

Frühkindliches Sich-Bewegen als Handeln in Ungewissheit – eine Begriffsarbeit zwischen Sportpädagogik, Frühpädagogik und transformatorischer Bildungstheorie

von Ingrid Bähr und Björn Brandes

Zusammenfassung: Seit etwa zwei Dekaden wird die frühe Kindheit als lebensbiographisch bedeutsame Bildungsphase erkannt und dem Sich-Bewegen eine zentrale Rolle in diesem Prozess zugesprochen. Es fehlt bisher jedoch in der sportpädagogischen Forschung zu diesem Thema an einer bildungstheoretischen Reflexion des Bewegungsbegriffs und es bleibt gerade im Kleinkindalter unklar, welche Merkmale entsprechende körper- und bewegungsbezogene Handlungen und Erfahrungen auszeichnen sollten, damit ihnen Bildungsrelevanz zukommt. Zur Bearbeitung dieses Desiderats werden im vorliegenden Beitrag bildungstheoretische Überlegungen in drei unterschiedlichen Feldern skizziert: Im Diskurs frühkindlicher Bewegungsbildung, -erziehung und -förderung sowie in den beiden dem Feld unmittelbar verwandten Diskursen, dem der Frühpädagogik sowie dem der Bewegungs- und Sportpädagogik. Dabei werden insbesondere mit Blick auf den aktuellen Diskurs um Bildung als Transformation und Handeln in Ungewissheit jeweils mögliche Anschlussstellen für einen Begriff frühkindlicher Bewegungsbildung herausgestellt und anschließend in einem Vorschlag für eine entsprechenden Begriffsbestimmung zusammengeführt.

Schlüsselwörter: Bewegung, Spiel und Sport in der frühen Kindheit, Frühkindliche Bildung, Differenzenerfahrung, Transformatorische Bildungstheorie, Ungewissheit, Krise, Möglichkeitssinn, Bildungsbegriff, Kleinkindalter.

Moving in early childhood as acting in uncertainty - a conceptual work between physical education, early childhood education and transformational education theory

Abstract: For about two decades, early childhood has been recognized as an important educational phase in life and movement has been assigned a central role in this process. However, there has been a lack of reflection on the concept of education through movement in sport education research. Especially for early childhood, it remains unclear how body and movement-related actions and experiences should be characterized in order to be relevant to education. To address this desideratum, this paper outlines educational considerations in three different discourses. The discourse of early childhood movement education and exercise as well as the two related disciplines, namely early childhood education and movement and physical education, will be considered. In particular with regard to the current discourse on education as transformation and acting in uncertainty, possible points of connection for a concept of early childhood movement education will be identified and subsequently contextualized in a proposal for a corresponding definition.

Keywords: early childhood movement and physical education, early childhood education, experience of difference, transformational education theory, philosophy of education, uncertainty, negativity, Bildung.

Frühkindliches Sich-Bewegen als Handeln in Ungewissheit – eine Begriffsarbeit zwischen Sportpädagogik, Frühpädagogik und transformatorischer Bildungstheorie

1 Problemstellung

Seit etwa zwei Dekaden wird die frühe Kindheit als lebensbiographisch bedeutsame Bildungsphase erkannt (Dietrich et al., 2019; Rauschenbach, 2015, S. 62 ff.; Schäfer, 2013). Bewegung und das Sich-Bewegen wird gerade in dieser Altersstufe als ein zentrales entwicklungsförderliches Momentum beschrieben (Fischer, 2008; Hunger & Zimmer, 2010; Heim, 2008; Neuber, 2017; Zimmer, 2008) und dementsprechend ist das Thema frühkindliche Bewegungsbildung in den letzten Jahren sowohl in den Fokus sportpädagogischer Forschung (dvs, 2015¹; Voss, 2019; Schwarz, 2019; Krus & Jasmund, 2019) als auch von bildungspolitischen Überlegungen gerückt. So wird beispielsweise in neu etablierten frühpädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen ebenso wie in Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen auf die Bedeutsamkeit der Bewegung selbst sowie körper- und bewegungsbezogener Erfahrungen verwiesen (zsf. Voss, 2019, S. 19 ff.). Insbesondere für die Alterststufe der Ein- bis Dreijährigen, also die Krippenkinder, fehlt es bisher jedoch an einer bildungstheoretischen Reflexion des Bewegungsbegriffs und es bleibt unklar welche Merkmale entsprechende körper- und bewegungsbezogene Handlungen und Erfahrungen auszeichnen sollten, damit ihnen Bildungsrelevanz zukommt. So merkt Voss kritisch an, dass »(...) der Erwartungshorizont, der sich mit Bewegung als thematischer und medialer *Bildungsressource* [Hervorheb. Autor] verbindet, gegenwärtig noch in den pädagogischen Redeweisen und Thematisierungsformen vom Erwartungshorizont an eine *allgemeine Bewegungsförderung* [Hervorheb. Autor] in Kitas kaum zu unterscheiden« sei (Voss, 2019, S. 25). Bewegungsbildung und allgemeine Bewegungsförderung werden folglich im derzeitigen Diskurs häufig (implizit) gleichgesetzt. Oder umgekehrt lässt sich formulieren, dass häufig alles, was zur allgemeinen Förderung der Bewegung in der frühen Kindheit beiträgt, in den Verdacht gerät, bildungsrelevant zu sein. Kann man also sagen: »Hauptsache, die Kinder bewegen sich!« – egal wie?

Der Eindruck einer solchen Beliebigkeit verschärft sich mit Blick auf aktuelle nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung, wie sie beispielsweise von Rütten und Pfeifer (2016) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit erarbeitet wurden. Diese formulieren nach eigenen Angaben für Deutschland »zum ersten Mal wissenschaftlich fundierte und systematisch aufbereitete Empfehlungen« für Bewegung und Bewegungsförderung und beziehen dabei explizit auch den Bildungsbereich (u.a. Krippen und Kindertagesstätten) mit ein (Rütten & Pfeifer, 2016,

1 Vgl. auch das Positionspapier der Ad-hoc-Kommission »Elementarbereich« der deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs 2015).

S. 7). Dabei setzen sie Bewegung mit dem Begriff der »körperlichen Aktivität« gleich und kommen für die Zielgruppe der Säuglinge und Kleinkinder (0-3 Jahre) nach eingehender Analyse der Studienlage zu folgender Empfehlung:

»Säuglinge und Kleinkinder sollten sich so viel wie möglich bewegen und so wenig wie möglich in ihrem natürlichen Bewegungsdrang gehindert werden; dabei ist auf sichere Umgebungsbedingungen zu achten« (Rütten & Pfeifer, 2016, S. 25).

Im Hinblick auf mögliche förderliche Bewegungsformen merken sie ergänzend an, dass in den analysierten Studien teilweise Hinweise zu bestimmten Formen körperlicher Aktivität gegeben werden – für die jüngeren Kinder sei das z.B. »das Spielen auf dem Fußboden und das Toben« (Rütten & Pfeifer, 2016, S. 29). Allerdings läge »keine wissenschaftliche Evidenz für die Bevorzugung oder Überlegenheit einzelner Bewegungsformen oder Sportarten vor« (ebd.). Nun ist die begrenzte Aussagekraft der Empfehlungen von Rütten und Pfeiffer auf ihre stark verengte gesundheitsorientierte Sicht auf das Phänomen der Bewegung zurückzuführen – doch kommen auch nicht so einseitig gesundheitsorientierte Studien zu dem Schluss, dass bisher wenig empirische Nachweise über eine Schlüsselrolle der Bewegung bei der Bildung und Entwicklung von Klein- und Vorschulkindern vorliegen (vgl. Heim & Stucke, 2003, S. 131ff.; Scheid, 2009, S. 294; Payr, 2011, S. 411ff.; Schwarz, 2014, S. 139ff.). Es bleibt daher aus empirischer Sicht oftmals ungeklärt, welche Qualität Bewegung haben muss, um ihre Bedeutung einerseits als entwicklungsförderliches und andererseits als bildungsrelevantes Momentum im Kleinkindalter vollständig zu entfalten. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass vorliegende Forschungsarbeiten sich fast ausschließlich am physikalischen Phänomen der Bewegung orientieren und das kindliche Sich-Bewegen nicht mit Bezug auf Erlebnis- und Erfahrungspotenziale interpretieren (Erhorn, 2015, S. 102f.) oder im Anschluss an Lern- und Bildungstheorien systematisch reflektieren (Schwarz, 2014, S. 154ff.). Auch die letztlich verschleiende Begriffsverwendung von »Bewegungsbildung« für oftmals rein physikalisch verstandene Phänomene trägt ihrerseits zur Unklarheit des Diskurses und der jeweils gemeinten Gegenstände bei. Die vorliegende Arbeit soll an dieser Stelle einen Beitrag leisten, indem durch eine Verknüpfung bildungstheoretischer Überlegungen der Früh- und Sportpädagogik der Begriff der »Bewegungsbildung« inhaltlich gefüllt und geschärft wird. Dabei fokussieren wir auf das Kleinkindalter (1- bis 3-Jährige; vgl. Scheid, 2009, S. 282; Winter & Hartmann 2015, S. 248) und wenden uns damit einem Altersbereich zu, der in der Diskussion bisher kaum betrachtet wird. Zudem wollen wir uns unter bewegungspädagogischer Perspektive auf Handlungen fokussieren, bei denen die Bewegung als primäres Mittel zur Auseinandersetzung mit der Umwelt eingesetzt wird und die (Fern-)Sinne lediglich zur Unterstützung dieser Handlungen dienen (Brandes, 2019).

Zur Begriffsarbeit werden wir im Folgenden die Verwendung des Bildungsbegriffs in drei Diskursen skizzieren: Dem Diskurs um frühkindliche Bewegungserziehung/-

förderung/-bildung innerhalb der Disziplin der Sportpädagogik, im Diskurs der Frühpädagogik sowie im Diskurs der Sportpädagogik, über den frühkindlichen Teildiskurs hinaus. In allen drei Punkten werden wir zentrale theoretischen Ansätze und Denkfiguren herausstellen sowie mögliche Anschlussstellen für einen Begriff der Bewegungsbildung im Kleinkindalter hervorheben. Wesentliche Überlegungen der Früh- und Sportpädagogik illustrieren und verdeutlichen wir zudem an einem Beispiel aus der Bewegungspraxis eines Krippenkindes. Anschließend führen wir die Ergebnisse zusammen, verdichten sie zu einem Vorschlag für einen Begriff der »Bewegungsbildung im Kleinkindalter« und formulieren mögliche Konsequenzen einer solchen Betrachtungsweise.

2 Begriffsbearbeitung aus unterschiedlichen Perspektiven

2.1 Bewegungsbildung« im Diskurs um frühkindliche Bewegungsförderung/-erziehung/-bildung

Der Diskurs um frühkindliche Bewegungsförderung/-erziehung und/oder -bildung wird in vielen anderen Wissenschaftsdisziplinen nur marginal betrachtet und nahezu ausschließlich aus der Sportpädagogik herausgeführt. Was lässt sich aus diesem Diskurs zur Bestimmung eines Begriffs Bewegungsbildung im Kleinkindalter gewinnen?

Als Konsens der gesichteten Literatur lässt sich formulieren, dass Erkundungs- und Erprobungshandlungen von Kleinkindern im Modus der Bewegung als zentraler Mechanismus frühkindlicher Entwicklung gesehen werden (u.a. Dietrich, 2008; Fischer, 2008; Schneider, Kopic & Jasmund, 2015; Zimmer, 2008, 2018). Dieses Erkenntnis wird meist aus einer konstruktivistischen oder ökologischen entwicklungstheoretischen Perspektive dargestellt und begründet, wobei mit dem Bewegungsbegriff selbst unterschiedlich umgegangen wird. Brandes (2020) arbeitet in Anlehnung an Schwarz (2014) aus dem Fachdiskurs zwei Paradigmen der Betrachtung frühkindlicher Bewegung heraus. Zum einen werden ausgehend vom äußerlich sichtbaren physikalischen Phänomen der Bewegung die körperliche Aktivität, motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Bewegungsgrundformen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt (z.B. Heim & Stucke, 2003; Scheid, 2009; Schwarz, 2017); andere Autor*innen wählen die latenten, zu interpretierenden Bedeutungs- und Funktionsdimensionen von Bewegung als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen, die dann z.B. in Aktionsformen ausdifferenziert werden (z.B. Dietrich, 2003, 2008; Erhorn, 2016; Scherler, 1990). In dieser Fachliteratur findet sich in verschiedenen Variationen die Denkfigur der (selbsttätigen) Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt (hier Bewegungsumwelt), in der das Kind Selbst- und Weltverhältnisse entwickelt. Für die Suche nach einem Begriff frühkindlicher Bewegungsbildung erscheint das letztgenannte Paradigma daher vielversprechend, da in diesem das Subjekt im Mittelpunkt der Überlegungen steht und damit eine zentrale Denkfigur der Bildungstheorie aufgegriffen wird.

Zusätzlich können aus dem bestehenden Diskurs zahlreiche Hinweise gewonnen werden, dass und wie es als Aufgabe von Kindertagesstätten bzw. Fachkräften verstanden wird, Kleinkindern vielfältige Möglichkeiten des Sich-Bewegens im Sinne von Erkundungshandlungen anzubieten und sie bei der Nutzung dieser Möglichkeiten zu unterstützen. So formuliert Fischer (2010, S. 131), dass vorschulische Bildung konsequent vom Kind aus zu denken sei, als Selbsttätigkeit in einem Prozess der Selbstbildung. Komplementär dazu sei Erziehung »als Angebotsstruktur für einen Aushandlungsprozess zwischen individuellen Möglichkeiten und Notwendigkeiten der einbindenden Kultur« zu verstehen. Bildung wird hier als Aufgabe des Kleinkindes konturiert und diesem auch zugesprochen, zugetraut; Erziehung wird als komplementärer Begriff dem Handeln der Fachkräfte zugeordnet und als »Angebot« sowie »Aushandlungsprozess« bestimmt.

Einer weiteren Ausdifferenzierung dieser Denkfigur mit dem bildungstheoretischen Vokabular der klassischen Phänomenologie erteilt Fischer aber mit dem Verweis, *Bewegungshandeln* sei stets *Entwicklungshandeln*, eine klare Absage². Diese konsequent entwicklungstheoretische Auffassung hat Auswirkungen auf Betrachtungen des Phänomens durch andere Forschungsgruppen, die Fischers Spuren folgen. So liefert auch die zusammenfassende Analyse von Fachliteratur zu »Bewegung als Bildungsgegenstand« von Schneider, Kopic und Jasmund (2015, S. 48f.)³ keine bildungstheoretischen Ausdifferenzierungen. Stattdessen kann sie als Beispiel dafür dienen, dass nicht in allen Beiträgen, die den Bildungsbegriff explizit im Titel führen, auch ein Bildungsverständnis expliziert wird. Generell wird der Bildungsbegriff in vielen Veröffentlichungen im Diskurs der frühkindlichen Bewegungspädagogik eher alltagssprachlich gebraucht bzw. in sehr wenigen Zeilen ein Bezug zu Ganzheitlichkeit, sinnlich-leiblicher Erfahrung und tätiger Weltaneignung hergestellt, danach aber übergangslos in entwicklungs- und kompetenztheoretischem Vokabular weiter argumentiert (z.B. Zimmer, 2018).

Schwarz bemüht sich um eine Bestimmung des Bildungsbegriffs, die ausweist, dass Bildung durch Bewegung mehr meint als motorische und körperphysiologische Aspekte und verweist auch auf »ethisch-ästhetische und epistemologische Aspekte menschlicher Bewegung zur individuellen Selbst-Konstruktion im Verlaufe natürlicher und soziokultureller Interaktion« (Schwarz, 2017, S. 152f.). Aber auch er bleibt in seinen weiteren entwicklungstheoretisch geprägten Ausführungen eher vage, wenn er Bewegungsbildung als »(...) äußerst subjektive Synergie verschiedener Kompetenzen« beschreibt, die man nicht direkt bestimmen oder messen könne und die höchstens als »operationalisiertes Produkt einer beobachteten Performanz mittels physikalischer Parameter« fassbar sei (ebd., S. 153).

2 Vgl. Fischer, 2010, S. 118.

3 BIK-Projekt: Qualifikationsprofil »Bewegung in der frühen Kindheit«. Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten«, geleitetet von Klaus Fischer, Wolfgang Beudels, Gerd Hölter, Christina Jasmund, Astrid Krus und Stefanie Kuhlenkamp.

Ausführlicher auf bildungstheoretisches Denken rekurriert Voss (2019) im Anschluss an Franke (2018) mit Verweis auf die Potenzialität des Körpers bzw. Leibes in kindlichen Bildungsprozessen: »Mit der Gleichzeitigkeit von Leib-Sein und Körper-Haben wird der Blick zum einen auf Bewegung als Medium der Gestaltung von Mensch-Welt-Verhältnissen möglich, zum anderen auf den Körper unter dem Aspekt der Funktionalität [...]« (Voss, 2019, S. 8 f.). Voss geht weiterhin (mit Benner, 2010) auf das Charakteristikum von Bildung als Selbsttätigkeit (Bildsamkeit auf Seiten des Kindes) und Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit (z.B. in Kitas durch das Wirken der Fachkräfte) als Prämissen frühkindlicher Bildungsprozesse ein. Sie hebt hier die unterstützende Bedeutung der Fachkraft-Kind-Interaktion hervor und konkretisiert diese (mit Tietze & Viernickel, 2016, S. 41) mit den Begriffen *Beobachtung*, *Dialog*, *Beteiligungsbereitschaft* und *Impuls*.

Wie genau sich das Leib-Sein und Körper-Haben unter der Prämisse von Selbsttätigkeit und Fremdaufforderung insbesondere im Kleinkindalter dann aber zueinander verhält, wird im Einzelnen nicht mehr geklärt. Auch bleibt offen, ob bzw. inwieweit ein für Bildungsprozesse immer mitzudenkender emanzipatorischer Anspruch im leiblich-körperlichen Selbstbildungsprozess von Kleinkindern eingelöst wird. Voss differenziert stichpunktartig eine Reihe sinnlich-ästhetischer Zugänge des Kindes zur Welt aus (Voss, 2019, S. 26), kritisiert jedoch ihre eigenen Darstellungen dahingehend, dass es sich dabei noch um ein »loses Perspektivbündel« handle. Mit diesem könne ein unaustauschbarer Stellenwert der Bewegung im Rahmen der Modi der Weltbegegnung noch nicht systematisch begründet werden (ebd.).

Weniger für die zuletzt genannten Autor*innen, aber für weite Teile des sportpädagogischen Diskurses zur frühkindlichen Bewegungsbildung lässt sich resümierend feststellen, dass die Begriffstrias *Bewegungsförderung*, *Bewegungserziehung* und *Bewegungsbildung* häufig nicht trennscharf verwendet wird. Der Bildungsbegriff taucht dabei nach unserer Sichtung der Literatur besonders pointiert an den Stellen auf, an denen eine bewegungsorientierte Praxis in Kindertagesstätten legitimiert werden soll, ohne empirische Nachweise für einen Nutzen liefern zu müssen. Deshalb erscheint es oftmals so, als ob vielfältiges Sich-Bewegen dann *per se* als bildungsrelevant erachtet wird, ohne dass es *theoretische Leitlinien* gibt, nach denen eine Bildungsrelevanz verschiedener Qualitäten frühkindlichen Sich-Bewegens bestimmt, erkannt und bewertet werden könnte.

Voss mahnt vor dem Hintergrund dieses Status Quo im Diskurs die Ausarbeitung »normativer Grundlagen der bewegungspädagogischen Arbeit« in Kindertagesstätten an (Voss, 2019, S. 18). Dies sei auch vor dem Hintergrund einer Gefahr der einseitigen Instrumentalisierung frühkindlicher Bewegungsbildung zur Sicherung kognitiver Kompetenzen im Sinne einer Optimierung von Humankapital geboten (ebd.). Voraussetzung einer derartigen Formulierung normativer Grundlagen sei die (Wei-

ter-)Entwicklung bildungstheoretischer Vorstellungen von Bewegungshandeln in der frühen Kindheit (ebd., S. 18 f.).

Es kann festgehalten werden, dass *im Diskurs der frühkindlichen Bewegungspädagogik* Bewegung als Modus der Entwicklung von Kleinkind-Welt-Verhältnissen verstanden, herausgestellt und wertgeschätzt wird. Zudem wird mit der Selbsttätigkeit des Kindes eine zentrale Denkfigur der Bildungstheorie aufgerufen, aber in aller Regel nicht weiter an bildungstheoretisches Denken angebinden und konkretisiert. Dadurch bleibt ein darin aufgehobener Bildungsbegriff häufig unterbestimmt und es fehlen normative Grundlagen bewegungspädagogischer Arbeit, die helfen könnten, institutionalisierte Prozesse frühkindlicher Bewegungsbildung vor einseitig formulierten gesellschaftlichen Interessen zu schützen.

2.2 Bildung und Bewegung im Diskurs der Frühpädagogik

Auch im zweiten Ausgangspunkt unserer Betrachtungen, dem Diskurs der Frühpädagogik, wird beklagt, dass der Bildungsbegriff häufig nicht expliziert oder alltagstheoretisch verwendet würde (Lotte, 2014; Schäfer, 2013, Dietrich et al., 2019). So kritisiert Schäfer, dass der Begriff in der gegenwärtigen Diskussion um Bildung in der frühen Kindheit »völlig beliebig für alles herhalten [solle], was mit frühkindlichem Lernen zu tun hat" (Schäfer, 2013, S. 33).

Allerdings liegen hier auch Arbeiten vor, denen es explizit um eine Bestimmung des Bildungsbegriffs in der frühen Kindheit geht (z.B. Dietrich, 2011; Stieve, 2013, 2019; Schäfer, 2019) und die dies mit Bezug zu vier aktuellen Ansätzen in der Frühpädagogik leisten (zsf. auch Lotte, 2014).

Der (sozialpädagogisch orientierte) *Situationsansatz (1)* betont sog. *Schlüsselsituationen* aus der Erfahrungswelt der Kinder als Ausgangspunkte frühkindlicher Bildung. Im Fokus steht hier das Berücksichtigen der Lebenssituation der Kinder sowie das Ernstnehmen der Kinder als handelnde Subjekte im Sinne aktiver Mitglieder der Gesellschaft. Formuliert wird (in reformpädagogischer Tradition) ein partizipativer und emanzipatorischer Anspruch, indem das »Recht des Kindes« auf einen »eigen-sinnigen Umgang« mit dem gesellschaftlich Gegebenen, den Situationen seines Alltags, betont wird (Preissing, 2012). Dabei lenkt der Situationsansatz den Blick auch kritisch auf gesellschaftliche Bemächtigungsprozesse einer Fremdbestimmung der frühen Kindheit »angesichts derer es notwendig sei, dass Kinder sich Kenntnisse und Fähigkeiten aneigneten, um eigene Gestaltungsmöglichkeiten zu gewinnen« (Zimmer, 1973, zit. n. Stieve, 2013, S. 59).

Der *Selbstbildungsansatz (2)* bringt u.a. die Figur eines ästhetischen Modus frühkindlicher Bildung in den Diskurs der Frühpädagogik ein. Schäfer schlägt vor, *körperlich-bildhafte Ereignisabläufe* im Handeln von Kleinkindern als Ausgangspunkt schrittweiser Generalisierungen von *Konzepten* zu verstehen und erkennt darin *sub-*

jektive Kind-Welt-Modelle. Er sieht darin bei Kindern eine dem analytischen, rationalen Denken ebenbürtige Dimension der inneren Erfahrung (u.a. Schäfer, 1995, S. 248ff.). Schäfer betont, dass der »Prozess kindlicher Weltdeutung, und damit der Bildung, [...] mit dem impliziten und expliziten Erfahrungslernen, spätestens von Geburt an [beginnt]« (Schäfer, 2019, 417)⁴. Der Selbstbildungsansatz bezieht diese Erfahrungen im *Modus des Ästhetischen* in einem weiten Ästhetik-Verständnis (Schäfer, 2014, S. 138: »Aisthesis«)⁵ vor allem auf das *Wahrnehmen* des Kleinkindes und weniger auf den Topos des Sich-Bewegens.

In jüngeren Schriften betont Schäfer ein Subjektverständnis des Kindes als »relationales Subjekt seiner Biographie im Rahmen sozialer, gesellschaftlicher und kultureller Bedingungen« (Schäfer, 2019, S. 415). Damit ist der Übergang zu ko-konstruktiven Ansätzen angelegt (Dahlberg & Moss, 2005; Fthenakis, 2003). Im *Ko-Konstruktionsansatz* (3) wird einerseits die Partizipation des Kindes an der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit betont, andererseits wird die zentrale Bedeutsamkeit der Interaktion zwischen Kleinkindern und Erwachsenen hervorgehoben als *Ko-Konstruktion im gemeinsamen Handeln* (Fthenakis, 2009; König, 2010; Stenger, 2019). Der Ansatz weist verschärft auf die sozialen Formatierungen dieser Konstruktionsleistungen hin: "Am Anfang steht nicht, wie das Kind durch selbstbildende Konstruktionen Welt hervorbrächte, sondern, wie Kind und Kindheit gesellschaftlich konstruiert werden und wie daraus entstehende Konventionen den Rahmen von Bildung und Erziehung bestimmen" (Dahlberg & Moss, 2005, zit. n. Stieve, 2013, S. 62, Übers. d. Aut.).

Trotz dieser Kritik an der Idee eines autonomen Subjekts halten letztlich alle drei Ansätze an der Vorstellung eines Kleinkindes fest, das die Welt »deutet« (Schäfer, 2019, S. 417), »alternative Konstruktionen von Welt« hervor zu bringen vermag

4 Analogien zum Selbstbildungsansatz weisen die systemtheoretischen Deutungen der Eigenaktivität und Unverfügbarkeit des Kindes im Sinne von Autopoiesis von Liegele (2002) auf.

5 In jüngeren Veröffentlichungen Schäfers wird ästhetische Bildung explizit als Aisthesis verstanden, als »Wahrnehmen, mit Wahrnehmungen zu spielen, sie aus- und umzugestalten, mit ihnen zu fantasieren und neue Formen zu erfinden, das wird hier ästhetisches Denken genannt« (Schäfer, 2014, S. 138). Bezüglich des Begriffs der Ästhetik in der Frühpädagogik unterscheidet Staeger (2016) zwischen einem weiten Verständnis Ästhetischer Bildung als Aisthesis (wie von Schäfer vertreten) in Gegenüberstellung zu einem engeren Verständnis, bei dem Ästhetische Bildung als Einführung in künstlerische Kulturtechniken verstanden wird, wie bspw. Kunst, Musik, Sprache, Spiel oder Tanz (vgl. auch Dietrich et al., 2019; Stenger, 2015). Je nachdem, welchem Begriffsverständnis man folgt, wäre das Charakteristikum des Ästhetischen dann als *grundlegender* Zugangsmodus des Kleinkindes zur Welt oder aber im engeren Ästhetikverständnis als *ein spezifischer Modus neben anderen*, etwa im Sinne der Modi der Weltbegegnung nach Baumert (2002, für die Sportpädagogik Klinge, 2018, S. 348 ff.) zu verstehen. Wesentlich ist jedoch, dass leiblichen Erfahrungen von Kleinkindern – sowohl im Verständnis als alltägliche ästhetische oder spezifische ästhetische Praktiken – im frühpädagogischen Diskurs explizit eine Bildungsrelevanz zugesprochen wird.

(Dahlberg & Moss, 2005, zit. n. Stieve, 2013, S. 62, Übers. d. Aut.) und in der Lage ist, mit der Welt »eigensinnig« umzugehen (Preissing, 2012)⁶.

Als Gewinn für einen Begriff frühkindlicher *Bewegungsbildung* ergeben sich bis hierher zwei Aspekte:

Der *Modus des Ästhetischen* befähigt auch schon Kleinkinder zur Bildung: Kindern werden von Geburt an Formen der Bildung explizit zugesprochen. Alle drei Ansätze verweisen dabei auf das *Wahrnehmen, Handeln, Agieren, Umgeben* des Kindes mit seiner materialen und sozialen Umwelt⁷ und damit auf eine leibliche Ebene bzw. einen ästhetischen Modus dieser Bildungsprozesse, wenn auch meist ohne explizite Bezüge zum Topos des Sich-Bewegens.

Wir werden sensibilisiert dafür, dass eine individuelle, sich frei entfaltende Weltbegegnung des Kindes immer im Spannungsverhältnis zu einer gesellschaftlich bereits vorgeformten Weltbegegnung steht und dass damit stets die Gefahr einer gesellschaftlichen Vereinnahmung frühkindlicher Bildungsprozesse gegeben ist⁸.

Einige Autor*innen spitzen kritische Anmerkungen zu dem bis hierher explizierten Bildungsbegriff der frühen Kindheit aus einer *praxistheoretischen Perspektive* (4) zu⁹. So verweist Stieve (2019, S. 426 f.) auf das Dilemma, dass frühpädagogische Theorie zu wenig darauf achte, dass Kleinkinder immer schon von ihrer Umwelt *vorgeformt* werden. Nähme man diese Perspektive aber ernst, dann seien vor dem emanzipatorischen Anspruch von Bildung selbst-bestimmte Bildungsprozesse für dieses Alter nicht mehr zu erklären, da die Kleinkinder dann über kein eigenständiges *Selbst* verfügen könnten. Stieve stellt daher die Frage, ob und inwieweit das kleine Kind unter der Bedingung kultureller Vorstrukturiertheit seiner Erfahrungswelt überhaupt *als Subjekt* zu handeln vermag. Sein Lösungsvorschlag fokussiert auf *Bildung als leibliche Erfahrung* im Sinne *körperlicher Befremdungen*.

Stieve verweist zunächst darauf, dass Praxistheorie immer auch im Blick hat, dass sich Praxen verändern. Die wesentliche Spur zur Beantwortung der Frage nach der Möglichkeit frühkindlicher Bildungsprozesse läge folglich darin, die Veränderungen von Praxen im *Vollzug von Praktiken* selbst zu suchen und nicht nur die *Reflexivität* im Sinne eines autonom denkenden Subjekts in den Blick zu nehmen. Für Praktiken von Kleinkindern sei auf dieser Spur also zu fragen, in welchen Momenten sich kleine Kinder *reflexiv* (im Sinne von different) zu sozial und material tradierten

6 Diese Ansätze werden von Stieve (2019, S. 424) als »paradigmatisch für ein nach wie vor wirkmächtiges Bildungsverständnis« bewertet, aber zugleich teilweise als ahistorische Perspektive auf das Kind kritisiert.

7 Im Sinne eines (grundlegenden) ästhetischen oder (spezifischen) ästhetischen Modus.

8 Vgl. hierzu die aktuelle Studie von Stenger & Thörner (2019).

9 So formuliert C. Dietrich (2011, S. 105), dass das »Aufwachsen (...) vom ersten Moment an kulturell überformt« sei.

Praktiken *verhalten*. Als analytisches Konstrukt verweist Stieve (2019) an dieser Stelle auf die phänomenologische Denkfigur der *Differenzerfahrung*, welche auch im sportpädagogischen Diskurs zu finden ist, z.B. bei Laging (2016), Bietz und Scherer (2017), Franke (2018) oder Klinge (2018). Genau wie sportpädagogische Autor*innen verweist Stieve (mit Merleau-Ponty) auf das Phänomen, dass das Selbst *sich* zuallererst *als* Subjekt in einer Zwischenleiblichkeit erfahren kann: Das kleine Kind vermag *sich* (als Selbst) *in* einer leiblichen Praxis aus Gesten, Gebärden und Bewegungen zu begegnen. Indem ihm z.B. widerfährt, dass es zum ersten Mal auf einer schrägen, glatten Fläche gerutscht ist, erfährt es seinen Leib als *fungierenden* Leib, der etwas *getan hat*, das sich von dem bis dahin erlebten (nicht-rutschenden) *habituellen Leib* unterscheidet. Dem Kind widerfährt also eine in der eigenen Leiblichkeit verankerte Fremderfahrung. Noch lange bevor das Kleinkind *ich bin gerutscht!* reflektieren, in Worte formen und aussprechen kann, widerfährt ihm das Rutschen als Leiberfahrung. Es erfährt die Differenz zwischen habituellem und fungierendem Leib und »körper-weiß«, dass *es* gerutscht ist. Merleau-Ponty spricht an dieser Stelle von einem »ich kann« als Leibverstehen in Gegenüberstellung zu einem »ich denke« (Merleau-Ponty, 1966, S. 173 ff.): »Der Leib ist das Mittel überhaupt, eine Welt zu haben« (ebd., S. 176; vgl. für die Sportpädagogik z.B. Franke, 2018, S. 276). Stieve (2019) stellt nun die These auf, dass beim Kleinkind eine eigene Dynamik in der Beziehung zwischen habituellem und fungierendem Leib vorliegt. Ein *So-Sein* in der Welt, ein Habitus kann bei Kleinkindern noch gar nicht vorausgesetzt werden. Das Sein in der Welt ist in vielen Situationen eben noch nicht in der einen oder der anderen Weise bereits einverleibt, sondern die (materialen) Dinge erscheinen Kleinkindern häufig widerspenstig, das alltägliche (soziale) Handeln der anderen als ein Rätsel. »Der fungierende Leib findet sich in einer Verflechtung von Handlungen mit [anderem und, Autor*in] anderen wieder, hat aber noch keine Gewohnheit inkorporieren können" (Stieve 2019, S. 428). Kleinkinder handeln damit – anders als Menschen in späteren Lebensphasen – häufig (noch) in einer »Zone der Ambiguität" (Merleau-Ponty, 1994, S. 253, zit. n. Stieve, 2019, S. 429) oder auch in für sie *ungewissen* Situationen. Auch alltägliche, aus Erwachsenensicht funktionelle (Prohl, 2010), zweckrationale (Bietz & Scherer, 2017) Bewegungshandlungen¹⁰ werden Kleinkindern damit bereits zur Differenzerfahrung, zur *körperlichen Befremdung*. Stieves Argument ist nun, dass ebendiese Zone der Ambiguität, der Ungewissheitscharakter alltäglicher Situationen, das Bewegungshandeln von Kleinkindern reich an emanzipatorischem und damit bildungsrelevantem Potenzial werden lässt. Dies liegt nach Stieve darin begründet, dass viele Praktiken vom kleinen Kind zunächst nicht nur *vollzogen*, sondern auch *erfahren* würden, eben »darin, dass sie nicht gelingen, sich als sperrig erweisen, irritieren, zu anderem verlocken, an Verbote rühren, etc.« (Stieve, 2019, S. 429). Wird Kleinkindern ein Umfeld angebo-

10 Funktionale Bewegungshandlungen in Gegenüberstellungen zu kulturellen Bewegungshandlungen bei Prohl (2010, S. 221ff.), ähnlich zweckrationale Bewegungshandlungen in Gegenüberstellungen zu wertrationalen Bewegungshandlungen bei Bietz und Scherer (2017, S. 69ff.).

ten, in dem ihnen derartige immer wieder neue Differenzerfahrungen zu teil werden können, rufe dies *Reflexivität* und damit auch das Entwickeln eines Möglichkeits-Sinns wach im Sinne eines »reflexiven Selbstbezugs *in* Praktiken, der die bloße Rekrutierung *durch* Praktiken unterbricht" (Bedorf, 2017, S. 74; Hervorheb. d. Autor*in). Das Handeln von Kleinkindern könne so als Prozess der "nicht-theoretischen Befragung der Welt" (Stieve, 2019, S. 430) verstanden werden: »Praktiken sind umgeben von einem Hof dessen, was [...] möglich und als möglich einladend, gleichgültig oder abstoßend ist" (ebd.). Das aus unserer Sicht selbstverständliche So-Sein der Dinge und der Verhaltensweisen konkurriert für Kleinkinder (noch) mit anderen Deutungsmöglichkeiten dessen, was dem Kind widerfährt. »Bildung setzt hier kein Subjekt voraus, dem seine Welt immer schon gegenübersteht, sondern das [in seiner leiblichen Praxis aus Gesten, Gebärden, Bewegungen, d. Autor*in] mit seiner Welt verflochtene Selbst wird zur Frage, indem es irritiert und sich und seiner Situation gegenwärtig wird" (Stieve, 2019, S. 432).

Zusammenfassend können wir aus dem Bildungsdiskurs der Frühpädagogik Folgendes festhalten: Es sind Differenzerfahrungen (Befremdungen) im körperlichen Handeln von Kleinkindern, die ihnen leibliche Reflexion als Ort von Selbst-Erfahrung und von Bildungsprozessen ermöglichen. Im Vermögen zur Deutungsübernahme, aber auch zum Anders- und Umdeuten von Praktiken liegt das emanzipatorische Moment leiblicher Reflexion im Kleinkindalter. Als Bedingung frühkindlicher Bildung wird hier also ein Möglichkeitsraum für das Auftauchen leiblicher Fragen identifiziert, die durch Differenzerfahrung entstehen und ein Handeln in diesen ungewissen Situationen, in einer Zone der Ambiguität und damit im Rahmen von Deutungshöfen sowohl fordern als auch fördern.

2.3 Kio und der LKW-Schlauch – ein Beispiel frühkindlichen Handelns in Ungewissheit

An einer kurzen Sequenz aus dem Datenmaterial einer Studie von Brandes (2019) lassen sich die bisherigen und gleich folgenden Ausführungen illustrieren. Die knapp zweiminütige Sequenz stammt aus dem Datenkorpus eines Dissertationsprojektes, in dem Kleinkinder im Krippenalter über drei Monate hinweg in ihrer regelmäßigen Nutzung einer Bewegungsbaustelle videografiert wurden.

D:12-09-26_bj Z:30

Kio (Junge im blauen T-Shirt) geht zielstrebig zum LKW-Schlauch hinüber. Dort hüpfen bereits zwei Peers (Rahel und Cleo) mit dem Po auf dem Schlauch [indem sie diesen aus einer Hockstellung rhythmisch auf den Schlauch plumpsen lassen und mit einer Beinbewegung die anschließende Aufwärtsbewegung durch den Schlauch zusätzlich verstärken]. Kio klettert in den Schlauch hinein, setzt sich mit dem Po auf den Schlauch und schaut zu den Peers. Dann beginnt er ebenfalls mit dem Po auf dem Schlauch zu hüpfen und lächelt dabei. Nach sieben Hüpfen dreht Kio sich um, stützt beide Hände auf den Schlauch auf und steigt anschließend mit den Füßen auf den Schlauch hinauf. Beim Aufsteigen mit dem zweiten Fuß verliert er jedoch das Gleichgewicht [da der Schlauch aufgrund von weiteren Hüpfbewegungen von Rahel wackelt] und rutscht mit den Füßen zur Mitte des Schlauchs hin ab. Als Kio versucht, ein weiteres Mal erst mit dem Knie, dann mit dem Fuß auf den Schlauch aufzusteigen, geht plötzlich das Deckenlicht im Raum aus. Alle Kinder am LKW-Schlauch halten mit ihren Handlungen inne. Als das Licht kurze Zeit später wieder angeht, stützt Kio erneut beide Hände auf den Schlauch auf und steigt mit den Füßen auf den Schlauch hinauf. Abermals verliert er das Gleichgewicht [da der Schlauch aufgrund von weiteren Hüpfbewegungen von Rahel und Cleo wackelt], rutscht ab und fällt in die Mitte des Schlauchs. Kio steht gleich wieder auf und versucht ein weiteres Mal, auf den Schlauch aufzusteigen. Auch diesmal rutscht er ab und fällt in die Mitte des Schlauchs. Nun bleibt er dort jedoch einige Sekunden liegen. Rahel und Cleo lassen ihren Po nun bei einer Hüpfbewegung vom Reifen abgleiten, rutschen in die Mitte des Schlauchs und lachen dabei vergnügt. Kio steht indessen wieder auf, setzt sich mit dem Po auf den

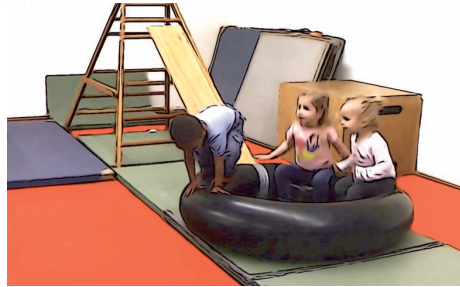


Abbildung 1: Kio steigt auf den LKW-Schlauch.



Abbildung 2: Kio rutscht ab und fällt in die Mitte.



Abbildung 3: Kio lässt sich in die Mitte fallen.

Schlauch und macht drei weitere Hüpfbewegungen. Dann lässt auch er den Po vom Schlauch abgleiten, rutscht in die Mitte des Schlauchs und lacht dabei vergnügt. Anschließend setzt er sich wieder mit dem Po auf den Schlauch und hüpfert erneut. Nach zehn weiteren Hüpfen, steigt Kio mit einem Bein über den Reifen und hüpfert nun – wie auf einem Pferd – mit dem Schlauch zwischen den Beinen. Nach sechs Hüpfen in dieser Position lässt er seinen Oberkörper zunächst nach vorn auf den Reifen kippen, zieht dann das Bein nach Innen und lässt sich seitwärts in die Reifenmitte rutschen. Dabei grinst er vergnügt. Dann steigt Kio ein weiteres Mal mit einem Bein über den Reifen und hüpfert erneut elfmal mit dem Reifen zwischen den Beinen. Rahel hingegen hüpfert weiter regulär mit dem Po auf dem Reifen. Als Cleo aufspringt und den Schlauch verlässt, verliert Rahel das Gleichgewicht, rutscht ab und fällt rücklings aus dem Schlauch hinaus. Kio sieht dies, hält kurz in der Hüpfbewegung inne und lässt sich dann [Hände voran] in die Schlauchmitte fallen. Als Rahel zurück in den Schlauch klettert, steht Kio wieder auf und setzt sich einmal mehr mit dem Po auf den Schlauch und das Hüpfen beginnt von vorn. Im weiteren Verlauf lässt sich Kio nun abwechseln aus beiden Hüpfpositionen kontrolliert in die Mitte des Reifens fallen.

Während Stieve uns aufgezeigt hat, dass Kleinkinder durchaus auch in der Auseinandersetzung mit alltäglichen, funktionalen Bewegungshandlungen – aufgrund ihres Handelns in einer Zone der Ambiguität – Leiberfahrungen im bildungsrelevanten Sinne machen können, zeigt uns Kio an dieser Stelle, dass auch schon Kleinkinder ihre Alltagsbewegungen überschreiten. Indem Kio sein bereits habitualisiertes Stehen-Können mit einer Veränderung des Untergrundes durch das Klettern auf den LKW-Schlauch wieder verunsichert, eröffnet er sich damit – so wird in Punkt (2.4) zu zeigen sein – absichtlich ein Handeln in Ungewissheit und damit den ästhetischen Raum sportlichen Bewegens. Da ihm trotz mehrfacher Versuche ein Stehen auf dem Schlauch nicht gelingt, entwickelt er darüber hinaus mit dem spielerischen Sich-absichtlich-in-die-Mitte-fallen-lassen eine neue Bewegungsform und eine mögliche Umgangsweise mit der Krise des Handelns.

2.4 Bildung und Bewegung im Diskurs der Sportpädagogik

Was kann die Sportpädagogik, hier fokussiert auf den bildungstheoretischen Diskurs des Faches, zu einer weiteren Klärung eines Begriffes frühkindlicher Bewegungsbildung beitragen?

2.4.1 Sportliches Bewegen in bildungstheoretischer Perspektive

Laging und Kuhn bieten in ihrem 2018 erschienenen Sammelband eine Ausdifferenzierung des bildungstheoretischen Diskurses der Sportpädagogik unter drei Perspektiven an: Im Horizont *kategorialer Bildung (1)* erscheint Bewegung, Spiel und Sport bspw. als »qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess« (Prohl, 2010) oder

als »Formungsprozess« (Bietz, 2018). Im *Horizont bildender Weltbegegnung* (2) rückt Bewegungsbildung bspw. als »ästhetische Erfahrung« und »Körperwissen« (Klinge, 2018 oder Franke, 2003, 2018) oder als »relationale Mensch-Welt-Begegnung« (Laging, 2018) in den Blick. Im *Horizont transformatorischer Bildung* (3) schließlich wird Bildung unter dem Fokus der Bewältigung bewegungsbezogener Krisen betrachtet (Bietz & Scherer, 2017), die Bähr, Bechthold und Krieger zunächst als »Ungewissheitssituationen« (2016) und später als »Irritationen« fassen (Regenbrecht et al., 2018)¹¹, Lüsebrink und Wolters (2019) hingegen als »negative Erfahrungen«.

Eine genauere Betrachtung all dieser sportpädagogischen Ausdifferenzierungen des Bildungsbegriffs unter Bezugnahme auf ihr Potenzial für einen Begriff frühkindlicher Bewegungsbildung ist hier nicht leistbar. Im Interesse der Fachspezifik, also der Etablierung eines *Bewegungsbildungsbegriffs*, steht jedoch notwendig der *Gegenstand* der Sportpädagogik, die Sache von Bewegung, Spiel und Sport im Fokus. Wir werden deshalb im Folgenden mit Bietz und Scherer (2017) auf eine aktuelle Gegenstandsbestimmung von Bewegung, Spiel und Sport zurückgreifen. Diese tritt nicht an, einen Begriff von Bewegungsbildung zu klären, greift aber explizit auf Elemente aller drei oben genannten Horizonte sportpädagogischer Bildungsverständnisse zurück.

Ein »sportliches Bewegen« bestimmen Bietz und Scherer (2017, S. 67) »zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung«. Die zentrale These ihres Beitrags besagt, dass im sportlichen Handeln bewusst ein Zustand ausgelöst wird, »(...) der zugleich strukturell eben diese intentionale Kontrolle des sportlichen Geschehens (...) tendenziell außer Kraft setzt« (ebd., S. 71). Sie bezeichnen dies als »Krise der Handlungskontrolle« (ebd.), die unter der Perspektive des werthaften, ästhetischen Erlebens des Handlungsvollzugs kultiviert wird (ebd., S. 67). Was ist damit gemeint und inwiefern vermag das unter (2.3) dargestellte Beispiel von Kio uns das zu zeigen?

Vom alltäglichen, zweckrationalen Sich-Bewegen unterscheiden Bietz und Scherer sportliches Bewegen¹² als *wertrationales, selbstzweckhaftes Handeln* und ordnen es aufgrund dieses Charakteristikums der Kategorie des Ästhetischen zu (ebd., S. 69 ff.). Sie verweisen auf einen wichtigen Unterschied des Sports zu anderen ästhetischen Ausdrucksformen, der darin läge, dass Menschen (wie Kio) die Angepasst-

11 Der in der Sportpädagogik u.a. in den Sammelbänden von Frei und Körner aufgegriffene Ungewissheitsdiskurs diente hier als Rahmen, in dem mit Bezug auf ausgewählte Phänomene unterschiedliche Begriffe wie Kontingenz – als »auch Anderssein-Können« (Körner & Frei, 2012, S. 7) – oder Irritation – als Chance bzw. Anlass zum Anders-Wahrnehmen und Anders-Handeln (Bähr et al., 2018) – ausdifferenziert werden. Im vorliegenden Beitrag wird auf Ungewissheit als Sammelbegriff zurückgegriffen (ausführlich zur Beziehung der Begriffe Bähr et al. 2019, S. 5 ff.).

12 In einem weiten Verständnis von Bewegung, Spiel und Sport vgl. Röthig und Prohl (2003, 493 ff.).

heit ihrer Bewegung an die Anforderungen des Alltags bzw. von ihnen bereits beherrschte Spiel-, Sport- und Bewegungsformen absichtlich verunsichern und die daraus entstehende Spannung bzw. Ungewissheit kultivieren (Tenbruck, 1978; Seel, 1995; Prohl, 2010). Kultivieren meint hier, dass die Spannung dieses selbstzweckhaften Handelns das Handeln selbst wertmäßig auflädt und ihm so subjektiven Sinn verleiht. Dies äußert sich dann neben dem Moment der Freiwilligkeit z.B. in einer Augenblicksverhaftetheit, Lustbegleitung und Gegenwärtigkeit, wie wir sie bei Kio beobachten können. Diese Denkfigur wird von Ehni im Ringen um eine Gegenstandsbestimmung von Bewegung, Spiel und Sport bereits 1985 als »Suche nach Offenheit auf der Basis von Sicherheit« zur Charakterisierung des Spielens diskutiert und in der aktuellen Sportpädagogik seit geraumer Zeit unter den Begriffen *Ungewissheit*, *Unsicherheit* oder *Kontingenz* sportbezogenen Handelns thematisiert (z.B. zahlreiche Beiträge in Körner & Frei, 2012; Alkemeyer, 2009).

2.4.2 Widerfahren und Erzeugen von Ungewissheit

Wesentlich für einen Begriff von Bewegungsbildung ist hier, dass die im sportlichen Handeln absichtlich und freiwillig erzeugten Krisen ein *Öffnen ästhetischer Räume* ermöglichen, denen Bildungsrelevanz zukommt. Denn der Körper tut im Gelingen (im Meistern der Krise) etwas, das das gezielte, bewusst planbare (intentionale) Handeln überschreitet. Angenommen wir haben einen der ersten Versuche Kios beobachtet, auf dem LKW-Schlauch zu balancieren, dann *hat* Kio noch keine genaue Vorstellung davon, wie es sein wird, auf dem Schlauch zu stehen. Kio klettert einfach auf den Schlauch und »versucht zu geben, was er noch nicht hat« (sensu Waldenfels, 1997, S. 53), indem er *einfach macht*. In diesem Machen ist dann das möglich (aber nicht selbstverständlich), was Seel (1995) die *Verselbständigung des Leibes* nennt: Der Körper kann zum selbständig operierenden, zum fungierenden Leib werden. In der Praktik des Machens sieht Seel¹³ »(...) eine Befreiung von bisherigen – eigenen und fremden – Konventionen und zugleich die Freiheit, in der Erkundung des jeweiligen Materials etwas geschehen zu lassen, das einen unvorstellbaren Spielraum der Selbstbegegnung eröffnet« (2014, S. 257). Bietz und Scherer verallgemeinern, dass genau dies im Sport in leistungsthematischen Kontexten, aber auch beim Bewegungslernen im Prinzip der Fall sei. Bewegungslernen sei ein Überschreiten von Könnensgrenzen und damit ein Selbstentwurf in einen unbekanntem Handlungsraum (2017, S. 73), der zwangsläufig Abschied von Vertrautem beinhalte (ebd., S. 74). Krisen des Handelns, als Differenzerfahrung zwischen eigenem Können und den Anforderungen der sport- bzw. bewegungsbezogenen Situation, seien unverzichtbare Basen bildender Selbstüberschreitung (ebd.). Wir interpretieren, dass Kio eben dies bereits im Kleinkindalter umsetzt.

13 Seel bezieht sich in diesem Zitat zunächst auf künstlerische Praxis, verallgemeinert aber seine Aussagen später für »(...) alle Formen eines tätigen Involviertseins« (ebd., S. 264).

Mit Kio sowie Bietz und Scherer lässt sich die von Stieve herausgearbeitete Bildungsrelevanz von Differenzerfahrungen im körperlichen Handeln von Kleinkindern an einen transformatorischen Bildungsbegriff anbinden. Es zeigt sich eine Struktur analogie in der Annahme, dass die Differenzerfahrung zwischen habituellem Leib (mit dem ich mich im Alltag sicher bewege) und fungierendem Leib (der sich im sportlichen Bewegen verselbstständig kann) als Moment leiblicher Nicht-Identität, Reflexion und damit als Bildungsmoment interpretiert werden kann. Ästhetisch gerahmte, mit ungewissem Ausgang behaftete, herausfordernde Bewegungshandlungen sind insofern auch in diesem frühen Alter sowohl selbsttätig möglich als auch potenziell bildungsrelevant, eben weil *das Sich-Bewegen selbst* dabei der Modus des Bildungsprozesses ist. In einem solchen Bildungsprozess vollziehen sowohl der sich spielerisch bewegende Kio als auch der sporttreibende Erwachsene *in der Praktik* ihres jeweiligen Bewegungshandelns das, was Bietz und Scherer Strukturierungsleistungen im Sinne einer »*Artikulation* leibgebundener Formungsprinzipien von Welt- und Selbstverhältnissen« nennen (2017, S. 69, Hervorh. i. Orig.). Wie Stieve beanspruchen also auch Bietz und Scherer das Bewegungshandeln selbst als Ort von Bildungsprozessen, als Reflexion *im* Handeln (2017, S. 80 ff.) oder *leibliche Reflexion*. Dabei ist gerade für das Kleinkindalter der besondere Charakter dieses ästhetischen Wahrnehmens und Handelns herauszustellen, welchen Seel (2014) als *aktive Passivität* beschreibt. In der frühen Kindheit erlebt sich ein Kind immer wieder als Teil eines Geschehens, »dem es trotz seiner mitwirkenden Beteiligung unterliegt«, weil es »bewegt *wird*« (Hervorh. i. Orig.) (ebd., S. 252).

Das aufeinander Beziehen der früh- und sportpädagogischen Perspektive erschließt hier einen wichtigen »Umschlagpunkt« in der Bildungsrelevanz von Bewegung im Kleinkindalter: Während ohne ein Set inkorporierter Leibgewohnheiten auch vielen Alltagsbewegungen noch Bildungsrelevanz innewohnen kann, schlägt dies um, wenn diese beherrscht werden bzw. inkorporiert sind. Sie verlieren dann ihre Bildungsrelevanz und diese ergibt sich erst wieder in einem weiterführenden, ästhetischen Sich-Bewegen, welches das Alltägliche und Notwendige überschreitet: Als Bildungssubjekt bestimmt Kio »(...) sich *aktiv* auf ein *passives* Bestimmtwerden hin« (ebd., S. 253, Hervorh. i. Orig.). Diese Ausdifferenzierung konnte auch in der empirischen Studie von Brandes (2019) rekonstruiert werden, wurde dort als »vom Widerfahren zum Erzeugen« bezeichnet und ist in Abb. 4 schematisch dargestellt.

Dabei zeigt sich einerseits ein wesentlicher Unterschied zwischen sportlichem Sich-Bewegen Erwachsener zum Handeln vor allem jüngerer Kleinkinder darin, dass die im Sport als bildungsrelevant erachtete, intentional herbeigeführte Verunsicherung eines vorher sicheren, habitualisierten Handelns so zumindest für sehr junge Kinder noch nicht gedacht werden kann. Noch ein Jahr zuvor hatte Kio vermutlich erst wenige Leibgewohnheiten inkorporiert und damit widerfuhr ihm auch in alltäglichen Bewegungsräumen ohne LKW-Schlauch noch vieles (allein das längere Stehen auf einem unbeweglichen Boden war schon eine Herausforderung). Des freien

„Vom Widerfahren zum Erzeugen“ (Brandes, 2019)

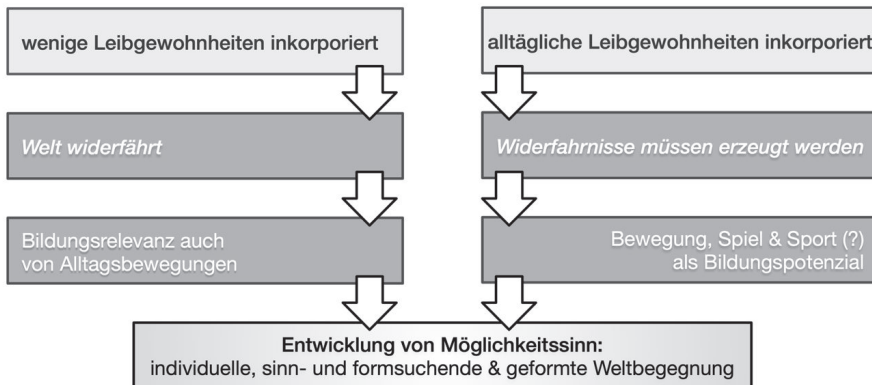


Abbildung 4: Ausdifferenzierung der Bildungsrelevanz alltäglicher und kultureller Bewegungshandlungen im Kleinkindalter (in Anlehnung an Brandes, 2019).

Gehens noch nicht mächtig fand er vermutlich überall Neues und Widerständiges, mit dem er sich beschäftigen konnte. Daher konnte auch die Auseinandersetzung mit Bewegungsräumen des Alltags für ihn sowohl eine Werthaftigkeit als auch eine Bildungsrelevanz entfalten: Vielleicht das Öffnen und Schließen einer Tür, das Hin- und Hinabkrabbeln einer Treppenstufe. Mit Ehni (1985) gesprochen befand Kio sich damals überwiegend im Modus des *Erkundens*. Ausgehend vom Handeln in der Zone der Ambiguität, von einer Offenheit des Geschehens war er auf der Suche nach Sicherheit, nach Umgangsweisen, um mit der Welt zurechtzukommen. Differenzenerfahrungen im Sinne von »passivem Bestimmtwerden« waren für Kio auch in Alltagsbewegungen immanent.

Andererseits zeigt der Vergleich zum Sport, dass die alltägliche Bewegungsumwelt ihr Potenzial zum Aufrufen von Differenzenerfahrungen einbüßt, sobald alltägliche Leibgewohnheiten oder Umgangsweisen (etwa im Bereich der frühen motorischen Meilensteine, vgl. Schwarz, 2014) gut etabliert sind (seien sie nun aus Erwachsenensicht konventionelle Umgangsweisen oder auch Eigendeutungen der Kinder). Die bis dahin noch vorhandene Bildungsrelevanz der Alltagsbewegung schlägt um in ein funktionales Bewegungshandeln, dem (mit Prohl, 2010) zwar nach wie vor Bedeutsamkeit, aber keine grundständige Bildungsrelevanz mehr zukommt. So lässt sich bildungstheoretisch begründen, dass dem Sich-Bewegen von Kleinkindern dann (und nur dann) Bildungsrelevanz zugesprochen werden kann, wenn sie immer wieder

neue Differenzerfahrungen aufsuchen, Widerfahrnisse erzeugen¹⁴ können – jeweils passend zur Überschreitung ihrer individuell bereits inkorporierten Bewegungsmöglichkeiten. Und es ist die Kultur von Bewegung und Spiel, mit dem von Scherer und Bietz beschriebenen Grundgedanken sportlichen Bewegeⁿ¹⁵, die dann vielfältige Möglichkeiten bietet, Kleinkinder dazu anzuregen, sich immer wieder erneut ästhetische Räume zu eröffnen, die auf Differenzerfahrungen angelegt sind und denen deshalb Bildungsrelevanz zukommen kann. Genau dies ist der Umschlagpunkt »vom Widerfahren zum Erzeugen« der Differenzerfahrung (Brandes, 2019)¹⁶.

2.4.3 Ungewissheit als Raum zur Erfahrung von Möglichkeitssinn

Kio illustriert auch noch einmal den Hinweis von Bietz und Scherer, dass sich im sportlichen Handeln das Potenzial des Leibes als Ort der Erfahrung von Kontingenz (hier mit Bockrath, 2012) in einem doppelten Sinn offenbaren kann. Kontingenz in dem Sinn, dass ungewiss ist, ob die sportliche Handlung gelingt; aber auch in dem Sinn, dass die *Gestaltbarkeit* der Formatierung bewegungsbezogener Selbst- und Weltverhältnisse unter der Perspektive der Entwicklung von *Möglichkeitssinn* erfahren werden kann. So kann man interpretieren, dass Kio in der in Punkt (2.3) dargestellten Sequenz einen kreativen Umgang mit seinen anfänglichen Misslingenserfahrungen zeigt, indem er sie zusammen mit Peers zum Spiel des Sich-in-den-Reifen-Werfens umdeutet. Dazu Bietz und Scherer:

»Es wird [...] eine vollzugsimmanente Reflexion ermöglicht, der das generative Potential innewohnt, sich im Zuge der Selbstfindung auch in Räume des zunächst bloß Möglichen hineinzufinden [...]. In dieser Perspektive wird ästhetische Erfahrung zu einer spezifischen Dimension von Bildung mit emanzipatorischem Potenzial" (2017, S. 82).

Dies kann unmittelbar mit Stieves Ausführungen zu den *Deutungshöfen möglicher Umgangsweisen und Sinngebungen* in Bezug gesetzt werden, mit denen für Kleinkinder sowohl Dinge als auch soziale Praktiken umgeben sind. So bezieht sich der untere in Abb. 4 formulierte Satz zur Entwicklung von Möglichkeitssinn explizit auf

14 Das Paradoxon des Erzeugens von Widerfahrnissen beschreibt Adorno in seiner Ästhetik damit, »(...) ob man in einer bestimmten Art von passiver Aktivität oder angestrengtem Sich-Überlassen an die Sache ihr das gibt, was sie von sich aus eigentlich erwartet« (1958/59 (2009), S. 109; zit. n. Seel, 2014, S. 253).

15 Nach Ehnis Gegenstandsbestimmung wäre »Sport« kein für das Kleinkindalter tauglicher Gegenstandsbereich der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (daher das Fragezeichen hinter »Sport« in Abb. 4). Andere Sportverständnisse (wie z.B. bei Röthig & Prohl, 2003, S. 493 ff.) legen keine scharfen Trennlinien zwischen Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur fest und in dieser Weise wird auch »sportliches Bewegen« von Bietz und Scherer (2017) interpretiert.

16 Die empirische Studie von Brandes (2019) zeigt hier in vielfältiger Weise, dass und wie ein bewegungskulturell angelegtes Setting (wie z.B. eine Bewegungsbaustelle) auch tatsächlich von Krippenkindern intensiv dazu genutzt wird, von ihnen bereits etablierte bewegungsbezogene Selbst-Weltverhältnisse beständig weiter zu verunsichern, auf die Probe zu stellen und zu verändern (ausf. Brandes i.V.).

beide Bewegungsformen des Kleinkindalters: Die noch neu zu erwerbende Alltagsbewegung *und* das Sich-Bewegen im Horizont der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur.

Übertragen auf den emanzipatorischen Anspruch, dem ein Begriff frühkindlicher Bewegungsbildung nachkommen muss, ergibt sich daraus die Konsequenz, einerseits eben solche Deutungshöfe für individuelle, sinn- und formsuchende Weltbegegnungen offen zu halten und eben deren *Gestaltbarkeit erfahrbar werden zu lassen*; andererseits aber Kleinkindern auch behutsam und begründet ausgewählte vorgeformte bewegungskulturelle Räume, Materialien und Strukturen zu *zeigen*¹⁷, die ihnen über kulturelle Formatierungen ebenfalls subjektiv neue Möglichkeiten der Weltbegegnung eröffnen.

3 Zusammenfassung, Begriffsvorschlag, Konsequenzen

Inwiefern vermögen die Betrachtungen aus dem sportpädagogischen Diskurs (Punkt 2.4) nun die am Ende der Darstellung des Diskurses der Frühpädagogik formulierten Erkenntnisse (Punkt 2.2) zu ergänzen? Zunächst einmal vermag das Potenzial von Bewegung, Spiel und Sport zur Differenzerfahrung dort ästhetische Räume mit Bildungsrelevanz zu eröffnen, wo die Alltagsbewegungen diese für Kleinkinder verlieren. Dies insbesondere, wenn man dem von Stieve (2019) verwendeten Begriff der *Differenzerfahrung* die Idee des *aktiv eingegangenen Geschehenlassens einer Krise der Handlungskontrolle* an die Seite stellt. Denn Krisen des Handelns ermöglichen Kleinkindern als widerfahrendes Moment eine bildende Selbstüberschreitung im bewegungsspezifischen Modus des Ästhetischen. Darüber hinaus kann das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlich geformter und sich frei entfaltender Auseinandersetzung des Kindes als Balance zwischen individueller, sinn- und formsuchender Weltbegegnung und Partizipation an bestehenden bewegungskulturellen Formen spezifiziert werden. In der Entwicklung des *Möglichkeitssinns* dafür, sowohl Alltagsbewegung als auch bewegungskulturelle Bewegungsformen so wie andere deuten und daran partizipieren zu können – aber eben *auch anders oder um*-deuten zu können, liegt das emanzipatorische Moment leiblicher Reflexion im Kleinkindalter.

Aus der Zusammenführung der Betrachtung des Bildungsbegriffs im frühkindlichen sowie sport- und bewegungspädagogischen Diskurs leiten wir folgenden Vorschlag für eine Ausdifferenzierung des Begriffs der *Bewegungsbildung* im Kleinkindalter ab. Bewegungsbildung für ein- bis dreijährige Kinder wird verstanden als...

... kulturell gerahmter Prozess der individuellen, sinn- und formsuchenden bewegungsbezogenen Auseinandersetzung mit der Umwelt, der ein Umgehen mit Differenzerfahrungen in einem ästhetischen, leiblich-reflexiven Modus der Gestaltung der Selbst-Welt-Verhältnisse beinhaltet.

17 Zur didaktischen Figur des Zeigens vgl. Ehni (1977; 2000).

Bewegungsbildung im Kleinkindalter bedeutet demnach, dass Kinder sich mit ihrer (kulturell gegebenen, z.B. in Krippen pädagogisch gestalteten) Umwelt in einer Art und Weise auseinandersetzen, in der sie immer wieder Differenzerfahrungen machen: also ihre eigenen Grenzen des Bekannten und Gekonnten überschreiten und auf die Herausforderungen des Neuen, Ungewissen mit individuellen, situativ für sie sinnvoll geformten Bewegungen *antworten*.

Wir wollen an dieser Stelle die Ausgangsfrage unseres Beitrags aufgreifen. Kann man für Bewegungs- und Spielsituationen von Krippenkindern sagen ›Hauptsache, die Kinder bewegen sich!‹ – egal wie? Die Antwort aus bildungstheoretischer Sicht muss lauten: Nein! Eine umfangreiche, vielseitige und regelmäßige Bewegung mag im Sinne einer allgemeinen Bewegungsförderung für Kleinkinder hilfreich sein. Beim Anspruch einer Bewegungsbildung käme aber noch hinzu, dass Bildung als diskontinuierliches Moment einerseits die *Differenzerfahrung* benötigt und andererseits der *Entwicklung eines Möglichkeitssinns* als emanzipatorisches Moment bedarf. Beides ist für eine Bewegungsbildung von Kleinkindern zu beanspruchen und beides manifestiert sich in einem Sich-Bewegen in situativer Ungewissheit.

Nimmt man einen so formulierten Bildungsanspruch ernst, so wäre in einem nächsten Schritt (1) theoretisch weiter auszuarbeiten und empirisch zu fundieren, wie genau Möglichkeitsräume so verstandener Bildungsprozesse auf materialer und personaler Ebene beschaffen sein können. In einem weiteren Schritt (2) könnten Bildungsinstitutionen für Kleinkinder mit entsprechenden praxisnahen Handlungsempfehlungen und Ressourcen ausgestattet werden, um Kleinkindern systematisch und alltagsintegriert – und nicht nur individuell und bei glücklicher Fügung – Bewegungsbildung zu ermöglichen. Der hier vorgeschlagene Begriff von Bewegungsbildung im Kleinkindalter könnte in diesem Sinne helfen, die Qualität bewegungspädagogischer Arbeit in frühpädagogischen Institutionen sichtbar und diskutierbar werden zu lassen. Gerade vor dem Hintergrund der Heterogenität von Kleinkindern in frühkindlichen Bildungsinstitutionen ist andernfalls davon auszugehen, dass in Bewegungsangeboten, die nur auf eine allgemeine Bewegungsförderung ausgelegt sind, überwiegend diejenigen Kinder in die Lage versetzt werden, *Bildungsprozesse* im ästhetischen Modus des Sich-Bewegens über die Alltagsbewegungen hinaus zu vollziehen, die bereits entsprechende Fähigkeiten zur Selbstüberschreitung mitbringen (z.B. weil sie in ihrem familiären Umfeld günstige Entwicklungsbedingungen erfahren). Eine Bildungsgerechtigkeit in der Kita kann hingegen nur entstehen, wenn auch die Kinder mit weniger günstigen Voraussetzungen (die motorisch ungeschickt, ängstlich, phantasielos oder nicht-selbstbestimmt genug sind) systematisch an eine bildende Selbstüberschreitung im ästhetischen Modus herangeführt werden.

Literatur

Alkemeyer, T. (2009). Handeln unter Unsicherheit - vom Sport aus beobachtet. In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 183-202). Springer VS.

- Bähr, I., Bechthold, A., & Krieger, C. (2016). Ungewissheit im bewegungsbezogenen Bildungsprozess. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4(1), 25-40.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Bähr, A. Bechthold, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance - Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3-40). Springer VS.
- Bedorf, T. (2017). Selbst-Differenz in Praktiken. Phänomenologie, Anthropologie und die korporale Differenz. *Phänomenologische Forschungen* (2), 57-75.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Beltz.
- Bietz, J. (2018). Kategoriale Bildung als Formbildung in bewegungskulturellen Feldern. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.) *Bildungstheorie und Sportdidaktik – Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 87-109). Springer VS.
- Bietz, J., & Scherer, H.-G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung – Ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5(2), 67-86.
- Bockrath, F. (2012). Kontingenz der Erfahrung - Erfahrung der Kontingenz. In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 129-156). transcript.
- Brandes, B. (2019). *Frühkindliche Erkundungsaktivitäten in offenen Bewegungsangeboten – Rekonstruktion von Erkundungsformen bei ein- bis dreijährigen Kindern in der Bewegungsbaustelle*. Diss. Universität Hamburg.
- Brandes, B. (2020). Bewegung und Entwicklung. In J. Erhorn, J. Schwier, & B. Brandes (Hrsg.), *Bewegung – Spielraum für Bildung. Chancen für bereichsbezogenes Lernen in der frühen Kindheit* (S. 9-35). transcript.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education. Contesting Early Childhood*. Falmer.
- Dietrich, C. (2011). *Bildungstheoretische Notizen zur Beobachtung und Dokumentation frühkindlicher Bildungsprozesse*. Beltz.
- Dietrich, C., Stenger, U., & Stieve, C. (2019). *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung*. Beltz.
- Dietrich, K. (2003). Anmerkungen zum Dialogischen Bewegungskonzept als Grundlage einer pädagogischen Bewegungsforschung. In I. Bach & H. Siekmann (Hrsg.), *Bewegung im Dialog*. (S. 11-23). Czwalina.
- Dietrich, K. (2008). Bewegungsförderung in gestaltbaren Umwelten. In J. Funke-Wieneke & G. Klein (Hrsg.), *Bewegungsraum und Stadtkultur – Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 99-125). transcript.
- dvs (2015). *Frühe Kindheit und Bewegung – Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*. Abruf unter http://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/dvs_Positionspapier_Fruhe_Kindheit_final.pdf.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Hofmann.
- Ehni, H. (1985). Was ist Bewegung, Spiel und Sport? – Eine Betrachtung in anthropologischer Absicht. In H. Ehni, J. Kretschmer, & K. Scherler (Hrsg.), *Spiel und Sport mit Kindern* (S. 13-49). Rowohlt.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In: P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler, & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Hofmann.
- Erhorn, J. (2015). Urbane Bewegungsräume mit Kindern erobern – Theoretische Vorüberlegungen. In J. Erhorn & J. Schwier (Hrsg.), *Die Eroberung urbaner Bewegungsräume: SportBündnisse für Kinder und Jugendliche* (S. 89-107). transcript.
- Erhorn, J. (2016). Bewegung in der frühen Kindheit. In J. Erhorn, J. Schwier, & P. Hampel (Hrsg.), *Bewegung und Gesundheit in der KITA – Analysen und Konzepte für die Praxis* (S. 123-142). transcript.
- Fischer, K. (2008). Bewegung als Erkundungsaktivität. *motorik*, 31(4), 174-179.
- Fischer, K. (2010). Die Bedeutung der Bewegung für die Bildung und Entwicklung im frühen Kindesalter. In G. E. Schäfer, R. Staeger, & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten – Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 117-131). Cornelsen.
- Franke, E. (2003). Ästhetische Erfahrung im Sport - ein Bildungsprozess? In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 17-37). Afra.

- Franke, E. (2018). Eine Allgemeine Pädagogik für die Sportpädagogik? In R. Laging & M. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 253-292). Springer VS.
- Fthenakis, W. E. (2003). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 18-37). Herder.
- Fthenakis, W. E. (2009). Ko-Konstruktion – Lernen durch Zusammenarbeit. *Kinderzeit. Zeitschrift für Pädagogik und Bildung. Das didacta Fachmagazin*, (3), 8-13.
- Heim, R. (2008). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In W. Schmidt & R. Zimmer (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht – Schwerpunkt: Kindheit* (S. 21-42). Hofmann.
- Heim, R., & Stucke, C. (2003). Körperliche Aktivität und kindliche Entwicklung – Zusammenhänge und Effekte. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews, & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 127-144). Hofmann.
- Hunger, I., & Zimmer, R. (2010). *Bildungschancen durch Bewegung – Von früher Kindheit an!* Hofmann.
- Klinge, A. (2018). Kulturelle Bildung im Bildungsdiskurs. Die ästhetische Dimension der Weltbegegnung. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 343-360). Springer VS.
- König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Bildungsverlag eins.
- Körner, S., & Frei, P. (2012). *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen*. transcript.
- Krus, A., & Jasmund, C. (2019). Bewegungsbezogene Kompetenzen von Kindheitspädagoginnen. In A. Voss (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik* (S. 165-173). Kohlhammer.
- Laging, R. (2016). Bewegungsaufgaben als 'ästhetische Aktivierung' - ein Beitrag zur professionstheoretischen Einordnung der Aufgabenforschung. In D. Wiesche, M. Fahlenbock, & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis - Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 251-255). Czwalina.
- Laging, R., & Kuhn, P. (2018). *Bildungstheorie und Sportdidaktik – ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Springer VS.
- Lotte, J. (2014). *Vorsicht (früh-kindliche) Bildung! Über den Umgang mit einem facettenreichen Begriff*. Osnabrück: Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Nifbe).
- Lüsebrink, I., & Wolters, P. (2019). *Negative Erfahrungen als Reflexionsanlässe im alltäglichen Sportunterricht*. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regengrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 377-395). Springer VS.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (2. Aufl.). De Gruyter.
- Neuber N. (2017). »Bildung braucht Bewegung – Zum Zusammenhang von Lernen und Bewegung.« In Sportjugend (Hrsg.), *Kinder in Bewegung – Anerkannte Bewegungskindergärten und kinderfreundliche Sportvereine im Kreis Warendorf* (S. 6-7). KSB.
- Payr, A. M. (2011). *Der Zusammenhang zwischen der motorischen und kognitiven Entwicklung im Kindesalter – Eine Metaanalyse*. Dissertation, Universität Konstanz.
- Preissing, C. (2012). *Bildungsreform und Situationsansatz. Vorlesung im Schloss Osnabrück*. Abruf unter <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=167:bildungsreform-und-situations-ansatz&catid=129>.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. Limpert.
- Rauschenbach, T. (2015). Umbrüche im Bildungswesen. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach, & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht – Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 50-77). Hofmann.
- Regengrecht, T., Bähr, I., & Krieger, C. (2019). Irritation als produktives Moment im bewegungsbezogenen Bildungsprozess? In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regengrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance - Bildung fachdidaktisch denken* (S. 291-322). Springer VS.
- Röthig, P., & Prohl, R. (2003). Sport. In dies. (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 493-495). Hofmann.

- Rütten, A., & Pfeifer, K. (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. FAU Erlangen-Nürnberg.
- Schäfer, G. E. (1995). *Bildungsprozesse im Kindesalter*. Juventa.
- Schäfer, G. E. (2013). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 33-43). Cornelsen.
- Schäfer, G.E. (2014) *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens* (2. Aufl). Beltz.
- Schäfer, G. E. (2019). Ökonomie, Kompetenz, Habitus – Ansätze zu einer Sozioanalyse frühkindlicher Bildung. In G. Schäfer, R. Dreyer, M. Kleinow, & J. Erber-Schropp (Hrsg.), *Bildung in der frühen Kindheit – Bildungsphilosophische, kognitionswissenschaftliche, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge* (S. 151- 180). Springer VS.
- Scheid, V. (2009). Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In J. Baur, C. Klenk, & D. Alfermann (Hrsg.), *Handbuch motorische Entwicklung* (S. 281-300). Hofmann.
- Scherler, K. (1990). Bewegung als Zeichen. In H. Gabler, H. Bausinger, & O. Grupe (Hrsg.), *Für einen besseren Sport – Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft* (S. 396-414). Hofmann.
- Schneider, J., Kopic, A., & Jasmund, C. (2015). *Qualifikationsprofil »Bewegung in der frühen Kindheit« – Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten*. Springer VS.
- Schwarz, R. (2014). *Frühe Bewegungserziehung*. Reinhardt.
- Schwarz, R. (2017). *Bewegung und Bildung im Kindergarten – Die BeBi-Studie: Qualitätseffekte von Bewegungskindergärten im empirischen Vergleich*. Hofmann.
- Schwarz, R. (2019). Systematisch intervenieren – Programme und Projekte frühkindlicher Bewegungsförderung: nationaler und internationaler Forschungsstand. In A. Voss (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik* (S. 186-198). Kohlhammer.
- Seel, M. (1995). Die Zelebration des Unvermögens - zur Ästhetik des Sports. In V. Gerhardt & B. Wirkus (Hrsg.), *Sport und Ästhetik* (S. 113-126). Academia.
- Seel, M. (2014). *Aktive Passivität. Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste*. Fischer.
- Stenger, U., & Thörner, U. (2019). Verkörperungen: Leibliche Dimensionen von Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen. In M. H. Brinkmann (Hrsg.), *Verkörperungen-Embodiment*. Springer VS.
- Stieve, C. (2019). Körperliche Befremdungen. Skizze zu Anfragen an frühkindliche Bildungstheorie. In C. Dietrich, U. Stenger, & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung* (S. 421-434). Beltz.
- Tenbruck, F. (1978). Zur Anthropologie des Handelns. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär, Bd. 2.1* (S. 81-138). Fink.
- Tietze, W., & Viernickel, S. (2016) *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (5. Aufl.). Verlag das Netz.
- Voss, A. (2019). Sport- und bewegungsbezogene Pädagogik der frühen Kindheit – eine Bestandsaufnahme. In A. Voss (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik – Ein Handbuch* (S. 17-36). Kohlhammer.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Suhrkamp.
- Winter, R., & Hartmann, C. (2015). Die motorische Entwicklung (Ontogenese) des Menschen. In K. Meinel & G. Schnabel (Hrsg.), *Bewegungslehre – Sportmotorik* (S. 243-373). Meyer & Meyer.
- Zimmer, R. (2008). Bildung durch Bewegung in der frühen Kindheit. In W. Schmidt & R. Zimmer (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht – Schwerpunkt: Kindheit* (S. 209-236). Hofmann.
- Zimmer, R. (2018). Bewegung bildet! Wie Entwicklungspotenziale von Kindern unterstützt und elementare Kompetenzen gestärkt werden können. In R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.), *Gut starten. Bewegung - Entwicklung - Diversität* (S. 25-38). Hofmann.