



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

Wie kann psychomotorische Begleitung während der
Transition vom Kindergarten in die Volksschule gestaltet
werden?

verfasst von / submitted by

Csilla Ratotine Zakal, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 992 795

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	1
2	Einleitung.....	2
3	Transitionsforschung.....	3
3.1	IFP-Transitionsmodell.....	3
3.2	Forschungsprojekt „BiK - Bewegung in der frühen Kindheit“	6
3.3	Transition als ko-konstruktiver Prozess	8
3.3.1	Struktur der Entwicklungsaufgaben	10
3.3.2	Der Schuleintritt aus der Sicht der Kinder	11
4	Entwicklungspsychologische Grundlagen und Frühpädagogik.....	14
4.1	Begriffserklärung.....	14
4.1.1	Entwicklung der Wahrnehmung	15
4.1.2	Entwicklung der Motorik	16
4.1.3	Entwicklung der Sprache	17
4.1.4	Spielentwicklung	20
4.1.5	Lernprozesse im Kindergartenalter und Vorschulalter.....	23
4.1.6	Kognitive Entwicklung	24
4.1.7	Sozial-emotionale Entwicklung	26
5	Transition vom Kindergartenkind zum Schulkind mit psychomotorischer Perspektive	29
5.1	Entwicklungsgerechte Bewegungsförderung im Kindergarten- und Vorschulalter.....	29
5.2	Entwicklungsgerechte Sprachförderung im Kindergarten- und	34
	Vorschulalter.....	34
5.3	Bewegungsräume	35
5.4	Spiel und Bewegung im psychomotorischen Kontext.....	37
5.5	Grundprinzipien der Kooperation von Kindertageseinrichtungen, Volksschulen und Familien im IFP- Transitionsmodell	41
6	Die Orientierungen des psychomotorischen Förderkonzepts	43
7	Diskussion	49
8	Zusammenfassung.....	51
	Literaturverzeichnis.....	53
	Abbildungsverzeichnis.....	55
	Tabellenverzeichnis.....	56
	Abstract.....	57

1 Vorwort

Der Mensch sieht die Dinge in seiner Welt nur in der Weise, dass er gleichzeitig andere Aspekte nicht in Betracht ziehen kann. Deshalb wäre es eine Illusion alle möglichen Perspektiven und Aspekte in einen allumfassenden Ansatz zu vereinen. Die Art und Weise einer einseitigen Sicht der Perspektive sollten nicht als Schwäche verstanden werden, sondern als eine Stärke in der Sichtweise zu anderen Dingen. Aus dieser Betrachtungsweise heraus können sich ihre Potenziale in wechselseitigen Ergänzungen von Ansätzen hervorragend entfalten.

Wie sich Individuen verständigen oder wie sie sich untereinander verstehen, ist von der Interpretation des Menschen abhängig. Seewald (2007, S. 137) sagt „Verstehen ist nicht beliebig, denn es wird durch Verstehen, durch Traditionen des Verstehens, durch Hintergründe des Verstehens, durch kommunikative Validierung und durch die Bewährung in der Lebenspraxis kontrolliert.“

Verstehendes Arbeiten ist eine Kunstform, bei der der Instinkt sehr nützlich ist, dennoch wird das Wissen mit einbezogen. Das Fundament beruht auf dem verstehenden Arbeiten, das kann man zwar schriftlich niederlegen, das Wissen des Gespürs lässt sich jedoch nicht schriftlich vermitteln.

Alle Grundlagen, die das Kind in späteren Jahren braucht, um mit Lernen und Emotionen besser umzugehen können, sollen in der frühen Kleinkindheit gelegt werden, um die Leistung des Kindes zu verbessern.

Der Mensch erlebt zahlreiche Übergänge in seinem Lebenslauf. Übergangssituationen sind bedeutsame Lebensereignisse, in den das Individuum Veränderungen bewältigt und durch intensiven und beschleunigten Lernprozessen sich in seine Identität weiterentwickelt

Die Transition in die Grundschule ist ein längerer Prozess, der von wichtigen Entwicklungsaufgaben und Anforderungen gekennzeichnet wird. Alle beteiligten Personen, ob als Mütter und Väter oder Pädagoginnen und Pädagogen, sind Begleiter in neue Bildungsabschnitt der Kinder. In diesem Prozess sind Risiken und Chancen Schlüsselbegriffe, die als Entwicklungsimpulse wirken. Im Entwicklungsprozess werden die Stärken und Schwächen der Beteiligten erkennbar, und mit einer guten Vorbereitung und guten Begleitung können zu Bewältigung beitragen.

2 Einleitung

Die vorliegende Arbeit soll die Komplexität der Thematik der Transition vom Kindergarten in die Grundschule und die daraus resultierenden Herausforderungen für Prozesse der Bewältigung aufzeigen.

Der zentrale Fokus liegt hierbei auf dem Thema des Schuleintritts als einem Prozess der Übergangsbewältigung. Der Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule ist für das Kind und seine Eltern (Bezugspersonen) ein kritisches Lebensereignis. Im Prozess ist zu beachten, dass die Kleinkinder sowohl spezielle Fähigkeiten für einen guten Start in das Schulleben als auch fachgerechte Begleitung von pädagogischen Fachkräften, professionellen Berater*innen und die Unterstützung der Eltern (Bezugspersonen) benötigen (Griebel & Niesel, 2011).

Im dritten Kapitel werden die theoretischen Ansätze der Transitionsforschung vorgestellt. Es werden Forschungen wie unter anderem das Struktur- und Prozessmodell familiärer Transitionen (Cowan, 1991) die ökopsychologische Systemtheorie (Bronfenbrenner, 1989), der Stresssatz (Lazarus, 1995) und die IFP-Transitionstheorie (Griebel & Niesel, 2011) dargestellt.

Wie sich Kinder in den Kindergartenjahren entwickeln, wird im Kapitel vier aus dem entwicklungspsychologischen Aspekt aufgezeigt.

Im Anschluss daran wird die Bewegungsförderung und Sprachförderung im Kindergartenalter und Grundschulalter im psychomotorischen Kontext ausgearbeitet. Und nach dem Modell der IFP-Transition sollen die Grundprinzipien in der Kooperation von Kindertageseinrichtungen, Volksschulen und Familien unterstützend zum Prozess der Bewältigung beitragen (Griebel & Niesel, 2011).

Das Zitat von Johann Wolfgang von Goethe (Griebel & Niesel, 2011, S. 171) „*Man muss Hierarchien wegnehmen, Begriffe aufklären, Beispiele geben, alle Teilhaber zu interessieren suchen, das ist freilich beschwerlicher als befehlen*“ könnte als Grundstein und Basis zur Einstellung des psychomotorischen Förderkonzepts dienen. Denn die Bewältigung der Transition ist eine Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure*Akteurinnen, sowohl des Kindes und seiner Familie, der pädagogischen Fachkräfte, der Kindertageseinrichtung und der Lehrkräfte der Grundschule. Dieses Konzept wird von Robert J. Havighurst (1948-1972) aus entwicklungspsychologischem Wissen und Denken heraus zur Förderung pädagogisch kompetenten Handelns im Kapitel 6 als Orientierung für die Erstellung eines psychomotorischen Förderkonzepts genutzt (Fischer, et al., 2016).

3 Transitionsforschung

In der Transitionsforschung wird über das Thema Transitionen (Übergänge) diskutiert, es wird dabei auch nach Möglichkeiten gesucht, wie Bewegung die Kinder positiv beeinflussen und als persönliche Ressource wirken kann. Fischer betont, die Bewegungshandlung ist die „kindgemäße Form, die Welt zu begreifen und ein eigenes Weltbild zu Griebel und Niesel (2011) verbinden die Theorie aus der Transitionsforschung mit der pädagogischen Praxis, die zur Bewältigung von Übergängen in der Entwicklung eine erste Handlungsempfehlung für Fachkräfte darstellt. Renate Niesel und Wilfried Griebel entwickelten das Modell der Bildungstransition im Staatsinstitut im Frühpädagogik in München (IFP). Der Fokus lag auf dem Übergang zur Grundschule mit Blick auf die Förderung der Anschlussfähigkeit von Transitionskompetenzen. Diese Kompetenzen sind die Bewältigung von Entwicklungsherausforderungen, die im sozialen Zusammenhang mit Übergangsprozessen zwischen Familie und Bildungsinstitution verbunden sind (Griebel & Niesel, 2011).

Ein anderer Ansatz entstand in Zusammenarbeit mit Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und dem Deutschen Jugendinstitut mit dem Forschungsprojekt „BiK - Bewegung in der frühen Kindheit“, wobei die Grundmotivation darin bestand, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland für Transparenz zu sorgen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern (Fischer, et al., 2016).

In den folgenden Unterkapiteln werden die Forschungen vorgestellt.

3.1 IFP-Transitionsmodell

Die theoretischen Grundlagen des IFP-Transitionsmodells stammen aus der psychologischen Transitionstheorie. Um die Realität der Transition zwischen Familie und Bildungsinstitutionen einordnen und begründen zu können, eignen sich am besten die psychologischen Theorien, die im Folgenden zusammengefasst angeführt werden (Griebel & Niesel, 2011):

- Das Familien-Transitions-Modell von Cowan (1991) untersucht den Übergang in der Familienentwicklung, die er in einem Struktur- und Prozessmodell zeigt. Die meisten Teilnehmer*innen einer Gesellschaft erleben Krise und Stress bei normativen Übergängen, wie zum Beispiel beim Eintritt in das Schulsystem. Im Prozess der Transition zeigt sich hinsichtlich einer psychologischen Interpretation eine inhaltliche soziologische Statusveränderung. Die psychologische Interpretation muss in die Identität einfließen. Die Veränderungen finden auf den Ebenen der Identität, sowie in den Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen statt. Alle Beteiligten haben

enorme Emotionen zu bewältigen sowie auch neue Kompetenzen zu erwerben. Cowan (1991) deutet auf ein Ungleichgewicht zwischen der veränderten Lebenssituation und der Anpassung des Einzelnen und der Familie hin, das durch den Transitionsprozess zu bewältigen ist. In einer gelungenen Bewältigungsphase werden Gleichgewicht und Wohlbefinden der teilnehmenden Personen hergestellt (Griebel & Niesel, 2011).

- Der ökopsychologische Ansatz von Urie Bronfenbrenner (1989) stellt die Entwicklung als Interaktion zwischen dem Einzelnen und seiner sozialen Umgebung dar. Die einzelnen Familienmitglieder werden als Elemente eines Systems angesehen. Im Umgang miteinander formieren sie ihre Beziehungen durch Interaktionen und Regeln, grenzen sich nach außen ab und definieren ihre Zugehörigkeit. Innerhalb des Familiensystems nehmen am Prozess jeweils zwei Familienmitglieder parallel und zirkulär teil. Bronfenbrenner (1989) definiert die Anpassung an eine Institution außerhalb der Familie als ein ökologischer Übergang. In den Lebensbereich der Familienmitglieder treten die Veränderungen in der Identität, in Rollen und Beziehungen ein. Seine Erfahrungen wollte Bronfenbrenner in der Praxis verwenden, und gründete zu diesem Zweck das amerikanische Head- Star Programm. An dem frühpädagogischen Programm nahmen Kinder aus benachteiligten Familien teil, die Benachteiligungen sollten durch Bildung und Erziehung ausgeglichen werden. In der Internationalen Forschung zu Übergängen im Bildungssystem ist der ökopsychologische Ansatz sehr erfolgreich geworden (Griebel & Niesel, 2011).
- Lazarus (1995) definiert Belastungsreaktionen und Belastungsbedingungen in der Stresstheorie. In seiner Erklärung legt er den Fokus bei der Bewältigung auf die Veränderungsauswirkungen des Individuums. Erstens wie groß ist das Ausmaß der Veränderung, zweitens wie lange hält diese an, drittens, ob es vom Individuum erwünscht ist, viertens, ob das Individuum sie kontrollieren kann, und über welche Ressourcen der*die Einzelne bei der Bewältigung verfügt. Erschwert wird die Bewältigung, wenn die ersten zwei Bedingungen vorhanden sind aber die nächsten zwei fehlen. Überforderung und Stress entstehen dann, wenn die Ressourcen nicht ausreichen oder zu wenige beim Individuum vorhanden sind. Durch den*die Einzelne*n kann ihre Bewältigung entweder als Herausforderung oder als Bedrohung interpretiert werden. Die Herausforderungen können auch als Verlust oder Schaden aufgefasst werden. Die Verbindung von objektiven Veränderungen und subjektiver Bewertung und Bewältigung wird als transaktionaler Stressansatz bezeichnet (Lazarus, 1995).

Im IFP- Transitionsmodell (Griebel & Niesel, 2011) werden Strukturen von Veränderungen thematisiert, Veränderung der Identität, anhaltendes Lernen und Verhältnisänderungen bei der Bewältigung des Übergangs werden bei Kindern und Eltern als Entwicklung im psychologischen Sinne verstanden. Es geht um die Bewältigung von Diskontinuität. Die Diskontinuität als ein Impuls für die Entwicklung bedeutet für die Kinder und für ihre Eltern Bewältigung des Übergangs. Veränderungen, die mit den Übergängen verbunden sind, strukturieren sich auf folgenden Ebenen (Griebel & Niesel, 2011):

- Veränderungen des Einzelnen,
- Veränderungen der Beziehungen,
- Veränderungen der Lebenswelten.

Bewältigung von Transitionen bezieht sich auf das Individuum (das Kind) und auf alle beteiligten Akteure*Akteurinnen, die an den Entwicklungsprozessen teilnehmen. Eine weitere Besonderheit liegt im ko-konstruktiven Ansatz. In der sozialen Umgebung lernen Kinder, wie man untereinander und gemeinsam mit Erwachsenen Probleme löst. Über Dialog und Kommunikation entwickeln sich Wissen und Kultur des Kindes und es entstehen Ko-Konstruktion seines sozialen Systems sowie Partizipation der Akteure (Griebel & Niesel, 2011).

Was bedeuten die Begriffe Transition und Transitionskompetenz? Transition sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Abläufen mit zeitlichen oder räumlichen Abschweifungen, die mehrere Ebenen beanspruchen, die die Prozesse antreiben, und intensivierte Lernen und Erfahrungen in der Identitätsentwicklung bewirken (Griebel & Niesel, 2011).

Transitionskompetenz wird als Kompetenz des sozialen Systems der Beteiligten angesehen. Bei einem solchen Übergang unterstützen die Eltern ihre Kinder. Jedoch erfahren auch die Eltern einen Übergang, denn die Kinder werden vom Kindergartenkind zum Schulkind, somit werden die Eltern zu Schulkind-Eltern. Daher ist ihre Beteiligung in der Gestaltung von Bildungsübergängen in der Kooperation von Bildungseinrichtungen begründet (Griebel & Niesel, 2011).

In dem komplexen Veränderungsprozess entwickeln sich alle Akteure*Akteurinnen, und sowohl die Familien als auch pädagogische Fachkräfte in Bildungseinrichtungen werden mit dem Übergang konfrontiert, wie das IFP- Transitionsmodell aufweist. Nach einem Überblick über die Transitionen wird verständlich, dass die jeweiligen Strukturen vergleichbar sind, dennoch zeigen sie inhaltliche Unterschiede (Griebel & Niesel, 2011).

3.2 Forschungsprojekt „BiK - Bewegung in der frühen Kindheit“

Ins Forschungsprojekt wird der Fokus einerseits auf Bewegung für die Übergangsbewältigung in Bezug auf das Kind und seine Bezugspersonen gerichtet und zum anderen, wie pädagogische Fach- und Lehrkräfte als gemeinsames Handlungsfeld genutzt werden können, um das Kind und seine Familie zu unterstützen. Ziel des Forschungsprojektes ist die Entwicklung eines Konzepts, in dem die Blickrichtung auf die Bewegung als Medium gelegt wird, um mit dieser Methode die Übergangsbewältigung zu unterstützen. Der bewegungsorientierte Aspekt soll als Ressource innerhalb der Entwicklung der Basiskompetenzen dienen (Bahr, 2016).

Wissenschaftliche Erkenntnisse der PISA und IGLU Studien zeigen die Bedeutung von Übergängen und besonderen Ereignissen bei der erfolgreichen Bewältigung, die dem heranreifenden Kind als Ressourcen zur Verfügung stehen und sich entwicklungsfördernd auf den weiteren Lebensweg auswirken können. Aufgrund der unterschiedlichen gesetzmäßigen, strukturellen und inhaltlichen Voraussetzungen des Systems Schule, stellt der Übergang von der Kita in die Schule eine Veränderung und eine Anforderung für das Kind und seine Familie dar, die sich beim Übergang in die Schule ergeben und die neuen Handlungsweisen erfordern (Bahr, 2016).

Das Forschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ legt dar, welche Kompetenzen und Handlungsstrategien durch Bewegungsaktivitäten und Bewegungsförderung erworben werden können. Es wird ein erweiterter Zusammenhang zwischen der Persönlichkeits- und Handlungstheorie, Kompetenzorientierung sowie der Inklusion und Behindertenpädagogik und als neuen Aspekt die psychomotorische Bewegungsförderung hergestellt, um eine Schnittstelle in den Transitionsprozessen (Bahr, 2016) für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter zu schaffen.

Im Forschungsprojekt erarbeitete Kategorien von Zielen, Sinn und Bedeutung von Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse ergaben sich Bedeutungsfelder, die sich folgendermaßen zuordnen lassen:

- Bewegung als Medium zur Gesundheitserziehung
- Bewegung als Medium des Lernens
- Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung
- Bewegung als Lerngegenstand (Fischer, et al., 2016).

Das Ergebnis des Bedeutungsfeldes Bewegung als Lerngegenstand stellt sich bereits als erster Ausgangspunkt einer bewegungsorientierten Förderung als erforderliche übergangsrelevante Kompetenzen heraus. Außer von entscheidenden übergangsrelevanten Fähigkeiten für die sportmotorischen Aufgabenstellungen und den Schriftsprachenerwerb brauchen Kinder motorische Grundfertigkeiten, grob- und feinmotorische sowie koordinative und konditionelle Kompetenzen. Die bevorzugte Intention ist die Entfaltung dieser motorischen Kompetenzen (Bahr, 2016).

Das Ziel im Bedeutungsfeld Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung ist es die salutogenetische Gesundheitsförderung und die Stärkung der kindlichen Resilienz in den Mittelpunkt zu stellen. Im Spiel- und Bewegungsangebot werden Bewältigungsstrategien aktiv von den Kindern in selbst erlebten Situationen entwickelt, um ein positives Selbstkonzept zu unterstützen. Durch Bewegung können die Ressourcen und Kompetenzen ausgebildet und erweitert werden die notwendig sind, um erfolgreich mit belastenden Lebensereignissen umzugehen. Die Selbstwirksamkeit, Problemlösestrategien und ein positives Selbstkonzept werden als Ressourcen zur Entwicklung psychischer Resistenz angesehen. Für die Übergangsbewältigung von dem Kindergarten in die Schule (Cimeli, Röthlisberger, Neunschwander, & Roebbers, 2013) sind die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und die Bewältigung von Stress, belastenden Situationen und Angst wichtige Strategien und Schutzfaktoren von Entwicklungsaufgaben. Zu den wesentlichen Voraussetzungen gehören die Kräftigung der Muskulatur und Aufbau einer allgemeinen Leistungsfähigkeit, wie auch längeres Stillsitzen während des Unterrichts. Die Verstärkung der zur Verfügung stehenden Kompetenzen bilden die Verbesserung der Leistungsfähigkeit, Koordination, und Tempo sowie Erweiterung der Fähigkeiten (Bahr, 2016).

Im Bedeutungsfeld „Bewegung als Medium des Lernens“ stehen die Lernprozesse helfenden Funktionen wie die Aufgaben- und Aufmerksamkeitssteuerung und die Steuerung des Arbeitsgedächtnisses im Zusammenhang mit den motorischen Kompetenzbereichen, wobei die Bewegung bedeutend für die erfolgreiche Übergangsbewältigung ist. (Bahr, 2016)

Im Bedeutungsfeld, „Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung“ unterstützen Bewegungs- und Spielsituationen die emotionale Entfaltung. Diese Emotionen können sowohl positive (Freude, Zufriedenheit, Fröhlichkeit, Vertrauen, Liebe, Leidenschaft) als auch negative (Angst, Hilflosigkeit, Misstrauen, Ärger, Wut, Enttäuschung) sein. Die Bewegungsspielhandlung gestattet den Kindern, dass sie den Umgang mit Emotionen beobachten oder erleben und diese auch zum Ausdruck bringen und verbalisieren (Bahr, 2016).

Im Transitionsprozesse stellt die Bewegung als Medium eine Ressource zur Übergangsgestaltung dar. Um das Kind und seine Eltern zu begleiten, sollen die Ergebnisse des BiK

„Bewegung in der frühen Kindheit“ als Orientierungs- und Unterstützungshilfe dienen und Handlungsempfehlungen für Kitas und Schulen geben. Das gesetzte Ziel ist eine kontinuierliche und effektive Zusammenarbeit der Eltern und Kindertageseinrichtungen und der Schule, mit bewegungsorientiertem Blickwinkel auf die Entwicklung und Förderung der Kompetenzen und den Aufbau von Bewältigungsstrategien. Diese bewegungsorientierte Perspektive ist auch der Transfer über jeweilige Bildungsverständnisse, Bildungsziele und -inhalte sowie Bildungs- und Lernprozesse (Bahr, 2016).

3.3 Transition als ko-konstruktiver Prozess

Das IFP Transitionsmodell fasst unterschiedliche theoretische Ansätze und Forschungsergebnisse zusammen. Auf den Grundlagen des IFP- Transitionsmodells wurde der ko-konstruktive Prozess entwickelt, der als handlungsleitend für die Praxis gelten kann in der Transition zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes (Griebel & Niesel, 2011).

Im Mittelpunkt des Übergangsprozesses stehen:

- Berücksichtigung alle beteiligten Personen
- Berücksichtigung der Zusammenwirkung alle Akteure
- Die Transition geschieht in einem Prozess
- Für eine gelungene Übergangsbewältigung sind Basiskompetenz Identifizierungen erforderlich und die benötigte Kompetenz wird entwickelt (Griebel & Niesel, 2011)

Das Transitionsmodell sieht die Übergangsbewältigung im Zusammenwirken aller Akteure des sozialen Systems. Beteiligt sind das Individuum und seine Eltern, die pädagogischen Fachkräfte der Kindertagesstätte, Lehrkräfte der Schule. Als Beratende wirken Großeltern oder soziale Dienste und Mitglieder die sozialen Netzwerke mit. Und andere Kinder, Geschwister, schulerfahrene Kinder können auch mitwirken. Es besteht ein bedeutsames Unterscheidungsmerkmal zwischen den Beteiligten. Das Kind und seine Eltern müssen den Übergang aktiv bewältigen (Griebel & Niesel, 2011).

Wenn alle an der Transitionsgestaltung Beteiligten sich verständigen und Klarheit schaffen, warum bestimmte Tätigkeiten zielführend sind und andere nicht, spricht man von Ko-Konstruktion. Kinder und Eltern sind beim Übergang aktive Mitgestalter von Prozessen und zugleich auch Empfänger von unterstützenden Maßnahmen. Abbildung (Nr.1) veranschaulicht das Ko-Konstruktionsmodell bezogen auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mit Blick an der Übergangsgestaltung und an alle Beteiligten. Das Modell

zeigt, auf mit welchen Anforderungen Kinder und Eltern in der Transition konfrontiert werden. Im Bewältigungsprozess wirken die Kompetenzen des Einzelnen ebenso wie der Kompetenz des Systems auf die Akteure zusammen (Griebel & Niesel, 2011).

Darstellung des Modells zur Veranschaulichung von Transitionen als ko-konstruktiver Prozess:

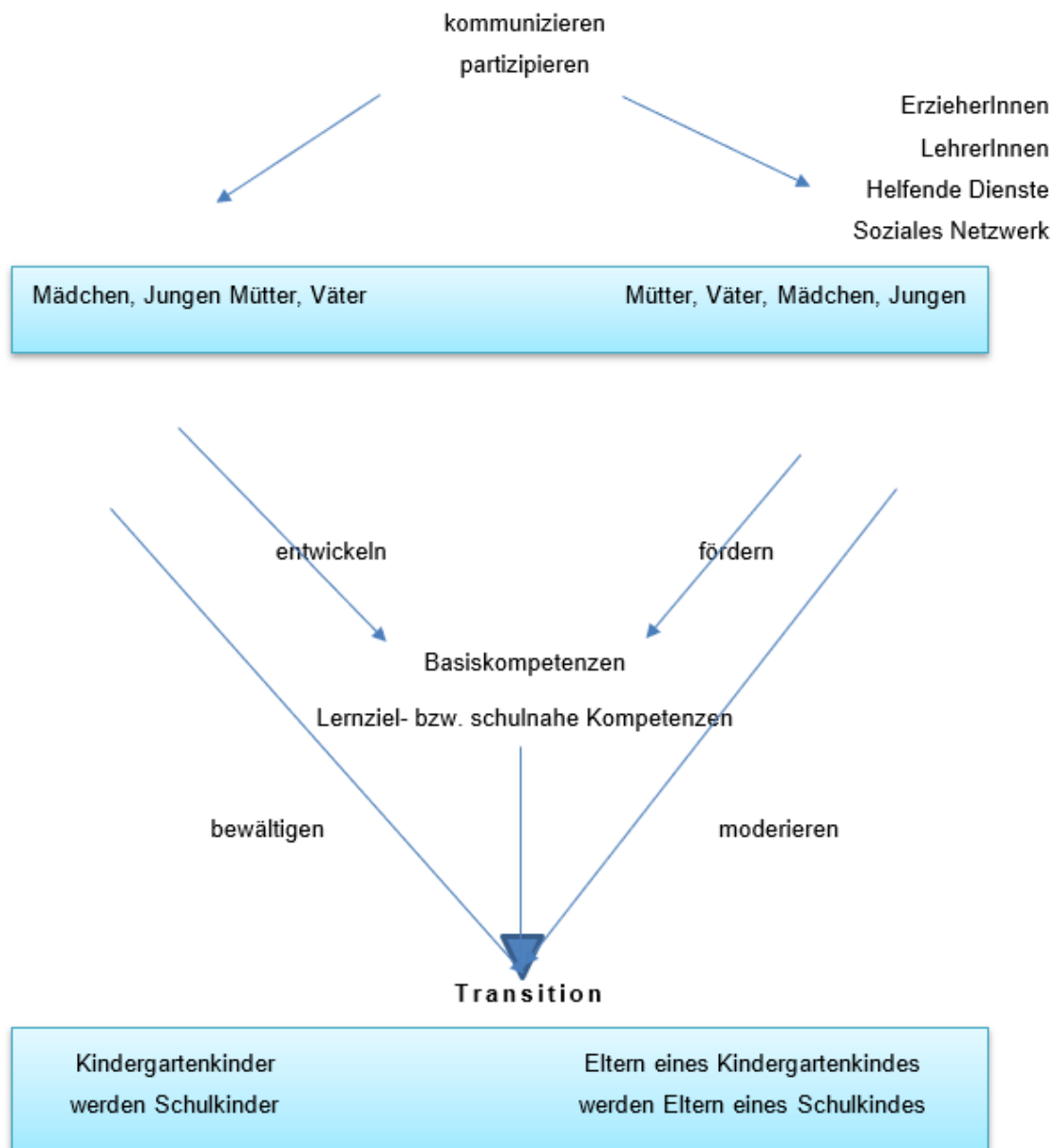


Abbildung 1: Transition als ko-konstruktiver Prozess (mod. n. Griebel & Niesel 2011, S. 116)

3.3.1 Struktur der Entwicklungsaufgaben

Zum Übergang vom Kindergarten in die Schule gehören Veränderungen auf verschiedenen Ebenen. Das Kind muss den Übergang auf der Ebene des Individuums, der Beziehungen und der Lebensumwelten bewältigen. Die Anpassungsleistungen kann man als Entwicklungsaufgaben beschreiben. Mit dem Übergang in die Schule werden Erfahrungen von Veränderungen und Diskontinuitäten des Individuums in die Ebenen eingeflochten, und ordnen sich im Kontext in seinen Interaktionen ein (Griebel & Niesel, 2011).

Tabelle 1: Struktur der Entwicklungsaufgaben beim Übergang von der Kita in die Schule

Kinder	Eltern
Ebene des*der Einzelnen - Veränderung der Identität: Erwerb eines Selbstbildes als kompetenten Kindes - Bewältigung starker Emotionen von Stolz, Freude, Neugier und Ungewissheit und Bedrohung - Kompetenzerwerb: Ausbau von Basiskompetenzen und Erwerb unterrichtsnaher sowie schulischer Kompetenzen - Entwickeln eines Gefühls von Zugehörigkeit zur Schülerschaft als einer Gemeinschaft von Lernenden (Wir-Gefühl)	Ebene des*der Einzelnen - Veränderung der Identität: Erwerb eines Selbstbildes als kompetente Mutter oder kompetenter Vater eines Schulkindes - Verarbeiten starker herausfordernder und belastender Emotionen - Übernahme von Verantwortung für den Schulerfolg des Kindes - Verarbeiten eines Verlustes an Kontrolle über das Kind, die mit der Lehrkraft geteilt werden muss - Anpassen der Erwartungshaltung an das Leistungsvermögen des Kindes - Entwickeln eines Gefühls von Zugehörigkeit zur Elternschaft von Schulkindern (Wir-Gefühl)
Ebene der Beziehungen - Veränderungen von Beziehungen bewältigen: Verluste in Hinsicht auf Fachkraft, auf andere Kinder im Kindergarten, mehr Selbstständigkeit in Hinsicht auf Eltern, evtl. veränderte Beziehungen zu mitbetreuenden Verwandten (Großeltern) - Aufnahme neuer Beziehungen zu Lehrkraft und gleichaltrigen sowie älteren Schuljungen bzw.-mädchen, evtl. in zusätzlicher Einrichtung (z.B. Hort) - Rollenzuwachs als Schulkind und Verarbeiten von Rollenunsicherheit bei unklaren Erwartungen und drohenden Sanktionen	Ebene der Beziehungen - Verarbeiten von Verlusten in der Beziehung zur Fachkraft, den anderen Eltern und Kindern in der Kita - In der Beziehung zum eigenen (Schul-)Kind Anforderungen an Selbstständigkeit, Kontrolle, Unterstützung und Motivation reflektieren und anpassen - Aufbau von Vertrauen zur Lehrkraft, Teilen von Verantwortung und Kontrolle, evtl. Lösen eines Machtkonfliktes

	- Aufbau von Beziehungen zu anderen Schülern, Regulieren von Konkurrenz und Unterstützung - Aufbau von Beziehungen zu neuen Freunden des Kindes
Kinder	Eltern
Ebene der Lebensumwelten - Integration unterschiedlicher Lebensbereiche: Umgebung und Anforderungen von Familie und Schule - Wechsel des Curriculums von Elementarpädagogik zum Lehrplan - Evtl. weitere zeitnahe familiäre Übergänge bewältigen wie Geburt von Geschwistern, Aufnahme oder Verlust von Erwerbstätigkeit von Eltern, Elterntrennung	Ebene der Lebensumwelten - Integrieren von drei Lebensbereichen: Familie, Schule und Erwerbstätigkeit - Einrichten auf neu bestimmten Tages-, Wochen- und Jahresablauf - Organisieren von zusätzlicher Betreuung des Kindes über Einrichtung oder soziales Netz (z.B. Hort, Großeltern) - Evtl. Anpassung von Arbeitszeiten - Kommunikation mit Schule und Partizipation an der Bildungslaufbahn des Kindes (Erziehungs- u. Bildungspartnerschaft) - Evtl. Bewältigung weiterer familialer Übergänge (z.B. Geburt von Kindern, Aufnahme oder Verlust von Erwerbstätigkeit, Trennung vom Partner bzw. von der Partnerin)

Quelle: Griebel & Niesel (2011, S. 119)

3.3.2 Der Schuleintritt aus der Sicht der Kinder

Transitionen sind prozesshafte Ereignisse, die über eine längere Zeitphase andauern. Die Prozessphase beginnt im Kindergarten und wird mit Eintritt in die Schule und durch die schulischen Erlebnisse abgeschlossen. Als Ergebnis ist zu erwarten, dass aus dem Kleinkind ein Schulkind heranwächst und sich die Eltern als Eltern eines Schulkindes identifizieren. Jeder Prozessablauf ist genau so individuell wie die beteiligten Akteure des Prozesses, wodurch unterschiedliche Zeitlängen der Dauer im Prozessablauf zu beobachten sind (Griebel & Niesel, 2011).

Griebel und Niesel (2011) beschrieben im Modell „Transition als ko- konstruktiver Prozess“, dass dieses Modell bezüglich einer erfolgreichen Bewältigung des Übergangs über eine große Integrationskapazität verfügt. In diesem Prozessverlauf werden die benötigten Kompetenzen der Kinder aufgebaut. Und für eine gelungene Transition wirken alle Teilnehmende Akteure (Eltern mit ihren sozialen Netzwerken, pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, professionelle Berater und anderer Dienste) mit (Kasten, 2009).

Im letzten Kindergartenjahr stellen sich die Kinder darauf ein kein Kindergartenkind mehr zu sein, sondern richten ihr Augenmerk darauf, ein richtiges Schulkind zu werden. Den bevorstehenden Wechsel sehen die meisten Kinder als positives Geschehen, und gehen mit aufgeschlossenem und neugierigem Gefühl der neuen Welt der Grundschule entgegen. Ungeachtet dessen gibt es eine kleine Minderheit, die keine Vorfreude verspürt, sondern erleben teilweise negative oder ängstliche Gefühle. Mittlerweile gibt es Empfehlungen und Aktionen für die Aufhebung der Trennung zwischen Spielen und Lernen die als zwei verschiedene Lebensbereiche gesehen werden. Im Kindergarten wird auch in einer kindergemäßen, spielerischen Form gelernt. In der Grundschule, besonders in den ersten Schuljahren sollte mehr Gewicht auf kreative Freiräume und auf kindliche Interessenbereiche und Freude und Spaß am Lernen (Unterrichtsgeschehen) gesetzt werden (Kasten, 2009).

Im Übergangsablauf bewältigen Kinder einen Identitätswandel auf individueller Ebene und einen neuen Rollenwechsel auf der sozialen zwischenmenschlichen Beziehungsebene. Ihr Identitätswechsel verläuft mit Veränderungen des Selbstkonzeptes, mit denen das Kind schrittweise konfrontiert wird. Sie erhalten Angebote deren Erwerb für das Schulleben wichtig ist. In der Vorbereitungszeit haben die meisten Kinder vor Schuleintritt Einblick in das Leben einer Grundschule und können, vielleicht die zukünftigen Lehrkräfte kennenlernen. Auch zu Hause bereiten sich die Eltern auf den Schulanfang vor, indem sie eine Schultasche und Zubehör für Erstklässler besorgen. Ins Kinderzimmer kommt ein Schreibtisch für das Schulkind oder das Zimmer wird sogar neugestaltet. Der Wandel vom Kindergartenkind zum Schulkind erfüllt die Kinder mit Stolz und sie erleben diesen als einen Statusgewinn in ihrem Selbstwertgefühl und ihrem Selbstvertrauen. Die Kinder wachsen in Ihre neue Schulanfänger-Identität hinein. Dies wird mit einem besonderen Ritual durch den ersten Schultag gekrönt. Wenn der erste Tag als ein positives Ereignis erlebt wird, dann wird dieses als ein gelungenes Übergangszeitereignis angesehen, welches die Kinder in der Transition stärkt (Kasten, 2009)

Die neue Rolle als Schulkinder wächst im Umgang und Austausch mit anderen Kindern und durch Lernprozesse, welche die Kinder meistern, wobei sie täglich neue Eindrücke und Erfahrungen sammeln. Sie fühlen sich immer sicherer in den wechselnden Anforderungen des Alltags. Im Schulleben gibt es viel mehr Regeln, Pflichten und auch ungeschriebene Gebote wie zum Beispiel stillsitzen, im Unterricht nicht ungefragt reden und im Klassenraum nicht herumlaufen. Essen und Austreten wird von den Lehrern oder Lehrerinnen erlaubt. So erleben sie, wie sie von einer Rolle in die andere Übergangsphase problemlos wechseln können. Zu jedem Übergang gehören Gefühle dazu und jede von einem Neuanfang intensiv erlebte Freude, Enttäuschung, Stress, Angst sind ausnahmslos normale Erlebnisse (Kasten, 2009)

Häufig gelingt es den Kindern die Belastungen zu bewältigen und die positiven Gefühle dominieren letztendlich den Prozess. In einigen Fällen erleben Kinder die neue Situation jedoch als Belastung oder sogar als eine Bedrohung. Diese Herausforderung und der Umgang mit Stressgefühlen können sich durch körperliche Symptome wie Bauchweh, Ess- und Schlafstörungen und sogar in regressives Verhalten wie Bettnässen äußern. Die Kleinkinder brauchen zur Bewältigung dieser Sinnesreize Hilfe und Unterstützung. Ursache für die Auslösung von negativen Gefühlen sind unangenehme Erfahrungen oder spezifische Gründe. Eine aufgeschlossene Grundhaltung und Interesse der Kinder können sich auf ihre Einstellung positiv auswirken. Kinder müssen in ihrer Einstellung unterstützt und bestätigt werden, sie benötigen weiterhin Anerkennung damit sich ihre Grundhaltung entfalten kann und sie wieder zuversichtlich in die Welt schauen können (Kasten, 2009).

Auch Innerhalb der Familie wird der neue Status des Schulkindes etabliert.

4 Entwicklungspsychologische Grundlagen und Frühpädagogik

„Die Entwicklungspsychologie ist eine grundlagenorientierte Wissenschaft und befasst sich mit der Beschreibung und Erklärung menschlicher Entwicklung über die gesamte Lebensspanne hinweg“ (Kasten, 2009). Und Frühpädagogik ist eine praxisorientierte Wissenschaft, die sich mit Betreuungsfragen, durchschnittlichen Entwicklungsverläufen und Erziehung sowie Bildung der Kinder beschäftigt. Entwicklungspsychologie greift auf Forschungstradition zurück, die bewährten Theorien und Modellvorstellungen dienen als Grundlage und lassen im Unterschied zur Frühpädagogik differenzierte Hypothesen aufstellen (Kasten, 2009, S. 14).

Die Elementarpädagogik profitiert von den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, wenn es um Entwicklungsunterschiede und deren Erklärungen geht und/oder ein Förderbedarf besteht. Die pädagogischen Fachkräfte sehen die Besonderheiten des Kindes, und gemeinsam mit den Bezugspersonen (Eltern) suchen sie geeignete Mittel und Wege durch Förderungsmaßnahmen, um den Entwicklungsrückstand aufzuholen. In den frühen Entwicklungsphasen, Lernprozessen hat die frühkindliche Bildung einen exzeptionellen Stellenwert für die zukünftige Entwicklung der Kinder (Kasten, 2009, S. 18).

4.1 Begriffserklärung

Unter Entwicklung versteht man im Allgemeinen einen Prozess der Entstehung, der Veränderung bzw. des Vergehens, wobei drei Prinzipien zu Grunde liegen: das Prinzip des Wachstums, das Prinzip der Reifung und das Prinzip des Lernens (Stangl, 2021).

Das Wachstum trägt die Bedeutung in dem Kontext, dass sich der Körper sowohl in der Form und Größe als auch in der Lage und Position verändert. Das Prinzip der Reifung bezeichnet die Entwicklung von Reflexen und Sensorium. Umwelteinflüsse und schulisches Lernen sowie Konditionieren und Extinktion sind Bereiche von Prinzipien des Lernens. Die Entwicklung ist ein dynamischer Prozess und steht von Anfang an in Wechselwirkung zwischen dem Kind und seiner Umwelt (Stangl, 2021).

Der gesamte Lebenslauf eines Menschen ist eine Entwicklung. Die Veränderung vollzieht sich in unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Dauer was zur Folge hat, dass sich jedes Individuum individuell entwickelt und heranwächst. Der Prozess von Veränderungen unterliegt einer gewissen Systematik und ist in der Regel nicht umkehrbar. In der

Kindheit sind die Entwicklungsprozesse komplexer und vielschichtiger an denen die Erbanlagen und auch die Umweltbedingungen einen Anteil haben (Zimmer, 2020).

In den folgenden Unterkapiteln wird die kindliche Entwicklung aus entwicklungspsychologischer Sichtweise dargestellt.

4.1.1 Entwicklung der Wahrnehmung

Wahrnehmung ist als Phänomen „ohne seine Einbettung in Umweltbezüge gar kein Untersuchungsgegenstand. Umweltbezüge herstellen und Umwelt verändern kann der Mensch nur über seine Handlung. Folglich ist Wahrnehmung immer auf die Erfassung handlungsrelevanter Informationen ausgerichtet“ (Fischer, 2019, S. 53).

Die Welt zur erkunden und sich selbst zu erleben findet durch Wahrnehmung und Bewegung statt, die eng miteinander verbunden sind. Das Aufnehmen und Verarbeiten von Reizen werden durch die verschiedenen Sinnesorgane erfasst und als Wahrnehmung verstanden. Die Orientierung an der Umwelt ist die Fähigkeit Sinnesreize zu differenzieren sowie wichtige Informationen von unwichtigen zu unterscheiden (Zimmer, 2020).

Sinnesreize zu differenzieren ist die Orientierung in der Umwelt. Das Aufnehmen und Verarbeiten von Reizen über die verschiedenen Sinnessysteme werden als Wahrnehmung bezeichnet. Das zentrale Nervensystem erkennt, fasst auf, ordnet zu, differenziert die Sinnesreize und Eindrücke aus der Umwelt, und ist der Ort der Integration und Koordination (Zimmer, 2020).

In der Kindheit werden sensorische Erfahrungen geübt und durch vielfältige Bewegungsaktivitäten gefördert. Die ständige Anpassung an Situationen und Anforderungen setzen komplexe Anpassungsreaktionen in Gang und Kinder lernen Neues hinzu, und durch die Anpassungsreaktionen entwickelt sich das Gehirn weiter (Zimmer, 2020).

Tabelle 2.: Wahrnehmungssysteme

	System	Sinnesorgan
Nahsinne	Taktils System	Haut
Nahsinne	Kinästhetisches System	Propiozeptoren
Nahsinne	Vestibuläres System	Gleichgewichtsorgan
Nahsinne	gustatorischer Sinn	Zunge

Nahsinne	Olifaktorischer Sinn	Nase
Fernsinne	Auditives System	Ohren
Fernsinne	Visuelles System	Augen

Quelle: Zimmer (2020, S. 78)

Die taktilen, die kinästhetischen und die vestibulären Erfahrungen gehören zu den Grundlagen der Wahrnehmungsentwicklung. Durch die Sinnesentwicklung erhält das Kind seine ersten Informationen über seinen Körper und seine Beziehung zur Erde. Die Sinneserfahrungen entwickeln sich durch Differenzierung, und danach werden die Information über körperferne Dinge gesammelt (Zimmer, 2020).

Im Mutterleib entwickelt sich schon das erste funktionsfähige sensorische System, das taktile System. Die Haut als unser größtes Wahrnehmungsorgan nimmt taktile Reize auf, das Kind ertastet Eigenschaften von Material und Gegenständen, es lernt, mit den Händen. Die Bewegungswahrnehmung läuft über Muskeln, Gelenke und über Sehnen ab, und informiert das Gehirn über die Muskelspannung und die Stellung der Gelenke zum Körper (Zimmer, 2020).

Das Gleichgewichtsorgan befindet sich im Innenohr und koordiniert komplexe vestibuläre Reize, und wirkt sich auf die Funktionsfähigkeit der anderen Sinne aus. Für die Gleichgewichtsregulation des Körpers ist die vestibuläre Wahrnehmung verantwortlich (Zimmer, 2020).

Die visuelle Wahrnehmung nimmt optische Reize auf, unterscheidet, ordnet ein, interpretiert und verbindet die früheren Erfahrungen und reagiert entsprechend darauf. Der weitaus größte Teil, der von außen kommenden Informationen wird über das menschliche Auge aufgenommen, wobei deren Verarbeitung im Gehirn stattfindet (Zimmer, 2020).

Der Hörsinn entwickelt sich auch schon im Mutterleib durch Geräusche, Töne und Herzschlag der Mutter. Über diese Erfahrungen differenziert sich die auditive Wahrnehmung der Kinder, und wird die Voraussetzung der Sprachentwicklung (Zimmer, 2020).

4.1.2 Entwicklung der Motorik

Das neugeborene Kind weist Reflexe auf, die zum Überleben wichtig sind, wie: Saugreflex, Greifreflex. In dem ersten Lebensjahr wächst seine Selbstständigkeit weiter, die man in

seinem Bewegungsverhalten beobachten kann. Zunächst werden einige allgemeine Prinzipien der motorischen Entwicklung dargestellt, um die Entwicklung der alltagsmotorischen Fertigkeiten im Kleinkind- und Vorschulalter aufzuzeigen (Zimmer, 2020, S. 82).

Die motorische Entwicklung schreitet in den ersten Lebensmonaten in großen Schritten voran: Aus unwillkürlichen Bewegungen werden durch Differenzierung willkürliche, immer gezieltere Einzelbewegungen. In dieser Phase verfeinern und erweitern sich die Funktionen und Handlungsprozesse des Kindes. Im zentralen Nervensystem werden Funktionen und die Steuerungen differenziert und koordiniert. Das Gehirn verbindet und stimmt die Leistungen miteinander ab, und integriert die Einzelleistungen einer Bewegung und leitet Bewegungsmuster ein. Die Wahrnehmungen der Sinnesreize des Kleinkindes werden miteinander abgestimmt, und zueinander in Beziehung gesetzt und so zu einem Ganzen verbunden (Zimmer, 2020).

Entwicklungsprinzipien, Differenzierung und Integration kennzeichnen die frühe Kindheit. Die emotionalen Reaktionen können auf motorischer, psychischer und physiologischer Ebene erfasst werden. Die Entwicklung erfolgt vom Kopf bis zu den Füßen und erweitert sich durch die Kontrolle der Muskeln. Nach den grobmotorischen Ganzkörperbewegungen werden feinmotorische Bewegungen eingeübt. In vielfältigen Übungen erlernen Kleinkinder mit beiden Händen Bewegungen auszuführen. Die Steuerungsfähigkeit wird mit großer Muskelspannung und hohem Krafteinsatz erprobt und durch vielseitige Erfahrung verfeinert, wodurch die Kontrolle über den Körper erreicht wird (Zimmer, 2020).

Der kontinuierliche Aufbau der Leistung führt dazu, dass das Kind sich über das Kriechen und Krabbeln, das Sich-Hochziehen, Stehen und Schieben von Gegenständen entwickelt und äußerlich sichtbare Zeichen sensomotorischer Koordinationsprozesse ausführen kann (Zimmer, 2020).

4.1.3 Entwicklung der Sprache

Sprechen lernt man durch Sprechen, und der Erwerb der Sprache ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe. Voraussetzung dafür ist eine Umgebung, in der mit dem Kind gesprochen wird. Das sprachliche Umfeld hat einen großen Einfluss auf die kindliche Entwicklung wie liebevoll zum Beispiel und wertgeschätzt kommuniziert wird, sowohl mit dem Kind als auch miteinander (Zimmer, 2020).

Über Bewegung und Wahrnehmung nehmen Kinder ihre Umwelt in Besitz. Durch Tasten und Angreifen lernen sie den Umgang mit den Dingen und begreifen deren Eigenschaften.

So gewonnene Erfahrungen werden in Verbindung mit der Sprache zu Begriffen. Begriffe verhelfen dem Kind zu inneren Darstellung der Welt (Zimmer, 2020).

Bevor Kinder zu sprechen anfangen, ist das Verständnis des Sprachgebrauchs vorhanden. Der entscheidende Teil des Spracherwerbs liegt in der Zeit zwischen dem zweiten und sechsten Lebensjahr. Sie besitzen dieses Wissen aufgrund ihrer Erfahrungen durch Wahrnehmung und Bewegung. Über den eigenen Körper lernen sie, was oben und unten, was hinten und vorne ist. Sie nehmen ihre Umwelt wahr und setzen sich mit ihr über ihre Sinne auseinander. Daher sind Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen wichtige Voraussetzungen für den Erwerb der Sprache. So können Bewegungsspiele sprachliche Lebensprozesse hervorrufen (Zimmer, 2020).

Zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr wird das Instrument „Sprache“ durch die Handlungserfahrungen aktiviert, und der Wortschatz der Kinder vermehrt sich rasant. Umfangreichere Lautverbindungen und Ausdrücke können sicherer gebildet, und die Bildung von Zeitformen und grammatische Regeln richtig angewendet werden. Im Reifungsprozess können gute Sprachvorbilder, Regelmäßigkeiten bei der Abspeicherung beisteuern. Fortschritte bei der Denk-, Deutungs- und Sprachfähigkeit der Kinder führt zu einer differenzierteren Kommunikation. In gemeinsamen Handlungsprozessen können sie Ideen austauschen, planen, realisieren und entwickeln mit den Begriffen zeitliche Vorstellungen. Die Spiele werden komplexer und das Zeitmaß, ihre Planung und Spielthemen können auf mehrere Tage hinauswachsen. Die bewusste Auseinandersetzung mit der Sprache führt sie zur Feststellung, dass bestimmte Laute immer wieder kehren, und dass ein Wort im Sprachfluss aus mehreren aneinandergereihten Einzellaute besteht. In Sprachspielen wie Reime, Unsinnversen und dergleichen vergleichen sie Anlaute wie z.B. beim Lied „Auf der Mauer auf der Lauer“ (Hülsmann, Bauschke, Dudek, & Hanstein, 2017, S. 15).

Ein wertvoller Baustein für das Gedächtnis des Kindes sind Erlebnisse, an die es sich erinnern kann, von denen es eine deutliche Vorstellung entwickelt, und diese versprachlicht. Informationen speichern, sortieren und ordnen fordert das Arbeitsgedächtnis zu einem stetigen Austausch mit dem Langzeitgedächtnis heraus. Die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung nimmt zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr enorm zu (Hülsmann, et al. 2017, S. 16).

Die Verarbeitungsgeschwindigkeit erhöht sich durchschnittlich um 35 Prozent wie in keinem anderen Lebensalter. Dies ist einerseits auf verbesserte Strategien und Wissenszuwachs und andererseits auf eine quantitative und qualitative Zunahme neuronaler Vernetzungen sowie auf neurophysiologische Reifungsprozesse zurückzuführen. Beim Abrufen von Infor-

mationen aus dem Gedächtnis entwickeln Kinder Gedächtnisstrategien wie einfache Wiederholung oder um etwas Neues zu lernen, sich einzuprägen, oder das Abgespeicherte wieder abzurufen. Sie lernen durch Erfahrung, Beobachtung, durch konkretes Ausprobieren aber auch durch Anleitung (Kasten, 2009).

Um Wissen erfolgreich und nachhaltig zu speichern, entwickeln Kinder folgende grundlegende Lern- und Merkstrategien: Wiederholungsstrategie, Strategie des Ordnen und Systematisierens sowie eine Strategie der selektiven Aufmerksamkeit. Die Wiederholungsstrategie setzen Vier- und Fünfjährige in der Regel dann ein, wenn man sie darauf hinweist oder dazu anregt. Schulkinder setzen die Technik der Wiederholung schon vollkommen automatisch ein, wie zum Beispiel, um sich einen neuen Namen zu merken, oder um sich neue Bilder oder Gegenstände einzuprägen. Die Kinder, die erfolgreich Ordnungsstrategien erarbeiten, können sich an mehr Einzelinhalte und Details von wichtigen Informationen erinnern, die sie abgespeichert haben. Werden vier- und fünfjährige angeregt Begriffe wie Apfel, Sessel, Tisch, Hund, Maus, Weintraube einzuüben, können sie diese Begriffe dann Oberkategorien zuordnen. Zehnjährige versuchen eine eigene Systematisierung zu finden. Die erfolgreiche Bearbeitung von Konzentrations- und Kurzzeitgedächtnisaufgaben hat in der selektiven Aufmerksamkeit einen wichtigen Stellenwert, und ist auch für die Alltagsroutine von Bedeutung, bei der es um das schnelle Ausfiltern wesentlicher Informationen geht. Regelmäßige Gedächtnisstrategien verwenden Sechsjährige, wenn sie mit ihrer Hilfe eine Aufgabe durch Lob leichter und erfolgreicher lösen können, durch Belohnung lässt sich die Verwendung einer Strategie steigern (Kasten, 2009).

Diese Strategien sind sehr bedeutsam, um Neues zu ordnen und zu befestigen.

Sprache ist ein Medium, um mit anderen zu kommunizieren, eigene Bedürfnisse auszudrücken, erlebte Erfahrungen zu verallgemeinern und soziale Fähigkeiten zu aktivieren. Kinder erlernen nicht nur Laute und Worte, sondern auch grundlegenden Grammatik. Kinder benötigen gute Sprachvorbilder und abwechslungsreiche Kommunikationsanlässe, um ein gutes Sprachgrundgerüst zu gewinnen. Gute Sprech- und Sprachmodelle können für die Kinder pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte sein. Sie alle regen das Erlernen der deutschen Sprache an. Die Eltern können in ihrer Familiensprache sprechen, Bücher vorlesen und in gemeinsamen vielfältigen Aktivitäten den Spracherwerb unterstützen. Für den Schriftspracherwerb ist eine bewusste Beschäftigung mit der Muttersprache erforderlich. Behilflich ist auch, wenn Kleinkinder so viele Reime, Verse und Rhythmen wie möglich erlernen. Durch die phonologische Bewusstheit können Kinder besser an die Schriftsprache anrainen (Hülsmann, et al. 2017).

4.1.4 Spielentwicklung

Das Spiel bedeutet für Kinder, die Welt zu begreifen, sich selbst kennenzulernen, oder Freundschaften und Verbindungen zu schaffen. Im Spiel werden Kreativität und Fantasie geweckt und werden Erlebnisse verarbeitet und mit Freude und Lust durchgeführt. Kinder lernen im Spiel Probleme zu lösen, schenken anderen Aufmerksamkeit und erwerben soziales Verhalten. Voraussetzung dabei ist, dass die Kinder ihrer Umgebung vertrauen und sich sicher und wohlfühlen, und keine Ängste haben (Zimmer, 2020, S. 97).

Das Spiel ist unabhängig von äußeren Absichten, und es geschieht um seiner selbst willen. Das Kind vertieft sich oft in seine Aktion und wiederholt mehrmals dieselbe Handlung, bis es dabei Freude empfindet, und sich schließlich einer anderen Beschäftigung zuwendet. Im Spiel lernt das Kind sich mit seiner Umwelt aktiv auseinanderzusetzen, entdeckt und sammelt spielerisch Erfahrungen, und erhält wichtige Informationen über Materialien, dabei missachtet es all deren spezifischen Eigenschaften. So verwandeln Kinder im Spiel die Gegenstände von einem Tisch zum Schiff, eine Decke zum fliegenden Teppich (Zimmer, 2020).

Wie sich Kinder entfalten, entwickelt sich ihre Spielformen. Die Übersicht fasst die Entwicklung vom ersten Lebensjahr bis zum Grundschulalter grob zusammen (Oerter, 2008).

In dieser Übersicht sind die Spielformen nach ihrer dominierenden Art hervorgehoben:

Dominanz im Alter von	Art des Spiels
ca. 0-2 Jahren	Funktionsspiele
ca. 2-4 Jahren und später	Konstruktionsspiele
ca. 2-4 Jahren	Fiktions-/Illusionsspiele
ca. 4-6 Jahren	Rollenspiele
ab ca.5/6 Jahren	Regelspiele/ Wettspiele

Im Mittelpunkt des Funktionsspiels steht die Bewegungshandlung mit einem Gegenstand oder dem Spielzeug. Diese Spielform ist die früheste. Das Kleinkind übt koordiniert seine Augen und das Handfangen, es übt Dinge festzuhalten und loszulassen, und steuert dabei seine Bewegungen. Dabei lernen Kinder neue unterschiedliche Materialien und ihre Funktion kennen, erproben Handlungsaktivitäten und Fertigkeiten, und lernen dabei ihre Hände und ihren Körper verwenden. Im lustvollen Selbsttun üben sie ihre Hände und ihren Körper gezielt und geschickt einzusetzen, und ihre Kraft zu dosieren. Die Wiederholungen bereiten Spaß und Freude und sind für die Kinder wichtig, denn so lernen sie ihre eigenen Fähigkeiten und die Eigenschaften des Spielobjektes kennen (Zimmer, 2020).

Das Kind baut, nimmt auseinander, steckt zusammen und geht mit dem Spielmaterial entsprechend um und beginnt damit etwas zu schaffen und zu planen. Über seine gesammelten Erfahrungen und Fähigkeiten entwickelt das Kind Pläne, um diese in seinem Spiel auszuprobieren und einzusetzen. Seine Spielform entwickelt sich zum Konstruktionsspiel, indem sich das Kind mit praktischen Problemlösungen beschäftigt und dabei schöpferische Fähigkeiten entwickelt. In den spielerisch-konstruktiven Aktionen tritt die Bewegung immer öfter in den Hintergrund und die Fantasie und Symbolik werden ins Spiel eingebunden. Die Fantasie des Kindes bildet sich immer aus und fließt in die Spielsituation mit ein. Durch Fantasie- und Symbolspiele wird die Vorstellung in den Spielhandlungen geübt. Diese geistige Funktion ist eine wichtige Vorübung für das Denken, um innerliche Handlungsprozesse auszuarbeiten. Das Kind kann nicht immer alles in der Realität ausprobieren, aber es kann sich das Ergebnis des Geschehens innerlich vorstellen (Zimmer, 2020).

Das Rollenspiel ist im Kindergartenalter eine favorisierte Spielform der Kinder. Die Rollen kommen aus ihren Erlebnissen, ihrer Erfahrungswelt oder aus ihrer Fantasie. Sie schlüpfen gerne in die Rollen von ihnen nahestehenden Personen, wie Mutter, Vater, Polizist oder werden zu Tieren oder, Märchenfiguren, und identifizieren sich mit der übernommenen Rolle. Im Rollenspiel bewegen sie sich und ahmen mit dem ganzen Körper nach was sie zum Ausdruck bringen wollen. Bei dieser Spielform können Kinder ihre Vorstellungsfähigkeit und Fantasie einsetzen und spielerisch fördern. In Rollen zu schlüpfen, ermöglicht ihnen nicht nur Bewegungen zu reproduzieren, sondern hilft ihnen auch bei der Verarbeitung von Gefühlen und bei Abbau von, Ängsten und Aggressionen. Im Spiel können unerfüllte und unerlaubte Wünsche auch erlebt werden und das Kind kann dabei sein seelisches Gleichgewicht stabilisieren (Zimmer, 2020).

Im Rollenspiel erleben Kinder eine erste Beziehungskommunikation, und lernen dabei, das Körper-Ich und das Rollen-Ich voneinander zu trennen. Sie erwerben die Fähigkeit wie sie sich in Situationen bestmöglich einbringen können, ohne sich zu überschätzen oder sich zu unterschätzen, wobei ihre Selbstachtung gefördert wird. Die Aufmerksamkeit der Kinder orientiert sich über ihr Körperselbstbild sowohl im Raum als auch in ihrem sozialen Netzwerk und wird zu einem festen Bezugspunkt in der Beziehungskommunikation. Im Rollen-Ich können sich Kinder frei in ihrer Fantasiewelt entfalten und sich kreativ entwickeln. Sie entwickeln sich auf einer abstrakteren Stufe weiter. Die Aufmerksamkeit geht von den Rollen zu den Regeln über, und die Absprachen bilden die Basis für spätere Regelspiele (Zimpel, 2016).

Die Regelspiele sind durch gemeinsames kooperatives Spielen gekennzeichnet, wobei die Regeln von Erwachsenen vorgegeben werden, oder sie entstehen im freien Spiel von älteren Kindern mit jüngeren. Im Grundschulalter verstehen schon die Kinder, dass Spielregeln

Abmachungen sind, die man jederzeit mit Zustimmung aller Mitspieler*innen verändern kann. Bewegungsspiele mit einfachen Regeln werden meist kleine Spiele genannt, wie zum Beispiel:

- Jagen/Verfolgen – Flüchten/Entkommen
- Angriff – Verteidigung
- Fangen – Befreien
- Suchen – Verstecken (Zimmer, 2020).

In den Regelspielen geben die Rituale den Kindern Sicherheit. Diese Spielform verlangt von den Kindern unterschiedliche Fähigkeiten und bestimmte Fertigkeiten. Sie setzen verschiedene Verhaltensmuster in den Spielrollen ein, und wechseln mehrmals ihre Rollen. Zum Beispiel werden sie vom Jäger zum Läufer. Regelspiele verlangen vom Mitspieler die verschiedensten Fertigkeiten wie einen Ball wegwerfen zu können oder schnell wegzulaufen, oder zu hüpfen, oder einen schnellen Richtungswechsel (Zimmer, 2020).

Im Kindergartenalter ist es wichtig, dass die Kinder ihre individuellen Leistungsfortschritte selbst erkennen, ohne sich dabei mit anderen messen zu müssen. Wenn das Kind bei seiner Tätigkeit ohne fremde Hilfe die Aufgabe selbst bewältigt, entwickeln sich beim Kind Selbstvertrauen und die Gewissheit, selbstständig Probleme lösen zu können. Bei einer passenden Aufgabenschwierigkeit kann das Kind ein eigenes Anspruchsniveau entwickeln, deshalb sollten pädagogische Fachkräfte darauf achten, dass die Kinder nicht überfordert aber auch nicht unterfordert werden. Die meisten Kinder möchten die eigenen Fähigkeiten ausprobieren und über ihre eigenen Grenzen hinauswachsen, und dabei dazulernen (Zimmer, 2020).

Um das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu unterstützen, können folgende Maßnahmen hilfreich sein:

- Die Kinder sollten viele Möglichkeiten bekommen, bei denen sie ihre körperlichen und motorischen Handlungen erproben und verbessern können. Dadurch steigert sich ihre Leistungsmotivation und sie können sich dabei selbstständig mit Geräten und Materialien auseinandersetzen.
- Differenzierung der Schwierigkeitsgrade bei Bewegungsangeboten, zwischen denen die Kinder selbstständig aussuchen können.
- Den Erfolg einer Aktion sollte ein Kind als selbständiges Handlungsergebnis erleben können.
- Die Auswirkung auf das Erleben der selbstständigen Tätigkeit kann man erwarten, wenn die Kinder die Bewegungsangebote und Spielsituationen als wichtig und sinnvoll erleben.

- Den Kindern sollten die eigenen Leistungsfortschritte bewusst gemacht werden, um somit ihr Selbstvertrauen zu stärken (Zimmer, 2020).

4.1.5 Lernprozesse im Kindergartenalter und Vorschulalter

Die Grundlagen für die Fähigkeit zu lernen, beginnen mit der Gehirnentwicklung im Mutterleib. Bereits ab der Geburt lernt das Nervensystem, und das Gehirn integriert taktile, vestibuläre Wahrnehmungen aus dem eigenen Körper. Ayres (2016, S. 57) schrieb: „Ein großer Teil der Lernfähigkeit von Kindern beruht auf der Fähigkeit, sensorische Informationen zu integrieren.“ Das taktile System, das vestibuläre System und das propriozeptive System deuten die visuellen Informationen und integrieren sich durch die Bewegungserfahrungen. Sehen und Hören helfen wechselseitig bei der Interpretation der Sinnesempfindungen und tragen zur Entwicklung des abstrakten und kognitiven Denkens bei. Durch Reagieren auf die Ereignisse entstehen die Lernerfahrungen und Lernprozesse. Am Anfang lernt man durch die Integration von Sinneserfahrungen und Informationen, später kann intellektuelles Lernen in der Hirnrinde erfolgen. Die Voraussetzung für das kognitive Lernen geben die sensomotorischen Erfahrungen. Durch die Funktion des gesamten Nervensystems und deren stetige Weiterentwicklung lernt das Kind im Spiel zu lernen. Im Ergebnis in der Auseinandersetzung mit der Umgebung entwickelt sich die Intelligenz (Ayres, 2016).

Zimmer (2020) bezeichnet Lernen als überdauernde Verhaltensänderung. Die Änderungen können sich durch Erfahrungs-, Beobachtungs- und Übungsprozesse auf das Verhalten auswirken. In den Lernprozessen können bewusste Auseinandersetzungen des Kindes mit seiner Umwelt Gefühle oder Ausführungen gelernt werden. Zur Erklärung des kindlichen Lernprozesses werden Lernmodelle vorgestellt (Zimmer, 2020).

Reiz-Reaktions-Lernen sind meistens unwillkürlich erlernte Reaktionen, wie zum Beispiel Gefühle der Angst und Freude, oder eine bestimmte Einstellung gegenüber Menschen oder Dingen. Eine negative Verhaltensbewertung kann zur Folge haben, dass sich ein Kind bestimmte Bewegungstätigkeiten nicht zutraut, wie zum Beispiel das Klettern auf ein höheres Klettergerüst oder einen Baum. Sehr motivierend kann es zum Beispiel für das Kind sein, wenn es zum ersten Mal einen Purzelbaum schafft und dieses mehrmals wiederholt, um das Erfolgserlebnis zu verstärken. Dabei sind die Aspekte Lob bzw. Misserfolg sehr entscheidend dafür, ob das Kind das gezeigte Verhalten wiederholt oder eher meidet. Die Anerkennung durch Erwachsene ist als äußerer Verstärker, die selbst erlebte Freude an der Handlung ist als innerer Verstärker anzusehen. Im Reiz-Reaktions-Lernen lassen sich vor allem Fertigkeiten aneignen (Zimmer, 2020).

Jüngeren Kinder können durch Beobachtung im gemeinsamen Spiel sehen, wie ältere Kinder spielen und Bewegungshandlungen durchführen, und auch ihre Redensarten nachahmen und übernehmen. Durch leidenschaftliche Spiele wobei zum Beispiel ältere Kinder in einem Rollenspiel Pferde nachahmen und, hüpfen oder über Hindernisse springen, wird dieses Modell von kleineren Kindern durch Beobachtung übernommen. Das Lernen durch das Modell wird durch erfolgreiche Handlungen verstärkt und wird erneut in der Tätigkeit durchgeführt (Zimmer, 2020).

Aktivitäten mit neuen Geräten erfordern von den Kindern, dass sie Strategien für die Problemlösung entwickeln, um sie bewältigen zu können. Wenn Kinder ausreichend Zeit und Raum bekommen, können sie in der aktiven Konfrontation mit dem neuen Gerät das entdeckende Lernen selbst erfahren, wie zum Beispiel mit Frisbee, Gummitwist oder wie Seilspringen gespielt wird. Die Art und Weise seiner Handhabung wird erprobt und in der Bewältigung nach Auftreten des Aha-Erlebnisses kommt es zu mehreren Wiederholungen seiner Handlungen. Und nach und nach lernt das Kind, seine eigenen Bewegungen zu steuern und lernt dabei die entscheidende Funktion des Gerätes kennen. Die verschiedenen Lernformen laufen unbewusst und ungesteuert in den Lernprozessen ab, wobei sich die jeweiligen Lernformen untereinander vermischen. Sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Eltern sollen das Kind in seiner Selbstständigkeit unterstützen. Es tut der Entwicklung von Kindern gut, wenn sie lernen, wie sie sich selber helfen können. Für Lernerfahrungen bei der Bewältigung einer Bewegungsaufgabe oder eines Problems, bei denen sie in Schwierigkeiten geraten und um allein zurechtzukommen, benötigen sie entsprechend Zeit und äußere Rahmenbedingungen. So bekommen Kinder die Chance sich darüber zu freuen, was sie selbst geschaffen haben. Das eigene Tun wirkt sich verstärkend auf das kindliche Verhalten aus und funktioniert gleichzeitig belohnend im Handeln des Kindes (Zimmer, 2020).

4.1.6 Kognitive Entwicklung

Kinder lernen die Welt durch ihre sinnliche Wahrnehmung kennen. Jede Erfahrung ist für sie ein Neuaufbau, um die Welt verstehen zu können. Wahrnehmen und empfinden, fühlen und denken, handeln und denken greifen beim Wissenserwerb ineinander. Je mehr Sinnesorgane am Lernprozess beteiligt sind, umso langfristiger und nachhaltiger wird das Ereignis sein (Zimmer, 2020).

Wahrnehmungssysteme brauchen Anregungen, um Verbindungen zwischen den Nervenzellen zu bilden. Für die visuelle Wahrnehmungsentwicklung ist Licht, um Dinge zu sehen genauso wichtig, um diese in das visuelle System einzubinden. Für die Entwicklung des

auditiven Systems sind verschiedene Geräusche und Töne in verschiedener Qualität erforderlich. Das Gleichgewichts- und Körpereigenwahrnehmungssystem wird der Motor der Entwicklung durch Bewegung. Im kindlichen Alter werden die Neuronen und Synapsen durch sensorische Anregung und bei motorischen Tätigkeiten stimuliert. Die Rezeptoren werden durch Reize aktiviert, wodurch das Sinnessystem ausgebildet wird. Je mehr der Mensch über Nervenverbindungen verfügt, desto besser ist seine Lernfähigkeit. Diese Verbindungen bleiben dann ein Leben lang stabil. In der Kindheit ist die Ausbildung der Synapsen in den meisten Hirnbereichen bis etwa zum zehnten Lebensjahr abgeschlossen (Ayres, 2016).

In der frühen Kindheit sind ausreichende körperliche Aktivität und Sinneserfahrungen die Voraussetzung für die Ausbildung von Denkstrukturen und Wahrnehmungsleitungen, denn die sensorischen und motorischen Hirnbereiche und deren Vernetzung mit den Nervenzellen ist von der Aktivität abhängig. Das Gehirn ist in der Kindheit flexibel und formbar, jede Berührung, jede Bewegungs- und jede Sinnesempfindung tragen zur Vernetzung der Nervenzellen und zur Differenzierung bei, wie das die Neurowissenschaftler beschreiben (Zimmer, 2020).

Von der Geburt an beginnt der Lernprozess durch Wahrnehmungserlebnisse und Bewegungserfahrungen und das Kind lernt von seinem ersten Lebenstag an. Anhand seiner selbstständigen Handlungen und Interessen setzt sich das Kind mit seiner Umwelt auseinander und was es sich selbst erwerben kann, kann es auch verstehen (Zimmer, 2020).

In einfachen Tätigkeiten gewinnt das Kind, wie der Entwicklungspsychologe Piaget (2002) beschrieb, die Basis für weitere Erkenntnisse. Durch das Auseinandersetzen mit den Dingen seiner Umwelt in seinem Tun entwickelt sich die Intelligenz des Kindes. In den aktiven zielgerichteten Tätigkeiten und durch bewältigte Situationen gelangt das Kind von der konkreten Handlung zur Abstraktion und kann sich die Abläufe und Ergebnisse seiner Tätigkeit gedanklich vorstellen, ohne diese zu tun (Piaget, 2002).

Nach Piaget (2002) findet der Entwicklungsprozess der Intelligenz und des Denkens in fünf Stufen statt:

1. Die sensomotorische Periode: in den ersten zwei Lebensjahren werden in erster Linie Erfahrungen über Wahrnehmungshandlungen und Bewegungstätigkeiten erreicht.
2. Das symbolische oder vorbegriffliche Denken: entsteht mit der gedanklichen Vorstellung und wird vor allem in den Symbolspielen erkennbar.
3. Das anschauliche Denken: zwischen vier und sieben Jahren kann das Kind Begriffe bilden, aber die Begriffe haben noch anschaulichen Charakter.

4. Die konkreten Denkopoperationen: die intellektuelle Handlung entwickelt sich ab dem siebten Lebensjahr und ist von realen Bedingungen unabhängig.

5. Formale Denkopoperationen: das Denken läuft ab dem elften Alter abstrakt ab, die Planungen haben theoretische Inhalte (Zimmer, 2020).

Jede Stufe der kognitiven Entwicklung kann als Grundstein der sensomotorischen Ebene verstanden werden und jede weitere Stufe wird fundamental eingegliedert. Nach Wissen zu streben und Zusammenhänge von Erkenntnissen sowie neues Wissen in die vorhandene Wissensstruktur einzuordnen wird von Piaget (2002) als Art von Intelligenz verstanden. Das Individuum ist in einer aktiven Interaktion mit seiner Umwelt, es passt sich an und stellt sich selbst auf die Umweltverhältnisse ein (Zimmer, 2020).

Die Selbstregulation, Impulse aufschieben zu können und ein Ziel zu verfolgen, sind für Lernprozesse besonders wichtig Fähigkeiten. Diese Fähigkeiten sind im Begriff „exekutiven Funktionen“ verbunden und tragen zu einer planvollen und zielorientierten Handlung bei. Die exekutiven Funktionen lassen sich in folgende Bereiche ordnen:

- die Inhibition hilft uns, Impulse kontrollieren und steuern, um unsere Konzentration auf das Wesentliche zu lenken.
- das Arbeitsgedächtnis hilft uns, Informationen kurzfristig zu speichern, um diese für weitere Verarbeitung zu nutzen und Pläne zu machen für eigene Handlungen. Für Lernprozesse ist ein gut funktionierendes Arbeitsgedächtnis von großer Bedeutung und auch Voraussetzung.
- Die kognitive Flexibilität ist die Fähigkeit sich an aktuelle Anforderungen anzupassen und neue Denkwege zu finden (Hülsmann, et al. 2017).

Die exekutiven Funktionen stehen miteinander in Wechselwirkung und lassen sich trainieren, was für den Lernerfolg sehr ausschlaggebend ist (Hülsmann, et al. 2017).

4.1.7 Sozial-emotionale Entwicklung

Die Grundsteine für den Erwerb sozialer Verhaltensweisen erleben die Kinder in ersten Bindungserfahrungen in ihrer Familie. Diese beeinflussen die sozialen Lernprozesse des Kindes in seinem sozialen Umfeld. Da heute die meisten Familien Kleinfamilien sind, haben die Kleinkinder weniger Anlässe, elementare soziale Handlungen einzuüben. Um in eine soziale Gemeinschaft hineinwachsen zu können, brauchen Kinder altersgemischte Zeitgenossen, um voneinander zu lernen. Die Kinder erproben im Spiel Grundregeln des

Sozialverhaltens die für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft erforderlich sind (Zimmer, 2020).

Welche Grundqualifikationen zu den Kompetenzen gehören, wird in der nachfolgenden Tabelle Sozial- emotionale Kompetenzen (Nr. 3) ersichtlich dargestellt.

Tabelle 3.: Sozial- emotionale Kompetenzen

Sozial- emotionale Kompetenzen		
Umgang mit Emotionen - Wahrnehmung von den eigene Gefühle - Gefühle zulassen - Körpersignale verstehen und einordnen - Auf eigene Gefühle reagieren - Gefühle regulieren	Empathie - Gefühle anderer wahrnehmen - Den Gefühlausdruck eines anderen erkennen und einordnen - Sich in die Lage eines anderen versetzen - Die Bedürfnisse und Wünsche anderer erkennen, im eigenen Verhalten berücksichtigen	Kontakt- und Beziehungsfähigkeit - Beziehungen zu anderen aufnehmen - Auf andere zugehen - Kontaktwünsche anderer aufnehmen und angemessen darauf reagieren - Sich in eine Gruppe einordnen
Kooperationsfähigkeit - Ziele mit anderen abstimmen - Handlungen gemeinsam planen und absprechen - Gemeinsam aufgaben bewältigen - Anderen helfen, sie unterstützen - Hilfe annehmen und anfordern - Sich verbal mit anderen auseinandersetzen - Verschiedene Rollen übernehmen - Regeln vereinbaren	Konfliktfähigkeit - Ursachen von Konflikten erkennen - Konflikte erkennen und zulassen - Nachgeben und sich durchsetzen - Kompromisse schließen - Regeln zu Lösungen von Konflikten finden - Mit Konkurrenz umgehen können	Toleranz und Rücksichtnahme - Unterschiede erkennen und annehmen - Die Andersartigkeit anderer respektieren (Besonderheiten) - Respekt vor anderen - Die Bedürfnisse anderer tolerieren - Werter anderer verstehen und akzeptieren - Auf Jüngere/Schwächere Rücksicht nehmen - Regel für den Umgang miteinander aufstellen und sich daran halten

Quelle: mod. n. Zimmer (2020, S. 40)

Das Individuum ist von Anfang an ein soziales Wesen, und von Geburt an entwickelt sich die soziale- emotionale Kompetenz weiter. Sicherheit im emotionalen Bereich erwächst aus einem selbstbestimmten und aktiven Handeln und verstärkt sich durch erlebte Erfolge. Die Erfolge kindlicher Handlungen sind nicht immer einfach zu erreichen, denn sie müssen durch Misserfolge Frustration ertragen. Wenn das Kind über eigene Erfahrungen ein Gefühl des Gelingens mehrmals erleben kann, verstärkt sich das Erlebnis „ich kann das, ich schaffe das alleine“. Und es kann mit dem negativen (Frustrations) Gefühl lernen umzugehen, und erwirbt in dem Prozess, Selbstregulierungs- und Selbstwirksamkeitskompetenz dazu. Diese Selbsterfahrungen bauen ein realistisches Vertrauen zu sich selbst auf, das mit dem Schuleintritt von großer Bedeutung ist. Die Kinder, die eigene Gefühle wahrzunehmen und ausdrücken können oder gegenüber anderen Empathie fühlen, haben einen emotionalen, stabilen Grundstein. Auf den sie soziale Kompetenzen leichter aufbauen sowie Rücksicht zu nehmen und Kompromisse finden und teilen können und Freundschaften schließen und aufrecht halten. All diese sozial-emotionalen Kompetenzen ermöglichen es das Kind, in der Gruppe und in den Konstellationen gut zurechtzukommen. Abgesehen davon, mit welchen Voraussetzungen das Kind in die Schule kommt, das Ziel ist eine Vorbereitung auf die Schule und auf das Leben. Und die Kinder zu stärken, damit sie Vertrauen in ihre eigene Tatkraft und ihre Selbstwirksamkeit erlangen. Zur Vertrauensentwicklung brauchen Kinder individuelle und ausreichende Ausdrucksgelegenheiten. An den kindlichen Bedürfnissen und Entwicklungsprozessen gegenüber einer aufgeschlossenen Achtsamkeit ermöglicht das Erleben von Erfolgen und Urheberschaft (Hülsmann, et al. 2017).

5 Transition vom Kindergartenkind zum Schulkind mit psychomotorischer Perspektive

Die Übergänge definieren Transitionsforscher*innen als besondere Lebensereignisse, die mit Herausforderungen, Veränderungen und Erfolgen, Misserfolgen, Chancen und Potenzialen verbunden sind, und die sich auf den Einzelnen auf seinem Lebensweg auswirken. Sie sind mit Entwicklungsanforderungen verbunden (Griebel & Niesel, 2011).

Die Einbindung von Bewegung in die Übergangsgestaltung belegen Studien wie die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Bewegung in der frühen Kindheit“, wie in Kapitel 3 dargestellt. Der Fokus liegt in dem Kapitel auf der fundamentalen und verbindenden Bedeutung von Bewegung bei der Übergangsbewältigung für frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse (Bahr, 2016).

5.1 Entwicklungsgerechte Bewegungsförderung im Kindergarten- und Vorschulalter

Die heutige Kindergeneration steht unter der Beobachtung von Erwachsenen und wird behütet, beschützt und immer betreut. Wahrscheinlich beengt diese ständige Kontrolle die Kinder und sie verzichten auf ausreichende Bewegung. Die Konsequenz des Bewegungsmangels sind nachlassende Aktivitätsniveaus, das bedeutet eine verminderte motorische Leistungsfähigkeit. Die Mangel an Bewegung zeigt sich auch in gesundheitsbezogenen Merkmalen wie Übergewicht und Adipositas, sowie einem negativen Einfluss auf die Gehirnleistungsfähigkeit (Roth & Zimmer, 2017).

Klaus Roth und Renate Zimmer (2017, S. 14) betonen, dass, „das Motorik-ABC eine umfassende Schulung und Verbesserung der Allgemeinmotorik ermöglicht. Und eine bewegungsreiche Kindheit unterstützt. Die Kinder sollen wieder zu dem werden, was sie im Grunde sind – durch und durch Bewegungswesen!“

Dazu benötigen Kinder körperintern durchgeführte Steuerungs- und Funktionsprozess, die dann konkret zum Ausdruck kommen, sowie etwa einen Ball zu fangen oder zu werfen. Für diverse Bewegungsausführungen sind motorische Fähigkeiten von Bedeutung, damit man die speziellen Bewegungsformen realisieren kann. Die Ausprägung des Niveaus von körperintern durchgeführten Steuerungs- und Funktionsabläufen kann bei der Bewältigung von Bewegungstechniken, in verschiedenen Sportarten genutzt werden, zum Beispiel beim Schwimmen, Rad fahren und bei Ballspielen (Roth, 1999).

Bei der Bewegungsförderung der Kleinkinder liegt der Blick auf entwicklungsgerechter Bildung und Aufbau des Motorik -ABCs und dessen Verbindung mit anderen Bildungsfeldern

als Integrationsbasis. Beim Motorik ABC werden die mitgebrachten Kompetenzen von Kindern berücksichtigt, und auch die Talente, über sie verfügen, mitbedacht (Roth & Zimmer, 2017).

Welche Kompetenzen besitzen Kindergartenkinder und welche motorischen Fähigkeiten werden in ihrem nächsten Entwicklungsablauf ausgebildet? Auf die Fragen gibt Motorik - ABC die Antwort mit dem Programm, das sich auf drei Säulen bezieht. Für die Buchstaben ABC werden folgende Fertigkeiten beschrieben. A steht für das Erwerb phylogenetischer Basisfertigkeiten, die eine Voraussetzung für alle weiteren Entwicklungsbereiche wichtig sind. Bereich B bezieht sich auf ontogenetische Basisfertigkeiten, die in sportlichen Tätigkeiten vorgehoben werden. Und mit C werden Kompetenzen genannt, die in der Praxis und in der Sportwissenschaft koordinative Basisfähigkeiten darstellen (Roth & Zimmer, 2017).

Im Kleinkindalter wachsen elementare Grobformen der Motorik wie Gehen, Laufen, Ziehen, Schieben, Schwingen, Stützen heran. Basierend auf der vorhandenen Grundlage entwickeln sich die fertigkeitsbezogenen Basiskompetenzen der Kinder weiter, wobei sie rollen, springen, werfen, schlagen, klettern, rennen usw. erlernen. Phylogenetische Basisfertigkeiten entwickeln sich im Vorschulalter weiter. Durch Lernfortschritte erfolgt die Optimierung und Differenzierung, die Ausführungen stabilisieren sich, Handlungen passen sich der Variabilität an, und werden automatisch durchgeführt (Roth & Zimmer, 2017).

Nach Roth K.& Zimmer R (2017, S. 20) werden sechs Paar motorische Basisfertigkeiten erlernt und optimiert:

„Das A des Motorik- ABC: Definition der sechs Paar phylogenetischer Basisfähigkeiten:

Rollen & Drehen: Kompetenz zur Verbindung von Laufbewegungen mit Drehungen um die Körperbreitenachse und die Körperlängachse

Hüpfen & Springen : Kompetenz zum beidbeinigen und einbeinigen Hüpfen (zyklisch) oder Absprung (azyklisch)

Werfen & Fangen: Kompetenz, mit den Händen einen Ball zu einem Partner zu passen, mit einem Ball ein Ziel zu treffen oder einen heranfliegenden Ball aufzunehmen und unter Kontrolle zu bringen

Kicken & Stoppen: Kompetenz, mit den Füßen einen Ball zu einem Partner zu passen, mit einem Ball ein Ziel zu treffen oder einen heranfliegenden bzw. rollenden Ball unter Kontrolle zu bringen

Schlagen & Stoppen: Kompetenz, mit einem Schläger einen Ball zu einem Partner zu passen, mit einem Ball ein Ziel zu treffen oder einen heranfliegenden bzw. Ball unter Kontrolle zu bringen

Prellen & Dribbeln: Kompetenz, einen Ball im Stand oder im Laufen mit einer Hand (Prellen) auf den Boden zu tippen oder einen Ball mit dem Fuß oder an einem Schläger (Dribbeln) auf dem Boden zu führen “

Die Kinder sind im Vorschulalter schon bereit die ersten ontogenetischen Basisfertigkeiten zu erwerben und die auf ihr phylogenetisches Repertoire aufzubauen (Roth & Zimmer, 2017).

Nach Roth K.& Zimmer R. (2017, S. 21):

„Das B des Motorik- ABC: Definition der sechs Paar ontogenetischer Basisfähigkeiten:

Flugbahn des Balles erkennen: Kompetenz zur Einschätzung der Richtung und der Geschwindigkeit eines heranfliegenden bzw. rollenden Balles

Position & Bewegung erkennen: Kompetenz zur Einschätzung der Positionen sowie der Laufwege und - Geschwindigkeiten eines oder mehrerer anderer Kinder

Laufweg zum Ball bestimmen: Kompetenz zur Einschätzung der Richtung und der Geschwindigkeit des Laufwegs zum Ball

Spielpunkt des Balles bestimmen: Kompetenz zur Einschätzung der Stellung zum Ball sowie zur Bestimmung des optimalen Zeitraums/Orts des Treffens eines Balles

Winkel steuern: Kompetenz zur Kontrolle der Richtung eines geworfenen, geschossenen oder geschlagenen Balles

Kraft einsetzen steuern: Kompetenz zur Kontrolle des Krafteinsatzes eines geworfenen, geschossenen oder geschlagenen Balles“

Zu den allgemeinen motorischen Fähigkeiten gehören konditionelle, koordinative und heterogen konditionelle- koordinative Basiskompetenzen. Vor allem geht es dabei um Energiebereitstellung und die Steuerung sowie die Regelung von Tätigkeiten. Zu den heterogenen konditionellen- koordinativen Basiskompetenzen gehören Tempo und Mobilität (Roth & Zimmer, 2017).

Vom Kindesalter an bis Ende des Grundschulalters entwickelt sich kontinuierlich das zentrale Nervensystem im Zusammenhang mit den anderen körperlichen Wachstumsprozessen, deswegen ist die Entwicklung der koordinativen Fähigkeiten am weitesten ausgebildet (Roth & Zimmer, 2017).

„Das C des Motorik- ABC: Definition der sechs Paar koordinativen Basisfähigkeiten:

Ballgefühl: Kompetenz zur geschickten, gut dosierten Kontrolle bzw. Behandlung des Balles

Fähigkeit zur Koordination unter Zeitdruck: Kompetenz zur schnellen Koordination von Bewegungshandlungen

Präzisionsdruck: Kompetenz zur genauen Koordination von Bewegungshandlungen

Komplexitätsdruck: Kompetenz zur schnellen und genauen Koordination vieler hintereinander geschalteter (sukzessiver) Bewegungsteile

Organisationsdruck: Kompetenz zur schnellen und genauen Koordination vieler gleichzeitiger (simultaner) Bewegungsteile

Variabilitätsdruck: Kompetenz zur schnellen und genauen Koordination von Bewegungshandlungen unter wechselnden Umgebungs- bzw. Situationsbedingungen“ (Roth & Zimmer, 2017, S. 21)

Weitere Förderungsbereiche des Motorik ABC Modells sind auf die Bereiche D,E,F Basiskompetenzen zusammengefasst, deren Schulung mit den Bewegungsspielen und Erfahrungshandlungen gewinnbringend verbunden wird. In den spielerischen Handlungen ergeben sich sämtliche Kommunikationsmöglichkeiten, durch die die Kinder ihren Wortschatz erweitern und Wortbedeutungen erschließen und ausbilden können, wie Ball, Softball, Fußball, oder Spiel, Ballspiele, Versteckspiel. Im Bewegungsspiel des aktiven Tuns tauschen sie ihre Erlebnisse aus und kommunizieren mit Unterstützung von Wörtern, Zahlen und Buchstaben in Alltagskontexten leidenschaftlich und ohne Hemmungen. Die kognitive Selbststeuerung (dargestellt in Kapitel 4, die exekutiven Funktionen) wird in altersgerechten Tätigkeiten der Kinder geschult (Roth & Zimmer, 2017).

Viele Anlässe ergeben sich für die Kinder in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereichen, um ihr Grundwissen weiterzuentwickeln. Mit Aufgabenstellungen, welche die Kinder in bestimmten Reihenfolgen machen, soll das Arbeitsgedächtnis gefördert werden. Zum Beispiel in alltäglichen Tätigkeiten wie eine Anzahl oder Ordinalzahl zu entdecken, als Beispiel: wie viele Sessel stehen neben dem Tisch; Jeder Spieler nimmt zwei Reifen. Durch Instruktionen bilden sich Erkenntnisse über geometrische Formen; wir stellen uns im Kreis auf. Sie probieren den Charakter des Materials aus, Reifen rollen, Bälle prellen. Entwickeln Theorien über Zusammenhänge, die sie in ihre Handlungen erproben und durchführen. Flugverhalten der Bälle bei Gruppenspielen, wieviel Kraft braucht man beim Seil ziehen. Beim gegenseitigen Austausch können die Kinder experimentieren und zugleich erfolgt eine Expansion ihrer Sprach- und Sozialkompetenzen (Roth & Zimmer, 2017).

Für die Kleinkinder ist es eine große Herausforderung ihre Gefühle zu verarbeiten. Im Kontext der Spiel- und Bewegungstätigkeit ergeben sich vielfach Gelegenheiten die Emotionen zu erkennen diese selbst zu zeigen und auszuüben. Sozialverhalten erfahren Kinder in der Übernahme der sozialen Regeln und Verantwortung sowie anderen zu helfen, sie zu achten oder sie zu beglücken. Damit sind auch Selbstreflexion, Aufgeschlossenheit und Verarbeitungskompetenz aber auch Empathie zu anderen und Einfühlungsvermögen in andere Kinder angesprochen (Roth & Zimmer, 2017).

In der Tabelle sind drei mal sechs Kompetenzen zusammengefasst, des Weiteren das Motorik- ABC der Bildungsfelder.

Tabelle 4: Die Ziele in den weiteren Bildungsfeldern des Motorik-ABC

Sprache (D)	Kognition (E)	Sozialverhalten + Emotionen (F)
Instruktionen verstehen	Selbststeuerung entwickeln	Anderen helfen
Wörter erschließen	Ideenvielfalt produzieren	Anderen Freude machen
Begriffskategorien bilden	(An-) Zahlen bestimmen & Ordinalzahlen entdecken	Andere achten
Wünschen & Absichten ausdrücken	Mengenvorstellungen entwickeln & geometrische Muster erkennen	Regeln entwickeln & einhalten
Erfahrung austauschen	Hypothesen bilden	Gefühle zeigen
Sprache „buchstäblich“ festhalten	Beobachten & Experimentieren	Gefühle anderer erkennen

Quelle: Roth & Zimmer (2017, S. 26)

5.2 Entwicklungsgerechte Sprachförderung im Kindergarten- und Vorschulalter

In den pädagogischen Alltag eingegliederte Sprachbildung ist dann erfolgreicher, wenn die Sprachförderung kontinuierlich erfolgt und an die individuellen Ressourcen und Stärken der Kinder anknüpft. Das zentrale Ziel ist die Unterstützung der Sprechfreude, mit der Voraussetzung ein Bewusstsein für das Erkennen und Eingehen auf Sprachsituationen, in denen die wertvollen Interessen und Stärken der Kinder beachtet werden, zu schaffen (Roth & Zimmer, 2017).

Handlungsorientierte Zugänge verhelfen Kindern mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen und miteinander Aktivitäten zumachen. Spiele und Bewegungsaktivitäten erleichtern den Zugang zur Sprache. Die Aktionen (Aktivitäten) geben einen kontextuellen Rahmen für die Kinder, in dem Sprechanlässe geschaffen werden. Im Umgang mit Geräten und Materialien können sich Kinder im aktiven Spiel und bei Bewegungssituationen nonverbale Zugänge zur Sprache schaffen. Wenn die pädagogische Fachkraft auf Ressourcen und die Stärken des Kindes eingeht, gelingt es die Sprachfreude des Individuums zu unterstützen (Roth & Zimmer, 2017).

Im Umgang mit Gegenständen und Objekten entdeckt das Kleinkind die Sprache als nützliches Medium des Handels. Durch sinnvoller und bedeutungsvoller Handlungssituationen lernt das Kind über seinen Körper, die Sprache als Werkzeug zu identifizieren. Der Spracherwerb geht von der körperlichen Tätigkeit und vom praktischen Handeln aus. Durch Wahrnehmung und Bewegung finden Kinder die Funktion der Dinge und die Eigenschaft von Gegenständen heraus, und es werden für sie die Zusammenhänge erreichbar. Aus den Handlungsaktivitäten erlangen Kinder Begriffe. Die Begriffe verhelfen dem Kleinkind zum Begreifen seiner inneren Darstellung (Abbildung) der Welt (Roth & Zimmer, 2017).

Das Werkzeug zum Kommunizieren und Sich-mit-jemandem-verständigen-können geht über das sprachliche Mitteilen. Für die Kinder ist Sprache ein Mittel, über das alle Akteure*Akteurinnen im Spiel die Spielregeln, die Spielhandlungen, die Rollenverteilung diskutieren und ausmachen können. Bei Spielaktivitäten ergeben sich immer Anlässe zum Sprechen, bei denen sie Erklären und Zuhören, Fragen und Antworten üben und versprachlichen können. Dabei können sie ihr Sprachvermögen ausweiten und differenzieren. So werden Bewegungshandlungen gleichlaufende Sprachlernaktivitäten. Die Bewegungs- und Kommunikationsanlässe erweitern das sprachliche und körperliche Handlungsrepertoire, und es sind Synergien, um-Ergebnisse in den Entwicklungsprozessen zu erhoffen (Roth & Zimmer, 2017).

5.3 Bewegungsräume

Die Bedürfnisse der Kinder, sich zu bewegen, richtet sich weder nach Orten oder Einrichtungen oder nach bestimmten Zeiten oder nach Bewegungsförderstellen, sondern die Kinder wollen sich immer und überall in allen Lebenssituationen bewegen. Sie finden überall die Gelegenheit zur Handlung, neue Dinge zu erforschen, zum Ausprobieren und zum Überschreiten der eigenen Grenzen. Kinder nutzen nicht nur Räume und Materialien, sie brauchen auch unterschiedliche Menschen, die ihre Bewegungsentwicklung stärken und beeinflussen. An den Faktoren, die auf die kindliche Bewegungsmöglichkeit Einfluss haben, sind sowohl Familie, Bezugspersonen, Geschwister als auch Bildungsinstitutionen wie Krippe, Kindergarten, Vorschule, Grundschule, Hort, Förderstellen und der gleichen beteiligt. Einen besonderen Stellenwert nimmt die Beziehung zwischen Eltern und Kindern ein, denn sie bestimmt darüber, ob ein Kleinkind in seiner Entwicklung unterstützt oder eingeschränkt wird. Die Wohnumgebung hat bereits eine Auswirkung auf das Bewegungsverhalten der Kleinkinder, auch Spielmaterialien und Einrichtungsgegenstände können Bewegungsreize beeinflussen. Verhaltensmodelle des Elternpaares formen Spiel- und Bewe-

gungsaktivitäten zwischen Eltern und Kindern, sie übernehmen oft die Einstellung ihrer Familie hinsichtlich Bewegung und Sport. Allerdings haben nicht nur die Eltern eine Vorbildfunktion, sondern auch die Geschwister können durch ihre Einstellung zur Bewegung und zum Spiel das Bewegungsverhalten der Kinder intensivieren und unterstützen. Als Voraussetzungen für Bewegung und Spiel im alltäglichen Lebensraum aufgrund räumlicher Bedingungen ist Kreativität seitens der Erwachsenen erforderlich wie z.B. bei der Gestaltung des Kinderzimmers und /oder der Wohnung. Ab dem dritten bis viertens Lebensjahr regen Schaumstoffteile zum Bauen und Aufeinandertürmen oder kleine Unterlagen oder Matratzenelemente zum Rauflegen, Klettern, Kriechen an. Ebenfalls können an der Decke aufgehängte Hängematten die Bewegungsfreude zum Wiegen und Schaukeln anregen. Gehobelte Bretter, die über kleine Hocker gelegt werden, fordern die Kleinkinder zum Balancieren auf. Ab dem fünften Lebensjahr richtet sich das Interesse des Kindes auf Buden bauen oder Schaukeln und Klettern. Eine Tellerschaukel oder ein Kletterseil kann an der Decke befestigt werden (Zimmer, 2020).

Bei der Entwicklung der Selbstständigkeit des Kindes haben die Bezugspersonen (Eltern) eine bedeutsame Funktion, wie sie ihren Nachwuchs in dem Entwicklungsprozess unterstützen. Das Kleinkind verwendet zum Experimentieren gerne Sachen aus dem eigenen Haushalt. Sie sollten eigene Erfahrungen machen, um zu lernen, wie sie allein Situationen meistern können. Um die expansiven Bewegungsbedürfnisse der Kleinen zu unterstützen sollten die Kinderzimmer an diese Betrachtungsweise angepasst werden (Zimmer, 2019).

Kinder brauchen Spielräume (in Innenräumen und im Freien) zum Spielen, um sich zu bewegen. Räume die ihnen die Erfolgsaussicht des Entdeckens, Ausprobierens, Erkundens bieten. Bei der Gestaltung des Spielraums ist es wichtig auf die Aspekte der Bewegungsbedürfnisse der Kinder zu achten, sodass die Kinder mannigfaltige Möglichkeiten für freies Spielen und Bewegung haben und sie dadurch bei ihren eigenen Entscheidungen und selbstständigen Handeln unterstützt werden. Das Raumklima beeinflusst die Atmosphäre und die sinnliche Wahrnehmung wirkt sich auf das Wohlbefinden und die Ausgeglichenheit der Kleinkinder aus. In einer engen Raumgestaltung treten durch geringe Ausweichmöglichkeiten im Gruppenraum Unruhe und körperlichen Konflikte auf. Zonen zum Bau-, Rollenspiel- oder Leseecken sind bei der Einrichtungsplanung auch unter dem Aspekt für bewegungsintensivere Aktivitäten der Kinder zu berücksichtigen, da im häuslichen Umfeld der Kinder die Bewegung sehr eingeschränkt ist. Deswegen muss der idealen Gruppenraumgestaltung im Kindergarten mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden (Zimmer, 2020).

Von der Beek (2010) schlägt bei Ausführung von Räumen eine Raumgliederung von folgender Artendiversität in drei Ebenen vor. Die Grundfläche des Bodens sollte durch niedrige kleine Podeste, Stufen, schräge Flächen sowie kleine Vertiefungen und Erhebungen ein

Raumdesigne erzeugt werden. An der Decke können Aufhängmöglichkeiten befestigt werden. Auf der mittleren Ebene können Schaukelemente zum Schwingen angeboten werden. Im Design des Raum- in Raum Konzeptes gliedern sich eingebaute Teile, Elemente ein, sodass vielfältige Flächen für die Kinder geschaffen werden können. Dabei stehen die pädagogischen Fachkräfte in Sicht- und Hörkontakt mit den Kindern, zudem ergeben sich abwechslungsreich geformte Bewegungsangebote und Gelegenheiten sich zum Entspannen oder Rückzugsmöglichkeiten, um sich auszuruhen (Zimmer, 2020).

5.4 Spiel und Bewegung im psychomotorischen Kontext

Spiel und Bewegung sind Grundphänomene der kindlichen Betätigung und gleichzeitig auch grundlegende Formen, um neue Erfahrungen über sich und in ihrer Umwelt zu erlangen. Kinder haben die Möglichkeit ihre Erlebnisse in Spiel und Bewegung auszudrücken. Bewegung bedeutet nicht nur laufen, springen, singen, spielen, Ball spielen, Instrument spielen, klettern, rangeln, sondern auch die Gefühle, die das Kind bewegen, wenn also das Herz klopft, das Blut im Körper kreist und die Lungen intensiver pumpen (Zimmer, 2020). Abhängig von den Lebenssituationen und vom Lebensalter hat Bewegung abwechselnde Bedeutungen, Grupe (1982) charakterisiert vier Dimensionen von Bewegungsbedeutung:

1. Die instrumentale Bedeutung: durch Bewegung etwas erreichen, herstellen, ausdrücken, darstellen als „Werkzeug“ wird im Alltag, im Sport, im Arbeitsleben, im sozialen Umgang mit anderen funktional und instrumentell angewendet
2. Die wahrnehmend-erfahrende Bedeutung: Erlebnisse über die materielle Wesensart der Dinge und über den Einzelnen in seiner Umgebung in seiner Körperlichkeit durch Bewegung (deren Bedeutung besteht darin, dass Bewegung auf Erfahrungssuche und Erfahrungsgewinn ausgerichtet ist.)
3. Die soziale Bedeutung: Verkörperung der Kommunikation wie etwas über Bewegung zum Ausdruck zu bringen, jemanden zu umarmen, oder jemandem zuzuwinken. Die soziale Bedeutung muss erst gelernt werden, um dann richtig gedeutet werden zu können. In einem Spiel gibt es ebenso Regeln und soziale Vereinbarungen, auf die die Kinder zurückgreifen, damit alle Mitspieler sie in der gleichen Weise anwenden.
4. Die personale Bedeutung: in der eigenen Bewegung und durch das selbst fühlen und Erfahren, aber auch Sich Ändern und Realisieren (Zimmer, 2020).

Wesentliche Erlebnisse werden im eigenen Tun, durch Anregung der Sinne und des Körpers, und durch Ausforschen und Experimentieren erreicht. In Spiel und Bewegung können Kinder das ausführen, was man als Selbsttätigkeit und Eigenaktivität bezeichnet und was

als die intensivste Form der Aneignung von Erfahrungen gelten kann (Rolff & Zimmermann, 2001). Eine Voraussetzung für die Entwicklung des Kindes ist die Selbsttätigkeit, damit sie über die eigene Aktivität, seine Umwelt erkundet und sein Selbst entdeckt (Zimmer, 2020).

Das aktive Umgangsfield in der Lebenswelt der Kinder ist sowohl ein sozialer als auch ein ökologischer Aspekt in steter Veränderung. Heute gibt es die vielfältigsten Angebote für Kinder um ihre Freizeit, ihre musischen und sportlichen Aktivitäten zu reizen, dennoch fehlt es an genügend Möglichkeiten für selbstbestimmte Tätigkeiten, wo sie selbstständig über ihre Sinne und ihren eigenen Körper ihre Umwelt erkunden und sich entfalten könnten. Der ansteigende Straßenverkehr, fehlende öffentliche Spielflächen, geringe Zeit schränkt sie in ihrer körperlichen und motorischen Entwicklung ein (Zimmer, 2020).

Das kindliche Spiel ist von Bewegungen geprägt wobei das Kind durch seine zentrale Tätigkeit Zeit und Raum erlebt und Bezüge zum eigenen Körper oder zu Gegenständen herstellt. So gelingt die Abbildung in der kindlichen Lebenswelt.

In dem Anteil der Bewegung als Medium findet spielerische Entwicklungstätigkeit statt, und es entwickelt sich das Konzept der psychomotorischen Entwicklungsförderung. Wechselwirkungen zwischen Veränderung des Selbst und der Veränderung der Umwelt finden in den Spieltätigkeiten des Kindes statt. Das kindliche Spiel ist eine sinngeladene und zielbezogene Handlung und hat großen Einfluss auf die Entwicklung. Aus handlungstheoretischem Aspekt hat das Spiel nach Oerter (1999) folgende Wesensmerkmale:

- Selbstzweck des Spieles

Das Spiel erfolgt aus innerer Motivation und begeistert und prämiiert sich selbst und hat keinen äußeren Grund. Oerter (2008) begründet die hohe Spielmotivation im Spiel immer mit einem erneuerten Flussserlebnis (Flow) des Spielers*der Spielerin.

- Realitätskonstruktion im Spiel

Die Spielthemen der Kinder entstehen aus der realen Umwelt und spiegeln ihre Erfahrungen in der Tätigkeit wider und können im Spiel auch umgestaltet werden. Realitätskonstruktion beschreibt Oerter (2008, S. 251) folgendermaßen: „Das Spiel bildet also einen anderen Handlungsrahmen, innerhalb dessen Gegenstände, Handlungen und Personen etwas anderes bedeuten können als in der Realität außerhalb des Spieles.“ Beobachten kann man dies am besten beim Fantasie- und Rollenspiel.

- Ritual und Wiederholung

Die kindlichen Handlungsprozesse im Spiel wiederholen sich. Nach Oerter (2008, S. 237) „haben [sie] festgelegten Ablauf und sind in ihrer Gestalt stärker profiliert als normale Handlungen“. Die Handlung wiederholt und modifiziert sich ständig und in-

tegiert sich dabei zu einem Grundmuster. Kinder können ihre Wünsche und Erlebnisse im Spiel als Problembewältigung ausspielen. Das Spiel erlaubt Geborgenheit in geschützter Umgebung um die Funktionen zu ordnen, und schafft es dabei, rituelle Erlebnisse des Daseins zu steigern (Fischer, 2019).

Das Spiel bringt Erlebnisse des Alltags zum Ausdruck und spiegelt die Erfahrungen, um diese wider, neu zu thematisiert werden zu können, und sie auf diese Art bearbeiten zu können (Zimmer, 2019).

Zimmer (2020) charakterisiert Kindheit heute wie folgt:

1. Begrenzte Orte zum Spiel und der steigende Aufenthalt der Kinder im häuslichen Bereich,
2. Verringerte Möglichkeiten für natürlichen Spiel- und Bewegungsgelegenheiten ohne erwachsene Aufsicht und die von Kindern oft nicht autonom erreichbaren künstlich geschaffenen Plätze zum Spielen,
3. Bewegungsspiele und Sport werden über Institute für die Kinder organisiert
4. „die Verinselung kindlicher Lebensräume“, die Kinder werden vom einem zum anderen Freizeitangebot gebracht, und ihren Alltag können sie nicht als einen selbstbestimmbaren Freiraum erleben,
5. der zunehmende Aufenthalt von Kindern in institutionellen Betreuungs- und Lernorten, fordert von ihnen intensive soziale Interaktionen, die individuellen und wechselnden Bedürfnisse sind an die organisatorischen Rahmenbedingungen gebunden und nicht an den einzelnen Bedarf,
6. reichlich Lernspiele Angebote,
7. Spielmaterialien sind meistens für bestimmte Zwecke konzipiert und lassen den Kindern kaum Möglichkeiten zur Umgestaltung,
8. die Zunahme des Medienkonsums schränkt die Kinder in ihren Entwicklungsaktivitäten ein

Heutzutage bekommen Kinder immer weniger Gelegenheiten ihre Umwelt durch persönliches Tun und, Experimentieren zu entdecken und zu erkunden. Was Kinder durch Medialisierung sehen und hören, können sie nicht fühlen, tasten, schmecken, riechen, mit ihren Händen und mit dem Körper entdecken. Der Verlust an körperlich-sinnlichen Erlebnissen trägt zur Beeinträchtigung der kindlichen Entwicklung bei. Über den Körper aktiv die Umwelt zu erkunden wäre für ihr Erkenntnisgewinn wichtig (Zimmer, 2020).

Mithilfe von Bewegung und Spiel als vielfältige und bedeutsame Medien kann den Kindern durch die psychomotorische Förderung der Zugang zu einer positiven Bewertung ihrer Person gelingen. Daher hat die psychomotorische Förderung einen wichtigen Stellenwert zum Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes beizutragen. Das Selbstkonzept trägt sowohl zur

Hilfe als auch zur Selbsthilfe einerseits bei und macht eine Korrektur motorischer Handlungen und die Minderung von Bewegungsbeeinträchtigungen, andererseits geht es um die Förderung der Selbstwahrnehmung der Kinder. Im Interaktionsgeschehen zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft sowie zwischen dem Kind und anderen Kinder werden Chancen gesucht, wie selbstheilende Kräfte beim Kind freigesetzt werden können (Zimmer, 2020).

Als psychomotorischer Zugang wird die Bewegungsgeschichte als Teil der Lebensgeschichte des Kindes gesehen (Zimmer, 2019).

Im psychomotorischen Kontext wird als entscheidender Heilfaktor im Spiel und in Bewegungsaktivitäten des Kindes für Pädagog*innen und Therapeut*innen der Sinn des Kinderspiels in seinem Ausdruck ersichtlich, wenn diese die Bedeutung, in der sich die Lebensgeschichte des Kindes entfalten kann, verstehen wollen. Das Kind kann in den Darstellungen und Rollen Erlebnisse in symbolischer Form ausdrücken und diese verarbeiten (Seewald, 2007).

In den Szenen und Rollen, die das Kind darstellt, verarbeitet es Erlebnisse, in den symbolischen Ausdrucksmöglichkeiten wird ein entscheidender Heilfaktor gesehen (Seewald 2007).

Seewald (2007, S. 68) setzt voraus, dass das Kind im Spiel seine Erlebnisse und Erfahrungen in die Spielthemen dargestellt in seine Anlässe. Motive können zum Beispiel sein:

- Erfahrungen, die in der frühen Kindheit nicht oder nicht lange genug gemacht wurden, werden nachgeholt bzw. aufgearbeitet; so kann zum Beispiel das sanfte Geschaukelt werden Stimmungen früher Geborgenheit reaktivieren;
- mögliche Rollen und Bilder von sich selbst werden entworfen und ausprobiert;
- Hoffnungen, Wünsche und Ängste können im Spiel – häufig mit Rollentausch – dargestellt werden;
- die durch die Medien auf die Kinder einströmenden Bilder werden auf den eigenen Erlebnishorizont übertragen; indem Kinder sie nachspielen, werden aus den aus zweiter Hand vermittelten Erfahrungen solche aus erster Hand (Seewald, 2007)

5.5 Grundprinzipien der Kooperation von Kindertageseinrichtungen, Volksschulen und Familien im IFP- Transitionsmodell

„Man muss Hierarchien wegnehmen, Begriffe aufklären, Beispiele geben, alle Teilhaber zu interessieren suchen, das ist freilich beschwerlicher als befehlen.“ Johann Wolfgang von Goethe

Dieses Zitat von Johann Wolfgang von Goethe könnte zur gemeinsamen Basis für Planungen und Handlungen beitragen, denn die Bewältigung der Transition ist die Kompetenz des sozialen Systems in einer Zusammenarbeit von Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule. Für gute Anschlussmöglichkeiten vom Kindergarten in die Grundschule brauchen Kinder gute Beziehungen sowie Mitgestaltung und Entscheidungsmöglichkeiten, um die Aufgaben des Transitionsprozesses gemeinsam zu lösen. Nach dem IFP-Transitionsmodell wird die Schulfähigkeit innerhalb der beteiligten Mikrosysteme Familie, Kindergarten und Schule in der Ko-konstruktion dargestellt (Griebel & Niesel, 2011).

Nach dem Kindergarten und nach der Schule als System schließen sich in Anbetracht der persönlichen und beruflichen Qualifikationen der teilnehmenden Akteure die folgenden Bereiche an: An erster Stelle wird sowohl im Allgemeinen das Bildungsprogramm und die darin definierten Bildungsziele durch einen inhaltlichen länderspezifischen Bildungsplan angepasst (pädagogisches Konzept der Einrichtung), als auch der jeweilige Lehrplan für die Grundschule und die pädagogische Konzeption des Horts. Außer der Förderung von Basiskompetenzen werden das positive Selbstkonzept, Selbstvertrauen und lernmethodische Kompetenzen und für den Übergang bedeutsame spezifische schulnahe Kompetenzen in Betracht gezogen (Griebel & Niesel, 2011).

An erste Stelle sind der Bildungsprogramm und die darin definierten Bildungsziele mit inhaltlichem länderspezifischem Bildungsplan in Allgemeinen angepasst (pädagogisches Konzept der Einrichtung), sowie der jeweilige Lehrplan für die Grundschule und die pädagogische Konzeption des Horts. Im Betracht gezogen werden außer Förderung von Basiskompetenzen das positive Selbstkonzept, Selbstvertrauen und lernmethodische Kompetenzen und für den Übergang bedeutsame spezifische schulnahe Kompetenzen (Griebel & Niesel, 2011).

An zweiter Stelle steht die strukturelle Kooperation zwischen den Entscheidungsträgern und Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätte und Grundschule zu regeln und die Zusam-

menarbeit mit den Familien zu stärken. Zur Vorbeugung können Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und auch Angebote der Familienbildung zur guten Kooperation beitragen. Der dritte Bereich ist die personelle Kommunikation in dem ein langfristig angeleitetes, partnerschaftliches Kontaktmodell durch den verständlichen Verkehr zwischen Fach- und Lehrkräften und Eltern generiert werden soll. Die Zielsetzung in der gemeinsamen Arbeit in den Entwicklungsprozess bezieht Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte ein, sodass sich alle daran beteiligen, dass das Kind für den Übergang zum Schulkind bereit wird (Griebel & Niesel, 2011).

6 Die Orientierungen des psychomotorischen Förderkonzepts

Im Entwicklungskonzept durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben stellt Robert J. Havighurst (1948-1972) ein erstes umfassendes Konzept des entwicklungspsychologischen Wissens und Denkens zur Förderung pädagogisch kompetenten Handelns dar. Seine Konzeption hat deutliche pädagogische Aspekte. In diesem Konzept sind in den einzelnen Lebensabschnitten unterschiedliche Aufgaben und Probleme zu meistern, dessen Bewältigung als Lernaufgaben des Individuums im Laufe seiner Evolution zu verstehen sind. Die altersspezifischen Anforderungsaufgaben dieses Konzepts sind eine Orientierung und Ordnung der diversen Entwicklungsprozesse der einzelnen Lebensperioden. Deshalb hat auch noch heute ein solches Konzept eine allgemein pädagogische und entwicklungsbedeutsame Geltung (Fischer, 2019).

Havighurst (1948-1972; zit. n. Fischer, 2019, S. 163) erklärt eine Entwicklungsaufgabe als

„eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Misslingen zu unglücklich sein, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten bei späteren Aufgaben führt (...)“.

Aktualisierung und Fortentwicklung des Konzepts findet in der pädagogischen Psychologie Oerters (2008) sowie eine Konzeptentwicklung vom Flammer (2009, S. 285) und Quenzel (2015, S. 234) statt, dabei sind folgende Grundhypothesen zu beachten:

- Individualisierung; das Individuum kann sich in Hinblick auf den aktuellen Stand seiner Evolution durch seine Fähigkeit und Aufgaben weiterentwickeln.
- In Bezug auf die Bewegungslaufbahn und die Bewegungskultur der Person können Entwicklungsfortschritte entstehen
- Die eigene Entwicklung kann beeinflusst werden, wenn jemandem eine aktive Rolle addiziert wird, im Aufgabenbewältigungsprozess. In Problemlagen kann das Sozialstützsystem hilfreich sein mit Rollenveränderungen.
- Die gezielte Entwicklung wird durch Handlungstätigkeiten und dargestellte Ziele erst entwicklungswirksam, wenn sich auf das persönliche Ziel orientiert wird, und als positive Problemlösung personelle Spuren hinterlassen werden. (Fischer, 2019)

Entwicklungsaufgaben sind der Brückenschlag zwischen Entwicklung und Erziehung dabei, wobei der pädagogische Aspekt einen grundsätzlichen Wert einnimmt.

Fischer (2019, S. 165) interpretiert die Grundsätzlichkeit der Erziehung, „als übergeordnete Orientierung für pädagogische therapeutische Entscheidungen in der Psychomotorik. Es geht bei den Entwicklungsaufgaben um alterstypische Aufgabenstellungen“. Die Entwicklungsaufgaben betreffen sowohl die Person und deren kulturelle Einbindung als auch alle Personen der Gesellschaft (Fischer, 2019) .

Die Bewältigungsstrategien von Entwicklungsaufgaben, die dem Individuum eine Problembewältigung ermöglichen, sind:

- Skills: Skills sind stärkere, generalisierte und spezialisierte Handlungsweisen oder Fertigkeiten einer Handlungsklasse.
- Kompetenzen: Das kompetente Individuum kann die personale und umweltbezogene Ressource gut nutzen, um gezielte Entwicklungsergebnisse zu erwerben.
- Bewältigungs- und Verarbeitungsformen: Ein Methodenrepertoire, das man bei Problemlösungen einsetzt, als Beispiel etwa: Leistung, Hilfeaufruf, Widerstand, Verleugnung, Akzeptanz, Offenheit gegenüber Neuem, Abwehrverhalten, Pflege sozialer Kontakte, neue Kontaktbildung, Anpassung an die institutionellen oder persönlichen Eigenheiten der Situation.
- Coping. Die Person muss vorhandene Fähigkeiten weiterentwickeln oder eine neue in sich konstruktiv entwickeln, damit sie die neuen Anforderungen erfüllen kann. Coping erfolgt in drei Schritten: Die subjektive Charakterisierung der Situation, dann schätzt die Person ihr Methodenrepertoire zur Bewältigungsaufgaben ab, und als letzten Schritt wendet die Person ihre eigene Handlungsstrategie der neubewerteten Situation an (Fischer, 2019).

Erfolgreiche Bewältigungsstrategien stärken die Individualität des Individuums und können sich als positive Schutzfaktoren auf die psychische Gesundheit auswirken und dabei den Menschen unterstützen. In den Bewältigungsstrategien können bei den unterschiedlichen Geschlechtern unterschiedliche Verarbeitungen beobachtet werden. Weibliche Individuen arbeiten Konflikte eher innerlich auf. Deshalb zeigen sie in Problemsituationen eine Selbstreflexion, die auch zur Gefahr eines negativen Selbstbildes und Selbstkonzepts führen kann. Männliche Individuen hingegen erledigen Belastung eher durch äußerliche Ausdrucksformen sowie aggressiven Handlungen in der sozialen Umgebung (Fischer, 2019).

Entwicklungsaufgaben und Bewegungsthemen für das Kleinkindesalter sind: Entwicklung von Selbstvertrauen, räumliche Wahrnehmung, Erwerb von Selbstständigkeit, soziale Kontaktbildung mit Altersgenossen und Erwerb von Spielfähigkeiten. Im nächsten Kindesalter wird die Entwicklung sozialer Kooperation sowie Aktivität und Geübtheit, und der Erwerb des Lesens und Schreibens, die Befähigung sich verschiedene Rollen anzueignen und die Wichtigkeit, Regeln zu verstehen, vorangetrieben. Aus der Grundlagenliteratur ergibt sich eine Übersicht von Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit und der späten Kindheit, die in den Tabellen dargestellt werden (Fischer, 2019).

Quelle: Fischer (2019, S. 169)

Tabelle 5: Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit

Emotionale Bindung	Aufbau von Vertrauen zu Bezugsperson
Sensomotorische Intelligenz	Durch die Einheit von Wahrnehmung und Bewegung die Umwelt begreifen, d.h. von der Handlungsebene ausgehend kognitive Leistungen entwickeln.
Motorische Funktionen	Entwicklung motorischer Funktionen und deren Verfeinerung mittels Selbstkontrolle (z.B. Laufen lernen, eigenständiges Essen, eigenständiges Ankleiden etc.).
Selbstbild	Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als wachsenden Persönlichkeit
Sprache	Entwicklung sprachlicher Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit
Phantasie und Spielfähigkeit	Kreatives Verhalten im Spiel entwickeln; phantasievolle Spielgeschichten erfinden.
Geschlechtsrollenidentifikation	Langsame Entwicklung eines vagen Gefühls, dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zugehörig sein

Quelle: Fischer (2019, S. 169)

Tabelle 6: Entwicklungsaufgaben der späten Kindheit

Erlernen körperlicher Geschicklichkeit	Die für gewöhnliche Spiele erforderlichen körperlichen Geschicklichkeiten erlernen.
Konkrete Operationen	Zielgerichtete Handlungen ausführen können.
Anschauliches Denken	Kognitive Leistung, die unabhängig von einer konkreten Handlung über die Vorstellung stattfinden kann.
Soziale Kooperation	Lernen, mit Gleichaltrigen zurechtzukommen, sowie das Spiel mit Altersgenossen.
Rollenverhalten	Erlernen eines sozialen Verhaltens, das der männlich Quelle: Fischer (2019, S. 169) en oder weiblichen Rolle entspricht.
Fleiß und Tüchtigkeit	Ausdauer durch Vollendung einer Tätigkeit oder eines Werkes entwickeln und das Ergebnis als Erfolg für sich verbuchen.
Kognitive Entwicklung	Entwicklung von Denkschemata und Konzepten, auf die man im Alltagsleben angewiesen ist.
Erwerb der Kulturtechniken	Grundlegende Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen entwickeln.
Entwicklung von Gewissen, Werte- und Moralvorstellung	In der Interaktion mit anderen Kindern die Bewertung eigener Handlungen durch die Interaktionspartner erfahren und seine Einstellung modifizieren.

Quelle: Fischer (2019, S. 169)

Klafhi (2007) spricht sich in seiner kritisch konstruktiven Didaktik klar von Planungsprozesse aus, denn durch den Bezug zu sachlichen Kernen aus dem Grundsatz eines Fachgebiets und Zielsetzungen kann ein individuelles Thema entstehen. Dieses wirkt sich auf eine thematische Analyse aus und hat Einfluss auf eine psychomotorische Förderung. So kann die

psychomotorische Entwicklungsförderung über die Bewegungshandlungen in die Wege geleitet und zum Medium werden. Die Bewegungsanlässe haben dann eine objektive Geltung, wenn man an positive Bewegungserfahrungen herangeht und vielfältige Bewegungsthemen anspricht. Nach Fischer (2019, S. 172) „stehen wir noch am Anfang, das Feld psychomotorische Praxiserfahrungen muss neu strukturiert werden. Grobe Orientierungsgrundlage bleibt die Unterteilung nach den (neutralen) Inhaltsbereichen der Körper-, Material- und Sozialerfahrung.“

Die thematische Anlehnung für Fördereinheiten soll je nach den Akteuren und im Sinne einer anschließenden Orientierung verändert werden. Themen wie erkenntnisstrukturierende, identitätsbildende und sozialintegrative und sozialräumliche Themen können bei der Aufgabenstellung einen Bezug zum psychomotorischen Konzept haben (Fischer, 2019).

In der psychomotorischen Förderpraxis kann man Rollenspiele und Bewegungsaufgaben miteinander kombinieren, die auf Erlebnisse und Erkenntnisse von Körperspannung und Entspannung aufbauen, die Gefühle zum Ausdruck bringen, die sach- und regelgerechte Erfahrungen von Materialien anbieten, die Gelegenheiten für Wechselbeziehungen in der Kommunikation stattgeben, und die mit einfachen Regeln in geselligen Tätigkeiten gespielt werden (Fischer, 2019).

In letzter Zeit erhalten die Sozialerfahrungen und sozialräumlichen Aufgabestellungen eine größere Aufmerksamkeit. In den Gruppenverbindungen und in den gemeinsamen Problemlösungsaufgaben steht das Entwicklungsförderungspotential für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und ältere Personen, welches in der Thematik des Spiel- und Lebensraumes große Bedeutung erlangt hat (Fischer, 2019).

Klein (2010, S. 319) fasst die Forschungsergebnisse Evaluation und Qualitätsentwicklung im Bereich psychomotorischer Förderung und Therapie wie folgt zusammen.

„Die Ergebnisse der Datenauswertung der bisher abgeschlossenen psychomotorischen Interventionen zeigen insgesamt eindeutige Erfolge: Im Bereich bestehender Problemlagen und Defizite kam es sowohl in der Anzahl als auch im Schweregrad der Symptombelastung zu einer signifikanten Reduzierung, und auf dem Gebiet vorhandener Ressourcen bzw. Schutzfaktoren konnte die Ressourcenlage der Kinder nachweisbar gestärkt werden. Diese positiven Entwicklungen, die sich übergreifend über die verschiedenen psychomotorischen Arbeitsfelder zeigen, liefern

einen wissenschaftlich fundierten Nachweis über die Wirksamkeit psychomotorischer Förder- und Therapiemaßnahmen.“

7 Diskussion

In dieser Masterthesis wurde der Frage nachgegangen wie psychomotorisches Begleitung während der Transition vom Kindergarten zur Schule gestaltet werden können.

Die theoretischen Ansätze in der Forschung der Transition thematisieren die Komplexität der Thematik des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und bezeichnen Übergänge als kritische Lebensereignisse für alle Beteiligten. Die Transitionsforscher sprechen von verdichteten Entwicklungsanforderungen für das werdende Schulkind auf der individuellen Ebene und der interaktionalen Ebene und auf der kontextuellen Ebene, wie im Kapitel 3 hingewiesen wird. Durch die Lebensereignisse aller Akteure wird darauf hingewiesen, dass im Transitionsprozess starke Emotionen bewältigt werden und Kompetenzerwerb stattfindet sowie eine Veränderung der Identität auf der individuellen Ebene. Auf der interaktionalen Ebene werden Veränderungen oder Verluste bestehender Beziehungen erkennbar und Rollenzuwachs. Die Forschung zeigt auch die Integration zweier Lebensbereiche auf der kontextuellen Ebene auf. Erfahrungen und Reaktionen des Kindes werden als Bewältigungsstrategien wahrnehmbar und die Chancen eines Übergangs werden betont (Griebel & Niesel, 2011).

Wird nach theoretischen Ansätzen in der Psychologie geforscht? In Hinblick auf psychologische Grundlagen werden Übergänge in der Entwicklung der jüngeren Generationen und der Familie vorgestellt (Kasten, 2009).

Kann ein theoriegeleitetes Konzept bei der Entwicklung und Umsetzung von pädagogischen und Fördermaßnahmen zur Begleitung von Übergängen nützlich sein?

Die Bedeutung im ko-konstruktiven Prozess der Transition zum Schulkind wird durch das Modell der IFP-Transition dadurch beleuchtet, wie in einem gedrängten Zeitrahmen viel Neues hinzukommt und auf konzentrierte Entwicklungsanforderungen reagiert werden muss und dass in den intensiven und beschleunigten Lernprozessen sowohl Risiken als auch Chancen existieren, die sowohl mit Anforderungen als auch mit Problemsituationen verbunden sind, die wiederum zu Überforderungen führen können. Aber Überforderungen können auch Entwicklungsimpulse schaffen, wenn sie im betreffenden Falle als eine Herausforderung erlebt werden (Griebel & Niesel, 2011).

Fischer (2019, S. 179) betont, dass der besondere Reiz der Psychomotorik in der Offenheit der pädagogischen Ansicht für das gesamte Individuum sowie im therapeutischen Blick auf Entwicklungsprozesse und/oder Entwicklungshindernisse durch das Spektrum körper- und bewegungsorientierter Handlungen besteht.

Zimmer (2019, S. 22) charakterisiert den Begriff psychomotorisch als „die funktionelle Einheit psychischer und motorischer Vorgänge, die also eine enge Verknüpfung des körperlich-Motorischen mit dem geistig-Seelischen“ darstellen. Psychomotorische Förderung stärkt Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und fördert individuelle motorische Begabungen über Tätigkeiten der Bewegung weiterzuentwickeln und bietet dem Kind die Möglichkeit sich mit Aufgaben seiner Umwelt auseinanderzusetzen.

Psychomotorische Ansichten und deren Bedeutung entwickeln sich durch die Grundelemente Bewegung und Spiel als Einheit im Motorik-ABC Modell (Roth & Zimmer, 2017).

Psychomotorische Ansichten und deren Bedeutung entwickeln sich durch die Grundelemente Bewegung und Spiel als Einheit im Motorik-ABC Modell (Roth & Zimmer, 2017).

Sowohl in der wissenschaftlichen Forschung als auch in den daraus resultierenden psychomotorischen Handlungsangeboten in der Praxis zeigt sich, wie die Psychomotorik zu einer guten Vorbereitung und zu einer guten Begleitung im Förderprozess beiträgt.

8 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit soll die Komplexität der Thematik der Transition vom Kindergarten in die Grundschule und die daraus resultierenden Herausforderungen für Prozesse der Bewältigung und die Aspekte der psychomotorischen Bewegungsförderung aufzeigen.

Forscher der Transition bezeichnen Übergänge oder Transitionen als kritische Lebensereignisse für alle Beteiligten, im Fokus stehen die Kinder und ihre Eltern, denn sie müssen den Prozess der Bewältigung meistern. Im Lebenslauf der kleinkindlichen Altersgruppen wird die pädagogische Aufmerksamkeit verstärkt auf die Bewältigung von Übergängen gerichtet, die sich wiederum durch eine verstärkte Wirkung bezüglich der Erfahrungen im Übergang auf die Bildungsbiographie auswirkt. Somit sind jene Transitionsprozesse, die von der Familie in die Kindertageseinrichtung, von Kindertageseinrichtung in die Grundschule, von der Grundschule in weiterführende Schulen führen, bedeutsame Veränderungen und Schlüsselsituationen, die für die individuelle Bildungslaufbahn sehr entscheidend sind (Griebel & Niesel, 2011).

Aus theoretischen Ansätzen in der Forschung der Transition werden Übergänge in der Entwicklung der jüngeren Generationen und der Familie in Hinblick auf psychologische Grundlagen vorgestellt (Kasten, 2009).

Ein theoriegeleitetes Konzept kann der Entwicklung und Umsetzung von pädagogischen und Fördermaßnahmen zur Begleitung von Übergängen dienen. Dessen Bedeutung wird dadurch unterstrichen, dass in einem gedrängten Zeitrahmen viel Neues hinzukommt und auf konzentrierte Entwicklungsanforderungen reagiert werden muss. In den intensiven und beschleunigten Lernprozessen existieren mit Risiken und Chancen verbundene Anforderungen und auch Problemsituationen, die zu Überforderungen führen können. Aber die Überforderungen können auch Entwicklungsimpulse schaffen (Griebel & Niesel, 2011).

Fischer (2019, S. 179) betont, dass „das Spektrum körper- und bewegungsorientierter Handlungen“ in Therapie und Pädagogik mit Ergebnis auf die Psychomotorik bereits gegliedert ist. Der besondere Reiz der Psychomotorik besteht in der Offenheit der pädagogischen Ansicht für das gesamte Individuum sowie der therapeutische Blick auf Entwicklungsprozesse und/oder Entwicklungshindernisse (Fischer, 2019).

Zimmer (2019, S. 22) charakterisiert den Begriff psychomotorisch als, „die funktionelle Einheit psychischer und motorischer Vorgänge, die enge Verknüpfung des körperlich-Motorischen mit dem geistig-Seelischen.“

Psychomotorische Förderung stärkt Selbstvertrauen in die eigene Fähigkeit und fördert individuelle motorische Begabungen über Bewegungstätigkeiten weiterzuentwickeln und bietet dem Kind die Möglichkeit sich mit Aufgaben seiner Umwelt auseinanderzusetzen (Zimmer, 2019).

Psychomotorische Ansichten und deren Bedeutung werden durch die Grundelemente Bewegung und Spiel als Einheit im Motorik-ABC-Modell vorgestellt (Roth & Zimmer, 2017)

Das Kapitel sechs beschäftigt sich mit dem Entwicklungskonzept (vgl. Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und die daraus resultierenden psychomotorischen Handlungsangebote und individuellen Angebote zur Entwicklung, die zu einer guten Vorbereitung und zu einer guten Begleitung im Förderprozess beitragen können (Fischer, 2019).

Die Bedeutung im ko-konstruktiven Prozess der Transition zum Schulkind wird durch das Modell der IFP-Transition dadurch beleuchtet, wie in einem gedrängten Zeitrahmen viel Neues hinzukommt und auf konzentrierte Entwicklungsanforderungen reagiert werden muss und dass in den intensiven und beschleunigten Lernprozessen sowohl Risiken als auch Chancen existieren, die sowohl mit Anforderungen als auch mit Problemsituationen verbunden sind, die wiederum zu Überforderungen führen können. Aber Überforderungen können auch Entwicklungsimpulse schaffen, wenn sie im betreffenden Falle als eine Herausforderung erlebt werden (Griebel & Niesel, 2011).

Literaturverzeichnis

- Ayres, A. J. (2016). *Bausteine der kindliche Entwicklung. Sensorische Integration verstehen und anwenden*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bahr, S. (2016). Bewegung als Medium für Transitionsprozesse von Kita in die Schule. In K. Fischer, W. Beudels, A. Kurs, G. Hölter, C. Jasmud, & S. Kuhlenkamp. Wiesbaden: Springer.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Cimeli, P., Röthlisberger, M., Neunschwander, R., & Roebbers, C. (2013). Stellt ein niedriges Selbstkonzept einen Risikofaktor für Anpassungsprobleme nach dem Schuleintritt dar? *Kindheit und Entwicklung*, 22, S. 105-112.
- Cowan, P. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In P. Cowen.(Ed.) *Family transitions: Advances in family research* (pp. 3-30). Hildsdale NJ:Lawrenc Erlbaum.
- Fischer, K. (2019). *Einführung in die Psychomotorik (4. Aufl.)*. München: Ernst Reinhardt.
- Fischer, K., Hölter, G., Beudels, W., Jasmund, G., Krus, A., & Kuhlenkamp, S. (2016). *Bewegung in der frühen Kindheit*. Dortmund: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien (4 Aufl.)*. Bern: Huber.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten*. Berlin: Cornelsen.
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Hülsmann, M., Bauschke, J., Dudek, S., & Hanstein, S. (2017). *Segel setzen, Leinen los! Auf Priatenreise im letzten Kitajahr*. Dortmund: modernes Lernen.
- Kasten, H. (2009). *4 - 6 Jahre Entwicklungspsychologische Grundlagen (2.,vollständig überarbeitete Auflage Ausg.)*. Berlin Düsseldorf: Cornelsen.
- Klafhi, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (6.Aufl.)*. Weinheim: Beltz.
- Klein, J. (2010). Evaluation und Qualitätsentwicklung im Bereich psychomotorischer Förderung und Therapie. In H. Macsenaere.
- Lazarus, R. (1995). Stress und Stresbewältigung- ein Paradigma. In *H.-S.Filipp (Hg.). Kritische Lebensereignisse* (S. 198-232). Weinheim:Beltz.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spieles*. Weinheim: Beltz.

- Oerter, R. (2008). Kindheit. In R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 236 - 270). Weinheim: BeltzPVU.
- Piaget, J. (2002). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Quenzel, G. (2015). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben. Hurrelmann/Bauer/Grundmann/Walper (Hrsg.).
- Rolff, H. G., & Zimmermann, P. (2001). *Kindheit im Wandel*. Weinheim: Beltz.
- Roth, K. (1999). Die fähigkeitsorientierte Betrachtungsweise. In K. Roth, & K. Willimczik, *Bewegungswissenschaft* (S. 227-287). Schorndorf: Rowohlt.
- Roth, K., & Zimmer, R. (2017). *Das Motorik - ABC Bewegungs- und Sprachförderung in der Kita*. Berlin: Cornelsen.
- Roth, K., & Zimmer, R. (2017). *Das motorik-ABC*. Berlin: Cornelsen.
- Seewald, J. (2007). *Der Verstehende Ansatz in der Psychomotorik und Motologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Stangl, B (08 2021). *Entwicklung*. Von <https://lexikon.stangl.eu/12182/entwicklung> abgerufen
- von der Beek, A. (2010). *Bildungsräume für Kinder von drei bis sechs*. Weimar: verlag das netz.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch Psychomotorik (14. Aufl.)*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2020). *Handbuch Bewegungserziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimpel, A. F. (2016). Spielstufen und Übergänge. In Z. A. Frank, *Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg* (S. 110 - 125). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Transition als ko-konstruktiver Prozess	9
--	---

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:Struktur der Entwicklungsaufgaben beim Übergang von der Kita in die Schule	10
Tabelle 2.: Wahrnehmungssysteme	15
Tabelle 3.: Sozial- emotionale Kompetenzen.....	27
Tabelle 4:Die Ziele in den weiteren Bildungsfeldern des Motorik-ABC.....	34
Tabelle 5:Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit	45
<i>Tabelle 6:Entwicklungsaufgaben der späten Kindheit.....</i>	<i>46</i>

Abstract

Ein theoriegeleitetes Konzept kann der Entwicklung und Umsetzung von pädagogischen und Fördermaßnahmen zur Begleitung von Übergängen dienen. Dessen Bedeutung wird dadurch unterstrichen, dass in einem gedrängten Zeitrahmen viel Neues hinzukommt und auf konzentrierte Entwicklungsanforderungen reagiert werden muss. In den intensiven und beschleunigten Lernprozessen existieren mit Risiken und Chancen verbundene Anforderungen und auch Problemsituationen, die zu Überforderungen führen können. Aber die Überforderungen können auch Entwicklungsimpulse schaffen, wenn sie im betreffenden Falle als eine Herausforderung erlebt werden, sowie im IFP- Transitionsmodell, als einen Ko-konstruktiven Prozess der Transition zum Schulkind dargestellt (Griebel & Niesel, 2011).

Fischer (2019, S. 179) betont, dass „das Spektrum körper- und bewegungsorientierter Handlungen in Therapie und Pädagogik mit Ergebnis auf die Psychomotorik bereits gegliedert ist.“ Der besondere Reiz der Psychomotorik besteht in der Offenheit der pädagogischen Ansicht für das gesamte Individuum sowie der therapeutische Blick auf Entwicklungsprozesse und/oder Entwicklungshindernisse (Fischer, 2019)

Zimmer (2019, S. 22) charakterisiert den Begriff psychomotorisch als, „die funktionelle Einheit psychischer und motorischer Vorgänge, die enge Verknüpfung des körperlich-Motorischen mit dem geistig-Seelischen.“ Psychomotorische Förderung stärkt Selbstvertrauen in die eigene Fähigkeit und fördert individuelle motorische Begabungen über Bewegungstätigkeiten weiterzuentwickeln und bietet dem Kind die Möglichkeit sich mit Aufgaben seiner Umwelt auseinanderzusetzen. (Zimmer, 2019)

Psychomotorische Ansichten und deren Bedeutung werden durch die Grundelemente Bewegung und Spiel als Einheit im Motorik-ABC Modell vorgestellt.

A theory-driven approach can be used to develop and implement pedagogical and support measures to accompany transitions. Its importance is underlined by the fact that, in a tight timeframe, many new things are added and the need to respond to concentrated development needs. In the intensive and accelerated learning processes, there are demands associated with risks and opportunities, as well as problem situations that can lead to overburden. But overburdening can also create development impulses if it is experienced as a challenge in the case in question, as well as presented in the IFP transition model as a co-constructive process of transition to schoolchildren (Griebel & Niesel, 2011).

Fischer (2019, S. 179) emphasizes that “the spectrum of body- and movement-oriented actions in therapy and pedagogy is already divided into psychomotor skills “. The special appeal of psychomotorism lies in the openness of the pedagogical view for the entire individual as well as the therapeutic view of developmental processes and/or obstacles to development.

Zimmer (2019, S. 22) characterizes the term psychomotoric as, “the functional unity of psychic and motor processes, the close connection of the bodily-motor with the spiritual-soul. Psychomotor development strengthens self-confidence in one’s own ability and promotes individual motor skills through exercise activities and offers the child the opportunity to deal with tasks of his environment.

Psychomotor views and their meaning are presented by the basic elements of movement and play as a unit in the Motorik-ABC model (Roth & Zimmer, 2017)