

Thematisierungen frühkindlichen Sich-Bewegens in den Bildungsplänen der Bundesländer für die frühe Kindheit¹

Ina-Marie Abeck, Rudolph Meyer & Maxine Saborowski

Einleitung

Der Bereich Bewegung, Spiel und Sport im frühen Kindesalter bekommt durch zwei Entwicklungen eine neue Bedeutung: Zum einen steigt die Inanspruchnahme von Ganztagsbetreuung – Kindheit zeichnet sich gegenwärtig dadurch aus, dass sie durch Betreuung strukturiert ist (vgl. Bollig, 2018). Bewegung, Spiel und Sport im frühen Kindesalter finden großenteils im Rahmen von Kindertagesbetreuung statt, und sie werden dort als Angebote eingefordert. Zum anderen wird, seitdem ab 2004 die Bildungspläne der Bundesländer für die frühkindliche Bildung eingeführt wurden, kindliches Sich-Bewegen in der KiTa in diesen neuen Rahmen gesetzt: Dadurch, dass Bewegung in diesen Plänen zu einem Bildungsbereich in der frühkindlichen Bildung geworden ist, wird kindliches Sich-Bewegen auf neue Weise zu einem bildungsrelevanten Geschehen erklärt. In der Kindheitsforschung werden derartige Entwicklungen als Veränderungen zu einer »Bildungskindheit« (vgl. Klinkhammer, 2014) beschrieben. Die Etablierung der Bildungspläne, die wir der zuletzt beschriebenen Entwicklung zuordnen, stellt den Anlass für diesen Beitrag dar. Er geht folgenden Fragen nach: Wie wird kindliches Sich-Bewegen im Bildungsbereich Bewegung in den Bildungsplänen der Bundesländer thematisiert und für bildungsrelevant erklärt? Wie wird es als Gegenstand pädagogischen Handelns und Konzipierens in diesen Dokumenten dargestellt?

Wir lesen die Bildungspläne in diesem Beitrag probeweise aus der Perspektive der Kindheitsforschung (engl. childhood studies). Dabei verstehen und diskutieren wir diese Dokumente als pädagogische und bildungspolitische Programmatiken, die ihre Gegenstände (wie kindliches Sich-Bewegen) auf spezifische Weise formulieren und normieren, und daher relevantes Material für eine bewegungsbezo-

¹ Wir danken Anja Voss, die an einer früheren Fassung des Beitrags mitgearbeitet hat.

gene Kindheitsforschung darstellen. Eine systematische empirische Analyse leisten wir an dieser Stelle nicht.

Im Folgenden beschreiben wir erstens den Zugang der Kindheitsforschung, der für unsere Fassung des Gegenstands wesentlich ist. Zweitens wird die Entstehung und Funktion der Bildungspläne der Bundesländer für die frühkindliche Bildung dargestellt, wobei wir diese Pläne als eine von vielen »gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit« (Bollig et al., 2018, S. 9) von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) betrachten. Dabei gehen wir insbesondere auf den Bildungsbereich Bewegung und seine Ausgestaltung in Bildungsplänen ein. Drittens zeigen wir exemplarisch zwei Spannungsfelder in den Bildungsplänen für den Bildungsbereich Bewegung auf, die wir im Hinblick auf die Institutionalisierung bewegter Kindheit(en) als relevant ansehen. Abschließend diskutieren wir diese Ergebnisse in Beziehung zu allgemeineren Diagnosen zur Institutionalisierung von Kindheit(en).

Zugang der Kindheitsforschung

Forschungen, die sich mit der Institutionalisierung von Kindheit(en) befassen, gehen von einer modernisierungstheoretischen Annahme aus, dass Kindheit nicht etwas ist, das es immer schon gab, sondern dass es sich um ein Konstrukt handelt – und dass es sich vervielfältigt. Im Zuge gesellschaftlicher Prozesse wie Industrialisierung, Wachstums-, Steigerungs- oder Beschleunigungslogiken (Rosa, 2021) oder Leistungs- und Optimierungszwängen hat sich eine »moderne Institution Kindheit« herausgebildet (Bollig, 2018, S. 112). Daran anschließend stellt sich die Frage, wie sich aktuelle Prozesse der Institutionalisierung von Kindheit(en) beschreiben lassen. Während sich Ansätze einer Kindheitsforschung, die sich auf Kinder als Akteure richten, mit der Analyse kindlicher Praxen und pädagogischer Prozesse im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen und Rahmungen beschäftigen, fokussieren sich andere Studien eher darauf, »pädagogische Institutionen als eine bestimmte Dimension der soziokulturellen Formierung und Normierung der frühen Lebensphase zu betrachten« und strukturelle Aspekte von Kindheit zu beschreiben (Bollig et al., 2018, S. 9; s.a. Eßer, 2017 zu neueren Diskussionen, die diese Trennung überwinden).

Wir nehmen in unserem Aufsatz eine intermediäre Perspektive mit einer Tendenz zur zweitgenannten Forschungsrichtung ein: Unsere Ausgangspunkte sind weder konkretes pädagogisches Handeln noch pädagogische Institutionen an sich, sondern Bildungspläne als ein bildungspolitisches und pädagogisches Steuerungsinstrument, »als Medium zwischen Wissenschaft, [pädagogischer] Praxis, Politik und Öffentlichkeit« (Jergus & Thompson, 2011, S. 108), das eine verbindliche Wirkung auf Konzeptionen pädagogischen Handelns in den Einrichtungen der Kinder-

tagesbetreuung beansprucht (s. folg. Kap.). Der Fokus auf Institutionalisierungsprozesse erlaubt es, z.B. Thematisierungen in Dokumenten im Hinblick auf ihre wirklichkeitsstrukturierende Funktion zu betrachten: »Die Rede von Institutionalisierung statt von Institutionen überwindet die traditionelle Trennung von Handlung und Struktur mit der Dualität von Prozessen der Normierung und Strukturierung« (Honig, 2002, S. 92). In einem ähnlichen Sinn, mit der Frage nach »Figurierungen des Pädagogischen« durch diskursive Konstruktionen, bezeichnen Jergus und Thompson die Bildungspläne als »diskursive Praktik« (2011, S. 110). In diesem Buchbeitrag werden die Pläne als Prozesse der Institutionalisierung von Kindheit(en) durch Regelungen auf der Ebene pädagogischer Programme verstanden (vgl. Bollig et al., 2018, S. 9). Dabei begründen wir die Relevanz der Bildungspläne aus ihrem eigenen Anspruch auf Bindungswirkung heraus – eine empirische Bestimmung ihrer Relevanz beanspruchen wir damit nicht. Bislang gibt es in der Kindheitsforschung nur wenige Arbeiten zu den Bildungsplänen, die diese Dokumente im Hinblick auf die Formierung von (Bildungs-)Kindheit untersuchen (vgl. Koch, 2022; bildungsphilosophisch: Jergus & Thompson, 2011).

Bildungspläne² als »Abschied von der Unverbindlichkeit«

Aufgaben von sowie Ansprüche an Institutionen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für alle Kinder leiten sich rechtlich nach wie vor aus dem Kinder- und Jugendhilferecht ab. Dort sind der flächendeckende Ausbau der Ganztagsbetreuung und der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung von Kindern bis zum Schulantritt (§ 24, SGB VIII) sowie der Arbeitsauftrag festgelegt: »Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes« (§ 22, SGB VIII). Der Aspekt der Bildung aus dieser Trias wird zunehmend bedeutsam gemacht, KiTas werden zunehmend als Teil des Bildungssystems verstanden. Als »Schlüsselereignis« für diese Neuverortung wird die Einführung von Bildungsplänen der Bundesländer für die frühkindliche Bildung ab etwa 2004 gesehen (Jergus & Thompson, 2011, S. 108). Aufgrund ihrer Wurzeln in der Wohlfahrtspflege unterstehen Kindertageseinrichtungen bis heute den jeweiligen Trägern – anders als das Schulwesen, das direkter staatlicher Regulierung untersteht. Die Bildungspläne für die frühkindliche Bildung achten weiterhin die Trägerhoheit, aber sie leiten, so Diskowski, einen »Abschied von der Unverbindlichkeit« (2008, S. 50) ein, da die Pläne landesweit trägerübergreifend gültig sind.

2 « Bildungsplan« wird hier als übergreifende Bezeichnung genutzt für die in den einzelnen Bundesländern als Programme, Grundsätze, Orientierungsrahmen, Konzeptionen für die frühkindliche Bildung unterschiedlich benannten Dokumente.

Die Gültigkeit bzw. Bindungswirkung der Bildungspläne unterscheidet sich länderspezifisch: Manche Bundesländer haben die Bildungspläne mit einer gesetzlichen oder finanziellen Bindung ausgestattet, andere haben sie als Vereinbarung mit Trägerverbänden gestaltet, die eine Selbstverpflichtung enthält. Verfassungsrechtlich haben Kindertageseinrichtungen »keinen vom Willen der Eltern unabhängigen Bildungs- und Erziehungsauftrag« (Diskowski, 2008, S. 52), daher kann von staatlicher Seite keine verbindliche Regulierung erfolgen. Aber auch »wenn die staatliche Reichweite anders als in Schulen über Curricula in den Bereichen frühkindlicher Bildung durch Trägervielfalt begrenzt bleibt, können die Pläne [...] einige Wirksamkeit entfalten« (Jergus & Thompson, 2011, S. 109).

Gemäß dem »Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen«, der 2004 von der Jugend- und Kultusministerkonferenz beschlossen wurde, haben die Bundesländer Bildungspläne erarbeitet, die als »Orientierungsrahmen [fungieren], auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen« (Jugend- und Kultusministerkonferenz, 2004, S. 2). Sie stellen somit Empfehlungen zur Umsetzung der rechtlichen Vorgaben in die Praxis dar. Viele Bildungspläne sind seit ihrem ersten Erscheinen überarbeitet und neu aufgelegt worden. Im »Gemeinsamen Rahmen« werden sechs »Bildungsbereiche« definiert. Diese umfassen neben dem Bereich »Körper, Gesundheit, Bewegung« auch mathematisch-naturwissenschaftliche, musische, sprachliche, soziale/religiöse und Umweltbildung (vgl. Jugend- und Kultusministerkonferenz, 2004, S. 4f.).

Inhaltlich werden Bewegung, Spiel und Sport³ überwiegend im Bildungsbereich »Körper, Bewegung, Gesundheit« (in den einzelnen Bildungsplänen z.T. anders betitelt) behandelt, daneben kommen Tanz und Rhythmik z.T. auch im Bereich »Musische Bildung« vor. Im Bildungsbereich »Körper, Bewegung, Gesundheit«, der im Folgenden betrachtet wird, stehen die gesundheitsförderliche Wirkung von Bewegung und das kindliche Wohlergehen im Vordergrund. Zudem wird auf die besondere Bedeutung von Bewegung »für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung« von Kindern hingewiesen (Jugend- und Kultusministerkonferenz, 2004, S. 5). Einige Bildungspläne nehmen bei ihrer Ausführung der Vorgaben des gemeinsamen Rahmens vorwiegend Bezug auf Bewegung als gesundheitsrelevantes Thema, aber fast alle Bildungspläne greifen Bewegung als bildungsrelevanten Gegenstand auf. Dies bedeutet, dass die Bildungspläne den aktuellen bewegungswissenschaftlichen Fachdiskurs repräsentieren (müssten). Voraussetzung hierfür

3 *Spiel* bzw. *Spielen* wird in den meisten Bildungsplänen als Querschnittsthema angesprochen und als grundlegend für frühkindliches Lernen hervorgehoben. Im Bildungsbereich »Körper, Bewegung, Gesundheit« bleibt es daher oft implizit, nur teilweise werden Bewegungsspiele ausdrücklich angesprochen.

ist die (Weiter-)Entwicklung bildungstheoretischer Grundlagen von Bewegung in der frühen Kindheit, die bislang noch weitgehend fehlen. Diese wären notwendig, um den Bildungsauftrag von KiTas im Bereich Bewegung einerseits bereichsspezifisch zu begründen und andererseits die Umsetzung der Bildungspläne anzuleiten. Die Bedeutung von Bewegung in den Bildungsplänen ist zwar Thema wissenschaftlicher Auseinandersetzungen (vgl. Bahr et al., 2016; Voss, 2019; Zimmer, 2020), wurde bisher aber wenig im Rahmen empirischer Forschung oder im Hinblick auf ihre handlungsleitenden Semantiken überprüft oder untersucht.

Spannungsfelder im Bildungsbereich Bewegung

Dadurch, dass die Bildungspläne Bewegungen zum Gegenstand eines Bildungsreiches machen, wird dieses Thema als bedeutsam dargestellt und mit bildungspolitischen Ansprüchen verbunden – obwohl, wie beschrieben, bildungstheoretische Grundlagen und Umsetzungskonzepte noch fehlen. Angesichts dieser Diskrepanz haben wir uns gefragt, wie in den Bildungsplänen das Sich-Bewegen beschrieben und als bildungsrelevantes Geschehen strukturiert wird, welche Ambivalenzen und Spannungsfelder sich darin konkret finden. Im Folgenden beschreiben wir exemplarisch zwei Spannungsfelder, die sowohl spezifisch für Bewegung sind als auch sich an Diskussionen der Kindheitsforschung anschließen lassen:

Thematisierungen von kindlichem Sich-Bewegen zwischen Selbsttätigkeit/Selbstbildung und Pädagogisierung

Als zentrale Denkfigur wird Bewegung in den Bildungsplänen im Sinne eines phänomenologischen Bewegungsverständnisses⁴ eng an die Vorstellungen kindlicher Selbsttätigkeit und Aneignungstätigkeit geknüpft. So wird Kindern ein »Bewegungsdrang« (BE⁵, S. 69; HB, S. 17), ein »natürliches Bewegungsbedürfnis« (SH, S. 29; MV, S. 163), »ein Grundbedürfnis« (NW, S. 78) oder ein angeborenes »Potenzial an Bewegungsimpulsen« (BB, S. 8) zugeschrieben, oder Kinder werden als »Bewegungsmenschen« (SH, S. 29) bezeichnet. Diese Thematisierungen in den Bildungsplänen beschreiben das Sich-Bewegen als sinnvolles und sinngebendes Handeln, das Freude macht. Kindliches Sich-Bewegen wird damit konstruiert als et-

4 In phänomenologischer Perspektive prägt Leiblichkeit menschliches Zur-Welt-Sein, und Sich-Bewegen ist dann eine elementare (Ausdrucks-)Form dieses Zur-Welt-Seins. In Bewegung geschieht eine sinnlich-leibliche Auseinandersetzung mit der Welt, die primäre und auch präreflexive Erfahrungen ermöglicht.

5 Genutzt werden die offiziellen Abkürzungen für die deutschen Bundesländer, die im Behördenverkehr gelten.

was, das sich von sich aus vollzieht, das sein Ziel, seinen Sinn und Zweck in sich und in der Gegenwart hat.

Diese Beschreibungen verweisen auf eine Theorie der Selbstbildung, auf die viele Bildungspläne in ihren Einleitungen Bezug nehmen. Zugleich wird der Bildungsbegriff oft auch alltagssprachlich gebraucht und es werden Begriffe wie Bewegungserziehung, -bildung und -förderung häufig nicht trennscharf verwendet. Der in den Bildungsplänen genutzte Bildungsbegriff bleibt somit häufig unbestimmt und es fehlen normative Grundlagen bewegungspädagogischer Arbeit, die helfen könnten, Prozesse frühkindlicher Bewegungsbildung vor einseitig formulierten gesellschaftlichen Interessen zu schützen. Dies kann u.U. daran liegen, dass es im Kontext früher Kindheit keine systematische Anbindung von Bewegung an Lern- und Bildungstheorien gibt (vgl. Schwarz, 2014).

Neben dieser Thematisierung kindlichen Sich-Bewegens findet sich ein anderes Verständnis: Bewegung wird auch als ein »Motor [...] für die gesamte körperliche, soziale, psychische und kognitive Entwicklung des Kindes« (BW, S. 28, als Bsp. für ähnliche Formulierungen) beschrieben, also als ein Medium, das kindliche Entwicklung in verschiedenen Bereichen antreibt und Voraussetzung für diese ist – ohne Motor geht es nicht (so schnell) voran. Mit diesem Verständnis von Bewegung als »Motor« von Entwicklung bekommt Bewegung einen Zweck und Sinn, der außerhalb ihrer selbst liegt, in der Zukunft. Damit wird sie auch zu einem Medium für pädagogische Entwicklungsförderung. Der Nutzen von Bewegung geht dabei über die reine Bewegungsentwicklung hinaus: Neben der Förderung der motorischen Entwicklung im Kindesalter wird Körper- und Bewegungserfahrungen eine tragende Rolle für die personale, »sozial-emotionale und kognitive Entwicklung« zugesprochen (Zimmer, 2020, S. 783). Dieses Verständnis von Bewegung schließt an kindheits- und bewegungspädagogische Theorien an, die kindliches Sich-Bewegen als ein für die Entwicklung bedeutsames Phänomen erklären (vgl. Erhorn et al., 2020, Fischer, 1996; Zimmer, 2020).

In dieser Entwicklungs- und Förderlogik wird dem kindlichen Sich-Bewegen der Nutzen zugesprochen, eine Grundlage für die kindliche Entwicklung in verschiedenen Bereichen der Persönlichkeit zu bilden. Damit wird Bewegung mit dem allgemeinen Auftrag der Kindertagesbetreuung verbunden, die Entwicklung des Kindes zu fördern (vgl. § 22 Abs. 2 SGB VIII). Eine Figur von Sich-Bewegen als Selbsttätigkeit, die sein Ziel in sich hat, steht hier in einem Spannungsverhältnis dazu, wie zugleich das Sich-Bewegen z.B. für eine Förderung sozialer Entwicklung in den Dienst genommen und pädagogisch aufgewertet wird. Kindliches Sich-Bewegen soll gefördert und gestaltet werden, um das volle (Bildungs-)Potenzial auszuschöpfen. Derartige Thematisierungen, die zur Nutzung des Potenzials von Bewegung durch pädagogische Gestaltung und Förderung aufrufen, operieren mit einer Optimierungslogik, die für Bildungskindheit insgesamt als charakteristisch beschrieben wird. Jergus und Thompson halten in ihrer empirischen Analyse von

Bildungsplänen in Bezug auf Thematisierungen von Lernen etwas fest, was auch für Bewegung gelten kann: »Allen [pädagogischen] Einsätzen ist gemeinsam, dass sie für das Stattfinden des Lernens [bzw. des Bewegens] als solches nicht notwendig sind; sie stellen jedoch entscheidende Steigerungen und Optimierungen des Lernens [bzw. Bewegens] dar« (2011, S. 112).

Thematisierungen von kindlichem Sich-Bewegen zwischen Aneignungspraxis und Nutzung funktionalisierter Räume

Ebenso wie in der Sport- und Bewegungspädagogik (Derecik, 2015) wird auch in den Bildungsplänen kindliches Sich-Bewegen als raumbezogene Praktik entworfen (HB, S. 18; NI, S. 17). Entsprechend wird der KiTa-Raum als sinnlicher Bewegungsraum skizziert: Neben der Beschreibung von Bewegungs- und Spielgeräten z.B. in Form von »Bewegungslandschaften«, »Bewegungsbaustellen« und »Fühlbahnen« (NI, S. 17) wird auch die Bedeutung der pädagogischen Begleitung und Unterstützung etwa zur »Verbesserung der Körperbeherrschung, des Selbstwertgefühls oder zur Erweiterung der sozialen Fähigkeiten und des kognitiven Verständnisses« betont (ebd.). In dieser vermeintlich bildungsrelevanten Beschreibung des Sich-Bewegens wird ein Bedarf an bestimmten, nämlich bewegungsförderlichen, Räumen formuliert, dem der KiTa-Raum entspricht. Parallel dazu wird der öffentliche Nicht-KiTa-Raum als defizitär für Bewegung dargestellt (HB, S. 18; NI, S. 17; RP, S. 58). Mit Bezug auf einen fragwürdigen Bewegungsmangeldiskurs (NW, S. 80) wird dieser öffentliche Raum als sinnlich verarmt und für Bewegung nicht wertvoll dargestellt, wohingegen der KiTa-Raum vielseitige, z.T. situative, häufig auch moderierte Spiel-, Sport- und Bewegungsanlässe schaffen soll. Auf diese Weise wird der KiTa-Raum qualitativ vom sinnlich verarmten, gefährlichen und von Erwachsenen beherrschten urbanen Stadtraum sowie quantitativ vom engen Wohnraum mit wenig Platz abgegrenzt (HB, S. 17; BW, S. 12).

Mit dieser Logik knüpfen die Bildungspläne an eine Entwicklung der modernen Institution Kindheit (Bollig, 2018, S. 112) an, die durch die Verschiebung von einer Straßenkindheit (Zinnecker, 2001) zu einer Verhäuslichung und Verinselung von Kindheit gekennzeichnet ist und mit einer Funktionalisierung von Räumen (Zeicher & Zeiher, 1994) einhergeht. Vollzog sich kindliches Sich-Bewegen früher eher in unmittelbar erreichbaren öffentlichen Räumen, die mitunter auch von Erwachsenen genutzt wurden (Muchow & Muchow, 2012), verlagerte es sich sukzessive auf spezialisierte Räume wie Kinderzimmer, Bezirkssportanlagen, Spielplätze und Pausenhöfe. Diese wurden explizit als Räume für kindliches Sich-Bewegen ausgewiesen und stadtachitektonisch abgegrenzt.

Eingelagert in diese Differenzsetzung deuten die Bildungspläne an, dass Aneignung von und in Bewegung bestimmte Formen von Räumen braucht, die ent-

sprechend funktionalisiert sind. Spielen und Sich-Bewegen sind dabei in erster Linie in explizit dafür ausgewiesenen Umgebungen möglich und müssen entsprechend arrangiert werden (NI, S. 17). Der Ausgangspunkt von Aneignung ist in dieser Perspektive also weniger eine anthropologische Setzung von Kindern als »Bewegungsmenschen« (SH, S. 29), sondern der zum Sich-Bewegen einladende KiTa-Raum, der gezielt zur Aneignung vorbereitet wird. Auf diese Weise räumlich bedingt, werden frühkindliche Bewegung, Spiel und Sport dann weniger als eine fantasievolle, ästhetische Aneignungs- und (Um-)Deutungspraxis beschrieben, sondern vielmehr im Sinne einer geleiteten Tätigkeit entlang vorstrukturierter Räume oder gar normierter Bewegungsgeräte (HB, S. 18). Kindliches Sich-Bewegen wird dadurch tendenziell als ein rekonstruktives Erkunden von funktionalisierten Räumen beschrieben. Auf der einen Seite skizzieren die Bildungspläne somit das Sich-Bewegen als ein konstitutives Phänomen von Kindheit, das von sich aus geschieht, allein vom Subjekt her bedingt ist und in allen Räumen – auch auf der Straße und im Wohnzimmer – stattfindet. Auf der anderen Seite wird die Notwendigkeit von gestalteten, funktionalisierten Räumen als Grundvoraussetzung für Sich-Bewegen als bildungsrelevantes Geschehen betont. Damit einhergehend wird die Bedeutung des funktionalisierten und speziell arrangierten KiTa-Raumes für bildungsrelevantes Sich-Bewegen mit dem Verweis auf den sinnlich verarmten Stadtraum und damit verbundenen Herleitung einer kompensierenden Funktion unterstrichen.

Spannungsreiche Konstruktionen kindlichen Sich-Bewegens – Anschlüsse und Fragen

Kindliches Sich-Bewegen wird in den Bildungsplänen häufig als etwas beschrieben, das von sich aus geschieht und in sich schon wertvoll ist. Zugleich wird aber auch die pädagogische Verantwortung aufgerufen, Bewegung zu fördern und das Potenzial dieses Mediums oder »Motors« kindlicher Entwicklung zu nutzen. Ähnlich dem, wie sich dieses Spannungsfeld im Hinblick auf kindliches Sich-Bewegen zeigt, beschreiben Jergus und Thompson, wie die Bildungspläne »auf vielfältige und spannungsreiche Weise den Sachverhalt des lernenden Kindes und korrelativ dazu die Dimensionen pädagogischer Einsätze« darstellen (2011, S. 117). Spannungsreichtum scheint ein Merkmal der Bildungspläne zu sein, das sich bei der Lektüre der Pläne zu unterschiedlichen Themen zeigt.

Der vorliegende Beitrag bietet einige erste Lesearten des Bildungsbereichs Bewegung in den 16 Bildungsplänen der Länder an, beschreibt Verständnisse von Bewegung, die sich darin finden und z.T. in Spannung zueinanderstehen, und kommentiert sie theoretisch. Diese Lektüren erheben keinen Anspruch auf empirische Validität, sondern zielen darauf ab, weiterführende Forschungsfragen zutage zu fördern und die Relevanz der Bildungspläne, die ihre Wirkung im Feld zwi-

schen Politik, Wissenschaft und frühpädagogischen Institutionen beanspruchen, als Material für bewegungsbezogene Kindheitsforschung darzustellen.⁶ Abschließend werden mögliche Anknüpfungspunkte und Vorschläge vorgestellt.

Der Blick in die Bildungspläne der Bundesländer für die frühkindliche Bildung zeigt zunächst einmal die Relevanz von Bewegung in diesen Dokumenten auf: Bewegung ist in fast jedem der 16 Bildungspläne Thema eines eigenen Bildungsbereichs – meist in Verbindung mit Körper und Gesundheit. Damit ist ein »Abschied von der Unverbindlichkeit« für bewegungspädagogische Arbeit in Kitas zwar eingeleitet, die sich als verbindlich verstehenden Dokumente weisen aber in ihren Verständnissen von Bewegung Brüche und Diskrepanzen auf, die Anforderungen an die bewegungspädagogische Umsetzung bleiben vage und es wird kaum Orientierung gegeben. Mit anderen Worten: Die Thematisierungen bewegen sich zwischen einem »hohe[n] Anspruch und vage[n] Hinweise[n] zur Ausgestaltung dieses Anspruchs« (Jergus & Thompson, 2011, S. 114f.). Mit Hinweis auf diese Lücke zwischen Anspruch und Erklärungsleistung machen die beschriebenen Spannungsfelder auch deutlich, dass es in den Bildungsplänen an bildungstheoretischen Grundlagen bzw. der Bestimmung eines Bildungsbegriffes für den Bewegungsbereich mangelt. Eine solche Sach- bzw. Gegenstandsorientierung in einer Bildungstheorie fordern Laging und Kuhn: »Die Bezugnahme auf die Sache ist aber nicht nur ein Thema der grundlegenden Relationalität von Bildung, sondern Kernstück aller Bildungstheorien« (2018, S. 2). In diesem Zuge sind auch weiterführende Differenzierungen von frühkindlicher Bewegungserziehung, -bildung und -förderung notwendig, um genuin bildungsbezogenes Bewegungshandeln von kompensierenden Inszenierungen von Bewegung (z.B. zur Adipositas-Prävention, vgl. NI, S. 19) abzugrenzen. Wird das Sich-Bewegen mal als eine Art Bewegungsbildung, mal als Gesundheitsförderung oder Prävention dargestellt, so kann das auf den Umstand zurückgeführt werden, dass Bewegung in fast allen Bildungsplänen gemeinsam mit dem Thema Gesundheit in einem Bildungsbereich verhandelt wird, wie im »Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen« angelegt. Hier schließt die Frage an, welche Gesundheitsbegriffe im Kontext von Bewegung in den Bildungsplänen verwendet werden – auch dies eine lohnenswerte Richtung für weitere Untersuchungen.

In beiden Spannungsfeldern bildet sich eine Tendenz ab, kindliches Sich-Bewegen in Institutionen der Kindertagesbetreuung zu optimieren und zu

6 Ein *diskursanalytischer* Zugang bietet sich im Kontext der Kindheitsforschung bei diesem Material an. Zur Relevanz von Diskursanalyse als Methode in der kindheitspädagogischen Forschung siehe auch das Schwerpunktheft im *Fallarchiv kindheitspädagogische Forschung* (Bd. 4, Nr. 1, 2021).

pädagogisieren.⁷ KiTa-Raum, so die Thematisierungen, ist ein besonderer Raum, weil er Kindern im Gegensatz zum Nicht-KiTa-Raum mehr sinn- und wertvolle Bewegungsmöglichkeiten bietet. Diese Möglichkeiten müssen aber durch funktionalisierte Bewegungsräume und pädagogisch gestaltete Lernarrangements erst hergestellt werden. Der Selbstzweck und die Selbsttätigkeit kindlichen Aneignens in Bewegung werden damit schnell auf das Erkunden vorstrukturierter Räume reduziert. Hier wäre es spannend, neben einer z.B. diskursanalytischen Untersuchung der Konstruktionen von Sich-Bewegen in den Bildungsplänen auch z.B. ethnografisch zu erforschen, wie eine agency von Kindern als Akteuren im Aneignen und Sich-Bewegen in KiTas aussieht, wie diese Praxen in pädagogischen Räumen stattfinden und in pädagogischer Arbeit hergestellt werden, und Ergebnisse aus diesen Ansätzen zusammenzuführen – um Perspektiven aus der alten Arbeitsteilung, die Eßer (2017, S. 74) für die Kindheitsforschung beschreibt, zu verbinden. Gerade in Bezug auf die frühe Kindheit sind derart praxeologisch ausgerichtete, z.B. ethnografische Studien zum Sich-Aneignen und Sich-Bewegen bisher selten.

Literatur

- Bahr, S., Stahl von Zabern, J., & Zabern, L. von (2016). Bewegungsverständnis in Bildungsplänen und der Frühpädagogen. In K. Fischer, G. Hälter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus, & S. Kuhlenkamp (Hg.): *Bewegung in der frühen Kindheit* (S. 131-144). Springer.
- Bollig, S. (2018). Making Place. Zu den Orten und Räumen ›betreuter Kindheiten‹. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos, & S. Neumann (Hg.), *Institutionalisierungen von Kindheit: Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 111-128). Beltz Juventa.
- Bollig, S., Neumann, S., Betz, T., Joos, M. (2018). Einleitung: Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos, & S. Neumann (Hg.), *Institutionalisierungen von Kindheit: Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 7-20). Beltz Juventa.
- Die Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport Bremen (HB). (2012). *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich Bremen*.
- Derecik, A. (2015). *Praxisbuch Schulfreiraum*. Springer.

7 Es wäre sinnvoll, auch andere Bildungsbereiche auf solche Brüche und Diskrepanzen hin zu untersuchen, um Spannungen auszumachen, die für die frühkindliche Bildung allgemein charakteristisch sind.

- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 47-61). VS Verlag.
- Erhorn, J., Schwier, J., & Brandes, B. (Hg.). (2020). *Bewegung – Spielraum für Bildung*. transcript.
- Eßer, F. (2017). Die »neue« Neue sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung. Relationale Zugänge als Paradigmenwechsel? In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 73-86). Beltz Juventa.
- Fischer, K. (1996). *Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters*. Hofmann.
- Honig, M.-S. (2002). Institutionen und Institutionalisierung. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig, & L. Liegle (Hg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 86-120). Beltz Juventa.
- Jergus, K., & Thompson, C. (2011). Die Politik der »Bildung«. Eine theoretische und empirische Analyse. In R. Reichenbach, N. Ricken, & H.-C. Kroller (Hg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten* (S. 103-121). Schöningh.
- Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (Hg.) (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004.
- Klinkhammer, N. (2014). *Kindheit im Diskurs: Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*. Tectum.
- Koch, S. (2022). *Der Kindergarten als Bildungs-Ort: Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*. Beltz Juventa.
- Laging, R., & Kuhn, P. (2018). Bildungstheorie und Sportdidaktik. Eine Einführung. In R. Laging & P. Kuhn (Hg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 1-25). Springer.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (RP). (2018). *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz*.
- Ministerium für Bildung und Kindertageseinrichtungen [MV] (2020). *Bildungskonzeption für 0- bis 10- jährige im Mecklenburg-Vorpommern*.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (BB). (2011). *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (BW). (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (NW). (2018). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren*.

- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren Schleswig-Holstein [SH] (2020). *Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten*.
- Muchow, M., & Muchow, H.-H. (2012). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Beltz Juventa.
- Niedersächsisches Kultusministerium (NI). (2012). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung*.
- Rosa, H. (2021). *Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer kritischen Theorie später moderner Zeitlichkeit* (8. Aufl.). Suhrkamp.
- Schwarz, R. (2014). *Frühe Bewegungserziehung*. Ernst Reinhardt.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (B). (2014). *Berliner Bildungsprogramm für KiTas und Kindertagespflege*.
- Voss, A. (2019). Sport- und bewegungsbezogene Pädagogik der frühen Kindheit. Eine Bestandaufnahme. In A. Voss (Hg.), *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik. Ein Handbuch* (S. 17-36). Kohlhammer.
- Zeiger H., & Zeiger, H.-J. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Beltz Juventa.
- Zimmer, R. (2020). Bewegungserziehung In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Aufl., S. 783-792). Barbara Budrich.
- Zinnecker, J. (2001). *Straßenkindheit*. Beltz Juventa.