein Kind hochklettern kann, erfordert Absprachen. Bewegungsgeräte wie Rollfahrzeuge oder Wagen offerieren Einladungen zum Mitfahren, Absprachen für Wettrennen, Tauschabsprachen und Aushandlungsprozesse.

Die Podestlandschaften fördern zudem Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern. Die pädagogischen Fachkräfte beobachten die Kinder, nehmen ihre Spielthemen wahr und greifen sie auf, indem sie direkt in das Spiel

einsteigen. In Form eines „bewegten Dialogs“ (vgl. Ungerer-Röhrich et al. 2011) können sie neue Impulse einbringen und die Ideen der Kinder mit ihnen weiterentwickeln. Hilfreich ist dabei ein breites Know-how, wie Bildungsthemen mit Bewegung verknüpft werden können. Die Räume sind bereits für die Spiele der Kinder inszeniert, Rollenspiele und Angebote müssen nicht extra vorbereitet werden. Bildung kann aus der Situation bzw. den aktuellen Bedürfnissen der Kinder heraus geschehen.

3. Bewegte Räume brauchen bewegte Fachkräfte

Eine bewegungsfreundliche Einrichtung bzw. Ausstattung von Kita-Räumen garantiert noch kein bewegungsfreundliches Aufwachsen. Ungerer-Röhrich & Quante (2012) konnten in einer Studie nachweisen, dass positive Effekte bei den Kindern vor allem dann erzielt werden, wenn das gesamte Personal über die nötigen Kenntnisse verfügt und weiß, warum und wie Bewegung als Querschnittsthema in die Kita bzw. Kinderkrippe eingebracht werden kann. Die Ausstattung braucht dementsprechend also Fachkräfte, die eine bewegungsfreundliche innere Haltung haben. Zum Konzept gehört daher eine prozessbegleitende Qualifizierungsmaßnahme, die das Personal hinsichtlich der pädagogischen Gestaltung von Spiel- und Lernprozessen in den Podestlandschaften unterstützt und die eigene Haltung reflektiert. Es erweist sich zudem als gewinnbringend, wenn von Beginn an kooperativ mit allen Beteiligten geplant wird.



„Wenn Du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“ Antoine de Saint-Exupery

Will sich eine Kinderkrippe erfolgreich auf den Weg zu einer bewegungsfreundlichen Einrichtung machen, empfiehlt es sich, dass die Prozessbegleitung den spezifischen Unterstützungsbedarf individuell erfasst. Grundlage der Prozessbegleitung ist im vorliegenden Konzept ein systemischer, d. h. ressourcen- und lösungsorientierter Ansatz, bei dem es um die Berücksichtigung der Perspektiven aller Beteiligten geht. In seinem Ablauf orientiert er sich an den Qualitätskriterien für die Planung, Umsetzung und Bewertung gesundheitsfördernder Projekte der BZgA (2012), die im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte von Ungerer-Röhrich et al. (2012 & 2011) an die Spezifik der Kindertageseinrichtungen angepasst wurden. Auch die Baumaßnahmen werden vorzugsweise im Sinne eines Mitbauprojektes realisiert, so dass Eltern, pädagogisches Personal und ggf. auch die Kinder an der praktischen Umsetzung beteiligt sind.

4. Blick in die Praxis

Welches Potential in den Bewegungsaktionen kleiner Kinder liegt und wie derart vorbereitete Lernumgebungen die Lernprozesse unterstützen können, soll folgendes Beispiel verdeutlichen:

Beispiel: Finn hat ein Problem. Er möchte Bälle von ganz unten in die

dritte Etage der Hochebene bringen, weil sie dort als Futter für seinen Bären dienen sollen. Um vom Boden bis zum Bären zu gelangen, muss Finn über eine wellenförmige Treppe oder über eine glatte Rampe zuerst in die erste Etage, dann über einige Stufen in die zweite Etage und schließlich über einige Leitersprossen in die dritte Etage kommen. Dies ist für den Zweijährigen eigentlich kein Problem. Die Kiste mit ca. 30 Bällen nach oben zu befördern scheint indes eine schwierige Aufgabe zu sein. Finn gestaltet seine Lösungsversuche folgendermaßen:

1. Phase: Er nimmt in jede Hand einen größeren Stoffball und steigt damit bis zu der Stelle mit der Sprossenleiter. Dort merkt er, dass er mit zwei Bällen in der Hand nicht weiter kommt. Er dreht sich um und entdeckt im Holz der zweiten Ebene ein Loch, welches scheinbar die Größe der Bälle hat. Er probiert aus, ob sie hineinpassen und freut sich, als sie darin gänzlich verschwinden. Dann geht er wieder hinunter zur Ballkiste.

2. Phase: Nun nimmt er sich einen kleinen Ball, schafft diesen relativ mühelos bis zum Zielort und kommt wieder hinunter.

3. Phase: Finn nimmt erneut einen Ball und will nach oben. Timo kommt hinzu und nimmt auch Bälle, Finn

gibt ihm zu verstehen, dass die Bälle nach oben müssen, indem er „oben“ und „da“ sagt und hinauf zum Bären zeigt. Daraufhin wirft Timo seine Bälle wieder in die Kiste und zieht von dannen.

4. Phase: Die Erzieherin beobachtet Finns Treiben schon eine ganze Weile und fragt ihn, was er da macht. Finn erklärt mit seinen Worten, dass alle Bälle hoch müssen, weil sie Essen für den Bären sind. Die Erzieherin bietet ihm daraufhin eine kleine Schüssel an und fragt ihn, ob er mit dieser Schüssel vielleicht mehrere Bälle auf einmal transportieren kann. Finn nimmt diesen Impuls auf und balanciert motorisch sehr geschickt die Schüssel samt Bällen nach oben.

5. Phase: Als er wieder unten ist, hat er scheinbar eine noch bessere Idee. Konzentriert stopft er so viele Bälle in seine Strumpfhose, Unterhemd und Unterhose, dass er gerade noch laufen und steigen kann. Dann klettert er beladen hinauf, leert oben alle Bälle aus, kommt wieder hinunter und packt sich den Rest der Bälle in die Hose. Dabei strahlt er, die Freude am gelösten Problem und am Tun ist ihm offensichtlich ins Gesicht geschrieben.

Das Literaturverzeichnis steht im Internet unter www.verlag-modernes-lernen.de/literatur zum Download zur Verfügung.



Informationen zu **E-Learning-Fortbildungen**, die den Zusammenhang zwischen Bildung, Gesundheit und Bewegung in der Kindheit thematisieren, finden sich unter www.kitasin-bewegung.uni-bayreuth.de, zum Konzept sowie zur Modellkinderkrippe der Universität Bayreuth unter www.kinderkrippe.uni-bayreuth.de. **Spielraumgestalter**, die das Konzept „bewegte Kinderkrippe“ zusammen mit den Autorinnen entwickelt haben und umsetzen:

Gottfried Schilling
Pfarrgasse 11
97355 Abtswind
info@schilling-raumkonzepte.de
www.schilling-raumkonzepte.de

Matthias Oswald Sauer
Ochsenfurter Spielbaustelle e.V.
Untere Dorfstr. 3
97270 Kist
ossi-leo@t-online.de
www.ochsenfurterspielbaustelle.de

Über die Autorinnen:

Susanne Przybilla ist Sportpädagogin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth mit den Schwerpunkten Gesundheit, Bildung und Bewegung für Kinder in der frühen Kindheit, Qualitätsentwicklung in Kitas, Konzeption und Entwicklung von Fortbildungen in Gesundheits- und Bewegungsförderung, Konzeption internetbasierter Lernangebote für Kitafachkräfte. Sie promoviert zum Thema „Bewegte Kinderkrippe – Lernräume für Kinder unter Drei“.

Prof. Dr. Ulrike Ungerer-Röhrich ist Professorin am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Sportpsychologie und Sportpädagogik – Bildung und Bewegung im Elementarbereich, Gesundheitsförderung im Kindergarten, Qualifikation durch E-Learning, systemische und ressourcenorientierte Konzepte im Coaching und in Therapie und Rehabilitation. Seit 2013 ist Prof. Dr. Ungerer-Röhrich Vorstandsvorsitzende der Plattform Ernährung und Bewegung.

Autorinnen:



Susanne Przybilla

susanne.przybilla@inbewegung.org
www.inbewegung.org
www.kinderkrippe.uni-bayreuth.de



Prof. Dr. Ulrike Ungerer-Röhrich

ulrike.ungerer-roehrich@inbewegung.org
www.kitas-in-bewegung.uni-bayreuth.de
www.inbewegung.org

Universität Bayreuth
Arbeitsbereich Sportwissenschaft III
95440 Bayreuth

Stichwörter:

- Bewegte Kinderkrippe
- Bewegungslandschaften
- Bildungsprozesse
- Exploration