



SIA-ProD

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



**SIA-ProD: An Innovative Self-Improvement Approach
for the Professional Development of Early Educators**

SIEP

Self Improvement Evaluation Package



KAPITEL

1

PLANUNG EINES BEWEGUNGSPROGRAMMS

INHALT

- Planung von Bewegungsprogrammen
- Die Notwendigkeit von Bewegungsprogrammen in der frühen Kindheit
- Entwicklung eines Wochenplans (inklusive individueller Aktivitäten)
- Inhalte eines wöchentlichen Bewegungsprogramms
- Praktische Anleitung für die Vorbereitung eines Programmes und eines schriftlichen Plans

1.1 PLANUNG VON BEWEGUNGSPROGRAMMEN

Ein Bewegungsprogramm ist ein organisierter Prozess, welche den Zielen und dem Zweck einer Unterrichtsstunde Bedeutung zukommen lässt, indem Räume für Aktivitäten und Bewegungsinhalte und deren Abfolge in Abhängigkeit der Ziele vorgeben werden. Dieser Prozess wird dabei immer durch die Werte und Ziele der jeweiligen Fachkraft bestimmt (Gallahue, 1996). Eine solches Bewegungsprogramm stellt eine Verbindung zwischen dem vorhandenen Wissen einer pädagogischen Fachkraft und einer effektiven Vermittlung dar. Durch diese Verbindung können die Erwartungen und Bedürfnissen eines Kindes mit den eigentlichen Inhalten eines solchen Programms verknüpft werden (Capel, 1997).

Ein Bewegungsprogramm ist immer ein integrativer Bestandteil eines frühkindlichen Curriculums. Es beinhaltet eine Reihe von Bewegungserfahrungen, die den Kindern dabei helfen, neue Fähigkeiten zu erlernen und ihre physischen Fähigkeiten in Verbindung mit ihren kognitiven und emotionalen Fähigkeiten weiterzuentwickeln (Gallahue, 2002). Insbesondere trägt ein korrekt geplantes und auf den Entwicklungsstand der Kinder zugeschnittenes Bewegungsprogramm in bedeutsamer Weise zur gesamten Bildung eines Kindes bei. Bei einem solchen Bewegungsprogramm steht immer das Kind selbst im Fokus und nicht etwa die Aktivität. Ein Bewegungsprogramm ist als ein grundlegender Konstruktionsplan zu verstehen welcher das Bewegungsangebot für innen als auch draussen, für einzelne Tage als auch für Wochen vorgibt (Gallahue, 1996).

Nach der American Heart Association (2010) sollte die Zeit, die ein Kind mit physischer Aktivität verbringt, ungefähr 45 Minuten pro Tag betragen. Allerdings beeinträchtigt der übliche Mangel an Platz und Zeit in Einrichtungen oft die erfolgreiche Umsetzung eines entsprechenden Bewegungsangebots. Daher sollten solche Angebote sorgfältig in Form eines Bewegungsprogramms geplant und umgesetzt werden (Pangrazi, 1999).

1.2 DIE NOTWENDIGKEIT VON BEWEGUNGSPROGRAMMEN IN DER FRÜHEN KINDHEIT

Die frühe Kindheit gilt als der ideale Zeitpunkt, um Kindern dabei zu helfen, dass beste aus ihren Fähigkeiten herauszuholen. Dabei sollten pädagogische Fachkräfte stets im Hinterkopf haben, dass Lernen in der frühen Kindheit ein kontinuierlicher Prozess ist. Die Kinder lernen von ihrer Familie, ihren Freunden und den Erfahrungen, die ihnen ihre Umwelt ermöglicht. Kinder verbringen in diesem Alter einen Großteil ihrer Zeit mit Lernen. Eine anregende Umwelt besteht

nicht nur aus der natürlichen Umwelt des Kindes, sondern auch daraus, wie die Kinder darüber fühlen und auf diese reagieren (Zahopoulou & Kouli, 2017).

Nach Begley (1997) kann davon ausgegangen werden dass eine reiche Umwelt auch zu einem reichen Verstand im Sinne einer hohen Gehirnaktivität führt. In besonderen Maßen stellt die Bewegung einen entscheidenden Faktor dieser Umwelt dar, da im Vergleich zu sitzenden Tätigkeiten viele unterschiedliche Bereiche des Gehirns aktiviert werden (Newell, 1986). Es zeigt sich beispielsweise dass wenn eine Person mehr als 10 Minuten still steht die Wahrnehmung einer Bewegungsstimulation abnimmt und die Müdigkeit des Bewegungssystems zu (Lee, 2007).

Für Vorschulkinder ist es von Bedeutung, dass ihnen eine große Bandbreite an Bewegungsmöglichkeiten angeboten wird, da diese Möglichkeiten vielschichtige Auswirkungen auf das kindliche Erleben haben können (Gallahue & Donnelly, 2003). Bewegung beinhaltet für ein Kind seine Umwelt zu explorieren, sich selbst zu akzeptieren als auch akzeptiert zu werden. Ebenso beinhaltet Bewegung das Leben zu genießen sowie Freiheit zu erleben und sich körperlich auszudrücken. Das starke Verlangen von Kindern nach Bewegung ist ein Zeichen dafür, dass sich das kindliche Gehirn auf das Lernen einstellt. Dies wird in der Praxis tatsächlich genutzt, um Kindern beizubringen, wie sie über ihren Körper und durch Bewegung lernen können. Nach Ratey (2008) versetzt Bewegung den Verstand in eine Bereitschaft zu lernen. Auf physiologischer Ebene regt Bewegung die Ausschüttung von Dopamin – einen Neurotransmitter – an, der die Lernfähigkeit erhöht.

1.3 ENTWICKLUNG EINES WOCHENPLANS (inklusive individueller Aktivitäten)

Ein schriftlicher Wochenplan

Ein komplettes Bewegungsprogramm benötigt eine langfristige, eine mittelfristige als auch eine kurzfristige Planung (DES, 1985a, b). Das Programm kann daher (1) als Kindergartenjahr (*jährliche Planung*), (2) in individuelle Einheiten wie z. B. Quartale oder Monate, (*Planung in Einheiten*) und (3) *wöchentliche oder tägliche Einheiten geplant werden*, um Bewegungskompetenzen in Abhängigkeit von den Zielen und Planungen der pädagogischen Fachkräfte zu vermitteln (Avgerinos, Papacharisis, Goudas & Kioumourtzoglou, 2002).

In einer schriftlichen *Jahresplanung einer Fachkraft* werden die folgenden Aspekte festgehalten:

- Die Priorisierung der Ziele in Abhängigkeit von den Bedürfnissen der einzelnen Kinder und der Kindergartengruppe
- Die Themen und Lerneinheiten eines Monats oder eines Quartals
- Die Anzahl an Aktivitäten pro Thema

- Aktivitäten an denen Kinder jeweils teilnehmen können

In einer *schriftlichen Planung in Einheiten* werden hingegen die folgenden Aspekte festgehalten:

- Bewegungsaktivitäten (z. B. Einheit Fußball)
- Fitness-Elemente, bezüglich der Gesundheit (z. B. Kraft oder Ausdauer)
- Kognitive Elemente (z. B. kritisches Denken) oder
- Soziale Elemente (z. B. Einheit Kooperation)

In einer *schriftlichen Wochenplanung* definieren die pädagogischen Fachkräfte:

- Das Ziel der Woche (Haupt- und Nebenziele)
- Die Bewegungsaktivitäten für jeden einzelnen Tag
- Die Schwerpunkte und die Form der Anleitung
- Die Art und weise wie die Kinder motiviert und in den Aktivitäten organisiert werden
- Das Material, sowie Ort und Zeit für die Bewegungsaktivitäten
- Die Evaluation der Bewegungsaktivitäten durch Beobachtung (z. B. während oder am Ende der Woche bzw. Einheit)

Die Vorteile einer *schriftlichen Wochenplanung* können wie folgt zusammengefasst werden:

- Eine schriftliche Planung dient als direkte Erinnerung, WAS und WIE Bewegung vermittelt werden soll
- Ein Plan stellt eine Möglichkeit dar, die folgenden Wochenpläne zu verbessern
- Die Planung ermöglicht eine Verbesserung der einzelnen Lehrinhalte und generellen Inhalts
- Ein schriftlicher Wochenplan bietet zudem immer eine Quelle dafür sich selbst hinsichtlich der Bewegungsförderung zu verbessern.

Nach Graham (1992) ist die Planung ein unabdingbarer Teil eines effektiven Angebotes und bietet den pädagogischen Fachkräften eine sichere Grundlage, einen besseren und aufeinander aufbauenden Wochenplan für Bewegungsaktivitäten zu erstellen.

Pädagogische Fachkräfte müssen Wochenpläne erstellen, um Entwicklungsfortschritte zu gewährleisten, um die gegebene Zeit effektiv nutzen zu können und um Ängste zu reduzieren und Vertrauen aufzubauen (Graham, Hale, & Parker, 2001; Rink, 2006; Siedentop & Tannehill, 2000). Allerdings ist es nicht einfach, einen perfekten Wochenplan zu erstellen, da dieser durch viele Faktoren beeinflusst wird (Tsangaridou, 2007). Zu diesen Faktoren zählen die Umgebung der Einrichtung (z. B. Platzangebot, Fachkraft-Kind-Schlüssel, vorhandene Materialien), die pädagogischen Fachkräfte (eigene Fähigkeiten und Motivation), als auch die unterschiedlichen Bedürfnisse und Eigenschaften eines jeden Kindes.

Ein schriftlicher Wochenplan mit individuellen Aktivitäten

Pädagogische Fachkräfte müssen vollständige und sorgfältig differenzierte beziehungsweise individualisierte Angebote anbieten, die die Kinder in ihren einzigartigen Persönlichkeiten und Lernfähigkeiten ansprechen und unterstützen (Pickup & Price, 2007). Dies beinhaltet das pädagogische Fachkräfte versuchen, die Grenzen zu verstehen, die bestimmte Kinder davon abhalten, aktiv an Bewegungsangeboten teilzunehmen, in der Einrichtung oder im Allgemeinen.

Differenziertes Lehren und Lernen ist wahrscheinlich die Grundlage für Bildung. Es ist definiert als der Prozess, während dem kognitive Themen, Lehrmethoden als auch Quellen und Aktivitäten so geplant werden, dass sie auf die individuellen Bedürfnisse eines Kindes abgestimmt sind (Bearne, 1996). Tomlinson (1999) merkte an, dass Differenzierung eher eine Philosophie ist, nach der pädagogische Fachkräfte die Unterschiede von Kindern in einer Gruppe akzeptieren und die Lerninhalte darauf aufbauen, ohne irgendeine Diversität auf irgendeine Weise zu diskriminieren. Ein kritischer Ansatz von Differenzierung geht sogar noch weiter und betrachtet jedes Kind als eine eigene Biographie, die studiert werden muss und mit der umgegangen werden muss, um alle Faktoren – innerhalb und außerhalb der Einrichtung – zu kontrollieren, die die Entwicklung beeinflussen (Koutselini, 2006).

Differenzierung ist ein Prozess, bei dem verschiedenen Kindern auf verschiedene Art und Weise etwas vermittelt wird, basierend auf bevorzugte Kriterien auf der Grundlage der Bedürfnisse der Kinder, die alle unterschiedlich sind (Koutselini, 2001, S. 24). Gleichzeitig ist differenziertes oder individualisiertes Lehren ein Bildungsprozess, der davon abhängt, dass die pädagogischen Fachkräfte ihr Lehren an die einzigartigen Eigenschaften eines jeden Kindes anpassen, sodass es den Bedürfnissen, Vorlieben und Interessen des Kindes gerecht wird.

Differenzierung unter Kindern reflektiert sehr gut die Unterschiede, die aus der familiären Umgebung der Kinder kommen und dort erworben wurden, als auch Unterschiede in der Entwicklung. Diese individuellen Unterschiede sind der Grund, warum Kinder desselben Alters so unterschiedlich sind, was das Tempo ihrer motorischen Entwicklung betrifft und ob sie kognitiv und emotional schon so weit sind, zu lernen (Koutselini & Agathangelou, 2009). Ob Kinder schon so weit sind wird zudem durch ihre Familie und ihr soziales Umfeld beeinflusst, durch die Bildungserfahrungen, die sie dort gemacht haben und immer noch machen. Nach Koutselini (2008) sind Kinder in der gleichen Gruppe ganz unterschiedlich und haben daher auch ganz unterschiedliche Bedürfnisse.

Somit ist es sehr wichtig, dass pädagogische Fachkräfte Pläne mit Aktivitäten erstellen, die von allen Kindern ausgeführt werden können, während Sie die Individualität eines jeden Kindes respektieren. Die Nutzung eines schriftlichen Wochenplans macht individualisiertes Lehren möglich – bis zu einem Punkt – und somit wird das Bedürfnis eines jeden Kindes erfüllt, in seinem eigenen Tempo zu lernen (Papadakis & Ghiglione, 2008).

1.4 INHALTE EINES WÖCHENTLICHEN BEWEGUNGSPROGRAMMS

Vorschulkindern angemessene Möglichkeiten zu geben, an Bewegungsprogrammen teilzunehmen, ist von höchster Bedeutung, wenn man berücksichtigt, dass Kinder in diesem Alter ihren Körper und Bewegung auf viele verschiedene Weisen nutzen. Nach Zahopoulou und Kouli (2017) können die folgenden Ziele physischer Aktivitäten im Kindergarten unterschieden werden:

1. Ermöglichung von Bewegungserfahrungen mit dem Ziel des Entdeckens und Experimentierens.
2. Planen von Aktivitäten, welche die Bewegung (Wissen über Körper und Raum, Qualität der Bewegung) und grundlegende motorische Fähigkeiten fördern.
3. Stärkung des Selbstbewusstseins durch die Teilnahme an Bewegungsangeboten, die dem Entwicklungsstand entsprechen.
4. Aktivierung der Fantasie durch Spiel und Rollenspiel.
5. Stärkung mentaler Fähigkeiten durch die Teilnahme an Problemlöseaktivitäten.
6. Unterstützung der Sprachentwicklung, durch die sprachliche Begleitung von Bewegung.
7. Entwicklung sozialer Kompetenzen durch Aktivitäten, die positive zwischenmenschliche Beziehungen stärken.

Pädagogische Fachkräfte sollten die körperliche Aktivität bei der Planung eines qualitativen und ausgeglichenen Angebots nicht vernachlässigen, wenn sie alle Aspekte der kindlichen Entwicklung stärken wollen. Körperliche Aktivität trägt nicht nur zur Bewegungsentwicklung, sondern auch zur sozialen-, emotionalen- und geistigen Entwicklung bei. Zum Beispiel können Kinder durch Bewegungsspiele positive Interaktion erfahren und die Bedeutung von Autonomie erleben und dabei ein Gefühl entwickeln, Teil eines Teams zu sein. Ebenso wird das Selbstbild eines Kindes durch das Erlernen neuer körperlicher Fähigkeiten gestärkt. Das Kind kann seine geistigen Fähigkeiten verbessern, indem es neue Bewegungen und Spiele kreiert und Probleme, die während körperlichen Aktivitäten auftauchen, löst.

Die Entwicklung der verschiedenen Entwicklungsbereiche wird durch vier Grundprinzipien definiert:

- Kinder entwickeln Ihre Fähigkeiten immer in Abhängigkeit ihres Alters
- Die Entwicklung von Fähigkeiten verläuft in bestimmten Phasen
- Auch wenn Kinder ihre Fähigkeiten in aufeinanderfolgenden Phasen erwerben, geschieht dies für jedes Kind in einem individuellen Tempo
- Entwicklung variiert im Tempo und dem Entwicklungsbereich zwischen Kindern, in Abhängigkeit der individuellen Eigenschaften eines jeden Kindes.

Die oben genannten Prinzipien erleichtern die Identifikation von wichtigen Unterschieden in der frühkindlichen Entwicklung.

1.5 PRAKTISCHE ANLEITUNG FÜR DIE VORBEREITUNG EINES PROGRAMMS UND EINES SCHRIFTLICHEN PLANS

Nach Pangrazi (1999) sind Bewegungsprogramme erfolgreich, wenn pädagogische Fachkräfte in einer Umgebung arbeiten, in der die folgenden Dinge gegeben sind:

- Pädagogische Fachkräfte verstehen den Wert von physischer Aktivität und betrachten diese als notwendiges Element für eine ganzheitliche Entwicklung.
- Es sind genügend Materialien und eine entwicklungsgemäße Ausstattung vorhanden.
- Über regelmäßig stattfindende Bewegungsangebote der Einrichtung sind sowohl die Kinder als auch Eltern informiert.
- Jedes Kind wird bezüglich seiner physischen Fähigkeiten und Aktivität individuell evaluiert.
- Die physische Gesundheit der Kinder und das Erlernen von physischen Fähigkeiten wird als ebenso wichtig betrachtet wie das Lernen kognitiver Fähigkeiten.

Die folgenden Punkte können von pädagogischen Fachkräften genutzt werden, um ein Bewegungsprogramm oder Wochenpläne zu erstellen.

- Ein Bewegungsprogramm hängt von den Bedürfnissen, Interessen und dem Entwicklungsstand eines jeden Kindes und nicht nur von seinem Alter und seiner Gruppe ab.
- Vor der Planung eines Programms oder eines Wochenplans sollten die pädagogischen Fachkräfte die folgenden Informationen berücksichtigen:
 - Sollen die Aktivitäten in der Einrichtung oder auf dem Außengelände angeboten werden (Begründung)?
 - Welche Ausstattung und Materialien sind vorhanden, die für die Bewegungsangebote genutzt werden können?
 - Anzahl der Kinder pro Gruppe
 - Dauer der Bewegungsangebote pro Woche
 - Entwicklungsstand der Kinder
 - Wetterbedingungen, in Abhängigkeit von der Jahreszeit
 - Fitness der Kinder (Physische Fähigkeiten der Kinder)
- Darüberhinaus müssen auch grundlegende Überlegung hinsichtlich der Planung von Bewegungsangeboten vollzogen werden. Pädagogische Fachkräfte sollte daher für die Planung eines Bewegungsprogrammes die folgenden Punkte berücksichtigen:

- Es sollten Werte festgehalten werden, auf denen das Angebot aufbauen soll (Auf was wird besonders viel oder weniger Wert gelegt)
- Ein konzeptueller Rahmen, der die grundlegenden Ideen darstellt, auf denen das Angebot aufbaut, sollte vorab entwickelt werden (Was ist das übergeordnete Ziel des Programmes)
- Die konkreten Ziele des Programmes sollten vorab definiert werden und die Zielgruppe muss in Abgleich mit den Zielen bestimmt werden
- Es sollte ein Langzeit-Angebot für das gesamte Kindergartenjahr oder kürzere Zeitabschnitte erstellt werden auf dessen Grundlage dann ein Wochenplan erstellt werden kann
- Die Wochenpläne müssen auch umgesetzt werden
- Der Fortschritt der Kinder und des Angebotes muss evaluiert werden, um die Stärken und Schwächen in der Umsetzung des Programmes zu erkennen (welche Aktivitäten waren hilfreich, um die physischen Fähigkeiten der Kinder zu fördern und welche nicht?)
- Ziele des Programmes und des Wochenplans müssen auf Grundlage der Evaluationsergebnisse immer wieder angepasst werden
- In einem Bewegungsprogramm haben Kinder zudem auch bestimmte Rechte, die bei der Planung und der Umsetzung berücksichtigt werden sollten. Kinder haben das Recht...
 - An allen Spielen und physischen Aktivitäten teilzunehmen
 - Auf einem Niveau teilzunehmen, das ihrer Entwicklung und ihren Fähigkeiten entspricht
 - Darauf, eine gute Anleitung und Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte zu erhalten
 - Ihre Kreativität und ihr kritisches Denken einzusetzen und weiterzuentwickeln
 - Auch an Entscheidungen hinsichtlich der durchgeführten Angebote beteiligt zu werden
 - In einer sicheren und gesunden Umgebung aktiv zu sein
 - Fair behandelt zu werden und die gleichen Möglichkeiten wie alle anderen Kinder zu erhalten
 - Mit Respekt und Würde behandelt zu werden
 - Freude und Genuß durch die Teilnahme an Bewegungsangeboten zu erleben
 -

LITERATUR

American Heart Association, Inc. (2010). *Circulation*. 2010;122 [suppl 2]: S250-S275 / *Circulation*. 2010;122 [suppl 3]:S640 – S656

Avgerinos A., Papacharisis V., Goudas M. & Kioumourtzoglou E. (2002). The role of physical education teachers in "Health Exercise" programs. *Modern Education*, 126, 130-140. [in Greek language]

Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London and New York: Routledge

Begley, S. (Spring/Summer 1997). How to build a baby's brain. *Newsweek Special Issue*.

Capel, S. (1997). *Learning to teach physical education in the secondary school*. Routledge, London.

DES (1985a) *Education 8-12 in Combined and Middle Schools* (HMSO, London).

- DES (1985b) *Education Observed 3* (DES, London).
- Gallahue, D.L. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children* (3rd edition). Brown & Benchmark Publishers.
- Gallahue, D.L. (2002). *Ανάπτυξη Φυσικής Αγωγής για τα Σημερινά Παιδιά* (Μετάφραση & Επιμέλεια της ελληνικής έκδοσης: Ευαγγελινού, Χρ., & Παππά, Α.) Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Gallahue, D. Donnelly, F. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign: Ill: Human Kinetics.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Champaign: IL., Human Kinetics.
- Graham, G., Hale S., & Parker, M. (2001). *Children Moving: A reflective approach to teaching physical education* (5th ed). Mayfield: CA, Mountain View.
- Koutselini, M. (2001). The development of programs at the micro level and the pedagogical autonomy of the teacher. *Pedagogical Survey*, 31/2001, 26-37. [in Greek language]
- Koutselini, M. (2006). *Differentiation of teaching-learning in mixed-ability classes: Philosophy and concept, approaches and applications*. Nicosia: Editor's Edition. [in Greek language]
- Koutselini, M. (2008). *Creation and differentiation of teaching-learning in mixed-ability classes*. Nicosia: Editor's Edition. [in Greek language]
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009). Human rights and equity in teaching, in Ross, A. (Ed.) *Human Rights and Citizenship Education* (pp. 237 - 243). London: CiCe, pp. 237 - 243.
- Lee, I. (2007). *Power Brain Kids*. Healing Society Inc.
- Pangrazi, R.P. (1999). *Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Επιμέλεια έκδοσης: Ευθύμης Κιουμουρτζόγλου). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Papadakis, S., Ghiglione E. (2008). Enhancing critical thinking by providing cognitive skillbased question wizards in LAMS activities. In L. Cameron & J. Dalziel (Ed.) *European LAMS Conference: Practical Benefits of Learning Design*, June 25th -27th , Cadiz, Spain.
- Newell, K.M. (1986). Constraints on the development of coordination. In: M.G. Wade and H.T.A. Whiting (eds.) *Motor development in children: Aspects of coordination and control*. Dordrecht: Martinus Nijhof, 341-360.
- Pickup, I., & Price, L. (2007). *Teaching Physical Education in the Primary School. A development Approach*. Continuum International Publishing Group. London – New York.
- Ratey, J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little Brown and Company.
- Rink, J. (2006). *Teaching physical education for learning* (5th Edition). New York, NY: McGraw-Hill.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). Mayfield: CA, Mountain View
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. USA: ASCD.
- Tsangaridou N. (2007). Planning in Physical Education: Structure of Lesson Plans. In E. Zachopoulou, N. Tsangaridou, I. Pickup, J. Liukkonen, V. Grammatikopoulos, (Eds.) *'Early Steps'. Promoting healthy lifestyle and social interaction through physical education activities during preschool years*. pp. 32-35, Thessaloniki: Xristodoulidi Publications.
- Zachopoulou, E. & Kouli, O. (2017). *Physical Education at the Beginning of the 21st Century. Aims-Goals-Purposes in Preschool Age*. Thessaloniki, Publications: Afoi Kyriakidi. [in Greek language]

KAPITEL

2

ZUGANG ZU BEWEGUNGSKTIVITÄTEN

INHALT

- Bewegungsaktivitäten in der Kindertagesstätte
- Faktoren der frühpädagogischen Umgebung, welche die Bewegungsktivität beeinflussen
- Spielumgebung im Außengelände
- Die Qualität von Bewegungsprogrammen
- Empfehlungen und praktische Vorgehensweisen

2.1 BEWEGUNGSAKTIVITÄTEN IN DER KINDERTAGESTÄTTE

Bewegungsaktivitäten in der frühen Kindheit haben eine positive Auswirkung auf die Gesundheit, wie z. B. auf das Herz und den Kreislauf (z. B. Verringerung von Blutfetten und des Blutdrucks) (Saakslähti et al., 2004), die körperliche strukturelle Integrität (körperliche Zusammensetzung) (Moore et al., 2003), die Entwicklung motorischer Fähigkeiten (Fisher et al., 2005) und psychosoziale Aspekte (Timmons et al., 2007). Ein vorwiegend bewegungsarmer Lebensstil steht im Gegensatz dazu mit einem erhöhten Risiko für chronische Erkrankungen wie Diabetes mellitus und Herzkrankheiten in Zusammenhang (Saakslähti et al., 2004). Die Förderung von Bewegungsaktivitäten sollte deshalb schon in der frühen Kindheit beginnen.

Es sind die Kindertageseinrichtungen welche primär die Umgebung für die Förderung von physischen Aktivitäten von Kindern bieten können. In Kindertageseinrichtungen können alle Kinder neue Fähigkeiten erlernen und regelmäßig die Möglichkeit bekommen, körperlich aktiv zu sein. Ob Kinder an Bewegungsaktivitäten teilnehmen hängt von ihrem persönlichen Zugang und ihren motorischen Fähigkeiten ab. Die Forschung konnte nachweisen, dass geplante Interventionen die Bewegungsaktivitäten in der frühen Kindheit deutlich steigern (Goldfield et al., 2012; Summerbell et al., 2012). Kindertageseinrichtungen stellen bei der Förderung eine bedeutsame Umwelt dar in der Bewegungsaktivitäten gezielt initiiert werden und dadurch körperliche Untätigkeit effektiver begegnet werden kann (Finn et al., 2002; Pfeiffer et al., 2009). Kindertageseinrichtungen stellen komplexe Settings dar, in der Kinder ihre Zeit an unterschiedlichen Orten (drinnen und draußen) und in verschiedenen Kontexten innerhalb dieser Einrichtung verbringen (in der Gruppe, im Freispiel, mit ortsgebundenem oder ortsungebundenem Material).

Einige Studien, weisen aber auch darauf hin, dass Kinder, die eine Kindertageseinrichtungen besuchen, eher ein geringes Niveau an physischen Fähigkeiten vorweisen. Es zeigte sich aber auch, dass sich die Einrichtungen in der Anzahl und der Intensität der Angebotenen Bewegungsaktivitäten deutlich variieren (Pagels et al., 2011; Pate et al., 2008). Diese aufgefundene Variation deutet daraufhin, dass bestimmte Faktoren existieren, welche die Bewegungsaktivitäten von Kindern in Kindertageseinrichtungen erleichtern oder hemmen (Pate et al., 2004).

2.2 FAKTOREN DER FRÜHPÄDAGOGISCHEN UMGEBUNG, WELCHE DIE BEWEGUNGSAKTIVITÄT BEEINFLUSSEN

Für die Planung von Bewegungsaktivitäten für Kinder, ist es wichtig herauszufinden, welche Faktoren der frühpädagogischen Umgebung die Bewegungsaktivitäten von Kindern beeinflussen können. Zu den Faktoren, die mit Bewegungsaktivitäten von Kindern in Verbindung gebracht wurden, gehören die Programmqualität, umweltbezogene Faktoren (wie z. B. flexible Ausstattung, größere Spielplätze) (Dowda et al., 2009) und soziale Faktoren (wie z.B. von den Fachkräften arrangierte Aktivitäten in Innenräumen, von Kindern initiierte Aktivitäten draußen) (Brown et al., 2009). Effektive Interventionen im Bereich von Bewegungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen müssen diese unterschiedlichen Faktoren berücksichtigen, denn es konnten nachgewiesen werden, dass die spezifische Einrichtung, die ein Kind besucht, die Bewegungsaktivitäten des Kindes und damit dessen physische Fähigkeiten beeinflusst (Timmons et al., 2007; IOM, 2011).

In zwei Studien wurden Beobachtungsmethoden eingesetzt, um Merkmale von Kindertageseinrichtungen und das Niveau der Bewegungsaktivitäten von Kindern, die diese Einrichtungen besuchen, zu identifizieren (Dowda et al., 2004; Bower et al., 2008). Die Ergebnisse dieser Studien konnten zeigen, dass die Kinder in Kindertageseinrichtungen, die eine hohe Punktzahl in der eingeschätzten Bewegungsaktivität erreicht haben, weniger oft dabei beobachtet wurden, bewegungsarme Aktivitäten auszuführen im Vergleich zu Kindern in Kindertageseinrichtungen mit niedrigeren Punktzahlen in der Bewegungsaktivität (Dowda et al., 2004). Bower et al. (2008) nutze das Environmental and Policy Assessment and Observation (EPAO) Instrument, um sowohl die soziale als auch die physische Umgebung von 22 Kindertageseinrichtungen zu bestimmen. Kinder in Einrichtungen mit einer höheren EPAO-Punktzahl wurden dabei beobachtet, signifikant mehr Zeit mit moderaten bis intensiven Bewegungsaktivitäten und weniger Zeit mit bewegungsarmen Aktivitäten zu verbringen.

In einer weiteren Studie hat man die Grundsätze, Ausrichtung und Charakteristiken von Kindertageseinrichtungen untersucht, welche die Zeit beeinflussen könnten, die Kinder mit Bewegungsaktivitäten und bewegungsarmen Aktivitäten verbringen. Zur Erfassung der kindlichen Bewegungsaktivität nutze man Beschleunigungsmesser um festzustellen ob sich Kinder in den Einrichtungen bewegten (Dowda et al., 2009). Die Analyse der Daten hat gezeigt, dass Kinder in Einrichtungen die vorwiegend über eine festehende Ausstattung im Außenbereich verfügten (z. B. Rutschen, Klettergerüst) weniger aktiv waren als Kinder in Einrichtungen mit flexibler Ausstattung. Darüber hinaus waren Kinder aber auch in Einrichtungen mit flexibler Ausstattung für Bewegungsaktivitäten (z. B. Bälle, Dreiräder) aktiver als Kinder in Einrichtungen mit weniger flexibler Ausstattung. Eine Studie von Hannon und Brown (2008) gingen noch einen Schritt weiter, in dem Sie untersuchten wie

Bewegungsaktivitäten gesteigert werden können indem sie aktivitäts stimulierendes flexibles Spielzeug auf dem Außengelände der Einrichtung bereitgestellt hatten. Nach der Einführung des Spielzeugs, konnte eine bedeutende Abnahme an verbrachter Zeit von Kindern in bewegungsarmen Aktivitäten (vorher 57,1% und nachher 41,2%) und ein erheblicher Anstieg der verbrachten Zeit von Kindern in leichten (vorher 30,6% bis nachher 34,1%), moderaten (vorher 9,8% bis nachher 17,6%), und stark ausgeprägter Bewegungsaktivität, verzeichnet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass eine einfache und relativ preiswerte Änderung auf dem Außengelände die Bewegungsaktivität von Kindern fördern kann.

Ein Grund für den Anstieg von bewegungsarmen Verhalten bei der Nutzung von fester Spielausstattung kann auf die Tendenz der Kinder zurückzuführen sein, sich auf oder unter dem Spielgerät versammeln zu wollen. Brown et al. (2006) berichteten, dass mithilfe des Beobachtungssystem OSRAC-P beobachtet werden konnte, dass wenn Kinder mit fester Spielplatzausstattung spielen, nur 13% der beobachtenden Zeitspanne für moderate bis intensive Bewegungsaktivitäten genutzt wurden. Der Anteil an moderaten bis intensiven Bewegungsaktivitäten verdoppelte sich, wenn Kinder mit Bällen und anderer flexibler Spielausstattung spielten. Diese Ergebnisse zeigen, dass Einrichtungen das Bewegungsaktivitätsniveau der Kinder erhöhen können, indem man Bälle und Ausstattung für aktive Spielen bereitstellt.

Die Verwendung von elektronischen Medien kann sich auf das Bewegungsaktivitätsniveau von Kindern auswirken. Die Studie von Dowda et. al. (2009) weist darauf hin, dass Einrichtungen, welche die Verwendung von elektronischen Medien einschränken, die Zeit reduzieren können, die Kinder mit bewegungsarmen Aktivitäten verbringen was folglich wieder zu einer Erhöhung des Bewegungsaktivitätsniveau führen kann.

Zusammenfassend weisen die Forschungsergebnisse damit darauf hin, dass Fachkräfte die Umgebung in Kindertageseinrichtungen so gestalten und organisieren können, dass sie Kinder dabei unterstützen können, mehr Zeit mit (moderaten und intensiven) Bewegungsaktivitäten und weniger Zeit mit bewegungsarmen Aktivitäten zu verbringen.

2.3 SPIELUMGEBUNG IM AUßENGELÄNDE

Kinder können aktiv dazu ermutigt werden, den Innen-, als auch Außenbereich der Einrichtung für Erkundungen und Spielen zu nutzen. Die Umgebung muss sich allerdings dafür auch eignen und sie sollte eine sicherere Ausstattung bieten. Insbesondere bietet der Außenbereich zahlreiche Möglichkeiten für kindliche Bewegungsaktivitäten. In der Forschung wird davon ausgegangen, dass das Freispiel im Außenbereich bedeutende Möglichkeiten

schaffen kann, das Bewegungsaktivitätsniveau von Kindern zu erhöhen. In Studien wurden die verschiedenen Möglichkeiten der Umgestaltung des Spielplatzes wie das Aufmalen von Spielfeldmarkierungen, Pfaden und Hüpfkästchen, das Bereitstellen von Spielmaterialien sowie die Bedeutung der Beaufsichtigung der Bewegungsaktivitäten durch die Fachkräfte in Bezug auf die Aktivität im Freispiel auf dem Außengelände untersucht. Die Ergebnisse dieser Studien zeigten, dass solche Maßnahmen das Bewegungsaktivitätsniveau von Kindern fördern können (Nicaise, Kahan, & Sallis, 2011).

Das Außenspielgelände kann als ein wesentlicher Einflussfaktor für das Bewegungsaktivitätsniveau von Kindern bezeichnet werden. Zum Beispiel kann eine geringere Spielplatz-Dichte (weniger Kinder pro Quadratmeter), das Vorhandensein von Bepflanzung und freien Flächen die Bewegungsaktivität von Kindern positiv beeinflussen (Trost et al., 2010). Cardon et al. (2008) haben den Einfluss des Außenbereichs auf die Bewegungsaktivität im Freispiel untersucht. Die Ergebnisse verwiesen darauf, dass Einrichtungen durch eine Aufstellung von Bestimmungen hinsichtlich der Nutzung des Außenbereiches, eine Anhäufung von Kindern in bestimmten Spielplatzbereichen reduzieren konnten und damit mehr Raum für Bewegung geschaffen wurde und die Bewegungsaktivitäten im Freispiel auf dem Außengelände erhöht wurden. Weniger Kinder pro m² und eine kürzere Pausenzeit standen bei Mädchen und Jungen in Verbindung mit einer höheren Schrittzahl pro Minute. Bei Jungen zeigte sich zudem das eine harte Spielplatzoberfläche geringfügig mit einem höheren Bewegungsaktivitätsniveau in Verbindung gebracht wurde. Bei den Mädchen war eine höhere Schrittzahl mit weniger beaufsichtigenden Fachkräften assoziiert. Faktoren wie Spielplatzmarkierungen, der Zugang zu Spielzeug, die Menge an Spielmaterial und Ausstattung und das Vorhandensein von Bepflanzungen oder Höhenunterschieden keinen bedeutsamen Einfluss auf das Bewegungsaktivitätsniveau von Mädchen und Jungen auf.

Andere Forscher sind zu vergleichbaren Ergebnissen gekommen und bestätigen, dass die Größe des Außengeländes als ein wichtiger Faktor betrachtet werden kann der die Bewegungsaktivität von Kindern beeinflusst (Louie et. al, 2003; Boldermann et. al., 2006). Sie empfehlen daher, dass das Außengelände mindestens 6,9 m² Außerspielfläche pro Kind betragen sollte. Einrichtungen mit kleinerem Außengeländen sollten die Spielzeit so planen, dass sich weniger Kinder gleichzeitig auf dem Spielgelände befinden damit die Vorgabe eingehalten werden kann. Boldemann et al. (2006) bewerteten den Einfluss der Außenumgebung auf das Bewegungsaktivitätsniveau von Kindern anhand von folgenden Merkmalen:

- (a) gesamte Größe der Außenfläche
- (b) Bäume, Sträucher und freie Flächen

(c) die Integration von Spielbereichen mit Bepflanzung.

Kinder, die Einrichtungen mit einer hohen Qualität des Außengelände besuchen (mehr Bäume, Gebüsch und freie Spielbereiche) weisen eine bedeutend höhere Schrittzahl auf als Kinder in Einrichtungen mit einem Außengelände mit einer niedrigen Qualität.

2.4 DIE QUALITÄT VON BEWEGUNGSPROGRAMMEN

Die National Association for Sport and Physical Education (2002) empfiehlt, dass Kinder an mindestens 60 Minuten strukturierte und 60 Minuten unstrukturierte Bewegungsaktivitäten pro Tag teilnehmen sollten. Die Zeit, die Kinder in Tageseinrichtungen verbringen, kann dafür genutzt werden, einen bedeutenden Teil ihrer täglichen Bewegungsaktivitäten zu erreichen (America's Children in Brief, 2008). Experten empfehlen daher, dass Einrichtungen qualitative hochwertige Bewegungsprogramme entwickeln sollten, die strukturierte und unstrukturierte Aktivitäten während eines Tages in der Einrichtung enthalten. Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren sollten sich sowohl im Freispiel als auch innerhalb von strukturierten Bewegungsprogrammen, welche durch die Fachkräfte angeboten werden, aktiv bewegen.

Eine strukturierte Bewegungsaktivitäten ist immer geplant und wird in Abstimmung mit dem kinlichen Entwicklungsstand des Kindes durch eine Fachkraft angeleitet. Diese Aktivitäten tragen zur grundlegenden motorischen Entwicklung eines Kindes bei. Strukturierte Aktivitäten können entweder drinnen oder draußen stattfinden. Unstrukturierte Aktivitäten hingegen werden nicht von einem Erwachsenen angeleitet und werden oft als 'Freispiel' oder 'selbst initiiertes Spiel' bezeichnet. Diese Aktivitäten kommen zustande, wenn Kinder ihre Umgebung erkunden und die Möglichkeit bekommen, sich Spiele und Regeln selbst auszudenken und mit anderen zu spielen. Während unstrukturierte Aktivitäten Zeit für Kreativität, Selbstverwirklichung und Kooperation bietet, fördern strukturierte Aktivitäten soziale Kompetenzen, die Entwicklung von grobmotorischen Fähigkeiten und Objektverarbeitungsfertigkeiten. Diese Aktivitäten stärken zudem das Selbstbewusstsein.

Bewegungsaktivitäten für Kinder umfassen das unstrukturierte, aktive Spiel und das Erlernen verschiedener Formen der Fortbewegungen (klettern, laufen, springen, gehen), sowie Stabilitäts- und Objektverarbeitungsfertigkeiten. Es ist von großer Bedeutung, dass Kinder die Möglichkeit haben, diese Fähigkeiten in unterschiedlichen Settings einzuüben und dass sie von Fachkräften regelmäßiges Feedback, Ermutigung und Unterstützung erhalten.

Das aktive Spiel beinhaltet Aktivitäten die über alltägliche minimale Bewegungsaktivitäten hinausgehen. Sie erfordern mehr Anstrengung als Alltagshandlungen (wie waschen, baden und

sich anziehen), das Spielen von Brettspielen oder passive Aktivitäten und Spiele (wie z.B. basteln, malen, verkleiden oder im Sand spielen).

Sowohl strukturierte als auch unstrukturierte Bewegungsaktivitäten sollte täglich durchgeführt werden. Auch wenn unstrukturierte Aktivitäten nicht von einem Erwachsenen angeleitet werden, sollten diese trotzdem von einer Fachkraft beaufsichtigt werden. Fachkräfte können einen gewissen Rahmen oder eine Struktur geben und damit das aktive Spiel erleichtern, indem sie Impulse mithilfe der Umgebung setzen. Die Kinder können dadurch konstruktiver spielen und somit ihr eigene Bewegungsaktivitäten im Spiel gestalten (z. B. indem man einen Spielbereich mit Materialien und Herausforderungen für unstrukturierte Aktivitäten vorbereitet) (Department of Health, PA, Health Improvement and Protection, 2011).

Bewegungsaktivitäten beinhalten in der Regel eine Vielzahl an komplexen physischen Fähigkeiten. Beispielsweise indem Kinder während solcher Aktivitäten auf einem Fuß hüpfen, für ein paar Sekunden auf einem Fuß stehen, in die Höhe springen, einen Purzelbaum schlagen, schaukeln oder hoch und runter klettern. Komplexe Fähigkeiten sind aber auch dann gefragt, wenn Kinder ihre Zähne putzen oder auf die Toilette gehen (alleine oder mit Hilfe von Erwachsenen) oder aber, wenn Sie beim Essen Messer und Gabel oder andere Utensilien nutzen. Viele dieser Aktivitäten, beanspruchen aber nicht nur die grobmotorischen Fähigkeiten durch Nutzung der größeren Muskelgruppen wie beim Hüpfen auf einem Fuß (Beinmuskulatur), sondern benötigen insbesondere feinmotorischen Fähigkeiten, wie z. B. beim Zähne putzen. Deswegen ist es für Fachkräfte von besonderer Bedeutung, Aktivitäten einzubauen, die sowohl die Grobmotorik als auch die Feinmotorik fördern.

Untersuchungen zeigen, dass pädagogische Fachkräfte sicherstellen müssen, dass Sie Kindern eine Vielzahl an Bewegungsangeboten systematisch und geplant zugänglich machen sollten, damit Kinder eine Bewegungsaktivität aufweisen (Pate et al., 2013). Selbst in den Einrichtungen, in denen die Leitung und die Fachkräfte es als Anliegen betrachten, ein angemessenes Niveau an akademischen Inhalten anzubieten (z. B. Förderung von mathematischen Vorläuferkompetenzen), kann ein Bewegungsprogramm in ein Curriculum eingebunden werden, um das Lernen der Kinder zu unterstützen. Dies zeigte sich zum Beispiel beim Bewegungsprogramm "Move to Learn" (Pfeiffer et al., 2013). In diesem Programm wurden Fachkräfte dazu ermutigt, Bewegungsaktivitäten auf kreative Weise in den akademischen Tagesplan zu integrieren (z. B. durch das Singen des Alphabets und der integration von entsprechenden Bewegungen, durch das aktive nachspielen von Geschichten oder das Zählen mit mit hilfe von grobmotorischen Bewegungen).

Trost et al. (2008) haben ein solches achtwöchiges 'Move and Learn'-Programm, dass den Fokus auf die Erhöhung von Bewegungsaktivitäten setzt, untersucht. Die Bewegungsförderung fand in diesem Programm in den Fächern Mathe, Naturwissenschaften, Sprachen, Kunst und

Ernährungserziehung statt. Die Fachkräfte wurden dazu ausgebildet, Bewegungs- und Lernaktivitäten (Move and Learn-Aktivitäten) in den Morgenkreis und in Gruppenaktivitäten einzubinden, bei denen von den Kindern normalerweise erwartet wird, dass sie still sitzen bleiben. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder, welche an diesen Bewegungs- und Lernaktivitäten teilnahmen, häufiger ein moderates bis intensives Bewegungsaktivitätsniveau aufwiesen als Kinder, die dem normalen Lehrplan folgten.

Die National Association for the Education of Young Children (NAEYC) empfiehlt, Bewegungsaktivitäten mit verschiedenen (physischen-, sozialen-, emotionalen- und kognitiven-) Lernbereichen zu verknüpfen (Coople & Bredekamp, 2009). Die strukturierten und unstrukturierten Aktivitäten für den physischen Lernbereich sollten grobmotorische und feinmotorische Fähigkeiten (z. B. einen Ball schießen, zur Musik tanzen, Bälle werfen, Treppen hoch und runter steigen und dabei die Füße alternieren, hoch und runter springen usw.) beinhalten. Bewegungsaktivitäten können darüber hinaus auch dabei helfen soziale und emotionale Kompetenzen zu vermitteln (z. B. mithilfe von Rollenspielen). Bei der Förderung der sozialemotionalen Entwicklung wird der Fokus beispielsweise auf das Lernen über Gefühle, das angemessenen Ausdrücken von Emotionen, das Erleben von Empathie und die Entwicklung und Erhaltung von Beziehungen, gelegt. Dies kann in Rollenspielen mit Bewegungsaktivitäten kombiniert werden. Bewegungsaktivitäten können auch dazu genutzt werden, um die kindlichen kognitiven Fähigkeiten zu fördern. Kognitives Lernen beinhaltet eine Erweiterung der intellektuellen Kapazitäten und geistigen Fähigkeiten. Wenn Fachkräfte Kindern das Konzept von Zahlen, Farben, Formen und Sprache näherbringen, fördern sie beispielsweise kognitive Fähigkeiten.

2.5 Empfehlungen und praktische Vorgehensweisen

Dieser Abschnitt beinhaltet Empfehlungen und praktische Vorgehensweisen für pädagogische Fachkräfte, um Kindern während unstrukturierter und strukturierter Phasen des Alltagsprogramms einen Zugang zu Bewegungsaktivitäten zu gewährleisten.

- Stellen Sie sicher, dass Sie die Empfehlung für die täglichen Bewegungsaktivitäten einhalten (siehe oben).
- Fördern Sie die Bewegungskompetenzen der Kinder täglich, indem Sie Bewegungsaktivitäten im Innenbereich und Außenbereich der Einrichtung einplanen.
- Bauen Sie in ihre Bewegungsprogramm Zeit für tägliche geplante strukturierte Bewegungsangebote ein, die eine altersgerechte Entwicklung von motorischen

Fähigkeiten unterstützt (springen, hüpfen etc.). Diese Aktivität sollten herausfordernd und ansprechend sein, Spaß machen und alle Kinder mit miteinbeziehen. Dabei sollten für Kinder nur minimale oder noch besser keine Wartezeiten entstehen.

- Planen Sie unterschiedliche intensive Bewegungsangebote mit ein (lassen Sie die Kinder für kurze Zeit "atemlos" werden oder tiefer und schneller Atmen als bei normalen Aktivitäten z. B. Dreirad fahren, zu Musik tanzen, einen Hindernisparcour laufen, fangen spielen etc.).
- Spielen Sie Spiele mit Musik, Imitation und einfachen Anweisungen wie (Tier-) Bewegungen nachmachen oder mit Tüchern tanzen.
- Entwickeln Sie drinnen oder draußen unterschiedliche Stationen, sodass die Kinder Fähigkeiten wie werfen, fangen, schießen, balancieren, Richtungswechsel, springen, hüpfen, rennen etc. üben können.
- Planen Sie sichere und herausfordernde Outdoor-Aktivitäten.
- Bieten Sie Aktivitäten an, um Kinder zum Balancieren zu ermutigen: auf einem Fuß stehen oder auf einer Linie auf dem Boden laufen oder auf verschiedenen und unebenen Oberflächen laufen.
- Ermutigen Sie die Kinder, zusammenzuarbeiten und eigene Spiele zu entwickeln.
- Seien Sie ein gutes Vorbild indem Sie selbst aktiv sind.
- Kommunizieren Sie mit den Familien über Bewegungsaktivitäten und geben Sie Ihnen Beispiele für strukturierte und unstrukturierte Bewegungsangebote.

LITERATUR

- America's Children in Brief: Key National Indicators of Well-being (2008). *Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Bower, JK., Hales, DP., Tate, DF., Rubin, DA., Benjamin, SE. & Ward, DS. (2008). The childcare environment and children's PA. *American Journal of Preventive Medicine*, 34 (1), 23–29.
- Brown, WH., Pfeiffer, KA., McIver, KL., Dowda, M., Almeida, J. & Pate, RR. (2006). Assessing Preschool Children's PA: The Observational System for Recording PA in Children-Preschool Version, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77 (2), 167-176.
- Brown, WH., Pfeiffer, KA., McIver, KL., Dowda, M., Addy, CL. & Pate, RR. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' non sedentary PA. *Child Development*, 80 (1), 45–58.
- Boldermann, C., Blennow, M., Dal, H., Mårtensson, F., Raustorp, A., Yuen, K. & Wester, U. (2006). Impact of preschool environment upon children's PA and sun exposure. *Preventive Medicine*, 42 (4), 301–308.
- Cardon, G., Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Haerens, L. & De Bourdaudhuij, I. (2008). The contribution of preschool playground factors in explaining children's PA during recess. *International Journal of Behavioral Nutrition & PA*, 5, 11.

- Coope, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. 3rd ed. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Department of Health, PA, Health Improvement and Protection (2011). *Start Active, Stay Active: A report on PA from the four home countries*. London, UK: Chief Medical Officers.
- Dowda, M., Brown, WH., McIver, KL., Pfeiffer, KA., O'Neill, JR., Addy, CL. & Pate, RR. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and PA of young children. *Pediatrics*, 123 (2), 261–266.
- Dowda, M., Pate, RR, Trost, SG., Almeida, MJCA. & Sirard, JR. (2004). Influences of preschool policies and practices on children's PA. *Journal of Community Health*, 29, (3), 183–195.
- Finn, K., Johannsen, N. & Specker, B. (2002). Factors associated with PA in preschool children. *Journal of Pediatrics*, 140 (1), 81–85.
- Fisher, A., Reilly, JJ., Kelly, LA., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, JY. & Grant, S. (2005). Fundamental movement skills and habitual PA in young children. *Medicine & Science in Sports and Exercise*, 37 (4), 684–688.
- Goldfield, GS., Harvey, A., Grattan, K. & Adamo, KB. (2012). PA promotion in the preschool years: a critical period to intervene. *International Journal of Environmental Research & Public Health*, 9 (4), 1326–1342.
- Hannon, JC. & Brown, BB. (2008). Increasing preschoolers' PA intensities: an activity-friendly preschool playground intervention. *Preventive Medicine*, 46 (6), 532–536.
- Institute of Medicine (IOM) (2011). *Early Childhood Obesity Prevention Policies*. Washington, DC: National Academies Press.
- Louie, L. & Chan, L. (2003). The use of pedometry to evaluate the PA levels among preschool children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173 (1), 97–107.
- Moore, LL., Gao, D., Bradlee, ML., Cupples, LA., Sundarajan-Ramamurti, A., Proctor, MH., Hood, MY., Singer, MR. & Ellison, RC. (2003). Does early PA predict body fat change throughout childhood? *Preventive Medicine*, 37 (1), 10–17.
- National Association for Sport and Physical Education (2002). *Active Start: a statement of PA guidelines for children birth to five years*. AAHPERD Publications, Oxon Hill, Md.
- Nicaise, V., Kahan, D., & Sallis, J. (2011). Correlates of moderate-to-vigorous PA among preschoolers during unstructured outdoor play periods. *Preventing Medicine*, 53 (4-5), 309-315.
- Pagels, P., Boldemann, C. & Raustorp, A. (2011). Comparison of pedometer and accelerometer measures of PA during preschool time on 3- to 5-year-old children. *Acta Paediatrica*, 116–120.
- Pate, RR., McIver, K., Dowda, M., Brown, WH. & Addy, C. (2008). Directly observed PA levels in preschool children. *Journal of School Health*, 78 (8), 438–444.
- Pate, RR., Pfeiffer, K., Trost, S., Ziegler, P. & Dowda, M. (2004). PA among children attending preschools. *Pediatrics*, 114 (5), 1258–1263.
- Pate, R., O'Neill, J., Brown, W., McIver, K., Howie, E., & Dowda, M. (2013). Top 10 research questions related to PA in preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 448-455.
- Pfeiffer, KA., Dowda, M., McIver, KL. & Pate, RR. (2009). Factors related to objectively measured PA in preschool children. *Pediatric Exercise Science*, 21 (2), 196–208.
- Pfeiffer, K., Saunders, R., Brown, W., Dowda, M., Addy, C., & Pate, R. (2013). Study of health and activity in preschool environments (SHAPES): Study protocol for a randomized trial evaluating a multi-component PA intervention in preschool children. *BMC Public Health*, 13 (728), 1-8.

- Saakslahti , A, Numminen P, Varstala V, Helenius H, Tammi A, Viikari J. & Valimaki I. (2004). PA as a preventive measure for coronary heart disease risk factors in early childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14 (3), 143–149.
- Summerbell, CD., Moore, HJ., Vogele, C., Kreichauf, S., Wildgruber, A., Manios, Y., Douthwaite, W., Nixon, CA. & Gibson, EL. (2012). Evidence-based recommendations for the development of obesity prevention programs targeted at preschool children. *Obesity Reviews*, 13 (Suppl 1),129–132.
- Timmons, BW., Naylor, PJ. & Pfeiffer, KA. (2007). PA for preschool children - how much and how? *Canadian Journal of Public Health*, 98 (Suppl 2), 122 -134.
- Trost, SG., Ward, DS., Senso, M. (2010). Effects of child care policy and environment on PA. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 42 (3), 520–525.
- Trost, SG., Fees, B. & Dzewaltowski, D. (2008). Feasibility and efficacy of a "move and learn" PA curriculum in preschool children. *Journal of PA and Health*, 5 (1), 88 - 103.

KAPITEL

3

HÄUFIGKEIT VON GROBMOTORISCHEN AKTIVITÄTEN

INHALT

- Das Niveau der Bewegungsaktivität in den ersten Lebensjahren
- Die Bedeutung der Bewegungsaktivität in der frühen Kindheit
- Häufigkeit und Dauer der Bewegungsaktivitäten in den ersten Lebensjahren
- Was strukturierte grobmotorischen Fähigkeiten beinhaltet
- Empfehlungen und praktische Vorgehensweisen

3.1 DAS NIVEAU DER BEWEGUNGSAKTIVITÄT IN DEN ERSTEN LEBENSJAHREN

In den letzten Jahren ist das Interesse in der Bildungspolitik und in Bildungseinrichtungen an Bewegungsförderung sowie an den Ursachen bewegungsarmen Verhaltens in der frühen Kindheit gestiegen. Weltweite Untersuchungen haben gezeigt, dass Kleinkinder, die meiste Zeit des Tages inaktiv sind (Pate et al., 2013; Reilly, 2010). Dies zeigt sich durch ein geringes Maß an Bewegungsaktivität und einem hohen Anteil an bewegungsarmen Tätigkeiten (Pate et al., 2013; Pfeiffer et al., 2013; Ross, 2013).

Weiterhin weist die Forschung daraufhin, dass Kinder trotz der allgemeinen Auffassung, dass sie sich während des Kindergartenalltages viel bewegen würden, für gewöhnlich einen erheblichen Anteil der Zeit (70%-90% ihres Tages) in bewegungsarmen Tätigkeiten verbringen (Gordon et al., 2013; Pfeiffer et al., 2013; Reilly, 2010). Diese physische Untätigkeit in der frühen Kindheit scheint vor allem das Resultat eines erhöhten Fernsehkonsums vor dem zweiten Lebensjahr zu sein (TV) (Downing, Hnatiuk & Hesketh, 2015). Im Kleinkindalter scheinen elektronische Geräte sich einer großen Beliebtheit zu erfreuen, dies führt zu einer geringeren Bewegungsaktivität.

3.2 DIE BEDEUTUNG VON BEWEGUNGSAKTIVITÄT IN DER FRÜHEN KINDHEIT

Es gibt viele Gründe Kinder darin zu unterrichten, wie richtige Bewegungsaktivitäten funktionieren. Ein bedeutender Grund für diese Altersgruppe ist, dass eine Anleitung und Förderung zur Aktivität die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass diese Kinder auch als Erwachsene aktiv bleiben (Pate et al., 2013; Ross, 2013).

Adipositas (Fettleibigkeit) stellt in der frühen Kindheit mittlerweile keine Ausnahme mehr dar und betrifft insbesondere Kinder im Alter zwischen zwei und fünf Jahren. Wadsworth et. al. (2012) weisen darauf hin, dass die Adipositarate im frühen Kindesalter in den letzten Jahren von 5 auf 12,4 % gestiegen ist. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Zusammenhänge zwischen der Höhe der Bewegungsaktivität und der kindlichen Gesundheit existieren. Dies betrifft insbesondere das Übergewicht und die Adipositas. Die Bewegungsaktivität nimmt zudem mit dem Alter (beispielsweise zwischen der Kindheit und Adoleszenz) ab. Daten aus Langzeitstudien legen nahe, dass eine stärkere Bewegungsaktivität in der Kindheit mit regelmäßiger physischer Aktivität im Erwachsenenalter in Verbindung steht (Dumith et. al., 2011). Da das Risiko sehr hoch ist, dass eine Mangel an Bewegungsinaktivität in der Kindheit zu einer schlechten Gesundheit im späteren Leben führt, ist es von großer Bedeutung im frühen

Kindesalter Bewegungsaktivitäten im hohen Maße zu fördern, um Aktivitätsmuster zu stimulieren, welche die Gesundheit begünstigen.

Ein hohes Maß an Bewegungsaktivität ist nicht nur von Vorteil für die kindliche Gesundheit, sondern sie weist auch positive Effekte auf die kognitive Entwicklung der Kinder auf (insbesondere der Gehirnentwicklung). Eine aktive Lebensweise ist mit einer Verbesserung der akademischen Leistung verbunden und erweitert Gehirnaktivitäten wie zum Beispiel die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis. Diese Gehirnfunktionen bilden die Basis zum Lernen. Untersuchungen die den Zusammenhang zwischen Bewegungsaktivitäten und den kognitiven Kompetenzen in der frühen Kindheit überprüfen, fokussierten hauptsächlich den Zusammenhang zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung (Son & Meisel, 2006).

Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Fortbewegung und der Organisation von räumlichen Informationen (Bai & Bertenthal, 1992; Campos et al., 2000). Außerdem konnten signifikante Zusammenhänge zwischen der Feinmotorik und der Augen-Hand-Koordination im Kindergartenalter und den frühen Schulleistungen in Mathematik und Sprache aufgefunden werden (Son & Meisel, 2006).

Langzeitstudien demonstrierten, dass die verstärkte Bewegungsaktivität während des Sportunterrichts, zu einer verbesserten Konzentration und effizienterem Informationstransfer vom Kurz- zum Langzeitgedächtnis führt. Kinder, die physisch aktiv sind, sind konzentrierter bei der Aufgabe im Unterricht, wodurch sich die Lernerfahrung verbessert (Castelli et. al., 2014). Diese Erkenntnisse für die frühe Kindheit sind relativ neu und kamen durch vielfältige Untersuchungsmethoden (beobachtende und experimentelle Untersuchungen) zustande. Zusammenfassend unterstützen diese Ergebnisse das Fazit, dass die regelmäßige Bewegungsaktivität während der frühen Kindheit unmittelbare Auswirkungen und Langzeitvorteile bezüglich des physischen und psychischen Wohlbefindens darstellt (UK Department of Health, 2011).

3.3 HÄUFIGKEIT UND DAUER DER BEWEGUNGSAKTIVITÄTEN IN DEN ERSTEN LEBENSJAHREN

In den letzten Jahren hat man in der Bildung den Fokus daraufgesetzt, Strategien zu entwickeln, um die Aktivität bei Kindern zu steigern. Kinder mögen es für gewöhnlich zu rennen, springen, klettern, hüpfen oder zu krabbeln und pädagogische Fachkräfte sollten diese Bedürfnisse nutzen und möglichst viele Bewegungsaktivitäten im Alltag einplanen. Kinder

bringen in der Regel für die meisten Bewegungsaktivitäten, die die Fachkräfte planen oder fördern, die nötigen Voraussetzungen mit.

Führende Organisationen auf diesem Gebiet, in vier unterschiedlichen Ländern, haben Richtlinien für die physische Aktivität für drei- bis fünfjährige Kinder erstellt und veröffentlicht (Canadian Society for Exercise Physiology, 2012; Chief Medical Officers of England, 2011; Department of Health and Ageing, 2010; Institute of Medicine, 2011). Obwohl sich die Formulierungen der Empfehlungen der unterschiedlichen Organisationen leicht unterscheiden, empfehlen alle Organisationen, dass Kinder jeden Tag mindestens drei Stunden lange Bewegungsaktivitäten ausüben sollten, wobei die Aktivitäten in leichte, moderate und intensive Phasen gegliedert sein sollten. Die Einbeziehung von leichten bis intensiveren Phasen in die Bewegungsaktivitäten von Kindern spiegeln die natürlichen Verhaltensmuster wieder, die aus Perioden leichter Aktivität bestehen, die mit kurzen Ausbrüchen mittlerer und starker körperlicher Perioden durchsetzt sind (Bailey et al., 1995).

Die Richtlinien stimmen mit den "Nationalen Empfehlungen physischer Aktivitäten für Kinder von 0-5 Jahren" des Instituts für Gesundheit und Altern (Commonwealth of Australia, 2010) überein, die eine Bewegungsaktivität von drei Stunden täglich vorgeben. Die empfohlenen drei Stunden für tägliche Bewegungsaktivitäten können sich in der Intensität unterscheiden. Es kann weniger intensive Aktivitäten wie Aufstehen, sich bewegen und Spielen beinhalten sowie intensivere Aktivitäten wie engagiertes spielen. Außerdem sollte die Bewegungsaktivität über den Tag verteilt sein und nicht geballt auf einmal stattfinden. Eine leichte Aktivität beinhaltet eine große Bandbreite an Aktivitäten wie das Aufstehen und das sich bewegen, das Gehen mit niedriger Geschwindigkeit und weniger energischen Spielen. Die moderate Aktivität ähnelt der Intensität eines flotten Gehens und könnte eine ganze Bandbreite an Aktivitäten wie das Spielen im Park, Fahrrad fahren sowie jegliche Arten aktiven Spielens beinhalten. Eine starke Aktivität kann Rennen, Springen, Seilhüpfen und organisiertere Aktivitäten wie das Tanzen oder auch Gymnastik beinhalten. Dieser Abstufung richtet sich nach den typischen physischen Aktivitätsmustern wie sie in den ersten Lebensjahren normalerweise vorkommen, welche durch kurze, intensive Aktivitätsausbrüche getrennt und durch Phasen der Ruhe oder leichter Aktivität gekennzeichnet sind.

Die National Association for Sport and Physical Education (NASPE) empfiehlt für Kinder vom ersten bis sechstes Lebensjahr täglich mindestens eine Stunde strukturierte und unstrukturierte Bewegungsaktivität im Innen- oder Außenbereich (2002). Diese tägliche Bewegungsaktivität, sollte keinen Wettbewerbssport beinhalten, da dieser für Kinder ungeeignet ist. Stattdessen sollte der Schwerpunkt in dieser Altersgruppe auf Spaß, Spielen und der Möglichkeit grundlegende Bewegungsmuster zu erlernen (wie das Gehen, Springen, Laufen, Rennen, Werfen, Fangen und Treten) in einer konkurrenzfreien Umgebung liegen.

Kinder sollten Kompetenzen in den motorischen Fähigkeiten entwickeln, welche die Basis für komplexere Bewegungsabläufe bilden.

Unterschiede in den Richtlinien dieser führenden Organisationen treten aufgrund der Verwendung unterschiedlicher Messinstrumente und einer inkonsistenten Einbeziehung von Bewegungsaktivitäten mit leichter Intensität auf (Tucker, 2008). Die Bewegungsmuster bei Kindern im vierten bis sechsten Lebensjahr sind durch periodische Muster von langen Phasen leichter Intensität und sehr kurzen Phasen starker Aktivität gekennzeichnet. Studien haben gezeigt, dass moderate Bewegungsaktivitäten bei Kindern an einem Tag durchschnittlich 16 Minuten betragen (Raustorp et. al., 2012). Im Hinblick darauf, dass die Empfehlung für die tägliche Bewegungsaktivität für Kinder 60 Minuten beträgt (NASPE, 2008), ist es verständlich, dass die Empfehlungen für Kinder derzeit einfach zu erreichen sind. Was aus Perspektive der Forschung noch aussteht ist welches tägliche Niveau von Bewegungsaktivität erreicht werden muss, um optimale, langfristige Gesundheitsvorteile dieser Altersgruppe zu ermöglichen. Bar-Or und Malina (1995) schlugen daher vor, dass der Schwerpunkt bei der Bewegungsförderung von Kindern auf die grobmotorische Entwicklung statt auf Fitness an sich gelegt werden sollte. Wenn sich diese Kompetenzen bei den Kindern einmal entwickelt haben, kann im Alter von zehn Jahren die Aufmerksamkeit stärker auf die Fitness gerichtet werden.

3.4 WAS STRUKTURIERTE GROBMOTORISCHE FÄHIGKEITEN BEINHALTET

Dadurch, dass Kinder so viel Zeit in der Kindertageseinrichtung verbringen, haben die Einrichtungen die einzigartige Möglichkeit, Kinder dabei zu unterstützen gesünder und aktiver zu werden. In den Einrichtungen können Aktivitäten geplant werden welche Spaß machen, das Erkunden und Entdecken kann gefördert werden indem man sich auf das aktive Spielen als Angebot fokussiert. Die Fähigkeiten, die die Kinder durch das aktive Spielen entwickeln, bilden die Grundlage für die Entwicklungen von spezifischen Fähigkeiten, welche bei zukünftigen Bewegungsaktivitäten benötigt werden.

Wenn Fachkräfte grobmotorische Aktivitäten für Kinder organisieren, sollten diese beachten, dass die Form der Aktivität wichtiger ist, als die Intensität einer Aktivität. Ein vorschulisches Bewegungsprogramm oder Bewegungskurriculum in Kindertageseinrichtungen kann auf Grund der unterschiedlichen Vorgaben von Einrichtungen und deren Umsetzung, bezüglich der Erscheinung enorm variieren. Faktoren, die dies beeinflussen sind u.a. der verfügbare Platz zum Spielen, die Art und Anzahl von verfügbaren Spielzeugen, die

Regelungen für Aktivitätszeiten drinnen sowie draußen, vorgegebene Bewegungsinhalte bzw. -programme, sowie die Partizipation des Personals und deren Ausbildungsabschluss.

Die National Association for the Education of Young Children (NAEYC) veröffentlichte 2008 Standards für grobmotorische Aktivitäten im Kindergartenalter. Darin wird hervorgehoben das vielseitige Möglichkeiten für grobmotorische Erfahrungen sowie die damit nötigen Geräte angeboten werden sollten. Diese Standards beinhalten Hinweise für Strategien zur Förderung von grobmotorische Erfahrungen, welche vielfältige Fertigkeiten stimulieren sollen. Zu diesen Fertigkeiten zählen beispielsweise die sensomotorische Koordination, sowie die Steuerung und Kontrolle über die eigenen Bewegungsabläufe. Zudem sollen durch diese Standards Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsstand die gleichen Bewegungserfahrungen ermöglicht werden. Die darin enthaltenen Aktivitäten reichen von bereits vertrauten Bwengungen bis hin zu herausfordernden Bewegungen, die das Erlernen von strukturierten körperlichen Spielen mit Regeln ermöglichen (NAEYC, 2008).

Kinder stellen beim Spielen bestimmte Regeln auf. Dies kommt dadurch zustande, dass Kinder in disem Alter damit beginnen in Gruppen von zwei oder mehreren Personen zu spielen. Das anfängliche Parallelspiel (das nebeneinanderspielen ohne Interaktion) entwickelt sich zu einem interaktiven Spiel, bei welchem sie bestimmte Rollen einnehmen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (Ashiabi, 2007). Durch die zunehmende Kooperation in der Interaktion nimmt der Einfluss der Gleichaltrigen auf das Spielverhalten zu und das Spielverhalten wird immer komplexer (Beck, 2006). Diese soziale Interaktion und die zunehmende Bandbreite an Spielmöglichkeiten entwickeln sich pararell zur Entwicklung motorischer Fertigkeiten.

Die grundlegenden motorischen Fähigkeiten, welche sich in der frühen Kindheit entwickeln, sind ein Schlüsselfaktor für eine aktive Lebensweise. Es kann mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass eine Verbesserung der grobmotorischen Entwicklung das Bewegungsaktivitätsniveau beeinflusst und so eine gesunde und aktive Lebensweise in der frühen Kindheit fördert. Das bedeutet, dass Kinder auf die grobmotorischen Kompetenzen angewiesen sind, um selbst Bewegungskativ zu sein.

3.5 EMPFEHLUNGEN UND PRAKTISCHE VORGEHENSWEISEN

Dieses Kapitel bietet praxistaugliche Empfehlungen für frühpädagogische Fachkräfte, um grobmotorische Aktivitäten im Alltag zu planen und zu fördern:

Bewegung angenehm gestalten

Pädagogische Fachkräfte haben zum Teil die irrtümlische Annahme, dass externe Belohnungen oder die Anleitung durch Erwachsene Kinder zur Bewegung motivieren. Tatsächlich weisen Untersuchungen darauf hin, dass die geringe Teilnahme an Bewegungsaktivitäten durch eine Diskrepanz der kindlichen Interessen und den angebotenen Aktivitäten resultieren kann. Diese Diskrepanz kann dadurch gelöst werden, dass man die Erfahrungen der Kinder ändert indem man das Bewegungsangebot ansprechender und spaßiger gestaltet. Variationen und Neuerungen bei der Durchführung motorischer Übungen sowie der Bewegungsmaterialien können ebenfalls die kindliche Motivation verbessern. Auch ein ausbalanciertes Angebot unterschiedlicher Spielarten, Materialien und Gegenständen regt die Lernmotivation von Kindern an.

Alle Kinder unterstützen um teilnehmen zu können

Untersuchungen mit Vorschulkindern haben gezeigt, dass sich alle Kinder unabhängig von der Art einer Behinderung, der Belastungen in der Familie oder anderen Herausforderungen, an Bewegungsaktivitäten beteiligen wollen als auch müssen. Sowohl Mädchen als auch Jungen, sind gleichermaßen motiviert neue Bewegungskompetenzen zu erwerben. Dies gilt auch für Kinder mit besonderen Herausforderungen und Bedürfnissen. Jedes Kind profitiert von grobmotorischen Aktivitäten im Innen- als auch im Außenbereich. Für die Ermöglichung der Teilnahme aller Kinder an strukturierten grobmotorischen Aktivitäten müssen die individuellen Bedürfnisse eines Kindes durch eine sorgfältige Beobachtung und durch darauf zugeschnittene Aktivitäten und Interaktionen adressiert werden.

- a) Um alle Kinder zu motivieren, sollten sich pädagogische Fachkräfte über die Interessen und die Familien jedes Kindes informieren um motorische Aktivitäten daraufhin abzustimmen.
- b) Pädagogische Fachkräfte sollten die motorischen Fertigkeiten der Kinder bestimmen, um darauf basierend Aktivitäten zu planen.
- c) Die Beziehungen eines Kindes zu Gleichaltrigen sollten bekannt sein, um mehr soziale Interaktion bei grobmotorischen Aktivitäten ermöglichen zu können.
- d) Das Spielen sollte in Abhängigkeit der kindlichen Fähigkeiten unterstützt werden, in dem die Kinder Unterstützung erhalten, wenn Sie diese auch tatsächlich benötigten. Wenn Kinder selbständig aktiv sind oder wenn die Kinder zunehmend selbständig eine Aktivität ausüben können soll die Unterstützung hingegen zunehmend reduziert bzw. eingestellt werden.

Kinder zum Spielen nach Draußen schicken

Das Spielen in den ersten fünf Jahren im Freien führt zu einer Förderung der kindlichen Entwicklung, die durch das Spielen im Innenbereich allein nicht erreicht werden kann. Dazu

gehört nicht nur eine stärkere Förderung der motorischen Entwicklung, sondern auch eine stärkere Förderung der sozialen Interaktionen. Pädagogische Fachkräfte können diese einerseits durch die Erhöhung der Bewegungsangebote bzw. Erhöhung der beweglichen Spielplatzgeräte im Außenbereich unterstützen. Andererseits können Fachkräfte, soweit es sich umsetzen lässt, die unbeweglichen Spielplatzgeräte reduzieren und gleichzeitig für die Sicherung des Geländes sorgen, sodass Kinder sich ungestört (und nicht durch unzählige Warnungen) beim Spielen entfalten können.

Beobachtung der Spielintensität

Es ist aus der Literatur bekannt, dass Kinder heutzutage sowohl im Außenbereich als auch im Innenbereich viel zu wenig Zeit mit Spielen verbringen. Die Erhöhung der Spielzeit auf den Spielplätzen allein führt nicht zwangsläufig dazu, dass Kinder das nötige Bewegungsniveau erreichen, dass sie für eine gesunde Entwicklung brauchen.

Forscher und Verbände empfehlen daher, dass kleine Kinder mehrere Stunden am Tag mit aktivem Spielen verbringen sollten und sie sollten jeden Tag mindestens an einer Stunde moderater bis intensiver Bewegungsaktivität teilnehmen. Moderater bis Intensive Bewegungsaktivität, sind Aktivitäten die nachhaltige Bewegungen beinhalten die zu einer Erhöhung der Herzfrequenz führen. Um diese Ziele für Vorschulkinder zu erreichen, empfehlen Wissenschaftler, dass mindestens für eine halbe Stunde am Tag Kinder eine strukturierte und durch Erwachsenen angeleitete motorische Aktivität angeboten werden sollte, sodass die Kinder in Bewegung bleiben.

Die Teilnahme der pädagogischen Fachkräfte an den motorischen Aktivitäten von Kindern ist von besonderer Bedeutung, damit ein bestimmtes Intensitätsniveau erreicht werden kann. Das Engagement auf dem Spielplatz sollte genauso so stark wie im Innenbereich sein, wenn sie den Kindern bestimmte Kompetenzen vermitteln und das Spielen anleiten.

LITERATUR

- Ashiabi GS. (2007). Play in the preschool classroom: its socio-emotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199–207.
- Bai, DL. & Bertenthal, BI. (1992). Locomotor status and the development of spatial search skills. *Child Development*, 63 (1), 215 - 226.
- Bailey, R. C., Olson, J., Pepper, S. L., Porszasz, J., Barstow, T. J., & Cooper, D. M. (1995). The level and tempo of children's physical activities: An observational study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 27, 1033–1041.
- Bar-Or, O. & Malina RM. (1995) Activity, fitness and health of children and adolescents. In: Cheung LWY, Richmond JB, editors. *Child health nutrition and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, p. 79–112.

- Beck, LE. (2006) *Child development* (7th ed). Boston: Peason/Allyn and Bacon.
- Campos, J. J., Anderson, D. I., Barbu-Roth, M. A., Hubbard, E. M., Hertenstein, M.J., & Witherington, D. C. (2000). Travel broadens the mind. *Infancy, 1*, 149-219.
- Canadian Society for Exercise Physiology. (2012). *Canadian physical activity guidelines and Canadian sedentary behaviour guidelines*. Retrieved from <http://www.csep.ca/guidelines>
- Castelli, D., Glowacki, EM., Barcelona, J., Calvert, H. & Hwang, J. (2014). *Active Education: Growing Evidence on Physical Activity and Academic Performance*. Active Living Research.
- Chief Medical Officers of England. (2011). *Start active, stay active: A report on physical activity for health from the four home countries'*, Chief medical officers. London, England: Department of Health, Physical Activity, Health Improvement, and Protection.
- Commonwealth of Australia, Department of Health and Ageing, (2010). *National Physical Activity Recommendations for Children 0-5 Years*.
- Danielle D. Wadsworth, D., Robinson, L., Beckham, K. & Webster, K. (2012). Break for Physical Activity: Incorporating Classroom-Based Physical Activity Breaks into Preschools. *Early Childhood Education Journal, 39*, 391 – 395.
- Department of Health and Ageing. (2010). *National physical activity guidelines for Australians: Physical activity recommendations for 0–5 year olds*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.
- Department of Health, Physical Activity, Health Improvement and Protection (2011). *Start Active, Stay Active: A report on physical activity from the four home countries*. London, UK: Chief Medical Officers.
- Downing, KL., Hnatiuk, J. & Hesketh, KD. (2015). Prevalence of sedentary behavior in children under 2years: A systematic review. *Preventive Medicine, 78*, 105 – 114.
- Dumith, SC., Gigante, DP., Domingues, MR. & Kohl, HW. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology, 40* (3), 685 – 698.
- Gordon, E., Tucker, P., Burke, S., & Carron, A. (2013). Effectiveness of physical activity interventions for preschoolers: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*(3), 287-294.
- Institute of Medicine. (2011). *Early childhood obesity prevention policies*. Washington, DC: National Academies.
- NASPE_Shape America-Society of Health and Physical Educators (NASPE) (2009). *Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children from Birth to Age 5* (2nd edn.) National Association for Sport and Physical Education.
- National Association for Sport and Physical Education (2002). *Active Start: a statement of physical activity guidelines for children birth to five years*. AAHPERD Publications, Oxon Hill, Md.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2008). *Standard 2: Curriculum—A Guide to the NAEYC Early Childhood Program Standard and Related Accreditation Criteria*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Pate, R., O'Neill, J., Brown, W., McIver, K., Howie, E., & Dowda, M. (2013). Top 10 research questions related to physical activity in preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*(4), 448-455.
- Pfeiffer, K., Saunders, R., Brown, W., Dowda, M., Addy, C., & Pate, R. (2013). Study of health and activity in preschool environments (SHAPES): Study protocol for a randomized trial evaluating a multi-component physical activity intervention in preschool children. *BMC Public Health, 13* (728), 1-8.
- Raustorp A, Pagels P, Boldemann C, Cosco N, Söderström MF (2012). Accelerometer measured level of physical activity indoors and outdoors during preschool time in Sweden and the United States. *Journal of Physical Activity and Health, 9*, 801-808.

- Reilly, J. (2010). Low levels of objectively measured physical activity in preschoolers in childcare. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 42, 502-507.
- Ross, S. (2013). Pre-K physical education: Universal initiatives and teacher preparation recommendations. *Quest*, 65 (1), 1-13.
- Son, SH. & Meisels, SJ. (2006) "The Relationship of Young Children's Motor Skills to Later Reading and Math Achievement," *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (4), Article 6.
- Tucker, P. (2008). The physical activity of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 547-558.
- UK Department of Health (2011). *Start Active, Stay Active: A Report on Physical Activity from the Four Home Countries*. Chief Medical Officers.

KAPITEL

4

ENGAGEMENT DER FACHKRÄFTE

INHALT

- Einführung
- Merkmale des Engagements von Fachkräften
- Praktische Vorgehensweisen, Richtlinien und Beispiele
- Schlussfolgerungen

4.1 EINFÜHRUNG

Pädagogische Fachkräfte spielen im Leben von Kindern eine wichtige Rolle. Es ist allgemein bekannt, dass sie eine einzigartige Gelegenheit haben, die allgemeine Entwicklung der Kinder durch formale Schulbildung zu unterstützen und zu verbessern (Rink, 2013; Ross, 2013; Stork & Sanders, 2008). In der frühen Kindheit, hat die Qualität der Beziehungen und der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern Auswirkungen auf die zukünftigen akademischen, sozialen und verhaltensbezogenen Entwicklungen von Kindern (Pianta, Hamre, & Allen, 2012; Stork & Sanders, 2008). Forschungsergebnisse zeigen, dass eine gute Beziehung zwischen Kind und Fachkraft die Motivation, das Engagement und die Leistung des Kindes verbessern kann (Pate et al., 2013; Tonge, Jones, Hagenbuchner, Nguyen, & Okely, 2017). Darüber hinaus deuten Forschungsergebnisse darauf hin, dass eine positive Beziehung zu einer Fachkraft einen Entwicklungsvorteil für Kinder bewirken kann (Sabola & Pianta, 2012).

Die Aktivitäten und Bewegungen der Kinder werden von sozialen Faktoren, wie dem Engagement der pädagogischen Fachkräfte, den Beziehungen und Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, sowie durch physikalische Faktoren wie die verfügbaren Ressourcen und Materialien beeinflusst (Pate et al., 2016; Ross, 2013). Die Qualität des Engagements und die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern bilden Schlüsselfaktoren für die Bewegungsförderung von Kindern (Stork & Sanders, 2008; Tonge et al., 2017).

Dieses Kapitel soll einen Überblick darüber geben, was wir über das Engagement von Fachkräften, die Fachkraft-Kind-Beziehungen und Interaktionen in der Bewegungsförderung und Bildung wissen. Das Kapitel ist in zwei Abschnitte unterteilt. Der erste Abschnitt beginnt mit einer Diskussion über das Engagement von Fachkräften und die Beziehung und Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind und beschreibt die wichtigsten Ergebnisse in den folgenden Kategorien: (a) Vorbild sein, (b) Motivation und Interaktionen, (c) motorische Kompetenzentwicklung, (d) geplante und gelenkte Aktivitäten, (e) mehrkomponentige Ansätze und (f) positives Lernumfeld. Der zweite Abschnitt enthält praktische Vorgehensweisen, Empfehlungen und Beispiele für Fachkräfte. Es wird dargestellt, dass das aktuelle Wissen über das Engagement und die Eigenschaften von Fachkräften in ihre täglichen Praktiken einbezogen werden sollte, um Kindern zu helfen, ein Leben lang physisch aktiv zu bleiben.

4.2 MERKMALE DES ENGAGEMENTS VON FACHKRÄFTEN

In der aktuellen Literatur wird eine Vielzahl an Eigenschaften von pädagogischen Fachkräften aufgeführt, die die Motivation und das Lernen von Kindern fördern können (Rink, 2013). Das Engagement der Fachkräfte und die Beziehungen und Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern bilden wichtige Vermittler für die Motivation und das Lernen von Kindern (Tonge et al., 2017; Vollet, Kindermann, & Skinner, 2017). Die Beteiligung, das Engagement, die Unterstützung sowie die Akzeptanz der Fachkräfte lassen Verhaltensweisen entstehen, die zu einer wirksamen Fachkraft-Kind-Beziehungen führen können (Vollet et al., 2017). Diese Beziehungen schaffen ein Kreis der Partizipation, in dem Kinder und Fachkräfte zusammenarbeiten, um ein Umfeld zu schaffen, in dem Lernen stattfinden kann (Pianta et al., 2012; Sabola & Pianta, 2012). Die Art des Engagements der Fachkräfte sowie die Beziehungen und Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern bilden eine bedeutsame Voraussetzung bei der Schaffung einer positiven und unterstützenden Lern- und Entwicklungsumgebung für Kinder (Pianta et al., 2012). Das Engagement der Fachkraft zeigt sich gegenüber dem Kind vor allem durch Zuneigung, Verfügbarkeit, Anteilnahme und Zuverlässigkeit. Eine positive Haltung der Fachkraft gegenüber einem Kind beinhaltet, zudem Hingabe und ausgeprägtes Interesse am Kind (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002; Skinner & Belmont, 1993).

Für viele pädagogische Fachkräfte stellt die Verbesserung des eigenen Engagements, der Kind-Fachkraft Beziehungsqualität, sowie die Qualität von einzelnen Interaktionen eine Herausforderung dar. (Klem & Connell, 2004). Studien, die die Auswirkungen von Fachkraft-Kind-Interaktionen untersuchen, deuten darauf hin, dass diese Beziehung die Entwicklung und die Leistung von Kindern beeinflusst (Sabola & Pianta, 2012). Die Ergebnisse zeigten auch, dass die Qualität der frühen Fachkraft-Kind-Beziehung einen positiven Einfluss auf das Selbstvertrauen der Kinder hatte (Colwell & Lindsey, 2003). Ebenso weist das Niveau des Engagements einer Fachkraft einen positiven Einfluss auf die Leistungen der Kinder auf (Pianta et al., 2012).

In den letzten Jahren wurde viel Wert daraufgelegt, Strategien zu entwickeln, um bei Kindern aktives Verhalten zu fördern (Gordon, Tucker, Burke, & Carron, 2013; Pate et al., 2013; Pate et al., 2016; Pfeiffer et al., 2013; Rink, 2012). Es wurden Fachkraft-Kind-Beziehungen und Interaktionen als Strategien vorgeschlagen, die das Potential haben, das aktive Verhalten von Kindern zu erhöhen (Rink, 2013; Ross, 2013; Stork & Sanders, 2008; Tonge et al., 2017). Es folgt ein kurzer Literaturüberblick zu den Merkmalen des Engagements der Fachkräfte und der Fachkraft-Kind-Beziehungen und Interaktionen.

Vorbildfunktion

Pädagogische Fachkräfte sind die Schlüsselpersonen, um Bewegungsaktivitäten in der frühen Kindheit zu fördern (Goodway et al., 2014; Pate et al., 2016; Vidoni & Ignico, 2011; Vidoni, Lorenz, & Terson de Paleville, 2014). Das Engagement der Fachkräfte wirkt sich bereits in der Kindheit auf das Bewegungsaktivitätsniveau eines Kindes aus. Fachkräfte als auch andere Mitarbeiter einer Einrichtung können positive Vorbilder für Kinder sein, indem sie innerhalb und außerhalb der Einrichtung physisch aktiv sind. Wie Heidorn und Centeio (2012) betonen, können Mitarbeiter einen starken Einfluss auf Kinder in Bezug auf Bewegungsgewohnheiten und -verhalten haben. Des Weiteren haben Studien ergeben, dass Fachkräfte, die körperlich selbst aktiv sind, häufiger mit gutem Beispiel vorangehen und damit häufiger als Vorbild für Kinder dienen. Darüber hinaus hatten Fachkräfte, die Vorbilder für Bewegungsaktivität sind, positive Auswirkungen auf das Bewegungsaktivitätsniveau von Kindern (Castelli & Beighle, 2007; Castelli, Centeio, & Nicksic, 2013; Erwin et al., 2013; Ross, 2013).

Motivation und Interaktion

Untersuchungen haben gezeigt, dass Fachkräfte einen wesentlichen Anteil daran haben, Kinder zu motivieren, aktiv zu sein, indem sie eine körperliche aktive Lebensweise vorleben und bestärken (Gordon et al., 2013; Ross, 2013; Pate et al., 2016). Darüber hinaus haben Studienergebnisse gezeigt, dass Fachkräfte die Bewegungsaktivität von Kindern durch verbale Motivation und entsprechende Interaktionen beeinflussen können (Rink, 2013). Die Aufgabe der Fachkraft besteht also darin, Kinder zu ermutigen und zu motivieren, aktiv an Bewegungsaktivitäten teilzunehmen. Darüber hinaus hängt der Erfolg eines Bewegungsaktivitätsprogramms, wie die Forschung gezeigt hat, von den Eigenschaften, der Motivation und Engagements der Fachkraft selbst ab (Castelli et al., 2013; Heidorn & Centeio, 2012; Stork & Sanders, 2008).

Motorische Kompetenzen

Die Bewegungsförderung liegt zum Teil in den Händen der Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung (Castelli et al., 2013; Erwin et al., 2013; Pate et al., 2013; Pfeiffer et al., 2013). Die pädagogischen Fachkräfte müssen den Kindern von klein auf die Möglichkeit geben körperlich aktiv zu werden (Stork & Sanders, 2008; Vidoni & Ignico, 2011; Vidoni et al., 2014). Die Literatur deutet darauf hin, dass einer der Grundpfeiler eines körperlich aktiven Lebensstils die motorische Kompetenz ist (Goodway & Robinson, 2006). Daher ist die Entwicklung grundlegender motorischer Fähigkeiten in den ersten Jahren entscheidend für die Teilnahme von Kindern an Bewegungsaktivitäten (Stodden & Goodway, 2007). Dies ist

insbesondere aufgrund der Befunde zu erklären, dass es einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung grundlegender motorischer Fähigkeiten und der kindlichen Bewegungsaktivität gibt (Clark, 2005, 2007). Nach Ansicht von Wissenschaftlern sollten Fachkräfte alle Möglichkeiten nutzen, um Kindern zu helfen, ihr Wissen, ihre grundlegenden motorischen Fähigkeiten und ihr Selbstvertrauen zu entwickeln, um ein Leben lang körperlich aktiv zu sein (Goodway & Robinson, 2006; Goodway, Ruri, & Bakhtiar, 2014).

Genau geplante und gelenkte Aktivitäten

In den meisten Fällen ist die Fachkraft die verantwortliche Person, welche Bewegungsaktivitäten anbietet, die unterschiedlich in das Programm der Einrichtung integriert sind (Ross, 2013; Stork & Sanders, 2008). Die Fachkräfte müssen bedeutungsvolle und altersgerechte Aktivitäten auswählen und planen, damit Kinder überhaupt an Bewegungsaktivitäten teilnehmen können (Rink, 2010). Fachkräfte sind die Schlüsselpersonen, die im Innen- und Außenbereich, strukturierte und unstrukturierte Aktivitäten organisieren, koordinieren und überwachen (Gordon et al., 2013; Pate et al., 2013; Pate et al., 2016; Pfeiffer et al., 2013). Folglich müssen die Bemühungen und Verbesserungen der Bewegungsmöglichkeiten in einem Wochenplan der Einrichtung gründlich geplant und von Fachkräften, die sich den Bedürfnissen und Interessen ihrer Kinder bewusst sind, angeleitet werden (Casteli et al., 2013; Ross, 2013; Stork & Sanders, 2008).

Mehrkomponenten-Ansätze

Wie bereits erwähnt, ist die pädagogische Fachkraft eine Schlüsselperson, um Möglichkeiten für Bewegungsaktivitäten in Einrichtungen anzubieten. Studien zeigen, dass spezifische Lehr- und Lernmethoden und spezielle mehrkomponentige Ansätze genutzt werden können, um die Bewegungsaktivität und die physischen Kompetenzen von Kindern zu verbessern (Pate et al., 2013; Pate et al., 2016; Stork & Sanders, 2008). Einer dieser Ansätze ist das Comprehensive School Physical Activity Program (CSPAP), das darauf abzielt, die Bewegungsaktivität durch fünf Komponenten zu verbessern: (a) Strukturierter Unterricht, (b) Bewegungsaktivitäten in einer Einrichtung, (c) Bewegungsaktivität vor und nach dem Besuch einer Einrichtung, (d) Einbeziehung der Mitarbeiter und (e) Beteiligung von Familie und Gesellschaft (Erwin, Beighle, Carson, & Castelli, 2013; Ross, 2013). Es gibt viele Hinweise hinsichtlich der Wirksamkeit, der einzelnen CSPAP-Komponenten sowie den gesamten Ansatz. Insbesondere zeigt sich die Komponente des Engagements von Fachkräften und Mitarbeitern im Rahmen des CSPAP-Ansatzes als eine wirksame Praxis um Bewegungsmuster von Kindern zu verbessern. Daher sollten Fachkräfte als auch anderweitiges Personal Möglichkeiten schaffen um alle Kinder zum motivieren, an einer Vielzahl von physischen

Aktivitäten teilzunehmen (Erwin et al., 2013; Rink, 2012; Ross, 2013; Vidoni & Ignico, 2011; Vidoni et al., 2014).

Positive Lernumgebung

Eine fürsorgliche und sichere Umgebung, wie sie sich im Engagement der Fachkräfte und in den Beziehungen und Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern widerspiegelt, kann zur Verbesserung der Bewegungsaktivität und der allgemeinen Entwicklung von Kindern beitragen (Ross, 2013; Stork & Sanders, 2008). Kinder fühlen sich sicherer und sind entschlossener, sich aktiv an Aktivitäten zu beteiligen, wenn die Fachkräfte eine fürsorgliche und gut strukturierte Lernumgebung mit Herausforderungen schaffen (Klem & Connell, 2004; Rink, 2010, 2013). Hingegen kann ein geringes Engagement der Fachkräfte Kinder negativ beeinflussen und sie diese sogar in deren Bewegungsaktivität hemmen. (Vollet et al., 2017). Aktuelle Forschungsergebnisse weisen daraufhin, dass Verhalten wie die Unterstützung, Ermutigung und Fürsorge der Fachkräfte bedeutsam sind, um die Beteiligung der Kinder an der Bewegungsaktivitäten zu erhöhen (Kouli, Grammatikopoulos, Gregoriadis, & Zachopoulou, 2015). Kinder müssen das Gefühl haben, dass ihnen die Fachkräfte eine sichere und positive Umgebung schaffen und dass sie in den Lehr- und Lernprozess einbezogen werden, indem sie ein hohes Maß an Interesse, Motivation und Ermutigung gegenüber den Kindern verkörpern (Erwin et al., 2013; Rink, 2013).

4.3 PRAKTISCHE VORGEHENSWEISEN, RICHTLINIEN UND BEISPIELE

Fachkräfte sollten wirksame pädagogische Methoden anwenden, um die positiven Erfahrungen der Kinder während der Bewegungsaktivitäten zu verbessern (Rink, 2013). Die Literatur deutet darauf hin, dass das Engagement der Fachkräfte eine wichtige Komponente bei der Förderung der Bewegungsaktivität bei Kindern darstellt (Erwin et al., 2013; Heidorn & Centeio, 2012). Unter Berücksichtigung der aktuellen Forschungsergebnisse muss angenommen werden, dass die Fachkräfte sich während der Bewegungseinheit aktiv in das Geschehen mit einbringen, die Kinder beaufsichtigen und im Blick haben, sowie Anleitung und Feedback geben müssen. Sie sollten ihre Anweisungen differenzieren, indem sie eine Vielzahl von Lehrstrategien nutzen, um den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Kinder gerecht zu werden (Rink, 2010, 2013; Stork & Sanders, 2008). Die aktuelle Literatur liefert spezifische Empfehlungen für Maßnahmen zur Verbesserung von Bewegungsaktivitäten. Dieser Abschnitt stellt Vorgehensweisen, Richtlinien und Beispiele vor, wie Fachkräfte Bewegungsaktivitäten bei Kindern fördern können. Diese Empfehlungen können

frühpädagogische Fachkräften dabei helfen, die Eigenschaften des Engagements, Fachkraft-Kind-Beziehungen sowie die Interaktionen im Kitabereich wirksam umzusetzen.

Programme

- Anwendung eines Mehrkomponentenansatzes zur Förderung der Bewegungsaktivität. Erfolgreiche Programme verwenden unterschiedliche Komponenten (z. B. eine Kombination von Aktivitätspausen während des Tages). Ziehen Sie den CSPAP-Ansatz in Betracht, da dieser nachgewiesen praktikabel ist und die Bewegungsaktivität von Kindern fördert.
- Nutzen Sie Aktivitäten in ihrem Curriculum, welche das Bewegungsaktivitätsniveau verändern.
- Integrieren Sie Bewegungsaktivitäten in den Gruppenalltag, während der Vermittlung akademischer oder kognitiver Kompetenzen und binden Sie Bewegungsaktivitäten in den Pausen ein.
- Verwenden Sie bewegungsaktive Pausenzeiten in der Gruppe. Nehmen Sie sich beispielsweise 10 Minuten Zeit und führen Sie körperliche Bewegungen durch oder tanzen Sie mit den Kindern.
- Ermutigen und unterstützen Sie Kinder, sich während der Pausenzeit aktiv zu beschäftigen. Als Beispiel kann die Fachkraft den Kindern Geräte zur Verfügung stellen, Aktivitäten organisieren und sich körperlich mit ihnen in Spielen beschäftigen.

Fortschrittliche Aktivitäten

- Bereiten Sie Aktivitäten vor, die Kinder ermutigen, sich aktiv an Bewegungsaktivitäten zu beteiligen.
- Planen Sie fortlaufend Aktivitäten, die Kindern helfen, ihre motorischen Fähigkeiten zu entwickeln.
- Planen Sie Aktivitäten, die Spaß machen und die positiven Gefühle und das Selbstvertrauen der Kinder fördern.
- Geben Sie den Kindern die Möglichkeit, sich an unterschiedlichen Aktivitäten zu beteiligen und beteiligen Sie sich selbst mit ihnen an der jeweils gewählten Aktivität.
- Wählen Sie Spiele und Aktivitäten aus, die ein hohes Maß an Aktivität in der Bewegungsaktivitäten gewährleisten.
- Planen Sie Aktivitäten, bei denen alle Kinder erfolgreich sein können. Kinder haben ein unterschiedliches Niveau an Fähigkeiten daher müssen die Aktivitäten an ihre Bedürfnisse angepasst werden, um die Teilnahme zu maximieren.

Teilnahme an Aktivitäten mit Kindern

- Beteiligen Sie sich an den strukturierten und unstrukturierten Aktivitäten und am Freispiel der Kinder und treffen Sie alle notwendigen Vorkehrungen, um das Lernen zu erleichtern.
- Beteiligen Sie sich an Aktivitäten mit Kindern und begeistern und motivieren Sie Kinder, damit sich diese aktiv und energisch an den Spielen beteiligen. Als Beispiel kann die Fachkraft die Hauptrolle während eines Spiels übernehmen, in dem sie gegen die Kinder spielt. Ihre Reaktion und Enthusiasmus wird die Kinder dazu bringen, mit der gleichen Energie und Leidenschaft zu spielen.
- Nehmen Sie an Aktivitäten der Kinder teil und weisen Sie ihnen Rollen und Verantwortung zu, um ihr Selbstvertrauen zu stärken. Als Beispiel könnte die Fachkraft die Kinder bitten die Teilnahme zu bewerten, indem den Kindern eine Checkliste zur Verfügung gestellt wird.
- Nehmen Sie an einer Vielzahl von Aktivitäten mit Kindern teil und beurteilen Sie deren Bewegungsaktivität nach bestimmten Aktivitäten. Diskutieren Sie mit ihnen und regen Sie dazu an ihre Bewegungsaktivität zu erhöhen.

Aufsicht und Anleitung der Aktivitäten von Kindern

- Unterstützen Sie Kinder in der Eigenstrukturierung und leiten Sie unstrukturierte Aktivitäten an.
- Stellen Sie sicher, dass Kinder während des strukturierten und unstrukturierten Spiels eine positive Unterstützung der Fachkräfte erfahren.
- Beobachten Sie, wie Kinder an den geplanten Aktivitäten teilnehmen, und stellen Sie den Kindern Fragen, um sicherzustellen, dass erfolgreiches Lernen stattfindet. Wenn eine Fachkraft beispielsweise an einem Spiel teilnimmt, das den Anweisungen der Aktivitäten der Kinder zur Durchführung einer Aktivität folgt, ist es leicht, falsche Vorstellungen zu erkennen, die die Kinder haben könnten. Die Fachkraft kann das gewonnene Wissen nutzen, um die nächste Aktivität besser zu planen und umzusetzen und das Lernen der Kinder zu verbessern.

Schaffen Sie eine positive und fürsorgliche Atmosphäre

- Schaffen Sie positive Beziehungen und eine freundliche Atmosphäre.
- Haben Sie eine hohe Erwartungshaltung an alle Kinder und stellen Sie sicher, dass sie mit hochwertigem Bewegungsaktivitäten versorgt werden.
- Ermutigen Sie die Kinder sich aktiv an allen Aktivitäten zu beteiligen.

- Motivieren und unterstützen Sie die Kinder während der Teilnahme an der Bewegungsaktivität.
- Geben Sie Kindern eine Stimme, indem Sie mit ihnen über fragwürdige Themen diskutieren. Fachkräfte sind in der Lage, die Gedanken und Gefühle der Kinder zu verstehen und Probleme oder vermeintliche Probleme zu lösen. Z. B. kann die Fachkraft die Schiedsrichterrolle übernehmen, indem sie das Spiel zu bestimmten Zeiten stoppt und mit ihnen darüber diskutiert, was in bestimmten Fällen richtig oder falsch war. Auf diese Weise schafft die Fachkraft Diskussionsmöglichkeiten, um die Konflikte der Kinder währenddessen und danach zu reduzieren.

4.4 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Auf der Grundlage des vorangestellten Kurzüberblicks können wir zu dem Schluss kommen, dass es genügend Belege in der Literatur gibt, die darauf hindeuten, dass Kinder die Möglichkeit haben, regelmäßig an Bewegungsaktivitäten teilzunehmen, einen eher gesunden Lebensstil verfolgen und in der Lage sind bessere Entscheidungen hinsichtlich einer gesunden Lebensart zu treffen und höhere akademische Leistungen zu erbringen. Die Forschung zeigt umfassende Ansätze und Lehrmethoden auf, die ein großes Potenzial zur Förderung der Bewegungsaktivität von Kindern haben (Erwin et al., 2013; Rink, 2012; Ross, 2013; Stork & Sanders, 2008). Das Niveau der Bewegungsaktivität der Kinder in der Kindertageseinrichtung kann erhöht werden, durch Fachkräfte die Bewegungsaktivitäten systematisch fördern, die Kinder bei ihren Bemühungen, körperlich aktiv zu sein, unterstützen und körperliche Aktivität als ein positives Verhalten betrachten, dass alle anderen Aspekte des eigenen Lebens beeinflusst (Castelli et al., 2013; Gordon et al., 2013; Heidorn & Centeio, 2012; Pate et al., 2013; Pate et al., 2016; Rink, 2013). Insgesamt wird das Engagement der Fachkräfte als Vermittler zwischen Fachkraft und Kindern betrachtet, um die erwarteten Ergebnisse zu erzielen. Dementsprechend scheint es, dass die vorgestellten Praktiken geeignet sind, um die Bewegungsaktivitäten von Kindern zu verbessern.

LITERATUR

- Castelli, D., & Beighle, A. (2007). The physical education teacher as school activity director. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 78(5), 25-28.
- Castelli, D., Centeio, E., & Nicksic, H. (2013). Preparing educators to promote and provide physical activity in schools. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 7(5), 324-332.
- Clark, J. (2005). From the beginning: A developmental perspective on movement and mobility. *Quest*, 57(1), 37-45.

- Clark, J. (2007). On the problem of motor skill development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 78*(5), 39–44.
- Coldwell, M.J., & Lindsay, E.W. (2003). Teacher–child interactions and preschool children’s perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care, 173*(2-3), 249–258.
- Erwin, H., Beighle, A., Carson, R., & Castelli, D. (2013). Comprehensive school-based physical activity promotion: A review. *Quest, 65*(4), 412-428.
- Goodway, J., & Robinson, L. (2006). SKIPing toward an active start: Promoting PA in preschoolers. *Beyond the Journal: Young Children, 61*(3), 1-6.
- Goodway, J., Ruri, F., & Bakhtiar, S. (2014). Future directions in physical education & sport: Developing fundamental motor competence in the early years is paramount to lifelong physical activity. *Asian Social Science, 10*(5), 44-54.
- Gordon, E., Tucker, P., Burke, S., & Carron, A. (2013). Effectiveness of physical activity interventions for preschoolers: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*(3), 287-294.
- Heidorn, B., & Centeio, E. (2012). The director of physical activity and staff involvement. *Journal of Physical Education Recreation & Dance, 83*(7), 13-26.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273.
- Kouli, O., Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zahopoulou, E. (2015). Measuring the quality of Movement-Play Scale in Greek Early Childhood Education settings. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*. PANR e-ISSN: 2421-78241, 1-13.
- Pate, R., Brown, W., Pfeiffer, K., Howie, E., Saunders, R., Addy, C., & Dowda, M. (2016). An intervention to increase physical activity in children: A randomized controlled trial with 4-year olds in preschools. *American Journal of Preventing Medicine, 51*(1), 12-22.
- Pate, R., O’Neill, J., Brown, W., McIver, K., Howie, E., & Dowda, M. (2013). Top 10 research questions related to physical activity in preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*(4), 448-455.
- Pfeiffer, K., Saunders, R., Brown, W., Dowda, M., Addy, C., & Pate, R. (2013). Study of health and activity in preschool environments (SHAPES): Study protocol for a randomized trial evaluating a multi-component physical activity intervention in preschool children. *BMC Public Health, 13*(728), 1-8.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., & Allen, J.P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). New York, NY: Springer.
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed). New York: McGraw-Hill.
- Rink, J. (2012). The role of directors of comprehensive school physical activity programs: Introduction. *Journal of Physical Education Recreation & Dance, 83*(6), 15-28.
- Rink, J. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*(4), 407–418.
- Ross, S. (2013). Pre-K physical education: Universal initiatives and teacher preparation recommendations. *Quest, 65*(1), 1-13.
- Sabola, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3) 213–231.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71-92.

- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-81.
- Stodden, D., & Goodway, J. (2007). The dynamic association between motor skill development and physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(5), 33-49.
- Stork, S., & Sanders, S. (2008). Physical education in early childhood. *Elementary School Journal*, 108(3), 197-206.
- Tonge, K., Jones, R., Hagenbuchner, M., Nguyen, T., & Okel, A. (2017). Educator engagement and interaction and children's physical activity in early childhood education and care settings: An observational study protocol. *BMJ Open*, 7:e014423.
- Vidoni, C., & Ignico, A. (2011). Promoting physical activity during early childhood. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1261-1269.
- Vidoni, C, Lorenz, D., & Terson de Paleville, D. (2014). Incorporating a movement skill programme into preschool daily schedule. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1211-1222.
- Vollet, J.W., Kindermann, T.A., & Skinner, E.A. (2017). In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 635-652.

KAPITEL

5

BETREUUNG DURCH PÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE

INHALT

- Die Bedeutung der aktiven Beaufsichtigung für das kindliche Lernen
- Empfehlungen und praktische Vorgehensweisen für die Beaufsichtigung und betreuung der Kindern in der Kindertagesstätte

5.1 DIE BEDEUTUNG DER AKTIVEN BEAUF SICHTIGUNG FÜR DAS KINDLICHE LERNEN

Die Beaufsichtigung und Betreuung des Kindes beim Anleiten von Bewegungsaktivitäten wird als eine besonders wichtig Erziehungs- und Bildungsaktivität erachtet (Rink, 2010; Siedentop & Tannehill, 2000). Obwohl die aktive Beaufsichtigung in Form von Betreuung unterschiedlich in der Literatur zur Bewegungserziehung und Bewegungsaktivitäten beschrieben wird, sollten drei wichtige Elemente vorhanden sein, um sie erfolgreich zu gestalten: (a) die Beaufsichtigung des kindlichen Spielens soll eine sichere Umgebung schaffen, (b) die Kinder sollen durch ein positives und konstruktives Feedback ermutigt werden an Aktivitäten teilzunehmen, und (c) Lernaktivitäten sollen auf eine Weise gestaltet werden, das diese einzigartig, interessant und herausfordernd sind (Hastie & Martin, 2006). Die Koexistenz der obengenannten Elemente gewährleistet nicht nur die Sicherheit der Kinder, sondern schafft auch die Grundlage für eine hohe Teilnahme an Aktivitäten. Hastie und Siedentop (1999) behaupten, dass die aktive Beaufsichtigung der Fachkräfte die Spielqualität und das Spielergebnis von Kindern erhöht. Dies wird damit erklärt, dass die Fachkraft durch die aktive Beaufsichtigung die kindliche Ausdauer und Bereitschaft eine Aufgabe fertigzustellen erhöht.

Die aktive Beaufsichtigung der kindlichen Tätigkeiten kann in fünf verschiedene Formen unterschieden werden (siehe Abbildung 1).

Die erste Form beinhaltet eine *fehlende aktive Beaufsichtigung*. Anstatt die kindliche Tätigkeit aktiv zu beobachten und zu beaufsichtigen erledigt die Fachkraft andere Aufgaben, (wie bspw. das Vorbereiten und Organisieren nachfolgender Aktivitäten).

Die zweite Form wird als *Überwachung (Monitoring)* bezeichnet, bei welchem, die Fachkraft den Kindern hauptsächlich bei Aktivitäten (z. B. spielen) zuschaut, ohne sie zu etwas zu ermutigen oder eine Rückmeldung zu geben (Beispielweise beobachtet die Fachkraft nur und interveniert lediglich, wenn sie Sicherheitsrisiken bemerkt).

Die dritte Form *Bestärkung* betrifft das Verhalten der Fachkraft, welches das kindliche Üben/Spielen fördert. Dies geschieht durch das Ermutigen zur Ausübung von Aktivitäten mithilfe positiven Feedbacks für kindliche Erfolge [Bspw. wenn die Fachkraft das kindliche Spielen verbal (gut gemacht) oder non-verbale (wie durch den Kopf wuscheln) lobt]. Die vierte Form bezieht sich auf das pädagogische Feedback während der Übung/des Spiels, in Form von konstruktivem Feedback (*Konstruktives Feedback geben*). Dieses hilft den Kindern zu verstehen, was sie bei der Übung/dem Spielen richtig gemacht haben und welche Bereiche noch verbessert werden müssen, um die Übung/das Spielen in der entsprechenden Weise auszuführen. Das Feedback sollte positiv, spezifisch und kongruent bezüglich der

Zweckmäßigkeit/ Richtigkeit der Ausübung/ des Spielens oder der Aktivität formuliert sein (beispielsweise erinnert die Fachkraft die Kinder bei der Ausübung/ beim Spielen, dass sie ihre Knie beugen sollten, wenn sie den Ball werfen). Die letzte Form, *Aktivitäten individuell herausfordernd gestalten*, beinhaltet das Fachkräften auffällt, dass für bestimmte Kinder oder die ganze Gruppe ein Teil beziehungsweise die ganze Aktivität verändert oder angepasst werden muss. Die Fachkräfte greifen in die Lernaktivität ein, modifizieren diese, um sie für diese Kinder interessanter und herausfordernder zu gestalten (wenn die Fachkraft beispielsweise merkt, dass bestimmte Kinder beim Ball rollen das Ziel nicht treffen und daraufhin dann den Abstand zwischen den Kindern verringern, oder das Ziel vergrößert um den Kindern die Übung zu erleichtern).

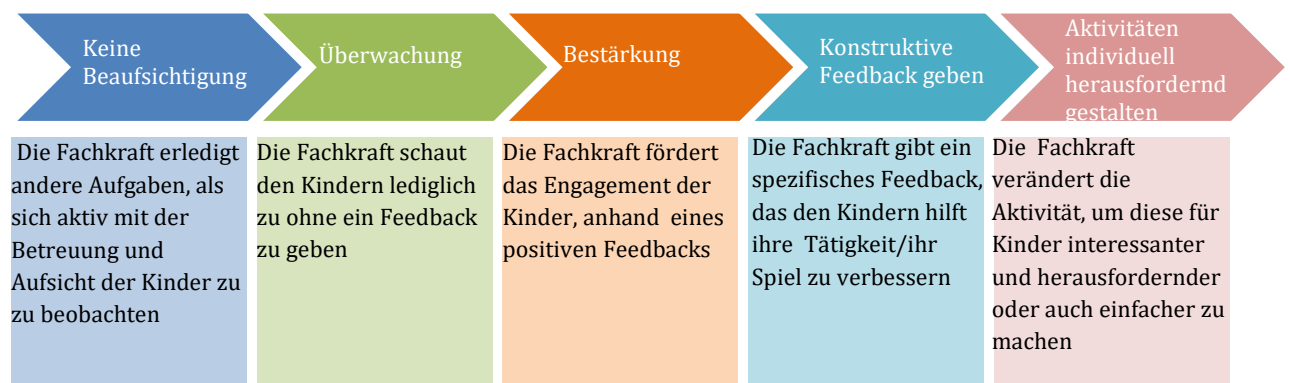


Abbildung 1. Die fünf unterschiedlichen Formen der Beaufsichtigung und Betreuung während Bewegungsaktivitäten

Das Ende dieses Kapitels ist in zwei weitere Abschnitte unterteilt. Der erste Abschnitt bietet einen Überblick über den Zusammenhang der Art der Beaufsichtigung der Fachkraft und dem kindlichen Lernen. Der zweite Abschnitt stellt nützliche Empfehlungen und praktische Vorgehensweisen für die kindliche Betreuung vor, welche an die spezifischen Bedürfnisse/Besonderheiten der Einrichtung/Gruppe angepasst und während der täglichen Bewegungserziehung und/ oder Bewegungsaktivität (strukturiert und unstrukturiert) angewandt werden können.

Wie bereits oben genannt, sollte die kindliche Beaufsichtigung und Betreuung drei Elemente beinhalten, um diese wirksam zu gestalten (die aktive Beaufsichtigung der kindlichen Tätigkeit/ des kindlichen Spielens, um eine sichere Umwelt zu gewährleisten; das Verstärken und Ermutigen der Teilnahme der Kinder durch positives und konstruktives Feedback; das Modifizieren der Aktivitäten, um diese individuell, interessanter und herausfordernder zu gestalten). Die dreivorgestellten Formen wurden sowohl einzeln als auch gemeinsam in Studien überprüft und konnten als empirisch bedeutsam bestätigt werden. Dies bedeutet, dass die

Wirksamkeit dieser Beaufsichtigungs und Betreuungsformen nachweislich eine Wirkung auf die Qualität der kindlichen Aktivität aufweisen. Beginnend mit den ersten beiden Formen (die Beaufsichtigung und Betreuung der kindlichen Tätigkeit und die Ermutigung zur Teilnahme durch positives oder konstruktives Feedback) scheint die Mehrheit der Studien darauf hinzuweisen, dass effektivere pädagogische Fachkräfte für gewöhnlich mehr Feedback geben, obwohl die Ergebnisse nicht immer im Zusammenhang von Feedback und besserer Leistung stehen (Lee, Keh, & Magill, 1993; Tannehill, van der Mars, & MacPhail, 2015). Beispielsweise zeigt die Studie von Hastie (1994), dass das Feedback der Fachkraft und die von der Fachkraft intervenierende Interaktion mit einem höheren Maß der akademischen Lernzeit bei Kindern verbunden wird. Ähnliche Ergebnisse konnte eine experimentelle Studie aufzeigen, die drei Formen der kindlichen Betreuung durch die Fachkraft untersuchte. Die enge oder distanzierte Beaufsichtigung bzw. Betreuung in Kombination mit einem Feedback der Fachkraft zu einer spezifischen Fähigkeit des Kindes ermöglichte eine höhere Lernleistung bei Kindern, als eine distanzierte Betreuung ohne Feedback (Sariscsany, Darst, & van der Mars, 1995). Ebenso zeigt die Studie von Schuldheisz und van der Mars (2001), welche den Effekt zweier Betreuungsarten (wie zum Beispiel passiv und aktiv) auf moderate oder starke Bewegungsaktivitäts-Niveaus der Kinder untersuchte, dass die aktive Unterstützung, welche Ermutigung und direktes Feedback beinhaltet, direkt, die moderaten bis ausgeprägten Aktivitätslevel der Kinder beeinflusste.

Mit Hinblick auf die Genauigkeit und Kongruenz des Feedbacks, haben Untersuchungen innerhalb aller Bildungsbereiche (Kindergarten, Schule), die wichtige Rolle von konstruktiven Feedbacks bestätigt. Beispielsweise hat die Oslin, Stroot und Siedentops Studie (1997) gezeigt, dass ein genaues Feedback die Effektivität von feinmotorischen Fähigkeiten von Kindern verbessert. Ähnliche Ergebnisse wurden in anderen Studien bei der primären (wie Kyriakides, 2016; Rikard, 1991), sekundären (wie Silverman, Kulinna, & Crull, 1995; Silverman, Tyson, & Krampitz, 1992) als auch tertiären (wie De Knop, 1986) Bildungseinrichtungen erzielt, welche zeigen, dass Fachkräfte, die kongruentes und genaues Feedback in der Interaktion mit den Kindern ausüben, Kinder mit höheren Lernerfolgen hatten. Außerdem zeigte sich, dass es Unterschiede in der aktiven Betreuung zwischen den effektiveren und weniger effektiven Fachkräften gibt. Diese Art von Feedback hat sich als nützlich herausgestellt, um den Lernerfolg von sowohl schwächeren als auch stärkeren Schülerinnen und Schülern zu unterstützen (Pellett & Harrison, 1995).

In Bezug auf die Dritte Form der kindlichen Beaufsichtigung und Betreuung (wie das Anpassen von Aktivitäten, um sie individuell, interessanter und herausfordernder zu machen), sind Experten der Ansicht, dass das Lernen der Kinder verbessert wird, wenn die Aktivitäten an das Leistungsniveau der Kinder angepasst werden (Hastie & Martin, 2006; Rink, 2010; Siedentop & Tannehill, 2000). Außerdem scheint ein differenziertes Angebot die Ausdauer,

Motivation, Autonomie und den Spaß der Kinder zu fördern und gleichzeitig die Langeweile, Desinteresse, Frustration und mögliche Demütigungen zu reduzieren (Rovegno & Bandhauer, 2016). Deshalb sollten Fachkräfte das Fähigkeitsniveau der Kinder, nicht nur bei der Angebotsplanung bedenken, sondern auch beim eigentlichen Angebot durch Ändern oder Anpassen von Übungen, um allen Kindern auch auf unterschiedlichen Leistungsniveaus zu unterstützen (Siedentop & Tannehill, 2000; Silverman, 1993; Tannehill et al., 2015).

Untersuchungsergebnisse im Bereich der Bewegungserziehung zeigen, dass das Lernen und die Motivation von bestimmten Kindern verbessert werden kann, indem Fachkräfte die Lernaktivitäten für bestimmte Kinder interessanter und herausfordernder gestalten. Eine aktuelle Studie hat gezeigt, dass Lehrkonzepte, welche mehr Unterstützung für die Selbstständigkeit und aktive Teilnahme von Kindern bieten, das Potenzial haben das Lernen zu verbessern (Shen, McCaughtry, Martin, & Fahlman, 2009). Darüber hinaus haben zwei weitere Studien gezeigt, dass Kinder welche Aufgaben mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad erledigen mussten, bessere Leistungsergebnisse zeigten, als Kinder welche Aufgaben mit konstant bleibendem Schwierigkeitsgrad bearbeiten mussten (French et al., 1991; Hebert, Landin, & Solmon, 2000).

5.2 EMPFEHLUNGEN UND PRAKTISCHE VORGEHENSWEISEN FÜR DIE BEAUFSICHTIGUNG UND BETREUUNG VON KINDERN IN DER KINDERTAGESSTÄTTE

In diesem Kapitel werden einige Empfehlungen und praktische Vorgehensweisen für die kindliche Beaufsichtigung und Betreuung gezeigt, welche an die speziellen Bedürfnisse jeder Einrichtung/Gruppe angepasst werden können. Diese Empfehlungen, welche auf Literatur hinsichtlich einer effektiven Bewegungserziehung und Bewegungsaktivität basieren, versuchen zu konkretisieren, wie Fachkräfte aktiv das kindliche Handeln/ das kindliche Spiel unterstützen sollten. Die nachfolgenden Vorgehensweisen beziehen sich auf die bereits oben genannten Formen der kindlichen Beaufsichtigung und Betreuung.

Betreuung beim kindlichen Handeln / beim kindlichen Spielen

- Beaufsichtigen Sie immer die Kinder beim strukturierten/ unstrukturierten Spielen, um Sicherheit, einen geschmeidigen Ablauf zu ermöglichen und um mögliche kindliche Bedürfnisse sofort zu erkennen.
- Wenn strukturiertes/ unstrukturiertes Spielen betreut wird, sollten Notizen gemacht werden oder es sollte in Erinnerung behalten werden, was die Interessen

beziehungsweise Bedürfnisse bei bestimmten Bewegungen/Themen sind, um diese in der nächsten Angebotsplanung einzubeziehen. Fragen Sie die Kinder, falls Klärungen nötig sind.

Partizipation fördern und konstruktive Feedback geben

- Wenn bei der Beobachtung auffällt, dass Kinder sich nicht an den Angeboten/ beim Spielen beteiligen, reden Sie mit ihnen und finden Sie eine Möglichkeit, sie mit einzubeziehen. Bestehen Sie darauf und versuchen Sie die Gründe herauszufinden, warum ein bestimmtes Kind sich nicht beteiligt. Dies unterstützt Sie dabei herauszufinden wie das Kind einfacher hinsichtlich der Handlung/ des Spiels gefördert werden kann.
- Nutzen Sie bei der Beaufsichtigung und Betreuung des strukturierten/ unstrukturierten Spielens verbale (wie Bravo!, Weiter so!, Gut gemacht, etc.) oder non-verbale Möglichkeiten (wie Gesten oder einfache Zeichen der Zustimmung wie Lächeln, bestätigend durch den Kopf wuscheln, ein High Five geben, dem Kind auf die Schulter klopfen, Klatschen, freudig Umarmen, Augenkontakt halten), um das Handeln und Verhalten zu fördern.
- Beim Beobachten von Kindern beim Spielen/ bei Übungen können Sie die Ideen der Kinder einsetzen und als Grundlage benutzen oder sie weiterentwickeln (durch Fragen stellen), um den Lernfortschritt zu steigern.
- Geben Sie beim Betreuen von strukturierten oder unstrukturierten Übungen/Spielen, konstruktive Feedbacks. Die Art der Feedbacks ist stets positiv und genau/kongruent zur Korrektheit/Angemessenheit der Übung/ des Spiels oder sie ist auf die psychomotorischen Fertigkeiten gerichtet (z. B. Gut gemacht Peter! Du hast deine Knie schön gebeugt beim Ball rollen! Versuche jetzt auch deine Hand die den Ball hält, gefühlvoller von vorne nach hinten zu schwingen).

Anpassen von Aktivitäten, um individuellen Bedürfnissen/ Interessen gerecht zu werden

- Bieten Sie den Kindern verschiedenen Möglichkeiten von Schwierigkeitsstufen an. Lassen Sie den Kindern die Auswahl von Distanz, Zielgröße, Sportgerät, Schnelligkeit, Richtung, Höhe etc. bei der angebotenen Tätigkeit. Beispielsweise kann beim Üben von Weitsprüngen, Klebeband eingesetzt werden, um verschiedene Stellen auf dem Boden zu markieren. Die Kinder können daraufhin aufgefordert werden von der einen Seite des Symbols (z. B. eine der diagonalen Linien) auf die andere zu Springen (zur gegenüberliegenden diagonalen Linie). Dies gibt den Kindern die Möglichkeit, eine Distanz auszuwählen, auf welcher sie sich sicher sind zu springen. Ebenso kann beim

Üben von Dribblings, den Kindern die Chance gegeben werden, die Geschwindigkeit an ihre Fähigkeiten anzupassen. Dennoch sollten die Fachkräfte während der Übung, konstruktive Feedbacks geben und aufpassen, ob jedes Kind die passende Geschwindigkeit ausgewählt hat. Zusätzlich können die Fachkräfte unterschiedliche Aktivitäten anbieten (Variationen einer Aktivität, welche dieselbe Fertigkeit trainiert) und den Kindern die freie Auswahl lassen darüber welche Aktivität sie ausführen möchten (vgl. Rovegno & Bandhauer, 2016).

LITERATUR

- De Knop, P. (1986). Relationship of specified instructional teacher behaviors to student gain on tennis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), 71-78. doi: 10.1123/jtpe.5.2.71.
- French, K., Rink, J., Rikard, L., Mays, A., Lynn, S., & Werner, P. (1991). The effects of practice progressions on learning two volleyball skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3), 261-274. doi: 10.1123/jtpe.10.3.261.
- Hastie, P. A. (1994). Selected teacher behaviors and student ALT-PE in secondary school physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 242-259. doi: 10.1123/jtpe.13.3.242.
- Hastie, P., & Martin, E. (2006). *Teaching elementary physical education: Strategies for the classroom teachers*. San Francisco, CA: Pearson Education.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-29. doi: 10.1177/1356336X990051002.
- Hebert, E., Landin, D., & Solmon, M. (2000). The impact of task progressions on students' practice quality and task-related thoughts. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 338-354. doi: 10.1123/jtpe.19.3.338.
- Kyriakides, E. (2016). *Combining generic and content-specific practices in exploring teaching quality in physical education and its impact on student learning* (Unpublished doctoral dissertation). University of Cyprus, Nicosia.
- Lee, A., Keh, N., & Magill, R. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 228-243. doi: 10.1123/jtpe.12.3.228.
- Oslin, J. L., Stroot, S., & Siedentop, D. (1997). Use of component-specific instruction to promote development of the overarm throw. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(3), 340-356. doi: 10.1123/jtpe.16.3.340.
- Pellett, T. L., & Harrison, J. M. (1995). The influence of a teacher's specific, congruent, and corrective feedback on female junior high school students' immediate volleyball practice success. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 53-63. doi: 10.1123/jtpe.15.1.53.
- Rikard, G. L. (1991). The short term relationship of teacher feedback and student practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3), 275-285. doi: 10.1123/jtpe.10.3.275.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (2016). *Elementary physical education: Curriculum and instruction* (2nd ed.). Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.

- Sariscsany, M. J., Darst, P. W., & van der Mars, H. (1995). The effects of three teacher supervision patterns on student on-task and skill performance in secondary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*(2), 179-197. doi: 10.1123/jtpe.14.2.179.
- Schuldheisz, J. M., & van der Mars, H. (2001). Active supervision and students' physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(1), 75-90. doi: 10.1123/jtpe.21.1.75.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 80*(1), 44-53.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Silverman, S. (1993). Student characteristics, practice and achievement in physical education. *The Journal of Educational Research, 87*(1), 54-61. doi: 10.1080/00220671.1993.9941166.
- Silverman, S., Kulinna, P. H., & Crull, G. (1995). Skill-related task structures, explicitness, and accountability: relationships with student achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 66*(1), 32-40. doi: 10.1080/02701367.1995.10607653.
- Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in physical education: interaction with student practice. *Teaching and Teacher Education, 8*(4), 333-344. doi: 10.1016/0742-051X(92)90060-G.
- Tannehill, D., van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Burlington, MA: Jones & Bartlett learning

KAPITEL

6

KINDER ZU BEWEGUNG ERMUTIGEN

INHALT

- Die Bedeutung von Bewegungsaktivitäten in der Kindertagesstätte
- Sensibilisierung von Kindern zu einem natürlich aktiven Lebensstil
- Positive Erfahrungen der Kinder durch die Teilnahme an Bewegungsaktivitäten
- Anweisungen, um Kinder zu einem natürlich aktiven Lebensstil zu ermutigen

6.1 DIE BEDEUTUNG VON BEWEGUNGSAKTIVITÄTEN IN DER KINDERTAGESSTÄTTE

Kinder zeigen eine starke Tendenz sich zu bewegen. Ein großer Teil ihres Lernens erfolgt über den Gebrauch ihres Körpers, was Bewegung zu einem der grundlegendsten Faktoren für Lernen macht. Bewegung und die Nutzung des Körpers haben verschiedene Bedeutungen für ein Kind (Gallahue, & Donnelly, 2003). Die Forschung zum menschlichen Gehirn (Promislow, 2005) bestätigte, dass Lernen in der frühen Kindheit auf der Bewegungsentwicklung basiert. Das bedeutet, dass Bewegung der bevorzugteste und der vorherrschende Weg zu Lernen ist, da Kinder Konzepte besser verstehen, wenn sie körperlich aktiv sind (Promislow, 2005). Es ist für Kinder zum Beispiel einfacher bestimmte quantitative Konzepte wie klein-groß, hoch-tief, weit-eng zu verstehen, wenn sie ihren Körper nutzen und etwas "begreifen".

Die Nutzung von Bewegungsspielen und Bewegungsaktivitäten scheint also ein effektives Mittel für das Lernen in der frühen Kindheit zu sein. Ein tägliches Programm, das eine Vielzahl an Bewegungsaktivitäten enthält, kann dementsprechend eine Brücke zwischen Spiel und offizielleren Wegen des Lernens schaffen was im Schulsport geleistet werden kann. Die meisten Experten für Bewegungsentwicklung (e.g. Byrne, & Hills, 2007) stimmen überein, dass Spielen ein wesentlicher Teil eines qualitativ hochwertigen Lernprogramms ist. Spielen ist nicht nur eine Pause vom Lernen, sondern die Art und Weise, wie junge Kinder lernen. Das selbstbestimmte, informelle Spiel gibt jungen Kindern eine Chance, in einer Vielzahl an Bewegungsaktivitäten teilzunehmen, die ihnen möglicherweise verschiedene Möglichkeiten geben, eine positive Einstellung gegenüber Sport, Bewegungsspielen, Bewegungsaktivitäten und einem aktiveren Leben in der Zukunft zu entwickeln (Zachopoulou & Kouli, 2017). Strukturierte Aktivitäten in der Form von Bewegungsspielen in der freien Natur schaffen eine Umwelt, welche die Freude und Zufriedenheit fördern - etwas, dass im täglichen schulischen und nicht-schulischen Alltag von Kindern oft nicht vorhanden ist. Diese Art von Aktivitäten und das daraus folgende emotionale Feedback (die Euphorie und Freude, die von Bewegungsaktivitäten und Bewegung kommt) werden von Forschern und Fachkräften als der sicherste Weg beschrieben, um Kinder zu motivieren, an Bewegungsaktivitäten teilzunehmen (Liukkonen, 2010).

Aktive Bewegungsprogramme sollten folglich fester Bestandteil der natürlichen Entwicklung aller Kinder sein (Byrne, & Hills, 2007; Sutterby, 2009). Wenn Forscher die generelle Entwicklung von Kindern untersuchen, sollten sie die Förderung von Bewegungsprogrammen zum gesamten Entwicklungsprozess nicht unterschätzen. Ein tägliches Programm mit verschiedenen Arten von Bewegungsaktivitäten wie Bewegungsspiele

führt Kinder höchstwahrscheinlich bereits im Kitaalter zu einem gesünderen Lebensstil. “wo Kinder sind, gibt es fast immerzu Bewegung” laut R. Wickstrom (1970), (S. 11).

6.2 SENSIBILISIERUNG VON KINDERN ZU EINEM NATÜRLICH AKTIVEN LEBENSSTIL

Die ersten Lebensjahre werden als Meilensteine für die Gesundheit und das Wohlergehen für das gesamte Leben betrachtet. Ein gesunder Lebensstil im frühen Alter ist ein wichtiges Ziel, vor allem wenn es in Bezug auf bestehende genetische und umweltliche Dimensionen betrachtet wird. Das heißt, dass das Fehlen von Wissen mit einer fehlenden gesunden Ernährung und Bewegungsaktivität in Kombination mit einer genetischen Tendenz, an Gewicht zuzunehmen, bei Kindern möglicherweise zu einer ungesunden Gewichtsentwicklung führen kann, die in der Zukunft zu negativen gesundheitlichen Folgen führt (Byrne, & Hills, 2007; Yanovski, & Yanovski, 2003).

Während Kinder dazu ermutigt werden, ihre Bewegungsaktivität zu steigern, sollten sie außerdem Strategien entwickeln, um Verhaltensweisen eines nicht-aktiven Lebensstils zu verringern (Parizkova, & Hills, 2005). Um das Wissen und die Einstellung von Kindern zu beeinflussen, sollten Eltern, Fachkräfte und Entscheidungsträger koordiniert zusammenarbeiten.

Bei pädagogischen Interventionen ist es wichtig, den Fokus auf die entscheidenden Verhaltensweisen und Einstellungen von Kindern zu legen, die zu Übergewicht führen, anstatt auf die Gruppe oder den Inhalt der Aktivitäten. Die Umweltfaktoren, die zu einem gesünderen oder ungesünderen Lebensstil führen, müssen im Hinblick darauf untersucht werden, inwieweit sie zu einer Erhöhung von Verhaltensweisen führen, die Übergewicht begünstigen oder vermindern (Hill & Peters, 1998; Hill, Wyatt, Reed & Peters, 2003; Young & Hills, 2007). Zum Beispiel können Fachkräfte die Art und die Anzahl von Bewegungsaktivitäten, an denen Kinder teilnehmen, beeinflussen. Dieser Einfluss kann direkt oder indirekt sein. Wenn Fachkräfte Kindern eine (interne oder externe) Umwelt in der Einrichtung anbieten, die gut erklärte Bewegungsaktivitäten fördert, können sie dadurch direkt Einfluss nehmen. Darüber hinaus können sie Kinder mit ihrer persönlichen Einstellung beeinflussen, z. B. indem sie als Vorbild fungieren und selbst bei Bewegungsaktivitäten teilnehmen. Zu ähnlichen Schlüssen sind Moore et al. (1991) in Bezug auf die Eltern gekommen. Diese Autoren merken an, dass Kinder, dessen Eltern physisch aktiv sind, eher ähnliche Verhaltensweisen aufzeigen als ihre Peers, deren Eltern physisch inaktiv sind. Weiterhin erklären Young and Hills (2007), dass Eltern, die eine Umwelt schaffen, die Bewegungsaktivität fördert und die im Bezug auf Bewegungsaktivitäten

eine Vorbildfunktion einnehmen, junge Kinder darin beeinflussen, physisch aktiver zu sein als Kinder, die in einem weniger motivierenden Umfeld leben.

In den letzten Jahren haben sich die meisten pädagogischen Programme und Initiativen zur Prävention von Übergewicht bei Kindern und zur Vermittlung eines gesünderen Lebensstils hauptsächlich auf Grundschulkinder fokussiert, als auf Kinder in Kindertagesstätten. Forscher und Gesundheitsexperten scheinen in den letzten Jahren jedoch auch Kinder im Kitaalter in ihre Zielgruppe miteinzubeziehen. Da Übergewicht nicht abnimmt, ist es offensichtlich, dass der 'Kampf' gegen die Umwelten, der zu einer allmählichen Zunahme des Körpergewichts von Kindern führt, in der frühen Kindheit beginnen muss (Hill, Wyatt, Reed & Peters, 2003). Die Vermeidung eines bewegungsarmen Lebensstils in der frühen Kindheit wirkt vorbeugend gegen Übergewicht von Kindern und ermutigt sie dazu, einen gesünderen Lebensstil anzunehmen. Dies kann durch das Erstellen und Umsetzen von Programmen erreicht werden, welches Kindern Wissen über die Bestandteile eines gesunden und bewegungsaktiven Lebens vermitteln. Solche Programme müssen sorgfältig geplant werden und das Alter und die Bedürfnisse von Kindern müssen berücksichtigt werden. Die pädagogischen Institutionen, die dafür verantwortlich sind, Entscheidungen zu treffen, müssen die Notwendigkeit von Interventionsprogrammen und Kursen verstehen, die nicht nur Möglichkeiten für Bewegungsaktivitäten eröffnen, sondern auch eine Einstellung gegenüber einem gesunden Lebensstil für das ganze Leben vermitteln (Zachopoulou & Kouli, 2017).

Ein weiterer Grund, warum die Annahme eines gesunden Lebensstils im frühen Kindesalter so wichtig ist, ist dass die meisten Gewohnheiten (bezogen auf die Ernährung oder Sport) in diesem Alter einfacher zu entwickeln sind als im Schulalter (Wetton, 2005). Folglich ist es schwierig, Aktivitäten zur effektiven Prävention von Übergewicht und zur Vermittlung eines gesunden Lebensstils zu planen und durchzuführen, ohne das Verständnis der Kinder dafür zu stärken, was bedeutsam ist, um die grundlegenden Verhaltensweisen zu verändern, die zu einer Zunahme an Gewicht führen.

6.3 POSITIVE ERFAHRUNGEN DER KINDER DURCH DIE TEILNAHME AN BEWEGUNGSAKTIVITÄTEN

Damit Kinder positive Erfahrungen mit Bewegungsaktivitäten oder -spielen sammeln können, ist es bedeutsam, dass diese Aktivitäten und Spiele als auch die generelle Umgebung der Gruppe Spaß und Interesse hervorrufen und auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt sind damit sie zur Teilnahme ermutigt werden (Papaioannou, Theodoraki & Gouda, 2003).

Motivation bezieht sich auf menschliche Aktion und die Faktoren, die diese bedingen. Durch Motivation können die Gründe, warum Menschen etwas tun, die Intensität, mit der sie es tun und ob sie weitermachen werden oder nicht erklärt und analysiert werden (Alderman, 1974). Nach Singer (1980) ist Motivation verantwortlich für: (1) das Ausschauen und Bevorzugen einer Aktivität, (2) das Weiterführen dieser Aktivität (3) die Intensität und Beständigkeit ihrer Ausführung und (4) die Angemessenheit ihrer Durchführung, in Bezug auf die bestehenden Niveaus. Genauer gesagt reflektiert das Ergebnis von Motivation die Reaktion von Menschen auf innere Motive, da sie Aktivitäten wählen, von denen sie glauben, dass sie Zufriedenheit hervorrufen können.

Die Fähigkeit und der Erfolg in Bewegungsaktivitäten ist ein grundlegender Faktor für Motivation (Roberts, Kleiber & Duda, 1981). Daher zeigen Kinder, die sich in Bewegungsaktivitäten geschickt fühlen, hohe Motivation, während Kinder mit begrenzten Fähigkeiten nicht so leicht zur Teilnahme zu motivieren sind. Trotzdem sollten Kinder Bewegungsaktivitäten ausführen, die ihren individuellen Bedürfnissen entsprechen. Zum Beispiel sollten Sie Bewegungsaktivitäten mit aktuellen Herausforderungen durchführen, die ihren persönlichen Fähigkeiten entsprechen. Dabei ist es sehr bedeutsam für Kinder, dass sie ihre Fähigkeiten selbst evaluieren können (Papaioannou & Kouli, 1999).

Des Weiteren gibt es Theorien im Bereich der Motivation für Leistung (Dweck & Leggett 1988; Nicholls 1992) und Studien (Duda 1989; Duda, Fox, Biddle & Armstrong 1992), die auf mindestens zwei Aspekte diesbezüglich hinweisen, wie jemand seine oder ihre Teilnahme an Bewegungsaktivitäten wahrnimmt. Der erste Aspekt ist die *Projektorientierung* und setzt den Fokus auf das Lernen, auf das sich verbessern und darauf den Ansprüchen einer Aktivität gerecht zu werden. Jede Einschätzung hinsichtlich persönlicher Fähigkeiten kommt von der Person selbst. Die Erfolgskriterien sind subjektiv und hängen davon ab, ob die Person glaubt, dass sie sich verbessert oder etwas gelernt hat. Daher ist subjektives Scheitern eher unwahrscheinlich, denn Fehler werden als ein Teil des Lernprozesses und als Anhaltspunkt, es in der Zukunft besser zu machen, angesehen. Eine *Projektorientierung* verändert die Zufriedenheit eines Kindes und erhöht die Leistung sowie das Interesse daran, sich zu verbessern und hart zu arbeiten. Der zweite Aspekt ist die *Egoorientierung*. Diese beinhaltet das der Fokus hauptsächlich daraufgelegt wird, besser als andere zu sein (Duda 1989; Duda, Fox, Biddle & Armstrong 1992). Eine Person entwickelt dabei ihre Wahrnehmung bezüglich ihrer persönlichen Fähigkeiten auf der Grundlage von Modellen und der wahrgenommenen Erfolge im Vergleich mit der Leistung anderer. Solche Personen entwickeln negative Gefühle, wenn sie schlechter abschneiden als andere. Die Folge ist, dass sie sich kaum Mühe geben, erfolgreich zu sein. Dadurch haben sie eine plausible Erklärung für ihr Scheitern was in einer

hohen wahrscheinlich resultiert, dass sie nach einer gewissen Zahl von Misserfolgen aufhören, es zu versuchen.

Wie in der Studie von Nicholls (1989) gezeigt wurde sind die zuvor genannten zwei Aspekte (*Projektorientierung* und *Egoorientierung*) voneinander unabhängig. Das bedeutet, dass Projektorientierung und Egoorientierung nicht unbedingt gegensätzliche Konzepte sind. Eine Person kann zur selben Zeit äußerst projektorientiert und egoorientiert sein. Dabei kann es sich um eine ausgewogene Orientierung zu beiden Zuständen oder um eine stärkere Orientierung zu dem einen als auch zu dem anderen handeln (Duda, 1988).

Im Bezug auf die Rolle der Umwelt in der Einrichtung haben Studien (e.g. Treasure & Roberts, 1995) nachgewiesen dass Fachkräften die Fähigkeit fehlt, die Motivation von Kindern zur Teilnahme an Bewegungsaktivitäten in einem frühen Alter zu stärken. Pädagogische Fachkräfte schaffen ein psychologisches Klima, welches sich auf die Bemühungen der Kinder ein Ziel zu erreichen auswirkt (Ames, 1992; Roberts, 1992; Ames & Archer, 1988). Dieses psychologische Klima bezieht Kinder in bestimmte Selbstevaluationsverfahren ein und bringt sie dazu, entweder eine *Projekt-* oder eine *Egoorientierung* anzunehmen. Fachkräfte haben zwei bedeutende Optionen bezüglich der Förderung von Motivation: Sie können entweder das *kompetitive Modell* wählen, bei dem das Kriterium des Erfolgs das Erlebnis von Leistung ist, oder das *pädagogische Modell*, bei dem das Kriterium des Erfolgs das Lernen und sich verbessern ist. Es gibt Studien (Ames & Archer, 1988; Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995), die deutlich machen, dass ein erarbeitetes Motivationsklima einen positiven Zusammenhang mit der Projektorientierung und dem kindlichen Interesse an Programmen, Angeboten und Bildungsinhalten aufweist. Im Gegensatz dazu führt ein kompetitives Motivationsklima dazu, dass Kinder eine Egoorientierung annehmen.

Dementsprechend ist es naheliegend, dass wenn Fachkräfte einen stärkeren Schwerpunkt auf Wettbewerb und Evaluation legen, welcher auf dem Kriterium der Leistung basiert, dazu führt das Kinder eher egoorientiert sein werden. Hingegen werden Kinder zu einer Projektorientierung erzogen, wenn der Schwerpunkt auf Lernen, die Verbesserung von Fähigkeiten, Anstrengung und Freude an der Teilnahme gelegt wird. Weitere Studien (Ames & Archer 1988; Ames 1992; Papaioannou, 1994) haben gezeigt, dass ein motivierendes Klima Kinder in Richtung einer *Projekt-* oder einer *Egoorientierung lenken können*. Damit Kinder also positive Erfahrungen aus Bewegungsaktivitäten ziehen können, sollten Fachkräfte ein günstiges Motivationsklima schaffen, indem die Fähigkeiten der Kinder durch Akzeptanz und Ermutigung verbessert wird.

Es ist zudem bekannt, dass strukturierte Bewegungsaktivitäten die Motivation und das Engagement von Kindern bezüglich der Bewegungsaktivitäten beeinflussen können, denn

Bewegung schafft positive Erfahrungen (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; McKenzie, 2007; Pratt, Macera, & Blanton, 1999). Die obigen Erkenntnisse gelten grundsätzlich für alle Altersgruppen, aber ganz besonders für Kinder im Kitaalter (Liukkonen, 2007), da Kinder in diesem Alter sowohl das Fundament für ihr Sozialverhalten als auch ihre Einstellung gegenüber Bewegungsaktivitäten und eines allgemeinen aktiven Lebensstils entwickeln (Liukkonen, 2010).

6.4 ANWEISUNGEN, UM KINDER ZU EINEM NATÜRLICH AKTIVEN LEBENSSTIL ZU ERMUTIGEN

Kinder können mithilfe der täglichen Teilnahme an Bewegungsangeboten in der Kindertageseinrichtung zu einem gesunden und natürlichen Lebensstil ermutigt werden. Die Fachkraft sollte in ihrer Anleitung und Planung für Bewegungsangebote, auf unterschiedliche Entwicklungen eingehen und verschiedene Strategien nutzen, um die aktive Teilnahme der Kinder während des Bewegungsangebotes zu fördern.

Nach Zachopoulou und Kouli (2017) sollten Fachkräfte die folgenden Punkte dabei beachten:

- Die Aktivitäten sollten so geplant werden, dass die Kinder genug Zeit zur Verfügung haben aktiv zu sein z.B. zu rennen, springen, klettern etc.
- Der Fokus soll auf Kooperation nicht auf den Wettbewerb gelegt werden, sodass jedes Kind die Chance hat, die Aktivität bis zu Ende durchzuführen.
- Die Kinder sollen hinsichtlich eines natürlich aktiven Lebensstil motiviert werden (z. B. verbales Lob und kleine Auszeichnungen).
- Aktivitäten sollen auch im Innenbereich organisiert werden, weil Kinder auch dann aktiv sein sollten, wenn das Wetter Aktivitäten draußen nicht zulässt.
- Kinder sollen ermutigt werden, an Aktivitäten teilzunehmen, ohne sie unter Druck zu setzen.
- Fachkräfte sollten aktiv an Bewegungsangeboten teilnehmen und damit eine Vorbildfunktion einnehmen. Kinder können die Haltung der Erwachsenen nachahmen und übernehmen.
- Die Intensität der Aktivitäten muss an das Fitnesslevel der Kinder angepasst werden.
- Die Aktivitäten sollen verändert oder angepasst werden, wenn Kinder Zeichen von Erschöpfung zeigen. Mit diesen Kindern können im gemeinsamen Spiel Aktivitäten erfunden werden, um diese zu motivieren.
- Es sollte ein Programm erstellt werden, das Aktivitäten beinhaltet, welche verschiedene Muskeln aktivieren.

Darüber hinaus sollten Fachkräfte laut Experten (Jones-Hamilton, 2002; Siedentop & Tannehill, 2002; Good & Brophy, 1987; Siedentop, 1983) bestimmte Vorgehensweisen anwenden, um ein motivierendes und somit positives Lernumfeld zu schaffen, in dem Kinder die positiven Ergebnisse ihrer Teilnahme genießen können. Dabei sollte wie folgt vorgegangen werden:

- Die Kinder in kleine Gruppen aufzuteilen (nicht mehr als vier Kinder pro Gruppe).
- Das zur Verfügung stehende Material voll auszunutzen.
- Die Gruppen so organisieren, dass sie sich nicht gegenseitig im Weg sind.
- Die Zeit für Anweisungen reduzieren (einfache, klare und präzise Anweisungen geben).
- Die Aktivitäten individuell gestalten und die individuellen Unterschiede zwischen Kindern berücksichtigen, damit sie kontinuierlich und erfolgreich an den Aktivitäten teilnehmen können. Um dies zu gewährleisten sollte eine Fachkraft:
 - Den Schwierigkeitsgrad einer Bewegungsaktivität anpassen (verschiedene Variationen einer Übung nutzen oder die Ausführung anpassen),
 - Herausfordernde Übungen schaffen (Schwierigkeitsgrad leicht oberhalb der Fähigkeiten der Kinder ansetzen),
 - Verschiedene Arten von Herausforderungen schaffen (gleichzeitiges Ausführen unterschiedlicher Bewegungen, unterschiedliche Komplexität).
- Zeit effektiv einteilen, da die Zeit, die für effektives praktisches Training genutzt wird, ein starker Lernzuwachs erhält. Dafür sollte eine Fachkraft:
 - Umgehend mit der Aktivität beginnen (Zeit reduzieren, die dafür verwendet wird, die Kinder zu versammeln, die Anwesenheit zu prüfen etc.).
 - Die Zeit reduzieren, die dafür verwendet wird, die Aktivität zu organisieren, Routinen auszuführen (schnelle und effektive Strategien nutzen, um Gruppen einzuteilen, Material auszuteilen etc.).
 - Die Zeit maximieren, in der sich Kinder mit dem Thema beschäftigen.

LITERATUR

- Alderman, R.B. (1974) *Psychology Behavior in Sport*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3) 261-271.
- Ames, C., & Archer, J., (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Byrne, N.M., & Hills, A.P. (2007). The importance of physical activity in the growth and development of children. In: A.P. Hills, N.A. King, & N. M. Byrne. (Eds.). *Children, Obesity and Exercise*.

- Prevention, treatment and management of childhood and adolescent obesity*, pp. 50-60. London & New York: Routledge.
- Duda, J.L., (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, (95-106).
- Duda, J.L., (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L., Chi, L. Newton, M., Walling, M., & Catley, D., (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J.L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H., & Armstrong, N., (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L.,(1988). A Social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Gallahue, D. Donnelly, F. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign: Ill: Human Kinetics.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S.J.H. (2003). The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795.
- Good, T.L. & Brophy, J.E.(1987). *Looking in classrooms*. NY: Harper & Row.
- Hill, J.O., & Peters, J.C. (1998). Environmental contributions to the obesity epidemic, *Science*, 280, 1371-1374.
- Hill, J.O., Wyatt, H.R., Reed, G.W., & Peters, J.C. (2003). Obesity and Environment: Where Do We Go from Here? *Science*, 299 (5608), 853-855.
- Hill, J.O., Wyatt, H.R., Reed, G.W., & Peters, J.C. (2003). Obesity and Environment: Where Do We Go from Here? *Science*, 299 (5608), 853-855.
- Jones-Hamilton, L. (2002). Measuring effective teaching. www.uncw.edu/cte/et/Resnotes/Jones-Hamilton/index.htm
- Liukkonen, J. (2007). Teacher's role in promoting children's intrinsic motivation towards physical activity. In E. Zachopoulou, N. Tsangaridou, I. Pickup, J. Liukkonen, V. Grammatikopoulos, (Eds.) 'Early Steps'. *Promoting healthy lifestyle and social interaction through physical education activities during preschool years*. pp. 23-26, Thessaloniki: Xristodoulidi Publications.
- Liukkonen, J. (2010). Promoting Children's Sound Personality Development and Intrinsic Motivation Towards Physical Activity. In E. Zachopoulou, J. Liukkonen, I. Pickup, N. Tsangaridou (Eds.) *Early Steps Physical Education Curriculum. Theory and Practice for Children Under 8*. pp. 31-40, United States: Human Kinetics.
- McKenzie, T.L. (2007). The Preparation of Physical Educators: A public health perspective. *Quest*, 59, 346-357.
- Moore, L.L., Lombardi, D.A., White, M.J., Campbell, J.L., Oiveria, S.A., & Ellison, R.C. (1991). Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children, *Journal of Pediatrics*, 118, 215-19.
- Nicholls, G.J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-55). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.

- Papaioannou, A., Theodorakis, Y., & Goudas, M. (2003). *For a better physical education*. Thessaloniki: Publications, Christodoulidi. [in Greek language]
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Parizkova, J., & Hills, A.P. (2005) *Childhood Obesity: Prevention and Management*, 2nd edition, Boca Raton, FL: CRC Press.
- Pratt, M., Macera, C.A., & Blanton, C. (1999). Levels of physical activity and inactivity in children and adults in the United States: current evidence and research issues. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 31, 526-533.
- Promislow, S. (2005). *Making the brain – body connection*. Vancouver, BC: Enhanced Learning and Integration.
- Roberts, G.C. (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C., Kleiber, D.L., Duda, J.L., (1981). An analysis of motivation in children's sport. The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.
- Siedentop, D. (1983). Academic learning time; reflecting and prospect. *Journal of Teaching in Physical Education*. (Monograph 1), 3-7.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2002). *Developing Teaching skills in Physical Education*. CA: Mayfield
- Singer, R.N. (1980). Motivation in Sport. In *Psychology in Sports: Methods and Applications*. R. Suin (Ed.), Min: Burgess Pub. Co.
- Sutterby, J. (2009). What kids don't get to do anymore and why. *Childhood Education*, 85(5), 289-292.
- Treasure, D.C., & Roberts G.C., (1995). Applications of Achievement Goal Theory to Physical Education: Implications for Enhancing Motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Wetton, P. (2005). *Physical education in the nursery and infant school*. London: Routledge.
- Wickstrom, R. (1970). *Fundamental Motor Patterns*, Philadelphia, PA: Lea and Febiger.
- Yanovski, J.A., & Yanovski, S.Z. (2003). Treatment of pediatric and adolescent obesity. *Journal of the American Medical Association*, 289(14), 1851–1853.
- Young, J., & Hills, A.P. (2007). Childhood obesity. In: A.P. Hills, N.A. King, & N. M. Byrne. (Eds.). *Children, Obesity and Exercise. Prevention, treatment and management of childhood and adolescent obesity*, pp. 1-10. London & New York: Routledge.
- Zachopoulou, E. & Kouli, O. (2017). *Physical Education at the Beginning of the 21st Century. Aims-Goals-Purposes in Preschool Age*. Thessaloniki, Publications: Afoi Kyriakidi. [in Greek language]

KAPITEL

7

BEURTEILUNG VON KINDLICHEN BEWEGUNGSAKTIVITÄTEN

INHALT

- Evaluation
- Beurteilung in der Pädagogik
- Beurteilung in der Kindertagesstätte
- Beurteilung der kindlichen Bewegung
- Beurteilungsverfahren: Beobachtung und Portfolio
- Hinweise für das Beobachten von Bewegungsaktivitäten

7.1 EVALUATION

Laut Dimitropoulos (2007a), ist die Evaluation (Beurteilung), eine internationale anerkannte erkenntnisorientierte Thematik, welche trotz der Tatsache, dass die ersten Evaluationsmethoden bereits 3000 Jahre vor Christus eingesetzt wurden, in ihrer heutigen wissenschaftlichen Form (z. B. als ein eigenständiges wissenschaftliches Feld) erst seit einigen Jahrzehnten eingesetzt werden. Dennoch wurde das Konzept und der Inhalt von Evaluation bisher nicht abschließend definiert, da es eine Vielzahl von evaluativen Herangehensweisen unter Wissenschaftlern gibt (Grammatikopoulos, 2004).

Es existieren zwei grundlegende Unterscheidungen bei der Evaluation: a) die Unterscheidung zwischen *interner und externer Evaluation* und b) die zwischen *formativer und summativer Evaluation*. Die Interne Evaluation wird vom Personal eines Instituts oder von den Beteiligten am Evaluationsprozess (Kinder, Angestellte) durchgeführt. Im Gegensatz dazu, wird die externe Evaluation von Personen durchgeführt, welche nicht an der Erstellung, der Anwendung der Evaluationsprozeduren beteiligt sind (Scriven, 1991). Die formative Evaluation wird während des Evaluationsprozesses eingesetzt, mit dem Ziel Informationen zu gewinnen welche eingesetzt werden können, um einen spezifischen Prozess zu verbessern oder zu verändern. Auf der anderen Seite werden summative Evaluationen (Scriven, 1967) nach Abschluss des Evaluationsprozesses durchgeführt, um die praktische Relevanz der Ergebnisse zu ermitteln (z. B. ob ein bestimmter Lernprozess den Lernerfolg besser festigt). Die Ergebnis-evaluation (Chinapah & Miron, 1990), bezieht sich auf die Beurteilung eines Prozesses (z. B. die Abschlussprüfung einer thematischen Einheit). Die vielfältigen Formen der Evaluation, können entweder einer der vorher genannten Formen zugeordnet werden, oder sie beinhalten Mischformen, um effizienter zu sein. Die zwei am häufigsten angewendeten Evaluationsformen, sind die *externe summative* und die *interne formative Evaluation* (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Eine effektive Evaluation beschränkt sich nicht nur auf die Anwendung eines bestimmten Verfahrens, sondern geht von einem elektischen Ansatz aus, der eine Kombination von Evaluationsformen verwendet (House, 1991; Dimitropoulos, 2007a).

7.2 BEURTEILUNG IN DER PÄDAGOGIK

Wenn Evaluationsverfahren im Bereich der Pädagogik verwendet werden, wird der Begriff Bildungsevaluation (educational evaluation) am häufigsten verwendet. Grammatikopoulos (2004) deutet darauf hin, dass obwohl es kein allgemeines Verständnis hinsichtlich der

Definition gibt, sich viele Wissenschaftler einig sind, dass Bildungsevaluation der Prozess ist, welcher definiert, in welchem Maße die Ziele eines Bildungssystems – oder Teile davon – erreicht wurden (Stundenplan, Fach, Unterrichtsmethode, Leistung etc.) (Calder, 1995; Kassotakis, 1990; Chinapah & Miron, 1990).

In seinem Bemühen, alle bestehenden Tendenzen zusammenzufassen, gibt Dimitropoulos (2007a) folgende Definition: “Bildungsevaluation ist ein kompositorisches und organisiertes Verfahren bei welchem Prozesse, Systeme, Individuen, Bedeutungen, Rahmenbedingungen oder Ergebnisse des Bildungsmechanismus nach vordefinierten Kriterien und Ziele bewertet werden” (S. 27). Demnach ist die Definition von Bildungsevaluation davon abhängig welche Beziehung zwischen dem Ergebnis einer Bildungsmaßnahme und dessen Bildungsziele besteht.

Damit eine Beurteilung effektiv ist, müssen klar definierte Kriterien aufgestellt werden, auf denen eine Schlussfolgerungen beruhen kann. Dimitropoulos (2007a) betont, dass ein Kriterium ausschlaggebend ist, um eine Entscheidung zu treffen. Die Kriterienauswahl ist durch die Form, das Fach und dem Ziel der Beurteilung beeinflusst. Die Vorgehensweise der Kriterienauswahl war ein Anliegen vieler Wissenschaftler (Cronbach, 1982; Dimitropoulos, 1999; Worthen & Sanders, 1987). Es gibt keine allgemeine spezifische Vorgehensweise für die Auswahl von Kriterien bzw. Regeln, die helfen Kriterien zu definieren. In jeder Beurteilung gibt es Besonderheiten, welche bestimmte Kriterien verlangen. Demnach, hängt die Kriterienauswahl vom speziellen Bedarf des Beurteilungsprozesses, von dem bewerteten Thema, oder den philosophischen und theoretischen Präferenzen jedes Bewerter, ab. Kriterien können hinsichtlich ihrer Eigenschaften wie externen, internen, quantitativen und qualitativen oder nach ihrem Design, Prozedur- und Ergebniskriterien unterschieden werden (Dimitropoulos, 2007a).

7.3 BEURTEILUNG IN DER KINDERTAGESSTÄTTE

Mithilfe von Beurteilungsinstrumenten in der Kindertageseinrichtung können wir notwendige Informationen sammeln, die uns helfen richtige Entscheidungen bezüglich der Entwicklung von Kindern zu treffen (Nagle, 2000). Für ein besseres Verständnis der Beurteilungsfunktion in der frühpädagogischen Bildung müssen zunächst die Ziele in spezifische Kategorien eingeteilt werden. Laut Nagle (2000) führt diese Klassifikation zu vier großen Gruppen von Beurteilungsszielen in der frühpädagogischen Bildung: (a) Überprüfung, (b) Diagnose, (c) individuelle Planung und Beaufsichtigung des Programms, (d) Bewertung des Programms. Die *Überprüfung* bezieht sich auf den Bewertungsprozess von vielen Kindern, um diejenigen zu finden, die möglicherweise weitere Beurteilungen bzw. gezielte Förderung benötigen. Die *Diagnose* bezieht sich auf das Beurteilungsverfahren, welches bei bestimmten

Kindern angewendet wird, die eine spezifischere Überprüfung benötigen. Die *individuelle Planung und Beaufsichtigung des Programms* bezieht sich auf jede Beurteilung, die Informationen bereitstellt, welche für die Neugestaltung und Überwachung des Programms verwendet werden können und die *Bewertung eines Programms* ist jene Beurteilung, welche sich mit der Qualität eines Programms befasst.

Jede der oben genannten Kategorien bedarf anderer Beurteilungsverfahren, da die gesammelten Informationen verschiedenen Zwecken dienen. Allerdings muss jedes Beurteilungsverfahren die allgemeinen Grundsätze berücksichtigen, die für alle Beurteilungen gelten. Die Beurteilung muss zum Wohle der Kinder erfolgen, dementsprechend müssen das Format und die Verwendung eines Beurteilungsinstruments den gegebenen Zielen dienen.

Hervorzuheben ist auch, dass die Validität und Glaubwürdigkeit, sowie der Inhalt und die Methoden der Beurteilung für das spezifische Alter der Kinder geeignet sein müssen (Grammatikopoulos, 201). Darüber hinaus sind die Eltern und die Familie, eine wertvolle und wichtige Informationsquelle für jede Beurteilung in der frühen Kindheit.

Beurteilungen in der Gruppe der Kindertagesstätte stellen eine Sammlung von Elementen und Informationen bezüglich der Entwicklung und dem kognitiven Stand der Kinder dar und bieten die Möglichkeit die Ergebnisse und Lehrmethoden zu hinterfragen. Um eine Gruppe effektiv zu beurteilen, benötigt der Beurteiler: a) Validität (ob der angewandte Test misst, was gemessen werden soll), b) Reliabilität (ob ein Kind in gleicher Weise an zwei aufeinanderfolgenden Tagen eingestuft wird) und c) Objektivität (ob zwei unabhängige Gutachter dasselbe Kind in gleicher Weise evaluieren). Wie Dimitropoulos (2007b) äussert, sollten sowohl die Aktivitäten des Lernens an sich und die Beurteilungsaktivitäten, direkt von den Bildungszwecken und gesetzten Zielen abhängig sein. Diese Relation kann in bestimmten Variationen wie folgt gesehen werden: Definition von Bildungszwecken → die Bereitstellung von Lernerfahrungen -> Beurteilungen.

7.4 BEURTEILUNG DER KINDLICHEN BEWEGUNG

Laut Dimitropoulos (2007b), ist die Definition von Beurteilung, “der Prozess und die Aktivität, um den Wert von “etwas” zu bestimmen. Dieses “etwas” kann eine Person, Institution oder ein System sein und wird Gegenstand der Beurteilung genannt (S. 24).

Wortham und Hardin (2016) unterteilen die Beurteilung in vier Grundprinzipien, welche besagen, dass die Beurteilung eines Kindes: (a) mehrere Informationsquellen nutzen sollte, (b) zum Vorteil des Kindes sein sollte, sein Lernen verbessern sollte, (c) die Familie des Kindes

miteinbeziehen sollte und (d) gerecht für alle Kinder sein, muss. Um Kinder zu beurteilen, schlagen dieselben Forscher (Wortham & Hardin, 2016), acht grundlegende Prinzipien vor, welche besagen, dass die Beurteilung eines Kindes: (a) beachten muss, dass der Fortschritt der Kinder kontinuierlich und zielgerichtet sein sollte, (b) beachten muss, dass der zielgerichtete Fortschritt von Kindern wichtig für die Entwicklung und Bildung ist, (c) ein System ist, welches Informationen über die Gruppe sammelt um das Klima in der Gruppe zu interpretieren (d) im Bezug auf den Entwicklungsstand und Erfahrungen der Kinder, geeignet sein muss, (e) die Dinge, welche Kinder bereits selbst können, entweder selbst oder mithilfe von Erwachsenen oder Studenten einschätzen muss, (f) Informationen über die Familien der Kinder und das Engagement der Eltern bei den Aktivitäten der Kinder beinhalten sollte, (g) die ausschließlich für Zwecke verwendet werden, bei denen sich die spezifische Beurteilungen als reliabel und valide erwiesen hat, (h) beachten muss, dass die Entscheidungen, welche starke Auswirkungen auf die Kinder haben, nicht nur auf einer Untersuchung basieren.

Die Beurteilung der Bewegungsaktivität kann verwendet werden um Kinder (ihre Bewegungsleistung, kognitives Verständnis emotionale/einfühlsame Funktionalität und soziale Funktionalität), Fachkräfte, sowie Programme bzw. Angebotseinheiten und die Umwelt (z. B. Materialien für grob- bzw. feinmotorische Aktivitäten) einzuschätzen (Avgerinos, 2007).

7.5 BEURTELUNGSVERFAHREN: BEOBACHTUNG UND PORTFOLIO

Die aktuelle Literatur bietet eine Fülle von Verfahren an (z. B. Wortham, & Hardin, 2016), die für die Beurteilung von Kindern und ihren Leistungen in Abhängigkeit von ihrem Entwicklungsstand eingesetzt werden können. Beispielhafte Beurteilungsverfahren sind: Motoriktests, kognitive Beurteilungstests (mündlich und schriftlich), Selbsteurteilungen oder Zwischenbeurteilungen, Beobachtungen (herkömmlich oder systematisch), die Erfassung und Erstellung von Portfolios.

In Bezug auf die Beurteilung von Kindern, gibt es einige Empfehlungen hinsichtlich der "Beurteilung von Kindern " oder der "Beurteilung kindlicher Fähigkeiten". Dimitropoulos (2007b) vertritt die Ansicht, dass die Fachkraft das Kind als eine unverwechselbare Person betrachten sollte, als ein Individuum mit eigenen Potenzialen, Bedürfnissen und Schwächen, als eine Person die unabhängig und selbstständig ist und die in ihrem eigenen Tempo lernt und arbeitet. Daher sollte die Beurteilung von Kindern individuell sein und sich auf das Kind als Ganzes beziehen und die Leistungen als Teil der Interessen wahrnehmen. Mit anderen Worten, das Ziel der Beurteilung eines Kindes sollte zunächst das Kind selbst als „Ganzes, als Person“ und dann seine Leistung sein.

Der individualisierte Ansatz bei der Beurteilung von Bewegungsaktivitäten eines Kindes ermöglicht es zunächst, die persönliche Leistung des Kindes zu erfassen und erst danach die Verbesserung dieser Leistung. Beurteilungsverfahren in Form von Beobachtung und deren Aufzeichnung in einem Portfolio (Zografou, Kamberi & Birbili, 2006) kann jedem Kind individuell (besonders den jüngeren Kindern) helfen.

Beobachtung

Der Einsatz von Beobachtung als ein qualitatives Beurteilungsverfahren hat im Bereich der dynamischen Beurteilung einen besonderen Stellenwert. Es gibt mehr als ein Beobachtungsverfahren, das in Abhängigkeit von der jeweiligen Zielvorstellung ausgewählt werden kann. Jedes Beobachtungsverfahren hat seine Vor- und Nachteile. Laut Dimitropoulos (2007b) kann eine Beobachtung in zwei unterschiedliche Ebenen eingeteilt werden: (1) die inoffizielle Ebene, bekannt als *traditionelles Beobachtungsverfahren* und (2) die systematische Ebene, bekannt als *systematische Beobachtung* (Rink, 1998).

Eine Beobachtung ist traditionell, wenn die beobachtenden Aktivitäten auf die unorganisierte und spontane Interaktion zwischen Fachkraft und Kind begrenzt sind. Methoden einer traditionellen Beobachtung sind:

I) Intuitive Beobachtung, welche nicht systematisch ist und deren Ergebnisse unzuverlässig und nicht valide sind. Diese wird verwendet, wenn es nicht notwendig ist, spezifische Aspekte zu erfassen oder wenn nur ein allgemeiner Überblick verschafft werden soll.

II) Die unbearbeitete Datei, d.h. die Aufzeichnung von Aspekten/Vorfällen (ohne Beurteilung) während eines Angebots bzw. einer Übung. Eine Beurteilung findet erst statt, wenn die Daten vollständig sind.

Eine Beobachtung ist systematisch, wenn der Prozess der Aufzeichnung und Analyse eines Ereignisses Gewissheit bringt, das eine andere evaluierende Person oder Gerät, zu denselben Ergebnissen kommen würde (Darst, Zakrajsek, & Mancini, 1989). Die Methoden einer systematischen Beobachtung sind:

I) Checklisten, die für eine qualitative Beurteilung von Abläufen geeignet sind. Die Definition des zu beobachtenden Merkmals muss klar sein und die Beobachter müssen ausgebildet sein, damit das Beurteilungsverfahren reliabel ist.

II) Das systematische Festhalten von Ereignissen, das dazu dient, das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Verhaltensweisen und Vorfällen während der Ausübung vermittelter Fähigkeiten valide und glaubwürdige festzustellen.

III) Die Aufzeichnungsdauer bietet wertvolle Informationen darüber, wie Fachkräfte die Angebotszeit nutzen. Es ist für Langzeit-Ereignisse sinnvoll und gibt valide und glaubwürdige Daten, unter der Bedingung, dass die Fachkräfte angemessen ausgebildet sind.

IV) Probeaufnahmen (Intervallaufzeichnungen), die für Ereignisse verwendet werden, welche sich nicht schnell verändern, sowie für Fertigkeiten, welche bruchstückhaft in mehr als einer Angebotsstunde angeleitet werden.

Die Beobachtung wurden sehr erfolgreich angewandt, um eine Person zu Beurteilen. Die Beobachtung weist eine besondere Effizienz im schulischen bzw. vorschulischen Kontext auf, wenn geschulte Fachkraft diese durchführen. Diese hat die Möglichkeit das Kind in seiner natürlichen Umwelt für eine verhältnismäßig lange Zeit zu beobachten und seine tatsächlichen Reaktionen und das natürliche Verhalten festzuhalten.

Laut Dimitropoulos (2007b) lassen sich die folgenden Vorteile der Beobachtung als Beurteilungsverfahren zusammenfassen:

1. Es steigert die Systematik der Beurteilung der Kinder und verbessert von daher das Niveau der erfassten Informationen. Somit wird die Kinderevaluation essenzieller und glaubwürdiger.
2. Es ermöglicht die realistische Betrachtung der kindlichen Fertigkeiten in Verbindung mit dem kindlichen Wissen in einer natürlichen Lernumgebung.
3. Wenn die Beobachtung richtig eingesetzt wird, dann ist das beobachtete Verhalten natürlich, unvoreingenommen, unverstellt und deshalb repräsentativ für das gesamte Verhalten eines Kindes.
4. Wenn die Beobachtung durch eine Fachkraft ausgeführt wird, kann sie durch ihre Konsequenz und Kontinuität, weniger fehleranfällig sein.

In der Kita hat die Beobachtung besonders großes Potenzial aufgrund des langen und täglichen Aufenthalts der Kinder und der langjährigen Beziehung zur Fachkraft. Dies bietet der beobachtenden Fachkraft die Möglichkeit dem Kind näher zu kommen als das in anderer Weise möglich wäre. Die Kombination der täglichen Kommunikation und der Beobachtung stellt den Anwendungsschwerpunkt einer dynamischen Evaluation der Kinder dar.

Aufzeichnung der Beobachtungen in einem Portfolio

In den letzten Jahren wurde der Evaluation eines Kindes in Form von Beobachtung besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Das Kind soll als "Einheit", "Individuum" oder "lernenden Person" beobachtet werden. Diese ganzheitliche Evaluation von Kindern wird von der britischen Literatur als „Authentische Testen“ (Torrance, 1995) bezeichnet. Die zentrale

Idee dieses Ansatzes ist die eine Vielzahl von Beurteilungskriterien, kombinierten Beurteilungstechniken, die Verwendung einer Vielzahl von Mitteln und Materialien sowie sowie alles was die Philosophie der dynamischen Evaluation repräsentiert. Die Bemühungen die oben genannte Philosophie anzuwenden, haben in den letzten Jahren zur Entwicklung einer Evaluationstechnik geführt, welche auf dem persönlichen Portfolio jedes Kindes basiert. Dieses Portfolio enthält Elemente, welche die Bemühungen, Erfolge, Aufgaben, Aktivitäten etc., enthält, welche die Persönlichkeit des Kindes widerspiegeln (Dimitropoulos, 2007b).

Tzetzis (2007) sagt bezüglich kinetischer Aktivitäten aus, dass das Sammeln der Elemente, welche die persönliche Akte der Kinder ausmachen, eine Evaluationsmethode ist, welche zu einer ausgewählten Zeit stattfindet und Elemente von einem oder mehreren Bereichen (z. B. physische Aktivitäten, Bewegungsfähigkeiten etc.) beinhaltet. Es beinhaltet auch eine von der Fachkraft festgesetzte Dauer (z. B. sechs oder acht Übungen), während das Kind selbst, oder in Unterstützung mit der Fachkraft (oder von der Fachkraft alleine, abhängig vom Alter des Kindes) die benötigten Daten und Ergebnisse zu einem spezifischen Bereich durch mehrere Evaluationsansätze, Beobachtungen oder ähnliche Aktivitäten sammelt.

Die Beobachtung in der Kindertagesstätte kann für die Fachkraft sehr nützlich sein, da sie Material für jedes einzelne Kind besitzt, welches verwendet werden kann, um: (a) die Kinder und das Angebot zu beurteilen, (b) die Eltern über den Lernfortschritt zu informieren, (c) dem Kind dabei zu helfen sich die richtigen Ziele zu setzen und es zu motivieren und (d) das Kind in die richtige Richtung zu lenken (Gallanhue, 1995; Morisson, 2007).

7.6 HINWEISE FÜR DAS BEOBACHTEN VON BEWEGUNGSAKTIVITÄTEN

Es gibt einige spezifische Punkte, welche beobachtet werden können. Laut Zachapoulou und Kouli (2017), sind solche Beobachtungspunkte, welche sich auf die Erreichung von Zielen in verschiedenen Bereichen (Bewegung, Kognition, emotionale- und soziale Entwicklung) von Kindern beziehen:

Beobachtungspunkte hinsichtlich der motorischen Entwicklung

Kinder müssen dazu in der Lage sein,

- Sich vorwärts oder seitwärts zu bewegen, während sie verschiedene Bewegungen durchführen und schnell die Richtung bei Anweisungen wechseln können.
- Schnelle oder langsame Bewegungen mit offensichtlichen Geschwindigkeitsunterschieden durchführen.
- Abhängig vom Entwicklungsstand, zu Rennen oder zu Gehen.

- Sich ohne zu stoppen seitlich zu Rollen.
- Einen Ball vorm Aufprallen zu fangen oder werfen.
- Einen liegenden Ball mit einer gleichmäßigen und kontinuierlichen Bewegung treten.
- Das Gleichgewicht zu halten, mit gleichmäßiger Gewichtsverteilung auf allen Körperteilen.

Beobachtungspunkte welche sich auf die kognitive Entwicklung beziehen

Kinder müssen fähig sein:

- Die Elemente einer Bewegung zu verändern.
- Ihre Körperteile auf verschiedene Art und Weisen zu verwenden.
- Entscheidungen zu treffen, Risiken einzugehen und sich in die eigenen Spiele und Übungen einzubringen.
- Einfache motorische Probleme zu lösen und dabei viele verschiedene und originelle Lösungsmöglichkeiten zu veranlassen.
- Fragen und Vorschläge zu äussern.
- Vergleiche zwischen Größen und Mengen zu ziehen und dabei Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erkennen.

Beobachtungspunkte welche sich auf die emotionale Entwicklung beziehen

Kinder müssen dazu in der Lage sein:

- Die Dauer der Aktivität durchzuhalten.
- Bei neuen Aktivitäten aktiv teilzunehmen.
- Mit anderen Kindern zu kooperieren.
- Anderen Kindern zu Vertrauen.
- Die Gefühle anderer Kinder zu respektieren.
- Zwischen Ausdrücken von Traurigkeit und Freude zu unterscheiden.
- Direkt auf die Vorschläge der Fachkraft einzugehen

Beobachtungen welche sich auf die soziale Entwicklung beziehen

Kinder müssen dazu fähig sein:

- Mit allen Kindern unabhängig von Unterschieden in Geschlecht, Nationalität oder Fähigkeitsniveau zu kooperieren.
- Mit kleinen oder großen Gruppen zu kooperieren und den Wert von Gruppenarbeiten bei der Erreichung eines Zieles zu verstehen.
- Die Regeln für eine effektive Kooperation in der Gruppe zu befolgen.
- Anderen Kindern Hilfe anzubieten und Kindern mit besonderem Bedarf zu helfen.

- Verschiedene Rollen einzunehmen und entweder der Führer oder ein Mitglied einer Gruppe zu werden.
- Ihre Ideen einbringen und die Ideen anderer zu akzeptieren.
- Dinge und den verfügbaren Raum mit anderen zu teilen.
- Die Regeln einer Übung zu befolgen.
- Zu warten bis sie an der Reihe sind ohne die Anderen zu stören.
- Die Regeln und Anweisungen der Fachkräfte zu befolgen.
- Die Entscheidungen der Person, welche die Verantwortung trägt zu respektieren.
- Pfleglich mit den verwendeten Gegenständen umzugehen und sie auf ihre ursprüngliche Position zurückzustellen.

LITERATUR

- Avgerinos, A. (2007). Principles for the implementation of the Physical Education course. In E. Kioumourtzoglou (Ed.) *Physical Education at the Beginning of the 21st Century. Aims-Goals-Purposes. Theoretical Approaches*, pp.53-88. Thessaloniki, Publications: Afoi Kyriakidi. [in Greek language]
- Calder, J. (1995). *Programme Evaluation and Quality: A Comprehensive Guide to Setting up an Evaluation System*. London: Kogan Page.
- Chinapah, V., & Miron, G. (1990). *Evaluating Educational programmes and Projects: Holistic and Practical Considerations*. Paris: UNESCO.
- Cronbach, L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darst, P., Zakrajsek, D., & Mancini, V. (1989). *Systematic observation instrumentation for physical education*. Champaign, IL: Leisure Press.
- Dimitropoulos, G.E. (1999). *Evaluation of Education and Training Programs*. Athens: Grigoris Publications. [in Greek language]
- Dimitropoulos, G.E. (2007a). *Educational Evaluation. Part One: Assessment of education and training*. Athens: Grigoris Publications. [in Greek language]
- Dimitropoulos, G.E. (2007b). *Educational Evaluation. Part Two: Student Assessment, Theory-Practice-Problems*. Athens: Grigoris Publications. [in Greek language]
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gallahue, D.L. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children* (3rd edition). Brown & Benchmark Publishers.
- Grammatikopoulos, V. (2010). Evaluation Methods. In E. Zachopoulou, J. Liukkonen, I. Pickup, N. Tsangaridou (Eds.) *Early Steps Physical Education Curriculum. Theory and Practice for Children Under 8*. pp. 189-194, United States: Human Kinetics.
- Grammatikopoulos, V. (2004). The evaluation of physical education programs. *Ekivolos, Journal of Hellenic academy of Physical Education*, 2, 9-10.
- House, E.R. (1991). Realism in research. *Educational Researcher*, 20, 2-22.
- Kassotakis, M. (1990). *The Assessment of Student Performance*. Athens: Grigoris Publications. [in Greek language]

- language]
- Morrison S.G. (2007). *Early Childhood Education Today* (10th Ed.) Pearson Education Ltd.
- Nagle, R.J. (2000). Issues in Preschool Assessment. In: B.A. Bracken (Ed.), *The Psycho-Educational Assessment of Preschool Children*, (pp. 19-32). Neidham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Pate, R.R., McIver, K., Dowda, M., Brown H.W., Addy C. (2008). Directly Observed Physical Activity Levels in Preschool Children. *Journal of School Health*, Volume 78, Issue 8, pp. 438–444
- Rink, J. (1998). *Teaching Physical Education for Learning* (3rd ed.). (1998). USA: McGraw-Hill.
- Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In: R.E. Stake (Ed), *AERA Monograph series on curriculum evaluation No 1*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M.S. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torrance, H. (1995). *Authentic Evaluation*. Oxford: Open University Press.
- Tzetzis, G. (2007). Assessment and alternative forms of assessment in physical education. In E. Kioumourtzoglou (Ed.) *Physical Education at the Beginning of the 21st Century. Aims-Goals-Purposes*. pp.107-128. Thessaloniki, Publication: Afoi Kyriakidi. [in Greek language]
- Wortham, S.C., & Hardin, B. (2016). *Assessment in Early Childhood Education* (7th ed.). Pearson.
- Worthen B.R., & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. N.Y.: Longman.
- Zachopoulou, E. & Kouli, O. (2017). *Physical Education at the Beginning of the 21st Century. Aims-Goals-Purposes in Preschool Age*. Thessaloniki, Publications: Afoi Kyriakidi. [in Greek language]
- Zografou, M., Kaberi, E., Birbili, M. (2006). *The use of the portfolio in pre-school education*. In D. Kakanas, K. Botsoglou, N. Chaniotakis & E. Kavalaris (Ed.). *Assessment in Education: Pedagogical and Teaching Dimension* (239-246). Thessaloniki: Afoi Kyriakidi. [in Greek language]

KAPITEL

8

BERATUNG DER ELTERN

INHALT

- Kommunikation mit der Familie
- Die Bedeutung der Eltern für die Bewegungsaktivität ihres Kindes
- Beratung der Eltern hinsichtlich der Bewegungsaktivität des Kindes
- Empfehlungen und praktische Vorgehensweisen

8.1 KOMMUNIKATION MIT DER FAMILIE

Die Europäische Kommission /EACEA/Eurydice (2016) erkennt die unbestreitbare Notwendigkeit an, dass Familien in alle Aspekte der Bildung und Betreuung ihres Kindes einbezogen werden müssen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es entscheidend, die Bedingungen für eine freundliche Atmosphäre mit Vertrauen und Offenheit zwischen der Familie und den pädagogischen Fachkräften zu schaffen. Eine solche Atmosphäre kann die effektive Partnerschaft und Kommunikation zwischen Eltern und Kindern erleichtern.

Die Eltern und die häusliche Lernatmosphäre welche sie für das Kind entwickeln, bilden den ersten Einfluss auf die Erziehung und Bildung eines Kindes. Die Eltern sind die Experten ihrer Kinder, sie haben ein detailliertes Wissen über die Stärken und Schwächen des Kindes. Deshalb ist es für alle von Vorteil, eine gute Kommunikation zwischen der Familie und den Fachkräften aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Die Basis einer wirksamen Kommunikation ist ohne Zweifel gegenseitiges Vertrauen. In der Zusammenarbeit mit Eltern sollten Fachkräfte eine gründliche Kommunikation pflegen, um Informationen über die Erfahrungen, der Gesundheit und der Bedürfnisse des Kindes auszutauschen und um diese Information in den Interventionen zur Förderung der Entwicklung des Kindes einzubinden.

Pädagogische Fachkräfte stehen im täglichen Umgang mit Familien vor vielen Herausforderungen. In diesen Beziehungen gibt es eine Vielzahl von Familienstrukturen und unterschiedlichen Kulturen (Desforges & Abouchar, 2003). Die Kommunikation, die Einrichtungen mit Eltern/Familien aufbauen müssen, benötigt außerdem Zeit und emotionale Verfügbarkeit aufseiten der Fachkräfte: Sie müssen in der Lage sein, den Anliegen, Wünschen und Erwartungen eines jeden Elternteils und einer jeden Familie gerecht zu werden.

Zeit ist ein sehr wesentlicher Faktor in der Kommunikation mit den Eltern. Die Bring- und Abholzeit bietet nur einen kurzen Austausch von grundlegenden Informationen über das Kind. Die Fachkraft muss in der Lage sein, den Eltern zuzuhören, ihren Wunsch nach einem ausführlicheren Gespräch wahrnehmen können und erkennen, wann sie ihnen mehr Zeit widmen sollte. Eltern sollte dann die Möglichkeit haben, in einem zusätzlichen Gespräch mit einer Fachkraft zu sprechen, die ihren Wünschen, Zweifeln und Problemen Gehör verleiht.

Die Kommunikation mit den Eltern ist nicht immer eine einmalige Angelegenheit mit einem klaren Beginn und Ende, sondern eher ein Prozess, der von Fachkräften und Eltern gemeinsam entworfen und gestaltet wird. Ziel des Prozesses ist es, die für die Bildung von Kindern notwendigen Partnerschaften aufzubauen und zu stärken und gleichzeitig die Entscheidungsbefugnis zu teilen (Peters et al., 2007).

Deshalb ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte die Eltern systematisch, zeitnah und effektiv über den Fortschritt, die Interessen, Bedürfnisse und täglichen Erfahrungen der Kinder informieren. Die Fachkräfte müssen verstehen, dass diese Interaktion ein dialogischer und zweiseitiger Prozess sein sollte, in dem Fachkräfte und Familien gemeinsam Informationen über die Kinder austauschen und darüber diskutieren. Familien in den erzieherischen Kontext miteinzubeziehen heißt auch dafür zu sorgen, dass beide Parteien sich gegenseitig verstehen, da Kommunikation das Mittel ist, das eine Beziehung zwischen Einrichtung und Familie ermöglicht (Goodall & Vorhaus, 2011).

Die Fachkräfte müssen sich ihrer bedeutenden Rolle bewusst sein, die sie sowohl für die Erziehung der Kinder als auch für die Beratung der Familien haben. Pädagogische Fachkräfte sind oft Personen, den die Familien vertrauen oder denen gegenüber sie sich öffnen, weil sie wissen, dass die Informationen, die sie ihnen geben, nicht missbraucht werden und dass die Fachkraft versuchen wird, ihnen zu helfen. Falls zusätzliche Unterstützung benötigt wird, kann die Fachkraft die Eltern an entsprechende Anlaufstellen verweisen und ihnen dabei helfen, "mit potenziellen Problemen umzugehen". Weiterhin können Fachkräfte untereinander Informationen über die Kinder und Familien austauschen. Einem solchen Informationsaustausch muss natürlich von den Familien zugestimmt werden und sollte immer dazu dienen, Kinder in Risikofällen zu unterstützen. Eine Kommunikationskultur, die auf dem Aufbau einer effektiven und vertrauensvollen Partnerschaft zwischen Familien und Fachkräften basiert, erleichtert Übergänge und pädagogische Kontinuität zwischen verschiedenen Kontexten, wovon die Kinder profitieren (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016).

8.2 DIE BEDEUTUNG DER ELTERN FÜR DIE BEWEGUNGSAKTIVITÄT IHRES KINDES

Ein wichtiges Merkmal einer effektiven Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern ist, dass jeder Teilnehmer sein Gegenüber mit Respekt behandelt und die Möglichkeit hat, seine Meinung frei zu äußern. Die Fachkraft sollte als eine offene Plattform fungieren, die unterschiedliche Meinungen, Perspektiven und Erfahrungen annimmt und diese Informationen dann in ihre alltägliche Praxis aufnimmt, sodass die Kinder daraus profitieren.

Eines der Hauptziele der Erziehung von Kindern ist es, die Bewegungsaktivität zu steigern, was wiederum zur Gesundheitsförderung führt. Im Bezug auf das Erreichen dieses Ziels können auch die Familien eine bedeutende Rolle spielen.

Die Dimensionen, die sich um das Thema Bewegungsaktivitäten drehen, sind komplex, da es verschiedene Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen gibt (z. B., individuelle,

zwischenmenschliche oder umgebungsbezogene Ebenen), die das Verhalten von Kindern beeinflussen können (Wilk et al., 2018). Die Entwicklung effektiver Interventionen und Strategien erfordert eine Untersuchung der Zusammenhänge zwischen diesen Faktoren und dem Mechanismus, durch den sie die Bewegungsaktivitäten beeinflussen (Smith et al., 2010).

Es ist bekannt, dass interpersonale und soziale Faktoren Bewegungsaktivitäten beeinflussen und sogar die wichtigsten und veränderbarsten Faktoren von Bewegungsaktivitäten sind (Gustafson & Rhodes, 2006). Insbesondere die Eltern spielen eine bedeutende Rolle in der Entwicklung der gesundheitsbedingenden Verhaltensweisen der Kinder und sie können die Bewegungsaktivität ihrer Kinder durch eine Vielzahl an Mechanismen beeinflussen (Maatta et al., 2013; Trost & Loprinzi, 2011). Die elterliche Ermutigung zu einer aktiven Lebensweise und die Bewegungsaktivität der Eltern selbst sind zwei veränderbare Faktoren, die sich auf die Aktivität des Kindes auswirken kann (Tandon et al., 2014).

Nach Per Beets und seinen Mitarbeitern, zeigt sich die Unterstützung der Eltern "in den funktionalen Eigenschaften, bewusst an der Interaktion mit dem Kind teilzunehmen, nachzufragen, aufzufordern, zu diskutieren und in der Bereitstellung aktivitätsbezogene Aktivitäten " (Beets et al., 2010, p. 624). Es wurde erkannt, dass die elterliche Unterstützung Kinder zu Bewegungsaktivitäten ermutigt (z. B. Schwimmbad), indem Eltern dem Kind bei Aktivitäten zuschauen und zusammen mit dem Kind Bewegungsaktivitäten ausführen (Beets et al., 2006; Trost & Loprinzi, 2011; Welk et al., 2003). Es wurde herausgefunden, dass Jungen mehr dazu ermutigt werden aktiv zu sein als Mädchen (Gustafson & Rhodes, 2006).

Die Einstellung der Eltern gegenüber Bewegungsaktivitäten, die Bewegungsaktivität der Eltern und die elterliche Unterstützung einer aktiven Lebensweise (Sallis et al., 2010; Trost et al., 2003) sind bedeutende Faktoren für das Niveau der Bewegungsaktivität eines Kindes. Ähnlich wie in vorherigen Studien (Gustafson & Rhodes, 2006; Van Der Horst et al., 2007) zeigte Wilk et al., (2018), dass elterliche Unterstützung bei Bewegungsaktivitäten als Mediator fungiert, welcher die kindliche Einstellung beeinflusst und außerdem mit der kindlicher Bewegungsaktivität in Verbindung steht. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen den Einfluss von elterlicher Unterstützung auf die Wahrnehmung von Kindern und das tatsächliche Verhalten von Kindern hinsichtlich der Bewegungsaktivität. Eltern sind einer der primären Anbieter für Möglichkeiten, aktiv zu sein und haben daher das Potenzial, die Aktivität ihrer Kinder zu steigern (Beets et al., 2010).

Die Bewegungsaktivität der Eltern ist ausschlaggebend für die Aktivität von Kindern. Studien haben gezeigt, dass die Bewegungsaktivität von Kindern die Bewegungsaktivität ihrer Eltern widerspiegelt (Cools et al., 2011; Dowda et al., 2011; Oliver, Schofield & Schluter, 2010). Die mittleren und höheren Bewegungsaktivitäten der Eltern zeigen einen signifikanten Zusammenhang mit der gesamten Bewegungsaktivität bei Kindern, obwohl diese Verbindung

mit steigendem Alter des Kindes schwächer wird. Kinder mit zwei aktiven Elternteilen sind 5,8mal aktiver als Kinder mit zwei inaktiven Eltern (Oliver et al., 2010).

Es kann verschiedene Mechanismen geben, die die Auswirkungen der Eltern unterstützen, wie z. B. Eltern und Kinder die gemeinsame Bewegungsaktivitäten durchführen, Eltern die durch ihre Vorbildfunktion Standards setzen, und die Bereitstellung einer häuslichen Umgebung welche Verhaltensweisen wie aktives Spielen oder Fernsehen erleichtern oder verhindern (Gustafson & Rhodes, 2006). Cools et al. (2011) haben gezeigt, dass Eltern die Bewegungsaktivität ihrer Kinder als Vorbilder oder Spielkameraden beeinflussen, indem sie die Bedeutung von Bewegungsaktivität verdeutlichen und Ziele für sportliche Fähigkeiten setzen. Lindsay et al. (2006) haben nachgewiesen, wie bedeutend es ist, dass Eltern ihre Kinder über die unterschiedlichen Entwicklungsstufen wie dem Kleinkindalter, Vorschulalter und Schulalter hinweg dabei unterstützen, ein gesundes Essverhalten und ein gesundes Maß an Bewegungsaktivität zu entwickeln. Sie haben herausgefunden, dass Eltern zu Hause eine entscheidende Rolle spielen und für die Prävention von Übergewicht und Fettleibigkeit in der Kindheit unerlässlich sind. Die Eltern sollten sich auf ihre eigene Rolle hinsichtlich von Ernährungsangewohnheiten, Bewegungsaktivitäten und bewegungsarmen Aktivitäten konzentrieren.

8.3 BERATUNG DER ELTERN HINSICHTLICH DER BEWEGUNGSAKTIVITÄT DES KINDES

Da die elterliche Unterstützung eine wichtige Rolle für das Engagement von Kindern bei Bewegungsaktivitäten spielt (Welk, 1999), ist die Auseinandersetzung mit elterlichen Überzeugungen und Wahrnehmungen über die Bewegungsaktivität ihres Kindes eine Basis für die Gestaltung von Interventionen in der Kita (Rhodes et al., 2013). Wie theoretische Modelle von gesundheitlichem Verhalten zeigen, ist es eher unwahrscheinlich, dass Menschen ein spezifisches Verhalten zu ändern versuchen, wenn sie dieses nicht als problematisch erkennen (Faulkner et al., 2014). Damit Eltern ihrem Kind mehr Möglichkeiten für Bewegungsaktivitäten bieten können, muss ihnen bewusst sein, ob ihr Kind ausreichend aktiv ist oder nicht.

Studien zeigen, dass die Mehrheit der Eltern die Bewegungsaktivität ihrer Kinder überschätzen. In Großbritannien wurde herausgefunden, dass 80% der Eltern, dessen Kinder inaktiv waren (gemessen mit Beschleunigungssensoren), die Bewegungsaktivität ihrer Kinder überschätzt haben (Corder et al., 2010). Corder und Mitarbeiter berichten, dass Eltern die Bewegungsaktivität ihrer Kinder an den meisten Tagen überschätzen, wenn diese tatsächlich inaktiv waren (Richtlinien für Bewegungsaktivität nicht erreicht haben). Insbesondere war die

Überschätzung bei den Eltern höher, die mehr elterliche Unterstützung für Bewegungsaktivitäten der Kinder angaben. Diese Autoren weisen darauf hin, dass die Belastung durch die Unterstützung (z. B. der Transport zu Bewegungsaktivitäten) dazu führen kann, dass Eltern davon ausgehen, dass ihr Kind ausreichend aktiv ist. Die große Mühe, die in die Unterstützung gesteckt wurde, mildert die Sorge, dass das Kind inaktiv sein könnte (Festinger, 1957). In Kanada verglichen Colley et al. (2012) die von Eltern angegebenen und die direkt gemessene mittlere und hohe Bewegungsaktivität von Kindern und stellten eine große Diskrepanz zwischen diesen zwei Werten fest, wobei Eltern durchschnittlich 40 Minuten mehr angaben als mit dem Beschleunigungssensor tatsächlich gemessen wurde. Eine systematische Überprüfung der Unterschiede zwischen berichteter und direkt gemessener Bewegungsaktivität des Kindes ergab ein einheitliches Muster der Überschätzung der Aktivität durch elterliche Angaben (Adamo et al., 2009).

Die unzureichende Wahrnehmung der Eltern bezüglich der Werte der Bewegungsaktivität ihres Kindes könnte also ein bedeutendes Hindernis für eine Verhaltensänderung sein (Van Sluijs et al., 2007). Diese Tatsache könnte eine Erklärung für die begrenzte Wirksamkeit von Interventionen im Bereich der Bewegungsaktivität sein. Diese Fehleinschätzung ist vor allem für komplexes Verhalten wie Bewegungsaktivitäten verbreitet, bei denen die Grenze zwischen gesundem und ungesundem Verhalten unklar sein kann. Dies kann dazu führen, dass die Eltern die Bewegungsaktivität der Kinder überschätzen und keinen Bedarf sehen, ihr Verhalten zu ändern, da ihnen nicht bewusst ist, dass es unzureichend ist. Eltern können gesundheitliche Vorteile mit Bewegungsaktivitäten verbinden, zum Beispiel glauben sie das Bewegungsaktivitäten nur notwendig sind, um eine Gewichtsabnahme zu erreichen, obwohl bewiesen ist, dass Bewegungsaktivität darüber hinaus die allgemeine Gesundheit fördert und nicht nur das Gewicht kontrolliert. Das Bewusstsein für Bewegungsaktivitäten zu verbessern ist ein entscheidendes Kriterium für Interventionen, um die Bewegungsaktivität der Kinder zu steigern, obwohl es schon einige Interventionen gibt, welche diese Komponente berücksichtigen (Bentley et al., 2012).

Wir wissen aktuell jedoch nicht, wie Eltern die Bewegungsaktivität ihrer Kinder einschätzen. Dazu kommt, dass die von den Eltern wahrgenommenen Barrieren zu Bewegungsaktivität durchgängig negativ mit der Bewegungsaktivität von Kindern in Verbindung gebracht wurden (Sallis et al., 2000). Dies könnte ein bedeutendes Thema sein, mit dem man sich in Bezug auf den Inhalt einer Intervention auseinandersetzen sollte. Die von Eltern angegebenen Barrieren sind das Fehlen von Zeit (Mitchell et al., 2011), Kosten (Smith, 2005), das Fehlen von Gelegenheiten, aktiv zu sein (Smith, 2005), die Umgebung, Sorge um die Sicherheit, steigende Distanzen zwischen dem Wohnort und der Einrichtung, Ablenkung

zu Hause und Gruppenzwang zu bewegungsgarmen Aktivitäten (z. B. Aktivitäten vor dem Bildschirm) (Hesketh et al., 2005).

Eltern haben einen starken Einfluss auf die Bewegungsaktivität ihres Kindes und stehen in der Verantwortung, die Teilnahme an Bewegungsaktivitäten zu fördern. Eltern in die Gesundheitsförderung ihrer Kinder miteinzubeziehen ist vielversprechend, da Kinder die meiste Zeit in ihrer häuslichen Umgebung verbringen (Birch & Davison, 2001), welche ein bedeutender Ort für die Entwicklung von gesunden Verhaltensweisen ist. Um Kinder zu Bewegungsaktivität zu ermutigen sollten Eltern sich darüber bewusst sein, wie die Bewegungsaktivität ihrer Kinder einzuschätzen ist, welche Vorteile Bewegungsaktivität bringt und wie diese altersgerecht umgesetzt werden kann.

8.4 EMPFEHLUNGEN UND PRAKTISCHE VORGEHENSWEISEN

Die bedeutende Rolle zu verstehen, die Eltern in Bezug auf die Bewegungsaktivität ihrer Kinder spielen, hilft Fachkräften dabei, mit ihnen zu arbeiten, eine effektive Kommunikation aufzubauen und eine pädagogische Partnerschaft aufzubauen.

- Die Eltern auf viele unterschiedliche Weisen einzubeziehen hilft dabei, eine Verbindung zwischen dem zu Hause des Kindes und der Einrichtung zu schaffen. Dass kann zum Wohlbefinden des Kindes und seinem Zugehörigkeitsgefühl beitragen und ihm ein Gefühl von Sicherheit geben.
- Eltern können sich mit der Einrichtung vertraut machen und ihre Meinung dazu äußern, wie mit ihren Kindern umgegangen wird oder wie sie unterstützt werden. Sie bekommen außerdem das Gefühl, von den Fachkräften unterstützt zu werden.
- Fachkräfte können von den Eltern eine Menge über die Kinder, mit denen sie jeden Tag zusammenarbeiten, lernen. Sie erfahren, wie die Kinder zu Hause leben und was die Eltern bei der Erziehung als wichtig betrachten.

Die Kommunikation mit den Eltern kann formell oder informell sein und sie kann direkt oder indirekt sein. Das positive Ergebnis dieser Kommunikation hängt von der Einstellung und dem tatsächlichen Willen ab, die Einbeziehung der Eltern als etwas positives zu sehen:

- Seien Sie Authentisch und respektvoll. Zum Beispiel sollten Sie nicht nach der Meinung von Eltern fragen, wenn Sie diese nicht miteinbeziehen werden oder wenn Sie ihnen nicht erklären, warum einige ihrer Vorschläge und Ideen unmöglich umgesetzt werden können.
- Laden Sie Eltern dazu ein, sich für Themen zu engagieren, die sie interessieren oder zu Aktivitäten, zu denen sie etwas beitragen können. Verschiedene Ebenen der Beteiligung

und unterschiedliche Methoden sollten in unterschiedlichen Kontexten genutzt werden. Auf diese Weise können alle Eltern irgendwie miteinbezogen werden und niemand fühlt sich ausgeschlossen.

- Seien Sie offen und transparent im Bezug darauf, wie sie ihr Konzept und die organisierten Bewegungsaktivitäten umsetzen, was die pädagogischen Ziele sind und warum Sie bestimmte Entscheidungen getroffen haben.
- Informieren Sie die Eltern über die tatsächliche Bewegungsaktivität ihrer Kinder und ihr Verhalten während der strukturierten und unstrukturierten Bewegungsaktivitäten.
- Diskutieren Sie mit den Eltern in organisierten Treffen z. B. bei einem Elternabend.
- Sorgen Sie dafür, dass sich die Eltern willkommen fühlen und zeigen Sie ihnen, dass Sie sich für ihre Gefühle, Routinen und Kultur interessieren.
- Die Beteiligung von Eltern funktioniert nicht von jetzt auf gleich. Sie muss in ein offenes und miteinbeziehendes Klima in der Einrichtung und unter den Fachkräften verankert werden.
-

LITERATUR

- Adamo, KB., Prince, SA., Tricco, AC., Connor-Gorber, S. & Tremblay, MS. (2009) A comparison of indirect vs. direct measures for assessing physical activity in the pediatric population: a systematic review. *International Journal of Pediatric Obesity*, 4(1), 22-27.
- Beets, M.W., Cardinal, B.J. & Alderman, B.L. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: a review. *Health Education Behaviour*, 37(5), 621–644.
- Bentley, GF., Goodred, J., Jago, R., Sebire, S., Lucas, P., Fox, K., Stewart-Brown, S. & Turner, K. (2012). Parents' views on child physical activity and their implications for physical activity parenting interventions: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, 12 :180, doi: 10.1186/1471-2431-12-180.
- Birch, L.L., & Davison, K.K. (2001). Family environmental factors influencing the developing behavioral controls of food intake and childhood overweight. *Pediatric Clinics of North America*, 48 (4), 893-907.
- Colley, RC., Wong, SL., Garriguet, D., Janssen, I., Connor-Gorber, S. & Tremblay, MS.,(2012). Physical activity, sedentary behaviour and sleep in Canadian children: Parent-reported versus direct measures and relative associations with health risk. *Health Reports / Statistics Canada, Canadian Centre for Health Information*, 23(2), 45-52.
- Corder, K., Van Sluijs, EMF., McMinn, AM., Ekulund, U., Cassidy, A. & Griffin, SJ. (2010) Perception versus reality: awareness of physical activity levels of British children. *American Journal of Preventive Medicine*, 38(1), 1-8.
- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C. & Andries, C. (2011). Fundamental movement skill performance of preschool children in relation to family context. *Journal of Sports Sciences*, 29(7), 649-660.
- Desforges, C. & A. Abouchaar (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*, London: Department of Education and Skills.

- Dowda, M., Pfeiffer, K.A., Brown, W.H., Mitchell, J.A., Byun, W. & Pate, R.R. (2011). Parental and environmental correlates of physical activity of children attending preschool. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 165(10), 939-944.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2016*. Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Festinger L. *Cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press; 1957.
- Faulkner, G., Solomon, V., Berry, T., Deshpande, S. & Latimer-Cheung, A.E. (2014). Examining the Potential Disconnect Between Parents' Perceptions and Reality Regarding the Physical Activity Levels of Their Children. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 5 (1), article 9.
- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of Best Practice in Parental Engagement*. Department for Education, UK.
- Gustafson, S.L. & Rhodes, R.E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine*, 36 (1), 79–97.
- Hesketh, K., Waters, E., Green, J., Salmon, L. & Williams, J. (2005). Healthy eating, activity and obesity prevention: a qualitative study of parent and child perceptions in Australia. *Health Promotion International*, 20 (1), 19–26.
- Lindsay, A.C., Sussner, K.M., Kim, J. & Gortmaker, S. (2006). The role of parents in preventing childhood obesity. *Future Child*, 16(1), 169-186.
- Maatta, S., Ray, C. & Roos, E. (2013). Associations of parental influence and 10–11-year-old children's physical activity: are they mediated by children's perceived competence and attraction to physical activity? *Scandinavian Journal of Public Health*, 42 (1), 45–51.
- Mitchell, J., Skouteris, H., McCabe, M., Ricciardelli, L.A., Milgrom, J., Baur, L.A., Fuller-Tyszkiewicz, M. & Dwyer, G. (2011). Physical activity in young children: a systematic review of parental influences. *Early Child Development and Care*, 82 (11), 1–27.
- Oliver, M., Schofield, G.M. & Schluter, P.J. (2010). Parent influences on preschoolers' objectively assessed physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(4), 403-409.
- Peters, M., Seeds, K., Goldstein, A. & Coleman, N. (2007). *"Parental Involvement in Children's Education 2007."* London: Department for Children, Schools and Families.
- Rhodes, R.E., Berry, T., Craig, C.L., Faulkner, G., Latimer-Cheung, A., Spence, J.C. & Tremblay, M.S. (2013). Understanding parental support of child physical activity behavior. *American Journal of Health Behavior*, 37(4), 469-477.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J. & Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963–975.
- Smith, B.J., Grunseit, A., Hardy, L.L., King, L., Wolfenden, L. & Milat, A. (2010). Parental influences on child physical activity and screen viewing time: a population based study. *BMC Public Health* 10, 593. Doi: 10.1186/1471-2458-10-593.
- Smith, M. (2005). Parental influences on the physical activity behaviour of children of various ethnic backgrounds. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76 (1), 50–51.
- Tandon, P., Grow, H.M., Couch, S., Glanz, K., Sallis, J.F., Frank, L.D. & Saelens, B.E. (2014). Physical and social home environment in relation to children's overall and homebased physical activity and sedentary time. *Preventive Medicine*, 66, 39–44.
- Trost, S.G. & Loprinzi, P.D. (2011). Parental influences on physical activity behavior in children and adolescents: a brief review. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 5 (2), 171–181.

- Trost, SG., Sallis, JF., Pate, RR., Freedson, PS., Taylor, WC. & Dowda, M. (2003). Evaluating a model of parental influence on youth physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 25(4), 277–282.
- Van Der Horst, K., Paw, M.J.C.A., Twisk, J.W.R. & Van Mechelen, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39 (8), 1241–1250.
- Van Sluijs, EMF., Griffin, SJ. & Van Poppel, MNM. (2007). A cross-sectional study of awareness of physical activity: associations with personal, behavioral and psychosocial factors, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4(53).
- Welk, GJ. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51, 5-23.
- Welk, G.J., Wood, K. & Morss, G. (2003). Parental influences on physical activity in children: an exploration of potential mechanisms. *Pediatric Exercise Science*, 15 (1), 19–33.
- Wilka,P., Clark, A., Maltbya, A., Tuckerf, P. & Gillilanda, JA. (2010). Exploring the effect of parental influence on children's physical activity: The mediating role of children's perceptions of parental support. *Preventive Medicine*, 106, 79 – 85.