

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit

BEWEGUNG UND SELBSTKONZEPTENTWICKLUNG IN DER KINDHEIT

Wie können Bewegungserfahrungen zur Förderung und Entwicklung eines
positiven Selbstkonzeptes beitragen?

BACHELOR-THESIS

Tag der Abgabe: 14.02.2023

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Betreuender Prüfer: Dr. Andreas Voss

Zweite Prüferin: Dr. Herrad Schönborn

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	3
2.0 DAS SELBST	4
2.1 DIE SELBSTWIRKSAMKEITSTHEORIE NACH ALBERT BANDURA.....	6
2.2 DAS SELBSTWERTGEFÜHL.....	8
2.3 DAS SELBSTKONZEPT	9
2.4 DAS SELBSTKONZEPTMODELL NACH SHAVELSON ET. AL. (1976).....	12
3.0 BEWEGUNG ALS FUNDAMENTALES GRUNDBEDÜRFNIS.....	16
3.1 BEWEGUNG ALS MEDIUM DER GESUNDHEITSFÖRDERUNG	17
3.2 BEWEGUNG ALS MEDIUM DER ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG.....	19
3.3 BEWEGUNG ALS MEDIUM DES LERNENS.....	22
4. DIE AUSWIRKUNGEN VON BEWEGUNGSERFAHRUNGEN AUF EINE POSITIVE SELBSTKONZEPTENTWICKLUNG.....	24
5. AUSBLICK.....	32
6. LITERATURVERZEICHNIS	35
7. EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG.....	39

1. EINLEITUNG

Die Themen Bewegung und Körperlichkeit in der frühen Kindheit haben besonders in den letzten Jahren eine erhöhte gesellschaftliche Aufmerksamkeit erfahren. Der dabei neu entwickelte Begriff der Körperlichkeit (engl.: embodiment) wird dabei zunehmend genutzt und verstärkt in den unterschiedlichsten Disziplinen implementiert. Er basiert auf dem Verständnis, dass jedem Lernprozess und jeder Wissensaneignung, körperliche und sinnliche Erfahrungen zu Grunde liegen und dass der menschliche Körper die Grundlage für alle kognitiven, emotionalen, sozialen und motorischen Lerngebiete darstellt und gleichzeitig die Basis für die Entwicklung einer eigenen Identität bildet (vgl. Kuhlenkamp 2017). Besonders in den ersten Lebensjahren eines Kindes sind es überwiegend Bewegungserfahrungen, über welche die Kinder Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Grenzen, Erfolge und Misserfolge und ihrer individuellen Stärken und Schwächen erlangen (vgl. Quante 2020). Der eigene Körper dient dabei als Ausdrucksmöglichkeit dieses intrapsychischen Erlebens und bildet die Basis für das Verständnis und die Akzeptanz des Selbst (vgl. Kuhlenkamp 2017). Für den differenzierten Aufbau des Selbst und für die positive Entwicklung des Selbstkonzepts bildet der eigene Körper folglich ein wichtiges und elementares Mittel (vgl. Zimmer 2022). Es wird deutlich, dass vor allem dem Medium der Bewegung eine bedeutsame Rolle hinsichtlich der Entwicklung von bildenden, sozialen und gesundheitlichen Ressourcen eines Kindes zugeschrieben wird (vgl. Voss 2019). Im internationalen Fachdiskurs der Bildungs- und Erziehungswissenschaften gilt es dementsprechend, ein Verständnis für die Wechselwirkung und den engen Zusammenhang von Bewegung, Kognition und sozial-emotionalen Kompetenzen zu erlangen und diese in den Kontext der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsförderung einzuordnen (vgl. Bahr u. a. 2016). Das Thema Bewegung in der frühen Kindheit findet auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen großen Anschluss. So beschäftigt sich die Soziologie beispielsweise in Kontexten der Ungleichheitsforschung damit, dass das Bewegungsverhalten auch eine Partizipationsmöglichkeit für Kinder aufweisen kann und ihnen somit einen großen Beitrag zur sozialen Teilhabe ermöglichen kann (vgl. Voss 2019). Bewegungserfahrungen haben eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung der Selbst-, Sozial-, Sach- und Handlungskompetenz des Kindes. Dementsprechend stehen im Bildungs- und Erziehungswissenschaftlichen Diskurs auch die Konzepte der Selbst- und Persönlichkeitsbildung immer wieder im Fokus (vgl. Fischer 2016). An dieser Stelle setzt diese vorliegende wissenschaftliche Arbeit an. Sie stellt die beiden

thematischen Schwerpunkte der Bewegung und der Selbstbildung dar und setzt diese in Relation zueinander. Ziel dieser Arbeit ist es, die Dimension der Bewegung mit denen der Selbstkonzeptentwicklung in der frühen Kindheit zu verknüpfen und damit eine Antwort auf die Frage geben zu können, wie die kindliche Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts mittels Bewegung und körperlichen Aktivitäten gefördert und unterstützt werden kann. Dazu findet zunächst eine Einordnung des übergeordneten Begriffes des Selbst statt, bevor die, für diese Arbeit vornehmlich wichtigen, untergeordneten Konstrukte des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit erläutert werden. Das Selbstkonzept wird als eigenständiges Konstrukt im darauffolgenden Kapitel detaillierter vorgestellt und dessen Aufbau und Struktur wird zusätzlich durch ein ausgewähltes Modell verdeutlicht und veranschaulicht dargestellt. Der zweite thematische Schwerpunkt dieser Arbeit ist die Dimension der Bewegung. Das Kapitel soll die positiven Folgen und Auswirkungen von Bewegungserfahrungen in der frühen Kindheit aufzeigen. Dazu wird die Bewegung drei unterschiedlichen Förderansätzen zugeordnet, welche jeweils einzeln erörtert werden: Bewegung als Gesundheitsförderung, Bewegung als Entwicklungsförderung und Bewegung als Gegenstand des Lernens. Im zweiten Teil dieser wissenschaftlichen Arbeit wird dann die Verknüpfung der beiden zuvor genannten Dimensionen hergestellt, um analysieren zu können, inwiefern sich Bewegungserfahrungen auf die positive kindliche Selbstkonzeptentwicklung auswirken. Die herausgearbeiteten Ergebnisse werden anschließend ins Therapiefeld der Psychomotorik eingeordnet und als Schlussfolgerungen für die pädagogischen Praxis formuliert, um den Bezug zur wissenschaftlichen Disziplin der Bildungs- und Erziehungswissenschaften herstellen zu können. Beendet wird diese wissenschaftliche Auseinandersetzung durch einen Ausblick, welcher mögliche Grenzen und Herausforderungen von kindlichen Bewegungserfahrungen in der heutigen Zeit einordnet und den Blick für zukünftige wissenschaftliche Forschungen zum Thema der Selbstkonzeptförderung durch Bewegung öffnen und verstärken soll.

2.0 DAS SELBST

Die Frage nach der eigenen Identität, nach dem „Wer bin ich?“ und dem „Was will ich werden?“ sind zentrale Themen in der Entwicklungsspanne der Kindheit (vgl. Fischer 2019). Ob sich ein Kind mit seinen individuellen Fähigkeiten als stark oder schwach empfindet, welche Charakteristika es sich selber zuschreibt und welche Erwartungen es an sich selber stellt,

hängt davon ab, was es für ein Bild von sich selbst hat (vgl. Zimmer 2022). Diese Bewertungen, Vorstellungen und Erwartungen welche Kinder sich selber gegenüber entwickeln, können unter den Begriff der Selbstbeurteilung zusammengefasst werden (vgl. Mummendey 2006). Kinder entwickeln im Laufe ihrer Kindheit verschiedene Vorstellungen über ihre eigenen subjektiven Selbstbeurteilungen. Dazu zählen beispielsweise Aspekte ihrer Leistungsfähigkeit, ihres Aussehens oder aber auch welche, die ihren sozialen Status betreffen (vgl. Laskowski 2000). Wie sich ein Kind beschreibt, bewertet oder versteht, lässt sich nicht bloß in einem einheitlichen Eigenschaftsbild erfassen, sondern verändert sich im Laufe des Lebens und vor allem im Laufe der Kindheit, je nach Situation und Anforderungen (vgl. Quante 2020). Jedes Kind entwickelt während seines Lebens seine eigene Theorie über die Wirklichkeit der Welt, welche ihm dabei hilft, diese für sich selbst übersichtlich und individuell sinnvoll erscheinen zu lassen (vgl. Fischer 2019). Wichtig für diese Individualitätsentwicklung eines Kindes ist neben der jeweils einmaligen Zusammensetzung verschiedener Eigenschaften und Fähigkeiten auch die Selbstwahrnehmung, also das reine Bewusstsein darüber, dass es ein eigenständiges Individuum ist (vgl. Largo 2017). Die Erfahrungen, die ein Kind im Laufe seines Lebens in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt sammelt, prägen das jeweilige Selbstbild des Kindes maßgeblich und stellen folglich eine grundlegende Basis für eine ganzheitliche Entwicklung dar (vgl. Quante 2020). Elementare Prozesse der kindlichen Selbst- und Persönlichkeitsbildung sind die selbstständige und kritische Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Umwelt und das daraus folgende Aufnehmen und Abbilden dieser Erfahrungen in sich selbst (vgl. Schilling 2020). Dieser Verlauf der Selbstbildung entwickelt sich im Kindesalter überwiegend auf Basis sensomotorischer Erfahrungen, wodurch sich Erkenntnisstrukturen beim Kind konstituieren, die sich im Laufe des Lebens immer wieder verändern und anpassen (vgl. Schache 2010). Dadurch, dass sich das Kind seines Seins in der Welt bewusst wird und damit Bezüge von sich selbst ausgehend und auf sich selbst bezogen herstellen kann, entwickelt es sein individuelles Selbst (vgl. Schneider u. a. 2018). Das Selbst als Konstrukt kann als Abbild der eigenen Person im Gedächtnis beschrieben werden (vgl. Hänsel u. a. 2016). Dieses entstandene Abbild beinhaltet die Wissensbestände und die Annahmen, welche eine Person über sich selbst entwickelt und die daraus resultierenden kognitiven Prozesse. Diese können sowohl beschreibende als auch bewertende Aspekte beinhalten und beziehen sich beispielsweise auf Bereiche der eigenen Biografie (vgl. Schneider u. a. 2018). Das Selbst betrifft demnach die eigene Person, samt ihrer Befindlichkeiten und ihrer Emotionalität (vgl. Zimmer

2022). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Selbst als erfassbare Gesamtheit aller selbstbezogenen und psychologischen Prozesse des Menschen verstanden werden kann (vgl. Mummendey 2006). In aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen wird das Konzept des Selbst als ein hierarchisches und multidimensionales Konstrukt beschrieben (vgl. Fischer 2019). Je nach Verwendung werden verschiedene Begrifflichkeiten wie Selbstkonzept, Selbstbild, Selbsttheorie oder auch Selbstmodell und Selbstschema oftmals synonym genutzt, jedoch schwankt die inhaltliche Bedeutung dessen innerhalb der jeweiligen wissenschaftlichen Literatur, je nach spezifischem Kontext (vgl. Laskowski 2000). Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit wird der Begriff des Selbst als eine Art Sammelbegriff genutzt, unter welchem verschiedene Positionen und Fragestellungen zusammenfassend behandelt werden. Eine kleinschrittige Abgrenzung aller genannten Begrifflichkeiten, welche sich mit den einzelnen spezifischen Inhalten des Selbst beschäftigen, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen. Der thematische Schwerpunkt wird hingegen auf das Konstrukt des Selbstkonzeptes gelegt, welches für die Beantwortung der Forschungsfrage eine essenzielle Bedeutung hat. Bevor das Konstrukt des Selbstkonzeptes definitiv an Klarheit gewinnen kann, müssen zunächst die Begrifflichkeiten der Selbstwirksamkeit und des Selbstwertgefühls verdeutlicht dargestellt werden. Zunächst wird demnach der Begriff der Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf Grundlage der entwickelten Theorien von Albert Bandura dargestellt, gefolgt von der Erläuterung des Selbstwertgefühls, als eigenständiges und bedeutsames Konstrukt in Bezug auf die kindliche Entwicklung eines Selbstkonzeptes.

2.1 DIE SELBSTWIRKSAMKEITSTHEORIE NACH ALBERT BANDURA

Die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung bzw. die der Selbstwirksamkeit geht auf den kanadischen Psychologen Albert Bandura zurück und gilt seither als Merkmal der menschlichen Verhaltenskontrolle (vgl. Wilhelm & Büsch 2006). Bei der Selbstwirksamkeit (engl.: self-efficacy) handelt es sich nach Bandura um die Überzeugung einer Person, mithilfe der eigenen Kompetenzen eine spezifische Handlung planen und die damit verbundene Aufgabe bewältigen zu können. Es geht folglich nicht um das Maß an Fähigkeiten, welche eine Person besitzt, sondern um den Glauben daran, welche Handlungen durch den Einsatz eigener Fähigkeiten möglich sind (vgl. Bandura 2012). Bandura beschreibt damit den Zusammenhang von selbstbezogenen Kognitionen, also den Transfer von Wissen und Fähigkeiten in Handlungsprozesse

und der Erwartung, dass die angebrachte Handlung zum Erreichen des angestrebten Handlungszieles führen wird. Er bezeichnet die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von menschlichen Kompetenzen. Der deutsche Psychologe Hans Dieter Mummendey fasst den Mittelpunkt von Banduras Selbstwirksamkeitstheorie in seiner Psychologie des Selbst (2006) wie folgt zusammen: bei der Selbstwirksamkeit geht es um die Fähigkeit einer Person, Vorhersagen über ihr eigenes zukünftiges Verhalten treffen zu können und Erwartungen darüber auszubilden, welche von diesen entwickelten Handlungsstrategien realisierbar sein werden und welche nicht. Die Selbstwirksamkeit bildet als subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten eine wichtige personelle Ressource, wenn es um die Auseinandersetzung mit neuen oder herausfordernden Situationen geht (vgl. Hänsel u. a. 2016). Es lässt sich schlussfolgern, dass eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu einer positiven Einstellung gegenüber den eigenen Übungsprozessen führt und demnach dazu beiträgt, dass schwierige Aufgaben in zu bewältigende Herausforderungen verwandelt werden können (vgl. Wilhelm & Büsch 2006). Die Selbstwirksamkeitserwartung des Kindes entwickelt sich gegen Ende des ersten Lebensjahres und basiert auf Erfahrungen, welche bereits in komplexen und schwierigen Situationen gemacht wurden (vgl. Quante 2020). Selbstwirksamkeit entsteht folglich dann, wenn sich das Kind selber als Verursacher von Handlungen erlebt und sich damit, mittels seiner individuellen Fähigkeiten, ein erstes Konzept der eigenen Kompetenzen erstellen kann (vgl. Fischer 2019). Besonders früh erlangte Erfahrungen beeinflussen das Selbstwirksamkeitserleben eines Kindes stark und bilden eine wichtige Basis für die weiteren kindlichen Entwicklungsphasen (vgl. Dittrich u. a. 2018). Die Selbstwirksamkeit bildet einen der wichtigsten Teilaspekte des Selbstkonzeptes, da sie für die Entwicklung einer kompetenten Selbst- und Handlungsregulation des Kindes einen wesentlichen Faktor darstellt (vgl. Zimmer 2022). Ebenfalls bildet die Selbstwirksamkeit in vielen theoretischen Modellen eine grundlegende Komponente für den kindlichen Aufbau eines gesundheitsfördernden Verhaltens und wird aufgrund der Bedeutung für viele unterschiedliche Lebensbereiche, auch in vielen Präventions- und Interventionsprogrammen integriert und gezielt gefördert (vgl. Dittrich u. a. 2018). Der motivationale Aspekt der Selbstwirksamkeit stellt außerdem eine wesentliche Bezugsquelle für die Entwicklung des Selbstwertgefühls dar (vgl. Behrens 2016). Da dem Konstrukt des Selbstwertgefühls in dieser Arbeit ebenfalls eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird und im weiteren Verlauf auch erneut thematisiert werden wird, soll der Begriff des Selbstwertgefühls im Folgenden kurz in seinen Grundzügen definiert und erläutert werden.

2.2 DAS SELBSTWERTGEFÜHL

Wie im vorherigen Kapitel deutlich wurde, bildet die Erfahrung der eigenen Selbstwirksamkeit eine grundlegende Basis für die Entwicklung eines gesunden und positiven Selbstwertgefühls (vgl. Zimmer 1997). In diesem Kapitel soll das Konstrukt des Selbstwertgefühls beschrieben und hinsichtlich der Bedeutung für die kindliche Entwicklung eingeordnet werden. Das Selbstwertgefühl umfasst den Grad der Zufriedenheit mit den Merkmalen der eigenen Person (z.B. mit dem Aussehen, mit den Fähigkeiten, etc.) (vgl. Behrens 2016). Es bezeichnet das bewusste Erleben des eigenen Persönlichkeitswertes und wird durch einzelne Komponenten der Selbst- und Fremdeinschätzungen definiert (vgl. Largo 2017). Das Selbstwertgefühl basiert folglich auf einer globalen emotionalen Bewertung der eigenen Person. Neben emotionalen subjektiven Bewertungen haben auch die Wechselwirkungen dieser mit verschiedenen sozialen Komponenten einen großen Einfluss auf die Ausprägung des Selbstwertgefühls (vgl. Friedlmeier 1993). Das Selbstwertgefühl eines Kindes hängt folglich davon ab, ob es sich angenommen fühlt und ob es mit seinen Leistungen sich selber und seine Mitmenschen überzeugen kann (vgl. Largo 2017). Es wird deutlich, dass dem Begriff des Selbstwertgefühls vor allem ein wertender Charakter zu Grunde liegt, welcher die Einstellungen zur eigenen Person und die Zufriedenheit mit sich selber und den eigenen Fähigkeiten bezeichnet (vgl. Hänsel u. a. 2016). Besonders das Gefühl von Kompetenz bzw. dem sich kompetent fühlen, hat einen großen Einfluss auf das Selbstwertgefühl (vgl. Friedlmeier 1993). Positive und negative Erfahrungen, welche ein Kind im Hinblick auf den Erfolg oder den Misserfolg von Handlungszielen erlangt, wirken sich wesentlich auf das Selbstwertgefühl und die Leistungsmotivation aus (vgl. Fischer 2016). Fühlt sich ein Kind in seinem Selbstwert bestärkt, empfindet es innerliche Bestätigung und wird aus eigener Kraft heraus zur Selbstständigkeit motiviert (vgl. Largo 2017). Es zeigt sich, dass für die Entwicklung des Selbstwertgefühls auch die Selbstbestimmung des Kindes eine große Bedeutung darstellt. Denn nur, wenn ein Kind selbstständig und eigenverantwortlich über sein individuelles Handeln entscheiden kann, kann auch das Selbstwertgefühl maßgeblich und nachhaltig gestärkt werden (vgl. Largo 2017). Nach dem nun die Konzepte der Selbstwirksamkeit und des Selbstwertgefühls hinsichtlich ihrer Charakteristika und ihrer Bedeutung für die Entwicklung in der frühen Kindheit dargestellt wurden, soll nun das für diese Arbeit vorwiegend interessierende Konstrukt des Selbstkonzepts tiefergehend erläutert werden. Dazu wird sich dem Begriff zunächst definitorisch

genähert, bevor eine Einordnung dessen in die spezifische Disziplin der Erziehungs- und Bildungswissenschaften vorgenommen wird. Anschließend soll die Entstehung des Selbstkonzepts in der frühen Kindheit erläutert werden und daraus resultierend die unterschiedlichen Ausprägungen einer positiven oder negativen Selbstkonzeptentwicklung bei Kindern aufgezeigt werden. Zum Abschluss dieses Kapitels wird das Konstrukt des Selbstkonzeptes anhand eines ausgewählten Modells nochmal vertiefend dargestellt und hinsichtlich des strukturellen Aufbaus und der beschreibenden Eigenschaften erläutert.

2.3 DAS SELBSTKONZEPT

Das Konstrukt des Selbstkonzepts dient der Interpretation und der Erklärung der menschlichen Identität und des menschlichen Verhaltens und findet demnach hauptsächlich in Bereichen der pädagogischen Psychologie Anwendung (vgl. Möller & Trautwein 2009). Aufgrund der komplexen Struktur des Konstruktes gestaltet es sich schwierig, eine bereichs- und fächerübergreifend einheitliche Definition vorzunehmen (vgl. Rudi 2021). Mummendey (2006) definiert den Begriff des Selbstkonzepts als die Gesamtheit aller Beurteilungen über das Selbst. Kuhlenkamp (2017) beschreibt, dass das Selbstkonzept alle individuellen Einstellungen und Überzeugungen des Menschen über sich selbst umfasst und nach Hänsel et. al. (2016) beinhaltet das Selbstkonzept die Summe der relativ stabilen Wissensbestände und Überzeugungen, welche sich auf die eigene Person beziehen. Daraus lässt sich folglich ableiten, dass es im Kontext des Selbstkonzeptes grundlegend um die Fragen nach dem eigenen Selbst und dessen Vergleich mit anderen geht (vgl. Fischer 2016). Wie in allen genannten Definitionen, beinhaltet das Selbstkonzept einer Person zum einen das Wissen über sich selbst (z.B. das eigene Aussehen, die eigenen Stärken, etc.) und zum anderen die subjektive Bewertung der eigenen Person (z.B. Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen und den eigenen Fähigkeiten) (vgl. Zimmer 2022). Es bezieht sich folglich auf unterschiedliche Inhalte und kann beispielsweise auch auf kognitiven Fähigkeiten oder der Anerkennung durch andere Menschen basieren (vgl. Asendorpf & Teubel 2009). Das Selbstkonzept eines Menschen beeinflusst seine Gedanken und die Interpretation seiner erlebten Wahrnehmungen und seines eigenen Verhaltens (vgl. Laskowski 2000). Folglich wirkt es sich auch auf die individuelle Handlungsregulation aus, was sich darin äußert, auf welche Art und Weise sich eine Person mit ihrer materiellen und sozialen Umgebung auseinandersetzt (vgl. Kuhlenkamp 2017). Das Selbstkonzept leitet eine Person in

seinen Handlungen und Denkweisen und damit auch in seinem subjektiven Erleben (vgl. Quante 2020). Es lässt sich zusammenfassen, dass das Selbstkonzept durch die konkreten Auseinandersetzungen einer Person mit der jeweiligen Umwelt beeinflusst wird und auf den alltäglichen Verhaltenserfahrungen dieser basiert (vgl. Brand 2010). Die Entwicklung des Selbstkonzeptes in der Kindheit ist ein sehr komplexer Vorgang (vgl. Melchert 2011). Sie beginnt bereits in den ersten Lebensmonaten des Kindes und basiert zu der Zeit noch rein auf propriozeptiven und kinästhetischen Wahrnehmungen (vgl. Laskowski 2000). Durch diese Empfindungen erlebt das Kind zunehmend den Unterschied zwischen seiner eigenen Person und seiner Umwelt. Somit wird das Selbstkonzept durch die erlebten Selbstkategorisierungen im Laufe der ersten Lebensjahre stetig weiter ausdifferenziert und gefestigt (vgl. Laskowski 2000). In der frühen Kindheit stellt sich das Abbild des eigenen Selbst noch recht einfach dar und bezieht sich zunächst ausschließlich auf äußerlich beobachtbare Merkmale des Kindes (z.B. „Ich kann weit springen.“ oder „Ich habe eine Schwester.“). Erst im Laufe der Kindheit findet eine weitere und tiefergehende Ausdifferenzierung des Selbstkonzeptes beim Kind statt (vgl. Quante 2020). Es wird angenommen, dass die konkrete Ausbildung des Selbstkonzeptes innerhalb den ersten vier Lebensmonate beginnt. Nämlich dann, wenn das Kind zum ersten Mal in der Lage ist, einen Unterschied zwischen sich selbst und seiner Umwelt herzustellen und zu erkennen (vgl. Fengler 2009). Es wird deutlich, dass bei der Entwicklung des Selbstkonzeptes besonders Erfahrungen hinein spielen, welche die Kinder mit ihrem eigenen Körper, in ihrem sozialen Umfeld und mit ihrer materiellen Umgebung gemacht haben (vgl. Melchert 2011). Kinder erfahren langsam was Ich und was Nicht-Ich ist, indem sie unterschiedliche Empfindungen, je nach Berührungen an sich selbst und an anderen Objekten verspüren und wahrnehmen (vgl. Laskowski 2000). Eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung eines Selbstkonzeptes ist daher die Fähigkeit zur kognitiven Repräsentation der eigenen Person. Das bedeutet, dass sich die Kinder selbst zum Objekt der eigenen Wahrnehmungen machen können (vgl. Kuhlenkamp 2017). Kinder beziehen sich dabei auf folgende Informationsquellen: Informationen über das körperliche Selbst, Erfahrungen bezüglich der eigenen Wirksamkeit, Schlussfolgerungen aus dem Vergleich mit anderen und die Zuordnung von Eigenschaften auf Basis Rückmeldungen anderer (vgl. Zimmer 2022). Der Entwicklungsprozess des Selbstkonzeptes kann in Form einer Stufenabfolge beschrieben werden: zunächst werden die materiellen und körperlichen Merkmale entwickelt, danach folgen psychologische und soziale Kategorien und abschließend findet die

Ausbildung selbstreflexiver Merkmale statt (vgl. Friedlmeier 1993). Neben den bereits genannten objektiven Leistungen und motorischen Fähigkeiten, wird das kindliche Selbstkonzept demnach auch maßgeblich durch die Erfahrung und Verarbeitung von Fremdeinschätzungen und -bewertungen geprägt. Denn das Kind übernimmt diese äußeren Einflüsse in die eigenen Bewertungen des Selbst und passt diese den fremden Maßstäben an (vgl. Zimmer 2022). Die Ausprägung eines differenzierten und vor allem positiven Selbstkonzepts gilt als wichtige Entwicklungsaufgabe in der frühen Kindheit (vgl. Stiller & Alfermann 2005). Kinder mit einem positiven Selbstkonzept können ihre Erfolge auf ihre eigenen Anstrengungen und ihr eigenes Handeln zurückführen. Sie sind sich ihrer individuellen Stärken bewusst und trauen sich somit auch komplexe Anforderungen zu bewältigen und geben bei eventuellen Misserfolgen oder Frustrationen nicht sofort auf (vgl. Quante 2020). Sie können geäußerte Kritik eher als eine situationsbezogene Information aufnehmen und stellen demnach nach einem Scheitern nicht automatisch ihre eigenen Fähigkeiten in Frage (vgl. Laskowski 2000). Es zeigt sich, dass ein positives Selbstkonzept zu einem selbstbewussten und offenen Umgang mit neuen und unbekanntem Herausforderungen und Aufgaben führt (vgl. Fischer 2019). Bei Kindern mit einem negativen Selbstkonzept hingegen, dominiert das Gefühl der Angst vor Versagen, was folglich zu einer begrenzten Motivation führt, Aufgaben überhaupt erst anzugehen und bewältigen zu wollen. Dies lässt die Kinder oftmals in eine grundlegende Unzufriedenheit abrutschen (vgl. Langenkamp 2018). Außerdem reagieren Kinder mit einem negativen Selbstkonzept deutlich sensibler auf jegliche Form von Kritik als Kinder mit einem positiven Selbstkonzept. Sie reagieren eher sensibel auf geäußerte Kritik, nehmen diese aufgrund ihrer negativ geprägten Einschätzung der eigenen Kompetenzen als bedeutungsvoller wahr und interpretieren folglich die geäußerte Kritik als Bestätigung ihrer eigenen Inkompetenz (vgl. Laskowski 2000). Es wird deutlich, dass bei einem negativen Selbstkonzept die eigenen Erfolgserwartungen des Kindes eher niedrig sind und neue Situationen und Aufgaben überwiegend beängstigend und unkontrollierbar auf das Kind wirken (vgl. Fischer 2019). Typische Hinweise auf ein negatives Selbstkonzept lassen sich in ängstlichem Verhalten, Aggressionen oder Vermeidungstendenzen wiederfinden und sollen dem Kind dazu dienen, dem Gefühl von Minderwertigkeit entgegenzuwirken (vgl. Quante 2020). In Anbetracht der verdeutlichten Auswirkungen eines negativen Selbstkonzepts auf die unterschiedlichen Entwicklungsdimensionen eines Kindes, gilt die intensive Förderung eines positiven Selbstkonzepts als besonders relevantes Erziehungsziel, um die ganzheitliche Entwicklung von Kindern

unterstützen und fördern zu können (vgl. Möller & Trautwein 2009). In diesem Kapitel wurde deutlich, dass die Entstehung des Selbstkonzepts durch eine Vielzahl an verschiedenen Faktoren beeinflusst und geformt werden kann (vgl. Rudi 2021). Damit dieser wissenschaftlichen Arbeit eine einheitliche Grundlage gegeben werden kann, wird im folgenden Kapitel ein spezifisches Modell als Erklärungsansatz dargestellt werden, auf welches im Laufe dieser Arbeit immer wieder Bezug genommen wird und welches als Grundlage für weitere Diskussionen und Interpretationen genutzt wird.

2.4 DAS SELBSTKONZEPTMODELL NACH SHAVELSON ET. AL. (1976)

Die Fähigkeit eines Menschen, sich selber zu beobachten und wahrzunehmen und aus beiden Erfahrungen eine angemessene Verbindung herzustellen, bildet die Leitidee der Selbstkonzeptforschung (vgl. Fischer 2019). Der amerikanische Bildungsforscher und pädagogische Psychologe Richard Shavelson war in Zusammenarbeit mit seinen Kollegen Judith Hubner und George Stanton (1976) maßgeblich daran beteiligt, die Auffassung durchzusetzen, dass sich das Selbstkonzept als ein hierarchisches und multidimensionales System beschreiben lässt (vgl. Asendorpf & Teubel 2009). Dieses hierarchisch gegliederte Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et. al. ist ebenfalls das Modell, was im pädagogisch-psychologischen und im sportpsychologischen Bereich am häufigsten genutzt wird (vgl. Langenkamp 2018). Da es ebenfalls für diese Arbeit die theoretische Grundlage bildet, wird es nun im folgenden Abschnitt detaillierter vorgestellt. Das Modell zielt darauf ab, das individuelle Handeln und Verhalten einer Person erklären und darauf bezogene Aspekte vorhersagen zu können (vgl. Rudi 2021). Das Definitionsverständnis, welches diesem Modell zu Grunde liegt, wird von Shavelson (1976) wie folgt beschrieben. Er bezeichnet das Selbstkonzept als grobe Vorstellung, welche eine Person von sich selbst hat. Außerdem nimmt er an, dass die Selbstwahrnehmung die Art und Weise beeinflusst, wie ein Mensch handelt und dass diese Handlungen wiederum auch die Wahrnehmung des eigenen Selbst beeinflusst. Dies bedeutet, dass das Selbstkonzept aus der Wechselwirkung zwischen physischen und symbolischen Rückmeldungen der eigenen Person in spezifischen und von der Umwelt geprägten Interaktionen beeinflusst wird (vgl. Rudi 2021). Im Folgenden soll nun zunächst der Blick auf den spezifischen und hierarchischen Aufbau der einzelnen Ebenen des Selbstkonzeptmodells nach Shavelson et. al. gelegt werden.

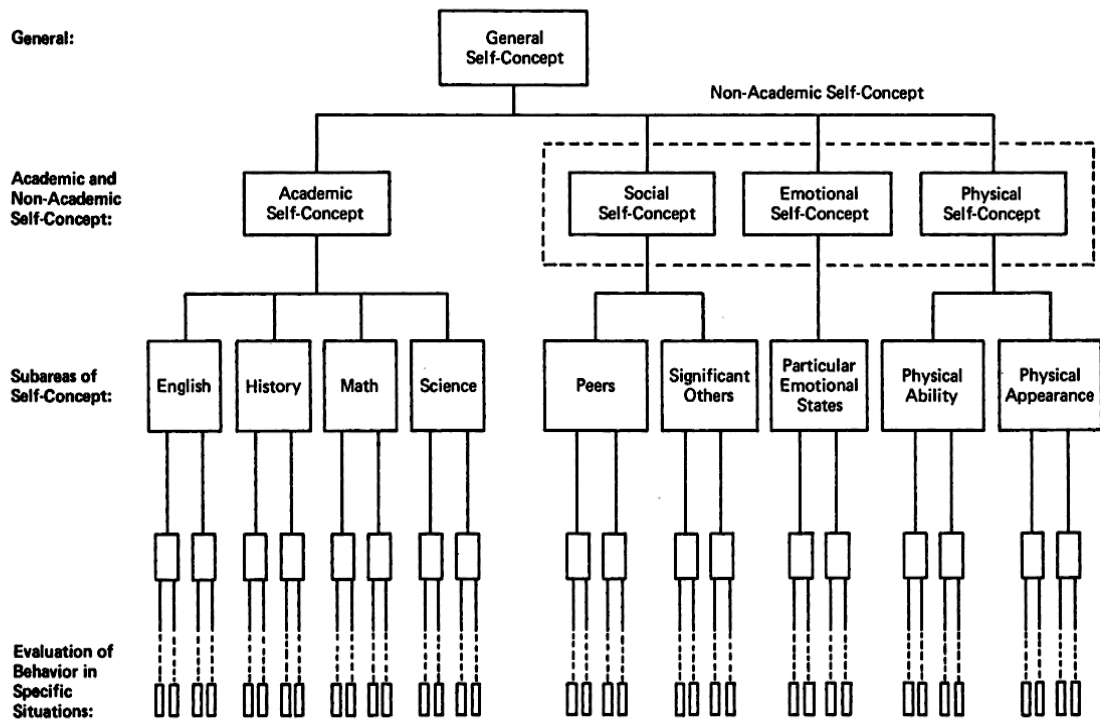


Figure 1
 One possible representation of the hierarchic organization of self-concept.

Abb. 1 Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et.al. 1976

Auf oberster Ebene des Modells von Shavelson et.al. (siehe Abb.1) wird von einem generellem Selbstkonzept ausgegangen, welche allgemeine Erwartungshaltungen und subjektive Überzeugungen beinhaltet (vgl. Conzelmann & Schmidt 2020). Dieses generelle Selbstkonzept gliedert sich auf nächster Ebene in zwei Teilselbstkonzepte. Zum einen in ein akademisches Selbstkonzept (engl.: academic self-concept) und zum anderen in ein nicht-akademisches Selbstkonzept (engl.: non-academic self-concept). Die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen der eigenen Fähigkeiten finden sich im akademischen Selbstkonzept, auch Fähigkeits-selbstkonzept genannt, wieder. Diese Repräsentationen schließen die subjektiven Vorstellungen über die Höhe, die Struktur und die Stabilität der eigenen Fähigkeiten ein (vgl. Langenkamp 2018). Shavelson et. al. gliedern das akademische Selbstkonzept in verschiedene fächerspezifische Kategorien (Englisch, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften) und das nicht-akademische Selbstkonzept wiederum in weitere drei Teilkonzepte: das soziale (engl.: social), das emotionale (eng.: emotional) und das physische (engl.: physical) Selbstkonzept. Diese Teilselbstkonzepte werden dann auf der nächsten Ebene in weitere verschiedene Unterkategorien (engl.: subareas of self-concept) gegliedert. So wird nach dem Modell von Shavelson et. al. das soziale Selbstkonzept durch Peer-Beziehungen und bedeutungsvolle

andere Personen beeinflusst. Das emotionale Selbstkonzept wird durch einzelne Gemütszustände geprägt und das physische Selbstkonzept wird in die Bereiche der körperlichen Fähigkeiten und der körperlichen Erscheinung gegliedert. Da sich diese wissenschaftliche Arbeit im weiteren Verlauf vorwiegend mit den Eigenschaften des physischen Selbstkonzeptes und dessen Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbst befassen wird, soll diese Ebene des vorgestellten Selbstkonzeptmodells nochmal kurz zusammengefasst werden. Unter der Kategorie des physischen Selbstkonzepts werden alle die Informationen zusammengefasst, welche einen Bezug zum eigenen Körper aufweisen und Aussagen zu dessen Funktionalität, Erscheinung oder Fähigkeiten treffen (vgl. Hänsel u. a. 2016). Die körperbezogenen Informationen beinhalten Aspekte wie Koordination, Ausdauer, Kraft oder Beweglichkeit, sowie verschiedene Aspekte der physischen Attraktivität (vgl. Stiller & Alfermann 2005). Je nach Verwendung und Kontext werden auch für das physische Selbstkonzept unterschiedliche Begrifflichkeiten wie Körperkonzept, Körperbild, Körpererfahrung oder Körperschema verwendet (vgl. Hänsel u. a. 2016). Für die weitere thematische Auseinandersetzung in dieser Arbeit, wird jedoch auch im Folgenden der Begriff des physischen Selbstkonzepts angewendet. Diese Arbeit wird sich vorwiegend mit den Inhalten des Nicht-akademischen Selbstkonzepts beschäftigen. Die zweite Komponente des generellen Selbstkonzepts – das akademische Selbstkonzept wird demnach hier nur einführend beschrieben. Akademische Selbstkonzepte, auch schulische Selbstkonzepte genannt, stellen generalisierte und fachspezifische Fähigkeitseinschätzungen dar, welche die Schüler*innen aufgrund von Kompetenzerfahrungen in verschiedenen Schulfächern (z.B. Mathematik) erlangen (vgl. Möller & Köller, 2004). Köller (2010) beschreibt schulfachspezifische Selbstkonzepte als die Folge von sozialen und dimensional Vergleichen. Er stellt fest, dass diese sich aus der Gegenüberstellung von eigenen und fremden Leistungen herausbilden und demnach vorwiegend auf vergangenen Erfahrungen mit gleichen bzw. ähnlichen Aufgabenstellungen basieren. Für die Erforschung von Zusammenhängen zwischen dem Selbstkonzept und schulischen Leistungen sind es insbesondere Messinstrumente und spezifische Testbestände, welche sich auf das Fähigkeitsselbstkonzept oder einzelne bereichsspezifische Komponenten beziehen (vgl. Moschner & Dickhäuser, 2010). Überwiegend finden Zeugnisnoten oder individuelle Ergebnisse in standardisierten Leistungserhebungen Anwendung, wenn es um die Analyse dieser Zusammenhänge geht (vgl. Köller & Möller, 2010).

Der nun folgende Abschnitt bezieht sich ausschließlich auf die von Shavelson et. al. (1976) genannten Merkmale zur Beschreibung des entwickelten Selbstkonzeptmodells und entnimmt alle genannten Informationen der entsprechenden Originalquelle (vgl. Shavelson et. al. 1976). Um das Selbstkonzeptmodell zu beschreiben, nutzt Shavelson folgende sieben Merkmale: organisiert, facettenreich, hierarchisch, stabil,entwicklungsfähig, bewertbar und differenzierbar. Die Unterkategorien, in welche die Teilselbstkonzepte aufgeteilt sind, stellen eine Möglichkeit dar, die erlangten Erfahrungen zu kategorisieren und damit zu strukturieren. Das Modell wird somit als organisiert beschrieben. Shavelson führt das zweite Merkmal, die Vielschichtigkeit, auf die Unterteilung in differenzierte Kategorien zurück. Die hierarchische Struktur bildet das dritte Merkmal und zeigt, dass die einzelnen Facetten des Selbstkonzepts von den individuellen hin zu den allgemeineren Erfahrungen aufgebaut sind. An der Spitze der Hierarchie steht der Überbegriff des generellen Selbstkonzepts, welcher sich im Verlauf des Modells stetig immer weiter ausdifferenziert. Ein viertes Merkmal des Selbstkonzeptmodells ist die Stabilität. Je weiter die Hierarchie des Modells absteigt, desto weniger stabil wird das Selbstkonzept und desto mehr hängt es von spezifischen Situationen ab. Das Selbstkonzept verändert sich in diesen spezifischen Situationen, wobei diese Änderungen durch den Prozess der Konzeptualisierung auf höheren Ebenen abgemildert werden. Der Autor benennt die Entwicklungsfähigkeit als fünftes Merkmal. Er besagt, dass Kinder mit zunehmendem Alter und Erfahrungserwerb ihr Selbstkonzept immer weiter ausdifferenzieren und damit stetig mehr Inhalte und Strategien in ihr Selbstkonzept integrieren. Das sechste Merkmal, welches der Autor zur Beschreibung seines Selbstkonzeptmodells nutzt, ist dessen bewertender Charakter. Dies bedeutet, dass der Mensch nicht nur eine subjektive Beschreibung seiner selbst trifft, sondern auch Bewertungen über sich selbst in spezifischen Handlungssituationen vornimmt. Das letzte Merkmal des Selbstkonzeptmodells ist, dass es sich von anderen verwandten Konstrukten grundlegend unterscheiden und klar abgrenzen lässt. Bevor darüber diskutiert werden kann, wie das physische Selbstkonzept bei Kindern positiv gefördert werden kann und welchen Einfluss demnach körperbezogene Erfahrungen auf die Entwicklung des generellen Selbstkonzepts haben, soll zunächst differenziert auf den Themenschwerpunkt der Bewegung in der frühen Kindheit geschaut werden.

3.0 BEWEGUNG ALS FUNDAMENTALES GRUNDBEDÜRFNIS

Körper- und Bewegungserfahrungen gelten als fundamentale Grundbedürfnisse für eine ganzheitliche Entwicklung und wirken sich bedeutsam auf die psychischen, biologischen und sozialen Dimensionen unseres Lebens aus (vgl. Kuhlenkamp 2017). Die Bedeutungen und Zielsetzungen von Bewegungshandlungen lassen sich in den unterschiedlichsten Disziplinen verorten und können sich neben den Erziehungswissenschaften, auch den Sportwissenschaften, der Medizin, der Psychologie oder den Neurowissenschaften zuordnen lassen (vgl. Bahr u. a. 2014). Der hier thematisierte Gegenstandsbereich der Motorik umfasst die Gesamtheit der körperinternen Funktionsprozesse sowie die sichtbaren Auswirkungen von Bewegung und Haltung (vgl. Brandes 2020). Wenn von dem Begriff der Bewegung gesprochen wird, meint dieser neben sportlichen Aktivitäten auch Alltagsbewegungen, wie beispielweise das zu Fuß gehen oder das Treppensteigen (vgl. Diehl u. a. 2014). Es geht folglich bei körperlicher Aktivität um jede Form der Bewegung, welche den Energieumsatz eines Menschen über das jeweilige Ruhepotential hinweg ansteigen lässt (vgl. Brandes 2020). Eine wesentliche Bedeutung von Bewegung lässt sich im instrumentellen und funktionalen Kontext der Lebensgestaltung wiederfinden. Dabei übernehmen Bewegungshandlungen im Alltag oder im sozialen Umfeld überwiegend Werkzeugcharakter (z.B. das Festhalten oder das Greifen von Gegenständen) und äußern sich in Funktionalität (z.B. Fahrradfahren, Treppensteigen) (vgl. Schneider u. a. 2015). Da bei einer Bewegungshandlung nicht ausschließlich körperlich-motorische Vorgänge beteiligt sind, müssen auch sensorische, kognitive und motivationale Zusammenhänge betrachtet werden und hinsichtlich ihres Zusammenwirkens erörtert werden (vgl. Brandes 2020). Besonders in der Lebenswelt der Kinder lassen sich die genannten Bezüge verschiedener Disziplinen deutlich herausstellen. Das Medium der Bewegung bildet demnach einen grundlegenden Bestandteil der frühkindlichen Lebensphase (vgl. Schwier 2020). Der Körper bildet das Bindeglied zwischen dem Menschen selbst und seiner Außenwelt und ist demnach verantwortlich für den Zusammenhang von „innen“ und „außen“ (vgl. Zimmer 2022). Besonders Kinder teilen sich über ihren Körper mit, lernen über ihn und nutzen ihn als grundlegende Basis für die Erfahrungsgewinnung (vgl. Kuhlenkamp 2017). Durch die Bewegungserfahrungen und die motorischen Prozesse, die Kinder mit ihren eigenen Körper durchleben, stellen sie sinnhafte Bezüge zwischen sich selbst als Individuum und den materiellen und sozialen Gegebenheiten ihrer Umwelt her (vgl. Brandes 2020). Für die Entwicklungsphase der

frühen Kindheit sind Bewegungserfahrungen folglich von großer Bedeutung und bilden ein unerlässliches kindliches Bedürfnis (vgl. Müller & Dinter 2020). Kinder sind im Laufe ihrer Kindheit stetig auf der Suche nach neuen Erfahrungen und Erkenntnissen. Verschiedene Bewegungsaktivitäten liefern ihnen wichtige Voraussetzungen für dessen Gelingen (vgl. Zimmer 2012). Kinder wollen sich ausprobieren, ihre eigenen Grenzen austesten und erweitern und äußern all dies in Bewegungsformen wie z.B. durch Toben, Klettern, Springen, Laufen etc. (vgl. Beudels 2016). Besonders über diese unterschiedlichen und vielseitigen Bewegungshandlungen lernen Kinder sich selber und ihre Umwelt kennen, erfahren Erfolg und Misserfolg und bemerken das Ausmaß ihrer Selbstwirksamkeit (vgl. Krawietz 2007). Um die unterschiedlichen Herausforderungen der Welt bewältigen zu können, bildet Bewegung die grundlegende Basis und das Kind muss eigenständig aktiv werden können (vgl. Kuhlenkamp 2017). Es wurde bereits deutlich, dass sich die Bedeutung, der Sinn und die Ziele von Bewegungserfahrungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit verschiedenen Dimensionen zuordnen lassen. Diese lassen sich in Gesundheitsförderung, Entwicklungsförderung und der Förderung von Lernprozessen kategorisieren (vgl. Bahr u. a. 2014). Für die individuelle Gesundheitsbildung, das Erlangen von umfassenden Lernprozessen und die Förderung einer ganzheitlichen Entwicklung, bildet Bewegung folglich das primäre Medium (vgl. Schneider u. a. 2015). Die spezifischen Schwerpunkte der genannten Dimensionen, sollen in diesem theoretischen Teil der Arbeit nun tiefergehend behandelt werden und in den Kontext einer frühkindlichen Bildung und Erziehung eingeordnet werden. Zunächst wird die Bedeutung der Bewegung in einen gesundheitsfördernden Kontext eingeordnet. Danach wird tiefergehend auf die Beiträge zur Entwicklungsförderung eingegangen und abschließend wird die Bedeutung der Bewegung als Lerngegenstand herausgestellt.

3.1 BEWEGUNG ALS MEDIUM DER GESUNDHEITSFÖRDERUNG

Bewegungserfahrungen eignen sich aufgrund ihres bedeutsamen Wertes für das gesundheitliche Wohlergehen hervorragend, um eine positive Wirkung zur individuellen Gesundheitsförderung beizutragen (vgl. Weiß 2022). Aus diesem Grund soll im Folgenden nun etwas detaillierter auf die Auswirkungen geschaut werden, welche Bewegungserfahrungen auf die physische und psychische Gesundheit von Kindern haben und wie sich diese in ihrem Entwicklungsverlauf äußern können. Aufgrund der erhaltenden und verbessernden Folgen von körperlicher

Aktivität für den kindlichen Gesundheitszustand, kann Bewegung in diesem Zusammenhang sowohl als Präventiv- sowie auch als Rehabilitativmaßnahme gesehen werden (vgl. Zimmer 1997). Bewegungsaktivitäten haben demnach eine positive Wirkung auf die Vorbeugung von physischen, psychischen und sozialen Erkrankungen und Störungsbildern (vgl. Bahr u. a. 2014). Körperliche Aktivität kann sich auf verschiedene Weise auf die physischen Ressourcen eines Kindes auswirken und dabei helfen, diese zu trainieren und zu verbessern (vgl. Diehl u. a. 2014). Sie kann dabei helfen, körperliche Schwächen auszugleichen oder motorische Defizite bei Kindern bereits frühzeitig zu behandeln (vgl. Zimmer 1997). Bewegung kann die Kinder positiv dabei unterstützen, einen Ausgleich zwischen den äußeren Gegebenheiten und ihren subjektiven Bewältigungsstrategien herzustellen, um zu einer Optimierung ihrer motorischen Handlungskompetenz verhelfen zu können (vgl. Schwier 2020). Die Förderung physischer Gesundheitsressourcen stellt ein wichtiges Anliegen der Bewegungs- und Gesundheitswissenschaften dar. Diese umfassen Verhältnisse von Ausdauer und Kraft, von Koordination und Haltung, sowie von unterschiedlichen Aspekten allgemeiner Fitness (vgl. Bahr u. a. 2014). Durch regelmäßige Bewegungsaktivitäten wird der Energiestoffwechsel, die Sauerstoffaufnahme und die Durchblutung des Gehirns unterstützt, was unter anderem zu erhöhten Erinnerungsleistungen führen kann (vgl. Schneider u. a. 2015). Außerdem stärkt körperliche Aktivität die Leistungsfähigkeit des Herz-Kreislauf- und Immunsystems, führt zu Verbesserungen in der Körperhaltung oder zur Stärkung der Muskulatur und trägt somit einen großen Beitrag zur Bewältigung der vielseitigen physischen Herausforderungen des kindlichen Alltags bei (vgl. Krus 2016). Auch kognitive Funktionen, wie die Aufmerksamkeits- und Lernfähigkeit, werden durch körperliche Aktivitäten stark beeinflusst und wirken sich zudem nachfolgend positiv auf das individuelle Wohlbefinden von Kindern aus (vgl. Weineck 1997). Die Erprobung verschiedener Bewegungsangebote ermöglicht den Kindern eine Verbesserung ihrer Körperkontrolle und unterstützt damit insbesondere die Fähigkeit zur Konzentration und hilft ihnen bei der Ausprägung einer differenzierteren Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. Bahr u. a. 2014). Ein Mangel an Bewegungsaktivitäten kann demzufolge besonders in der Kindheit als ein gesundheitliches Risiko eingestuft werden (vgl. Kiphard 1997). Der menschliche Organismus ist besonders in den frühkindlichen Entwicklungsphasen auf vielseitige und anregende Bewegungsangebote angewiesen, um nachhaltig zur Steigerung der motorischen Leistungsfähigkeit beitragen zu können (vgl. Michels 2007). Der Risikofaktor eines inaktiven Lebensstils kann hingegen besonders bei Kindern zu starken Beeinträchtigungen in der motorischen Entwicklung führen (vgl.

Zimmer 2013). Oft äußert sich Bewegungsmangel in verschiedenen Ausprägungen von Haltungsschwächen oder -schäden, aber auch Koordinations- und Organleistungsschwächen lassen sich bei Kindern als Hauptfolge eines Bewegungsdefizites feststellen (vgl. Müller & Dinter 2020). Zusammenfassend wird deutlich, dass eine zufriedenstellende Lebensqualität und eine gesunde selbstständige Lebensführung nicht ohne ein Mindestmaß an Bewegungsaktivitäten erreicht werden kann (vgl. Michels 2007). Denn versteht man Bewegung als Medium der Gesundheitserziehung, schafft diese eine grundlegende Voraussetzung für das körperliche, das seelische und das soziale Wohlbefinden von Kindern und legt die Basis für den Aufbau einer gesunden Lebensführung (vgl. Schneider u. a. 2015). Insgesamt kann durch verschiedene Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten eine Steigerung des kindlichen Wohlbefindens entsprechend der individuellen Gegebenheiten hervorgerufen werden (vgl. Müller & Dinter 2020). Das körperliche und seelische Wohlbefinden von Kindern bezieht sich in diesem Kontext darauf, die Signale des eigenen Körpers sensibel wahrzunehmen, um die individuellen Stärken und Schwächen zu erleben und eine altersentsprechende Stress- und Konfliktbewältigung zu entwickeln (vgl. Schneider u. a. 2015). Demzufolge stellt sich die bedeutende Wichtigkeit einer Implementierung vielfältiger Bewegungsmöglichkeiten im kindlichen Alltag dar. Dazu zählt beispielweise der schulische Sportunterricht, ausreichende Bewegungsmöglichkeiten in den Pausen oder im Unterricht, sowie bewegungsreiche Aktivitäten in der Freizeit oder in einem organisierten Verein (vgl. Müller & Dinter 2020). Bewegungsaktivitäten zählen zu den grundlegenden kindlichen Betätigungsformen und bilden damit neben der Förderung von gesundheitlichen Aspekten, ein elementares Medium zur Erfahrungsgewinnung und kindlichen Ausdrucksmöglichkeit (vgl. Zimmer 2022). Neben den bereits dargestellten Auswirkungen auf die kindliche Gesundheitsentwicklung, betont Bewegung als Medium ebenfalls die entwicklungs-spezifischen Bereiche der Kindheit (vgl. Schneider u. a. 2015). Wie Kinder die Wahrnehmung und das Erleben ihres eigenen Körpers innerhalb ihrer unmittelbaren Umwelt erfahren und wie sich das auf ihre Entwicklung in der frühen Kindheit auswirkt, soll nun im Folgenden weiter erläutert werden.

3.2 BEWEGUNG ALS MEDIUM DER ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG

Die Kindheit und besonders die ersten Lebensjahre sind eine sehr intensive und prägende Zeit, in welcher Bewegung und körperliche Aktivität eine so große Rolle spielen wie in keiner

anderen Lebensphase (vgl. Zimmer 2022). Die frühe Kindheit zeichnet sich durch schnelle und grundlegende körperlich-motorische Entwicklungsverläufe aus, in welcher sich die Kinder aus eigenem Antrieb heraus in ihrer unmittelbaren materiellen und sozialen Umwelt entwickeln (vgl. Brandes 2020). Damit sich ein Kleinkind in allen Lebenslagen differenziert entwickeln kann, stellen Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen grundlegende Funktionen dar (vgl. Dordel 1997). Das Kind macht seine ersten existenziellen Erfahrungen über seinen Körper und seine Sinne (vgl. Zimmer 2022). Durch Körper- und Sinneserfahrungen bilden sich die Kinder Begriffe, lernen Ursachen und Wirkungsmechanismen kennen und erschließen sich so die Welt (vgl. Zimmer 2013). Körpererfahrungen vermitteln dem Kind somit Informationen über sich selbst und über seine direkte Umgebung (vgl. Kuhlenkamp 2017). Jede motorische Weiterentwicklung eröffnet dem Kind dabei die Möglichkeit, sich seine Umwelt immer differenzierter zu erschließen und über taktil-kinästhetische Wahrnehmungen mit ihr in Kontakt zu treten (vgl. Zimmer 2013). Die ersten Körpererfahrungen bestehen in der frühkindlichen Entwicklung zunächst aus einfachen vorreflexiven Bewegungshandlungen, welche sich im Laufe der Kindheit stetig weiter ausdifferenzieren und damit immer komplexer werden (vgl. Kuhlenkamp 2017). Wichtige motorische Fähigkeiten, welche ein Kind bis zum Ende des Säuglingsalters erwirbt und welche einen bedeutenden Fortschritt in der motorischen Entwicklung darstellen, sind beispielsweise das zielgerichtete Greifen und die eigenständige Fortbewegung, z.B. das Krabbeln oder das freihändige Laufen (vgl. Zimmer 2013). Im frühkindlichen Alter zeigen sich bei den Kindern dann vermehrt Eigenschaften wie Neugierde, Bewegungsdrang, Spieltrieb oder Anstrengungsbereitschaft, welche die Kinder zu neuen motorischen Erprobungen und damit auch zu neuen Bewegungserfahrungen motiviert (vgl. Zimmer 2012). Ist die kindliche Umwelt anregend und sinnreich gestaltet, nimmt auch die Bewegungsfreude der Kinder zu und sie entwickeln den Wunsch, die Umgebung zu erforschen und sich in ihr zu bewegen (vgl. Schneider u. a. 2015). Um eine gesunde Bewegungsentwicklung hervorzurufen, brauchen Kinder eine stimulierende Umgebung, da diese ihnen immer wieder neue Aufgaben und Möglichkeiten bietet, eine Vielzahl von unterschiedlichen Bewegungsmustern zu erlernen und in ihre Handlungsstrategien zu implementieren (vgl. Schilling 2020). Besonders in den frühen Lebensjahren bilden großmotorische Bewegungserfahrungen wie beispielsweise Rutschen, Klettern, Überwinden von Hindernissen oder Schaukeln eine Vielzahl an kindlichen Erfahrungsmöglichkeiten und tragen nebenbei zusätzlich zum Ausbau einer Risikokompetenz und Gefahreinschätzung bei (vgl. Fischer 2022). Da die im Alltag gestellten

Bewegungsanforderungen den bereits früh vorhandenen Entdeckersinn der Kinder wecken, bilden sie aufgrund ihres großen Erfahrungsgewinnes die Grundlage dafür, die kindliche Kreativität und Fantasie zu entwickeln und die Bewegungslust zu fördern (vgl. Fischer 2019). Ein Kind wird sich jedoch nur dann aus eigenem Antrieb und aus eigener Motivation heraus bewegen, wenn es einen Sinn in seiner Handlung erkennt und sich in einem Umfeld befindet, in welchem es sich wohl und vor allem sicher fühlt (vgl. Brodtmann 1997). So sollte das kindliche Umfeld ausreichend Explorationsraum, genügend Möglichkeiten zum erkundendem Handeln und vielseitige bewegungsintensive Spieloptionen bieten, um die Bewegungslust und die Selbstsicherungsfähigkeit der Kinder zu fördern (vgl. Krus 2016). Jedes erlebte Bewegungsexperiment vermittelt dem Kind weitere Sicherheit und stetig mehr Selbstvertrauen, um auch folgende körperliche Herausforderungen bestreiten zu können (vgl. Fischer 2022). Körperliche Aktivität beeinflusst folglich das Explorationsverhalten der Kinder maßgeblich und setzt damit außerdem die Voraussetzung für eine stetig wachsende Selbstständigkeit (vgl. Zimmer 2013). In der Bewegung und im Spiel wird das Kind mit samt seinen motorischen Fähigkeiten immer kompetenter und sicherer, den eigenen Körper als Werkzeug dafür einzusetzen, seine individuellen Handlungsziele (z.B. Fahrradfahren, Treppensteigen oder das Tragen eines Gegenstandes) zu erreichen (vgl. Schneider u. a. 2015). In der ständigen Interaktion mit ihrer Umwelt erwerben Kinder so immer mehr motorische Fähigkeiten und bilden ihre Bewegungsfertigkeiten in Bereichen der Ausdauer, der Koordination, der Kraft oder der Schnelligkeit stetig weiter aus (vgl. Schwier 2020). Die vom Kind erworbenen motorischen Fähigkeiten können als komplexe psycho-physische Prozesse verstanden werden, da sie als Grundlage für die Entwicklung einer individuellen Handlungskompetenz in der Kindheit gelten (vgl. Dordel 1997). Die Bedeutung dieser individuellen Handlungskompetenz zeigt sich im Kontext der Bewegungsdimension darin, dass eine ausgeprägte körperliche Aktivität die Kinder zur lebenslangen Teilhabe an der jeweiligen Bewegungs- und Spielkultur befähigen soll (vgl. Kühlenkamp 2017). Bewegung stellt im Kontext der frühkindlichen Entwicklung eine der bedeutsamsten Entwicklungsdimensionen dar und kann demnach auch als Motor der Entwicklung verstanden werden, da sie auch in anderen Bereichen Veränderungen und Verbesserungen hervorruft (vgl. Brandes 2020). Die Ausbildung und Erprobung der kindlichen Motorik findet besonders in verschiedenen Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung, wie der Entstehung des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit eines Kindes großen Zuspruch (vgl. Kiphard 1997). Auf diesen Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung wird im späteren Verlauf der Arbeit (vgl.

Kapitel 4) nochmal tiefergehend eingegangen. Der spezifische Zusammenhang von Bewegung und dem Konstrukt des Selbstkonzepts wird dann erneut thematisiert und detailliert erläutert. Neben den gesundheits- und entwicklungsfördernden Faktoren, die Bewegung mit sich bringt, stellt sie auch im Kontext des individuellen kindlichen Lernens einen wichtigen Bezugspunkt dar. Wie Bewegung als Lern- und Erfahrungsgegenstand definiert und verstanden werden kann, soll im folgenden Kapitel thematisiert werden.

3.3 BEWEGUNG ALS MEDIUM DES LERNENS

Aus pädagogischer Sicht stellt die Bewegungserziehung nicht primär die Ausbildung reiner motorischer Fertigkeiten in den Blick, sondern zielt auf die kindliche Entwicklung einer selbstmotivierten und explorierenden Handlungskompetenz ab, um den Kindern durch Wahrnehmungen und Empfindungen eine Auseinandersetzung mit sich selbst und der unmittelbaren Umwelt zu ermöglichen (vgl. Beudels 2016). Kompetentes Handeln schließt immer eine Form der körperlichen Aktivität ein, da die Orientierung am und im eigenen Körper als Basis für jegliche Bewegungshandlung dient (vgl. Fischer 2019). Damit ein Kind über seine Bewegungsaktivitäten auf seine Umwelt Einfluss nehmen kann und sich in ihr orientieren kann, ist das intensive Kennenlernen des eigenen Körpers unerlässlich (vgl. Melchert 2011). Die Kinder lernen, sich mit ihren individuellen körperlichen Fähigkeiten auseinanderzusetzen, erfahren dabei, dass sie selbst dazu in der Lage sind, etwas zu verändern und geben somit jeder Bewegungshandlung eine persönliche Bedeutung (vgl. Zimmer 2022). Bewegung bedeutet daher nicht nur die reine körperliche Aktivität, sie ruft auch immer eine kontextbezogene Bedeutung bei dem Kind hervor (vgl. Kühlenkamp 2017). Jede Bewegungshandlung ist abhängig von den individuellen Lebensumständen und den Persönlichkeitsmerkmalen des jeweiligen Kindes und bringt demnach auch immer unterschiedliche Bedeutungen hervor (vgl. Schneider u. a. 2015). Die alltäglichen Bewegungsaufgaben, die an ein Kind gestellt werden, dienen ihm als Lerngegenstand. Es muss innerhalb der Bewegung zu einer Verschmelzung von Handeln und Bewusstsein kommen, damit die gestellte Aufgabe erfolgreich und zufriedenstellend bewältigt werden kann (vgl. Weiß 2022). Bei den primären Erfahrungen, die Kinder über ihre Bewegungs- und Spielaktivitäten erlangen, lernen sie unmittelbar durch das Erproben und Experimentieren mit ihrem eigenen Körper und mit ihren Sinnen (vgl. Zimmer 2022). Erfahrungen, über den eigenen Körper und welche, die mit dem eigenen Körper gemacht wurden,

strukturieren die ersten erlangten Erkenntnisse und das Wissen der Kinder maßgeblich. Dazu gehören beispielweise Erfahrungen mit Gesetzmäßigkeiten wie der Schwerkraft, dem Gewicht, dem Gleichgewicht, der Beschleunigung oder der Fliehkraft, welche alle eine Form des sich Bewegens voraussetzen, um selber von den Kindern aktiv erlebt werden zu können (vgl. Zimmer 2012). Eigenständiges Handeln und Experimentieren mit verschiedenartigen Gegenständen und Materialien dienen dem Kind als wertvolle Lernerfahrungen, um sich spezifisches Wissen aneignen zu können und dieses auch in andere Lebensbereiche transferieren zu können (vgl. Schneider u. a. 2015). Erkenntnisse über die spezifische Beschaffenheit ihrer Umwelt und den darin enthaltenen Gegenständen und Personen erlangen Kinder überwiegend durch Bewegungshandlungen. So ist beispielsweise das Verständnis darüber, wie und warum ein Ball fliegt oder springt, an die körperliche Aktivität geknüpft, diesen selber in die Hand zu nehmen und verschiedene Kraftdosierungen aufzuwenden, um ihn fortzubewegen (vgl. Zimmer 2012). Neben den Erkenntnissen über die bereits genannten naturwissenschaftlichen Phänomene, erlangen Kinder durch Bewegung auch grundlegende Raumerfahrungen. Sie lernen sich und ihren Körper in Relation zu ihrem Lebensraum zu setzen, sich darin räumlich zu orientieren (z.B. hinten-vorne, oben-unten, links-rechts) und sich selbst in diesem Raum aktiv und spielerisch zu erleben (vgl. Schneider u. a. 2015). In der Bewegung und im aktiven Handeln lernen die Kinder dadurch, zwischen Zusammenhängen und Unterschieden grundlegender Gesetzmäßigkeiten unserer Umwelt differenzieren zu können (vgl. Zimmer 2012). Besonders über die Gewinnung dieser Lernerfahrungen, werden den Kindern vielfältige Möglichkeiten und Gelegenheiten eröffnet, sich über aktive Bewegungshandlungen mit sich selbst und ihrem Körper zu identifizieren und stetig weiter daran zu wachsen (vgl. Müller & Dinter 2020). Umfangreiche Bewegungserfahrungen in den frühen Lebensjahren helfen den Kindern dabei, forschend die Welt zu entdecken und aus den selbstständig erworbenen Erkenntnissen ihr zukünftiges Handeln abzuleiten und weiterfolgende Strategien danach auszurichten (vgl. Schneider u. a. 2015). Eine wichtige Strategie, welche Kinder durch Bewegungshandlungen erlernen, zielt auf die Lösung von verschiedenen Problemlagen ab. Bewegung dient den Kindern als Medium unterschiedliche Lösungswege zu finden, um durch den Einsatz eigener aktiver Handlungen zu einem befriedigenden Ergebnis kommen zu können (vgl. Zimmer 2012). Besonders im Finden eigener Lösungen und Lösungsansätzen bei motorischen Aufgaben oder Herausforderungen lernen Kinder ihre eigene Wirksamkeit kennen und befähigen sich selbst dazu, Bewegungsanforderungen ihren Kompetenzen entsprechend zu bewältigen (vgl.

Schneider u. a. 2015). Bewegung und die Erfahrungen, welche Kinder durch körperlich-motorische Aktivitäten erlangen, lassen sich, wie besonders in diesem Kapitel deutlich wurde, verschiedenen und vielseitigen Fördermaßnahmen zuschreiben. Dabei wird sich diese wissenschaftliche Arbeit besonders auf die Auswirkungen von Bewegungserfahrungen auf die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts konzentrieren. Um eine Antwort auf die Forschungsfrage bieten zu können, soll nun im Folgenden der spezifische Bezug von kindlichen Bewegungserfahrungen und der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts hergestellt werden. Diese nachfolgende Analyse bildet den thematischen Bezugs- und Schwerpunkt dieser Arbeit.

4. DIE AUSWIRKUNGEN VON BEWEGUNGSERFAHRUNGEN AUF EINE POSITIVE SELBSTKONZEPTENTWICKLUNG

Um in diesem Kapitel den Bezug zwischen den theoretischen Grundlagen des Selbstkonzepts und denen der Bewegung herstellen zu können, sollen die bereits im Detail vorgestellten Eigenschaften des Selbstkonzepts und der Bewegung noch einmal komprimiert dargestellt werden. Dazu wird erneut Bezug auf das vorgestellte Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et.al. (1976) genommen, bevor sich im Hauptteil tiefergehend mit der Verknüpfung von Bewegungserfahrungen und der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts beschäftigt wird. Wie ein Kind sich selbst sieht, ist abhängig davon, wie es sich und seine unmittelbare Umwelt wahrnimmt. Besonders in den ersten Lebensjahren eines Kindes basiert die Entwicklung des Selbstkonzepts auf der Wahrnehmung von propriozeptiven und kinästhetischen Reizen (vgl. Laskowski 2000). Es ist wesentlich von der Art und Weise geprägt, wie das Kind sich die Umwelt über seinen Körper aneignet und sich mit ihr auseinandersetzt (vgl. Zimmer 2022). Das Selbstkonzept wird folglich durch die ständige Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umgebung des Kindes beeinflusst und basiert auf alltäglichen Verhaltenserfahrungen (vgl. Brand 2010). Diese Wahrnehmungen über sich selbst und über die entsprechende Umwelt werden vom Kind miteinander verknüpft und tragen somit zum Aufbau und zur Entwicklung eines individuellen Selbstkonzepts bei (vgl. Behrens 2016). Neben den Informationen über reine Wissensbestände beinhaltet das Selbstkonzept aber auch unterschiedliche Bewertungen über die eigene Person, welche unter anderem maßgeblich durch Fremdeinschätzungen geprägt werden (vgl. Zimmer 2022). Das Selbstkonzept, als Teil des Selbst, beinhaltet

demnach sowohl die Fähigkeit sich selbst zu beschreiben, aber auch diese, sich selbst von anderen zu unterscheiden und stellt eine essentielle Voraussetzung für die Entwicklung einer individuellen Handlungsregulation dar (vgl. Friedlmeier 1993). Besonders hervorzuheben ist ebenfalls der Aspekt der Selbstwirksamkeit, welchen Kinder vorwiegend über Bewegungshandlungen erlernen und erfahren können. In der Bewegung können sie ihre eigene Wirksamkeit spüren und erfahren, dass sie in der Lage zu sind, etwas zu verändern (vgl. Schneider u. a. 2015). Bewegungs- und Körpererfahrungen dienen den Kindern besonders in der frühen Kindheit als Mittel, um ihren eigenen Körper kennenzulernen (vgl. Krawietz 2007). Sie lernen sich mit ihrem Körper und dessen Eigenschaften zu identifizieren und diesen in Relation zu ihrem individuellen Lebensraum zu setzen (vgl. Schneider u. a. 2015). Bewegungserfahrungen lassen die Kinder Wissen über ihre materielle Umwelt erwerben und helfen ihnen dabei, die verschiedenen Wirkungsmechanismen naturwissenschaftlicher Phänomene zu verstehen (vgl. Zimmer 2013). Der Körper wird in der Bewegung demnach zu einem Bindeglied, welches das Innere des Körpers mit dem Äußeren in Verbindung bringt (vgl. Zimmer 2022). Nicht zuletzt zielt das Medium der Bewegung auch darauf ab, die motorische Kompetenz der Kinder zu stärken und ihnen damit auch in einem gesundheitlichen Kontext, zu einem körperlich aktiven und leistungsfähigen Selbst zu verhelfen (vgl. Schwier 2020).

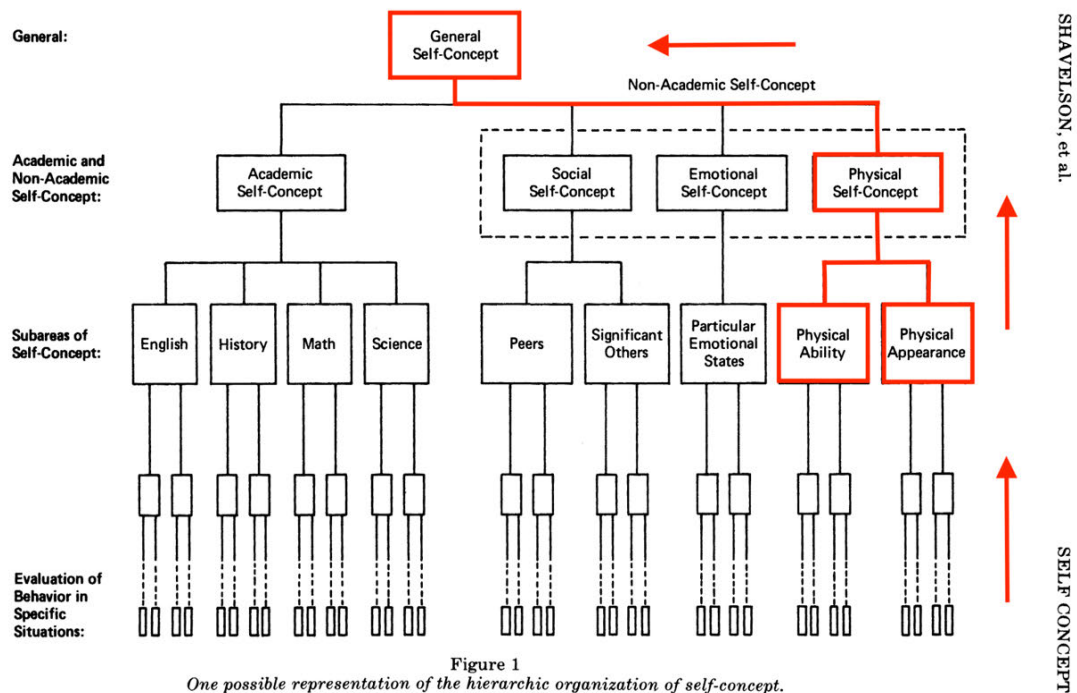


Abb.2 Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et.al. (1976) (adaptiert und erweitert)

Beziehen wir uns nun erneut auf das Selbstkonzeptmodell von Shavelson et. al. (1976), lassen sich Bewegungserfahrungen dem nicht-akademischen Selbstkonzept und physischen Teilselbstkonzept, samt entsprechenden Unterkategorien zuordnen. Um diese Zuordnung zu verdeutlichen, wurde diese in der Abbildung 2 durch eine rote Markierung gekennzeichnet. Sie verdeutlicht den für die Arbeit vornehmlich betrachteten Schwerpunkt, auf welchen in diesem Kapitel vertiefend eingegangen werden soll. Welchen spezifischen Auswirkungen Bewegungshandlungen und Erfahrungen in der Kindheit auf die Entwicklung des Selbstkonzepts haben, soll nun in diesem Kapitel herausgestellt werden. Es wurde bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit deutlich, dass die körperlich-motorischen Erfahrungen eine bedeutende Grundlage für die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts bilden. Die Bewegung dient dem Kind als wichtiges Medium zur Gestaltung von Verhältnissen zwischen dem Selbst und der Welt (vgl. Voss & Nentwig-Gesemann 2019). Die eigenen Handlungen und das Experimentieren mit verschiedenen Aspekten der Umwelt helfen dem Kind dabei, sich ein Bild von der Welt zu konstituieren und Lernerfahrungen über bestimmte Gesetzmäßigkeiten zu erlangen (vgl. Schneider u. a. 2015). Dies gelingt dem Kind vor allem über das motorische Erproben und Experimentieren mit dem eigenen Körper. Es nutzt diesen, um sich die Eigenschaften von Schwerkraft, Gewicht, Gleichgewicht oder Beschleunigung in verschiedenen Situationen anzueignen und diese in seine subjektive Ansicht der Welt zu integrieren (vgl. Zimmer 2012). Das Kind entwickelt so über seinen Körper und die aktive Bewegung eigene spezifische Handlungsstrategien, um situationsgerecht Handeln zu können und mit neuen Herausforderungen umgehen zu können (vgl. Behrens 2016). Es lässt sich daraus schließen, dass eine hohe motorische Kompetenz bzw. eine hohe Bereitschaft dazu, körperliche Aktivität auszuüben, dazu führt, dass Kinder mehr Lust haben, sich zu bewegen und auch dazu bereit sind, körperliche Aktivitäten auszuführen, welche mit erhöhter Anstrengung verbunden sind. So können körperlich aktive Kinder folglich eine größere Anzahl unterschiedlicher Eigenschaften der jeweiligen Umwelt kennenlernen, mit dem eigenen Körper erfahren und somit ihr Explorationsverhalten zumindest auf körperlicher Ebene intensiver ausleben. Ein stark ausgeprägtes Explorationsverhalten stellt dem Kind mehr Möglichkeiten bereit, vielseitige Lernerfahrungen zu machen. Je mehr Aspekte seiner Umwelt ein Kind durch selbstständiges Handeln und Erproben entdeckt, desto mehr Handlungsstrategien können und müssen auch entsprechend der unterschiedlichen Situationen entwickelt werden. Entwickelt ein Kind folglich viele differenzierte Handlungsstrategien aufgrund seiner hohen körperlichen Aktivität, desto höher und besser ausgeprägt wird folglich

auch die generelle Handlungskompetenz des Kindes sein. So haben Kinder mit einer ausgeprägten Handlungskompetenz auch meist höherer Chancen auf erfolgreiche soziale Teilhabe, da es ihnen aufgrund differenzierter Handlungsstrategien überwiegend besser gelingt, sich neuen Situationen und Gruppen anzupassen und sich in verschiedenen Umgebungen zurechtzufinden. Nimmt man Bezug auf die motorische Kompetenz eines Kindes, meint diese nicht nur die messbare Ausprägung von physischen Aspekten wie Kraft, Ausdauer etc. (vgl. Kapitel 3.3). Sie zielt im Sinne der Gesundheitsförderung auch darauf ab, die Signale des eigenen Körpers möglichst sensibel und differenziert wahrnehmen und einordnen und die individuellen motorischen Stärken und Schwächen realistisch einschätzen zu können (vgl. Schneider u. a. 2015). Körperliche Aktivitäten stellen demnach einen wichtigen Maßstab für Kinder dar, um ihre eigenen motorischen Fertigkeiten einzuschätzen und wirken folglich positiv oder negativ auf die Bewertung des eigenen Selbst (vgl. Behrens 2016). Bezogen auf die Eigenschaften der kindlichen Selbstkonzeptentwicklung lässt sich zeigen, dass Kinder, welche sich ihrer eigenen körperlichen Fähigkeiten bewusst sind, auch motorische Anforderungen ihren individuellen Kompetenzen nach entsprechend bewältigen können und bei schwierigen Herausforderungen nicht so schnell aufgeben (vgl. Quante 2020). Es kann herausgestellt werden, dass es Kindern mit einer hohen motorischen Kompetenz meist besser gelingt, die Signale und Bedürfnisse des eigenen Körpers wahrzunehmen und entsprechend einordnen zu können. Dies führt wiederum zu einer verbesserten Einschätzung der individuellen motorischen Stärken und Schwächen und lässt die Kinder kompetenter im Umgang und in der Einschätzung neuer Herausforderungen und Aufgaben werden. Es lässt sich ableiten, dass das generelle Bewusstsein über die eigenen körperlichen Fähigkeiten und die damit verbundene Selbsteinschätzung ebenfalls von einer hohen motorischen Kompetenz profitiert. Folglich können Kinder, welche auf Basis vielfältiger Bewegungserfahrungen Kenntnisse über ihre eigenen motorischen und körperlichen Fähigkeiten erlangen, sich selbst und ihre eigenen Leistungen differenzierter und vor allem realistischer einschätzen und bewerten. Kiphard (1994) fasst diese Schlussfolgerung sinngemäß wie folgt zusammen: je besser die Körperkontrolle eines Kindes ausgeprägt ist, desto freier und unabhängiger wird es in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt sein. Dabei sind die Grundbausteine einer Entwicklungsförderung durch Bewegungserfahrungen unter anderem das Kennenlernen des eigenen Körpers und das körperliche Erleben von Raumerfahrungen (vgl. Kapitel 3.4). Der damit einhergehende Aspekt der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts ist die kognitive Repräsentation

der eigenen Person (vgl. Kuhlenkamp 2017). Über die propriozeptive und kinästhetische Wahrnehmung eines Kindes wird zunehmend ein Unterschied zwischen dem Selbst und der Umwelt entwickelt (vgl. Laskowski 2000). Es geht also darum, dass das Kind eine differenzierte Wahrnehmung über die Eigenschaften und Ausmaße des eigenen Körpers und über seine Empfindungen und Berührungen erlangt. Diese sollen dem Kind dazu verhelfen, seine eigene Person kognitiv abbilden zu können und sich in seiner Lebenswelt orientieren zu können. Dies lässt Rückschlüsse dahingehend ziehen, dass die Fähigkeit zur differenzierten und kognitiven Repräsentation des Selbst eine Vielzahl an Raumerfahrungen benötigt, um sich bestmöglich ausprägen zu können. Je mehr Erfahrungen ein Kind mit seinem eigenen Körper macht und je öfter es diese auch in einen räumlichen Kontext erproben kann, desto mehr Möglichkeiten werden ihm folglich auch gegeben, sein eigenes Selbst kognitiv zu repräsentieren. Hier lässt sich eine starke Wechselwirkung feststellen. Ist die Repräsentation des Selbst situativ und spezifisch ausgebildet, kann sich das Kind wiederum auch in seiner Lebenswelt besser orientieren und zurechtfinden und entwickelt ein positives Körper selbst. Durch verschiedenartige Bewegungserfahrungen kann einem Kind folglich die Möglichkeit gegeben werden, ein positives Körpergefühl zu entwickeln, seine eigenen Empfindungen zu registrieren und zu lernen, auf seine physischen und psychischen Bedürfnisse einzugehen (vgl. Melchert 2011). Es wird deutlich, dass sich das Körperkonzept eines Kindes aus dem engen Zusammenhang zwischen Bewegung, der eigenen Gefühlswelt und der jeweiligen Umwelt heraus entwickelt. Der Körper bildet zu jeder Zeit, sowohl psychisch als auch physisch, die Nahtstelle zwischen der eigenen Person und der Umwelt. Dem physischen Selbstkonzept wird demnach eine große Bedeutung für die Entwicklung eines generellen Selbstkonzepts zugeschrieben (vgl. Fischer 2019). Soll der Aspekt der kognitiven Repräsentation nun ebenfalls in das vorliegende Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et.al. eingliedert werden, lässt dieser sich dem Teilselbstkonzept des physischen Selbstkonzeptes zuordnen. Er trägt wie bereits dargestellt, zur positiven Förderung der generellen Selbstkonzeptentwicklung bei Kindern bei. Bedeutsame Zusammenhänge zwischen kindlichen Bewegungserfahrungen und der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts lassen sich auch im Kontext der Selbstwirksamkeit herstellen. Kinder erleben ihre eigene Selbstwirksamkeit dahingehend, dass sie ihre eigenen Fähigkeiten subjektiv und realistisch einschätzen können, wenn es um die Bewältigung von herausfordernden Anforderungen geht (vgl. Hänsel u. a. 2016). Die kindliche Selbstwirksamkeit hilft dabei, Erwartungen über die eigenen Handlungsstrategien die damit verbundenen potentiellen Erfolg oder

Misserfolg auszubilden (vgl. Mummendey 2006). Bewegung kann in diesem Kontext demnach als Mittel zur Problemlösung verstanden werden, indem durch den Einsatz von motorischen Handlungen bestimmte Ergebnisse und Ziele erreicht werden können (vgl. Zimmer 2012). Es zeigt sich folglich, dass Kinder ihre eigene Selbstwirksamkeit stärker wahrnehmen, je öfter sie eigenständig und mit ihrem eigenen Körper Herausforderungen und Anforderungen erfolgreich bewältigen können. Kinder mit einem hohen Selbstwirksamkeitsempfinden entwickeln demnach auch mehr Motivation und Mut im Umgang mit neuen und schwierigen Aufgaben und stehen diesen deutlich positiver gegenüber. Das erlebte Gefühl von Erfolg und der eigenen Wirksamkeit führt bei Kindern zu einer Steigerung des Bewusstseins für die eigenen Fähig- und Fertigkeiten und wirkt sich entsprechend positiv auf die Entwicklung ihrer Selbstkonzepts aus. Auch in der wissenschaftlichen Literatur finden sich Belege dafür, dass sich besonders die physische Selbstwirksamkeit positiv auf die Selbstkonzeptentwicklung auswirkt. Es wird deutlich, dass die Erkenntnis, dass ein Zusammenhang zwischen eigener Anstrengung und dem erlangten Erfolg besteht, sich wesentlich auf das Selbstvertrauen eines Kindes auswirkt (vgl. Müller & Dinter 2020). Die Überzeugung, selbst etwas bewirken zu können und schwierige Aufgaben als herausfordernde Situationen erleben zu können, kann durch Bewegungserfahrungen bedeutend gestärkt werden und stellt einen wesentlichen Aspekt zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts dar (vgl. Schneider u. a. 2015). Zusammenfassend kann die persönliche Bedeutung der Bewegung im Wesentlichen auf den Bereich der kindlichen Selbsterfahrungen, d. h. über Bewegung die eigene Person kennenlernen, präzisiert werden. Bewegung stellt weit mehr als die reine körperliche Aktivität dar, sie dient dem Kind als elementares Mittel seiner Erkenntnisgewinnung und der subjektiven Gestaltung seiner Selbst (vgl. Fischer 2019). Wahrnehmung und Bewegung nehmen demnach entscheidenden Einfluss auf das Verhältnis, was ein Kind zu seinem Körper und zu seinem Selbst entwickelt und tragen demnach auch wesentlich zur positiven Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts bei (vgl. Melchert 2011). Will man die herausgearbeiteten Aspekte der positiven Förderung einer Selbstkonzeptentwicklung durch Bewegung auf die pädagogische Praxis übertragen, so finden sich besonders im Kontext der Psychomotorik grundlegend gleiche Ansätze und Zielsetzungen. Die Psychomotorik beschreibt eine ganzheitliche, entwicklungs- und kindgemäße Form der Bewegungserziehung, bei der es in erster Linie um die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und die der Handlungskompetenz des Kindes geht (vgl. Kiphard 1994). Sie basiert dabei, auf einem humanistischen Weltbild, in welchem das Kind nach Autonomie,

Selbstverwirklichung, Wachstum und sozialer Unabhängigkeit strebt (vgl. Kühlenkamp 2017). Die Förderung im psychomotorischen Kontext bringt motorische und psychische Prozesse in Einklang, bzw. stellt eine Verknüpfung zwischen körperlichen und seelischen Prozessen her (vgl. Reichenbach 2011). Folglich ist auch das Selbst ein grundlegender Schlüsselbegriff im Konzept der Psychomotorik, da wie bereits im Verlauf dieser Arbeit herausgestellt wurde, auch das physische Selbstkonzept ein wichtiges und bedeutsames Teilkonzept des generellen Selbstkonzepts darstellt (vgl. Fischer 2019). Wie bereits deutlich wurde, ist es besonders für die Entwicklung eines positiven Selbstwertes von Bedeutung, dass dem Kind vielseitige Situationen ermöglicht werden, in welchen es sich selbst als aktiv wahrnehmen und das Gefühl von Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit erfahren kann (vgl. Zimmer 2022). Kinder brauchen vielseitige Gelegenheiten im Alltag, um ihre individuellen Handlungsstrategien ohne Leistungsdruck zu erproben und weiter entwickeln zu können (vgl. Quante 2020). Genau dieses Angebot von Handlungsspielräumen ist wichtiger Bestandteil des psychomotorischen Förderansatzes. Die Psychomotorik versucht den Kindern möglichst unterschiedliche Bewegungssituationen anzubieten, um die Kinder zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt anzuregen und sie in ihrer Selbstwirksamkeitserfahrung zu unterstützen und zu stärken (vgl. Schwier 2020). So steht die Praxis der Psychomotorik folglich auch oft im Mittelpunkt, wenn es darum geht, die positive Selbstkonzeptentwicklung eines Kindes zu unterstützen (vgl. Quante 2020). Inhaltlich beschäftigt sich die Psychomotorik vorwiegend mit Bereichen der Körper- und Sinneserfahrung, dem Selbst- und Fremdvertrauen und der klein- und großräumigen Bewegungs- und Materialerfahrung (vgl. Schwier 2020). Dabei werden Bauelemente und verschiedene Materialien genutzt, um die Kinder dazu auffordern, eigene Bewegungsanlässe zu entwickeln, Konstruktionen und Kombinationen zu erschaffen, sich gegenseitig zu helfen und zu unterstützen und auch gemeinsame Handlungen zu vollziehen (vgl. Fischer 2022). Kinder können sich folglich in unterschiedlichen Rollen ausprobieren und die Therapiestunde entsprechend ihren Bedürfnissen und Vorstellungen mitgestalten. Dies unterstützt zusätzlich den Aspekt der Selbstwirksamkeitserfahrungen (vgl. Quante 2020). Durch den intensiven Einsatz von Bewegungsangeboten in der psychomotorischen Förderung kann sich das Kind selber intensiv wahrnehmen und dabei selbst entscheiden, welche Herausforderungen es sich zu welchem Zeitpunkt stellen möchte (vgl. Melchert 2011). Im Kontext der Bildungswissenschaften wird der Psychomotorik demnach auch die Aufgabe der kindlichen Selbstbildung zugeschrieben, da sie im hohen Maße die Initiierung und Begleitung von kindlichen Selbstbildungsprozessen fördert

(vgl. Kuhlenkamp 2017). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Psychomotorik folgende Kernziele in Hinblick auf die kindliche Entwicklungsförderung verfolgt: die Stabilisierung der Persönlichkeit durch Bewegungserlebnisse, den Ausgleich bzw. die Therapie von motorischen Schwächen oder Störungen, sowie die Bearbeitung von kindlichen Problemen in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt (vgl. Zimmer 2022). Schlussendlich kann die Psychomotorik demnach im Kontext der Bewegungs- und Gesundheitsförderung als eine mögliche Grundlage präventiver Maßnahmen und als bedeutsames Medium der Entwicklungsförderung angesehen werden (vgl. Krawietz 2007). Transferiert man die pädagogischen und therapeutischen Aspekte der Psychomotorik in den allgemeinen pädagogischen Alltag, lassen sich auch dort bewegungsorientierte Mittel herausarbeiten, welche Fachkräfte zur Stärkung und Förderung der kindlichen Selbstkonzeptentwicklung lernmethodisch nutzen können. Auch hier steht das Ziel den Kindern zu Selbstsicherheit, Autonomie und der Entwicklung einer positiv geprägten Persönlichkeit zu verhelfen im Vordergrund (vgl. Schilling 2020). Da Bewegungserfahrungen Kindern wie kein anderes Medium sonst die Möglichkeit zur Erfahrung von Eigenständigkeit, Selbstwerdung und Selbstverwirklichung eröffnet, sollten diese auch besonderen Einsatz im pädagogischen Alltag erhalten (vgl. Kiphard 1994). Kindern die Möglichkeit geben, ihren bereits natürlich vorhandenen Bewegungsdrang ausleben zu können, kann als Grundlage für körperliche und geistige Lernprozesse genutzt werden und als Lernmethode im pädagogischen Alltag integriert werden (vgl. Weiß 2022). Es müssen folglich kindzentrierte Ansätze geschaffen werden, bei denen Kinder über intensive Körper- und Bewegungserfahrungen in eine aktive und handelnde Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt gelangen können (vgl. Behrens 2016). Durch spielerische Bewegungssituationen können demnach vielseitige Erlebnismöglichkeiten geboten werden, um die Ich-, Sach- und Sozialkompetenz des Kindes zu stärken und zu fördern (vgl. Krawietz 2007). Das Konzept von Partizipation stellt hier eine wichtige Grundlage dar. Wenn Kinder sich aktiv in die Gestaltung von Bewegungs- oder Spielsituationen einbringen können und sich mit ihren Bedürfnissen und Wünschen gehört fühlen, gelingt es ihnen auch besser das Erlebte wahrnehmen und sich dementsprechend differenzierter ausdrücken zu können (vgl. Rösner 2022). Auch im alltäglichen Kontext der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen von Kindern, gilt Bewegung als basales Mittel, um die kindliche Selbstwirksamkeit zu stärken. Dabei ist auch die Rolle der Fachkräfte von großer Bedeutung. Rückmeldungen über die erlangten Fortschritte oder Erfolge des Kindes können dabei helfen, die kindliche Selbstwirksamkeitserfahrung zu unterstützen (vgl. Dittrich u. a. 2018). Jedoch gilt

es auch, das Kind unabhängig von objektiven Leistungen wertzuschätzen und auch die reine Anstrengungsbereitschaft positiv zu bewerten, um so dem Kind durch die vermittelte Fremdakzeptanz dazu zu verhelfen, sich selbst leichter und vor allem besser akzeptieren zu können (vgl. Zimmer 2022). Wie bereits dargestellt, ist das Medium der Bewegung eine hervorragende Möglichkeit, um die positive Selbstwahrnehmung von Kindern zu stärken. Es ist folglich wichtig, Kindern vielfältige Bewegungsanlässe und Bewegungsräume zu ermöglichen, um sie in ihren Selbstbildungsprozessen unterstützen und fördern zu können (vgl. Schwier 2020). Bewegungsanforderungen sollten dahingehend im pädagogischen Alltag so gestaltet werden, dass Erfolgserlebnisse möglich gemacht werden und die Kinder so selbst aktiv werden und bemerken, dass sie mit ihrem eigenen Handeln etwas in ihrer unmittelbaren Umwelt bewirken können (vgl. Zimmer 2022). Durch erlebnisorientierte Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen werden folglich beim Kind Lernprozesse aktiviert, die in besonderem Maße zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts beitragen und Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit ihrer materiellen und sozialen Umwelt unterstützen (vgl. Zimmer 2013). Es gilt folglich, besonders wahrnehmungsmotorische Lernprozesse im pädagogischen Alltag zu implementieren und als Medium zur ganzheitlichen Entwicklungsförderung der Kinder zu nutzen (vgl. Kiphard 1994).

5. AUSBLICK

Nach der Darstellung der theoretischen Inhalte und der Diskussion der Leitgedanken der Verknüpfung beider Grundlagen, bestärkt sich die Annahme, dass sich Bewegungserfahrungen positiv auf die Entwicklung eines Selbstkonzepts auswirken. Die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes wird folglich aus der Einheit von Handlungen, Bewegungs- und Wahrnehmungstätigkeiten, dem subjektiven Erleben und der individuellen Kognition heraus, in Auseinandersetzung mit der Umwelt, gebildet (vgl. Fischer 2019). Kinder werden dabei in ihren Handlungen sehr stark von ihrem Selbstkonzept beeinflusst. Wie sie sich selbst wahrnehmen, einschätzen und bewerten ist von ihrer Zufriedenheit, ihrer Ausgeglichenheit und ihren Problembewältigungsstrategien abhängig (vgl. Zimmer 2022). In der frühen Kindheit sind es besonders motorische Fähigkeiten, welche eine große Rolle in der Entwicklung eines Selbstkonzeptes und die damit verbundene Verknüpfung von Wahrnehmung und Bewegung spielen (vgl. Melchert 2011). Kinder bauen sich in enger Verbindung mit ihrer eigenen Gefühlswelt und der

jeweiligen Umwelt ein individuelles Bild ihrer eigenen Person auf (vgl. Fischer 2019). Dabei nutzen sie überwiegend das Medium der Bewegung, um sich mit ihrer materiellen und sozialen Umgebung auseinanderzusetzen und Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Zimmer 2022). Der Körper und der sich stetig erweiternde Handlungsspielraum werden demnach zu wesentlichen Bedingungsfaktoren der kindlichen Identitätsentwicklung (vgl. Schneider u. a. 2015). Insbesondere körperliche Aktivität und Bewegungshandlungen mit dem eigenen Körper helfen Kindern dabei, ein positives Selbstwertgefühl, das Gefühl der Selbstwirksamkeit und eine Zufriedenheit mit sich selbst und dem eigenen Körper aufzubauen (vgl. Diehl u. a. 2014). So wird die personale Bedeutung der Bewegung grundlegend auf Selbsterfahrungen bezogen, indem Körpererfahrungen dem Kind als elementares Medium der personalen Selbstgestaltung dienen (vgl. Schneider u. a. 2015). Bewegungserfahrungen werden demnach im Kindesalter als wichtige Moderatoren für eine positive Entwicklung des allgemeinen Selbstkonzepts gesehen (vgl. Stiller & Alfermann 2005). Es wird deutlich, dass Bewegungsaspekte in engen Verknüpfungen gesehen werden müssen. Sie wirken sich dementsprechend nicht bloß isoliert auf die Verbesserung motorischer Kompetenzen aus, sondern haben gleichzeitig eine wesentliche Bedeutung für die Selbstkonzeptentwicklung, die soziale Anerkennung oder das emotionale Erleben verschiedener Situationen (vgl. Müller & Dinter 2020). So kann die methodische Ausgestaltung von Bewegungsaktivitäten auf unterschiedliche Perspektiven, z.B. soziale oder emotionale Aspekte wirken und hat dementsprechend auch immer unterschiedliche individuelle Wirkungen auf jedes Kind (vgl. Conzelmann & Schmidt 2020). Aus entwicklungspsychologischer Perspektive stellen Körpererfahrungen folglich grundlegende Elemente dar, wenn es um den Aufbau und die Förderung der personalen Identität geht (vgl. Fischer 2019). Die Herausbildung eines differenzierten und positiven Selbstkonzepts gilt daher als zentrale Entwicklungsaufgabe und als Grundlage für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Conzelmann & Schmidt 2020). Die herausgestellte Bedeutung der Körpererfahrungen für die Entwicklung des Selbstkonzepts gewinnt zunehmend immer mehr Anerkennung (vgl. Fischer 2019). Trotzdem liegen für den vorschulischen Bereich noch nicht besonders viele empirische Belege vor, welche die Effekte von motorischen Förderprogrammen auf Merkmale des Selbstkonzepts belegen können. Dies liegt vermutlich weniger daran, die tatsächliche Chance von Bewegungserfahrungen nicht erörtern zu können, sondern vielmehr an den methodischen Schwierigkeiten bei der Datenerhebung bei Kindern in diesem Alter (vgl. Quante 2020). Im Fachdiskurs einer übergeordneten Bildungs- und Entwicklungsperspektive wird jedoch

unter dem Verständnis von „Erziehung durch Bildung“ die Zielsetzung der kindlichen Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Identität verfolgt, was sich in Grundlegungen in vielerlei Hinsicht vergleichen lässt (vgl. Bahr u. a. 2016). Hinsichtlich dieser Konzeptdiskussion zeigt sich noch deutlicher Handlungsbedarf. Es bedarf noch mehr interdisziplinäre Praxisforschung und -evaluation, um die spezifischen Wirkfaktoren von Bewegungshandlungen auf die Entwicklung des Selbstkonzepts zu belegen und auch die Perspektive der psychomotorischen Ansätze in die wissenschaftlichen Disziplinen miteinzubeziehen (vgl. Fischer 2019). Aufgrund der sich gesellschaftlich verändernden Lebensbedingungen (z.B. immer mehr zunehmende Technisierung, stark erhöhter Medienkonsum) verändert sich auch die Alltagsgestaltung der Kinder und ihr Bewegungsverhalten enorm und es wird eine Verschlechterung ihrer motorischen Leistungsfähigkeit wahrgenommen (vgl. Zimmer 2013). Neben Übergewicht, Diabetes und Herz-Kreislauf-Erkrankungen lassen sich auch vermehrt psychische Gesundheitsprobleme bei Kindern in der aktuellen Zeit feststellen (vgl. Krus 2016). Aus pädagogischer Perspektive wird auch Bezug auf Stadtentwicklung und Sozialraumentwicklung genommen, wenn es darum geht eine Begründung für die Verschlechterung motorischer Kompetenzen bei Kindern zu finden. Gleichzeitig wird das Verschwinden von öffentlichen Bewegungsräumen und eine zunehmende Funktionalisierung kindlicher Bewegung wahrgenommen und als besonders kritisch eingestuft (vgl. Voss 2019). Aktuell leben wir in einer Zeit, in welcher die natürlichen Bewegungs- und Spielmöglichkeiten vieler Kinder immer stärker eingeschränkt werden (vgl. Krawietz 2007). Die Veränderung der sozialen und ökonomischen Umwelt haben dazu geführt, dass Kinder sich immer weniger aktiv und sinnlich mit ihrer Lebenswelt auseinandersetzen und das freie kindliche Bewegungs- und Spielverhalten immer weiter eingeschränkt wird (vgl. Zimmer 2022). Da die stetig verändernden Umgebungsfaktoren das Bewegungsverhalten von Kindern maßgeblich beeinflussen, kommt besonders Institutionen der frühkindlichen Bildung eine wichtige Rolle in der kindlichen Entwicklungsförderung zu und sie stehen demnach auch im Mittelpunkt gesellschaftlichen Relevanz (vgl. Voss 2019). Daher wird auch im Kontext des Bildungsauftrages im vorschulischen Bereich eine stärkere Umsetzung von Bewegung als Medium der physischen und psychischen Gesundheitsförderung innerhalb des pädagogischen Alltags gefordert (vgl. Krus 2016). Wie sich im Laufe dieser wissenschaftlichen Arbeit gezeigt hat, brauchen Kinder vielfältige Räume, die sie über Bewegung wahrnehmen, die sie mit allen Sinnen erfahren und welche sie durch ihre eigene Wirksamkeit verändern können, um sich in allen Lebensphasen gesund und

positiv entwickeln zu können (vgl. Zimmer 1997). Schlussendlich soll diese wissenschaftliche Arbeit nun einen Teil dazu beitragen, bewegungsorientierte und sportpädagogische Maßnahmen vermehrt und stärker in den verschiedenen Bereichen der frühkindlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen zu implementieren. Sie soll dessen Relevanz erneut verdeutlichen und einen Anlass zur weiteren Entwicklung von wissenschaftlicher Forschung in interdisziplinären Kontexten geben, damit auch weiterhin dafür gesorgt werden kann, dass Bewegung einen bedeutenden Teil zur ganzheitlichen Entwicklungsförderung von Kindern beitragen kann.

6.0 LITERATURVERZEICHNIS

- Asendorpf, J. B. & Teubel, T. (2009). Motorische Entwicklung vom frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 16(1), 2–16.
- Bahr, S., Behrens, M. & Fischer, K. (2016). Interdisziplinäre Analyse der Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit (Research). *Bewegung in der frühen Kindheit: Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (1. Auflage 2016.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bahr, S., Kopic, A. & Krus, A. (2014). Zum Stellenwert von Bewegung im Rahmen der Gesundheitsförderung von Kindern im Elementarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9(2), 147–164.
- Bandura, A. (2012). *Self-efficacy: the exercise of control* (12. print.). New York: Freeman.
- Behrens, M. (2016). *Zur Bedeutung der Bewegung für die kindliche Gesundheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Beudels, W. (2016). Bewegung als Medium des Lernens (Research). *Bewegung in der frühen Kindheit: Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (1. Auflage 2016.). Wiesbaden: Springer VS.
- Brand, R. (2010). *Sportpsychologie: Lehrbuch* (Basiswissen Psychologie) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brandes, B. (2020). Bewegung und Entwicklung. *Bewegung - Spielraum für Bildung: Chancen für bereichsbezogenes Lernen in der frühen Kindheit*. transcript Verlag.

- Brodthmann, D. (1997). Kinder -Bewegung - Gesundheit. Was sind die wirklichen Risikofaktoren? *Bewegte Kindheit: Osnabrück, 29.02. - 2.03.1996* (S. 32–41). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Conzelmann, A. & Schmidt, M. (2020). Persönlichkeitsentwicklung durch Sport. In J. Schüler, M. Wegner & H. Plessner (Hrsg.), *Sportpsychologie* (S. 337–354). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Diehl, K., De Bock, F. & Schneider, S. (2014). Bedeutung der sportlichen Aktivität für Kinder und Jugendliche aus soziologischer und pädagogischer Perspektive. In S. Becker (Hrsg.), *Aktiv und Gesund?* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dittrich, J., Fischer, V. & Hellermann, L. (2018). Selbstwirksamkeit. In W. Greve (Hrsg.), *Das Selbst: psychologische Perspektiven*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Dordel, S. (1997). Sportförderunterricht - ein schulischer „Reperaturbetrieb“ für alle Störungen? *Bewegte Kindheit: Osnabrück, 29.02. - 2.03.1996* (S. 56–59). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Fengler, J. (2009). *Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: eine Evaluationsstudie* (2., unveränd. Aufl.). Berlin: Logos-Verl.
- Fischer, K. (2016). Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung (Research). *Bewegung in der frühen Kindheit: Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (1. Auflage 2016.). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, K. (2019). *Einführung in die Psychomotorik*. (überarbeitete und erweiterte Aufl. 4, Hrsg.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Fischer, K. (2022). Handlungskompetent auf der Bewegungsbaustelle. *Motorik - Zeitschrift für Psychomotorik und Motologie in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, 56–60.
- Friedlmeier, W. (1993). *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit* (1. Aufl.). Konstanz: Hartung-Gorre.
- Hänsel, F., Baumgärtner, S. D., Kornmann, J. M. & Ennigkeit, F. (2016). Selbst (Springer-Lehrbuch). *Sportpsychologie* (S. 127–143). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Kiphard, E. J. (1994). *Psychomotorik in Praxis und Theorie: ausgewählte Themen der Motopädagogik und Mototherapie*. (2. Aufl.). Gütersloh: Flöttmann.
- Kiphard, E. J. (1997). Verändertes Bewegungsverhalten als Symptom heutiger Kindheit. *Bewegte Kindheit: Osnabrück, 29.02. - 2.03.1996* (S. 48–53). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

- Köller, O. & Möller, J. (2010). Selbstwirksamkeit. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte. Aufl., S. 767–774). Weinheim: Beltz.
- Krawietz, A. (2007). Mehr als Turnunterricht!: Der Kindergarten als Bewegungsraum. *Sozial Extra*, 31(9–10), 23–25.
- Krus, A. (2016). Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung (Research). In S. Bahr (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit: Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (1. Auflage 2016.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhlenkamp, S. (2017). *Lehrbuch Psychomotorik*. (1.Aufl.). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Langenkamp, I. (2018). *Stärkung des kindlichen Selbstkonzepts*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Largo, R. H. (2017). *Kinderjahre: die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 32. Auflage.). München Berlin Zürich: Piper.
- Laskowski, A. (2000). *Was den Menschen antreibt: Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts* (Campus Forschung). Frankfurt ; New York: Campus.
- Melchert, K. (2011). Grundlagen der Psychomotorik im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Zugriff am 17.11.2022. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_melchert_2011.pdf
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte. Aufl., S. 760–767). Weinheim: Beltz.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: *Psychologische Rundschau*, 55(1), 19–27.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch). (E. Wild & J. Möller, Hrsg.). Heidelberg: Springer.
- Müller, C. & Dinter, A. (2020). *Bewegte Schule für alle: Modifizierungen eines Konzeptes der bewegten Schulen für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, motorische, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache sowie Hören*. Baden-Baden: Academia Verlag.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen Bern Wien: Hogrefe.

- Quante, S. (2020). Bewegungsangebote zur Stärkung des Selbstkonzepts. *Haltung und Bewegung*, (4), 8. Wiesbaden: BAG
- Reichenbach, C. (2011). *Psychomotorik*. (1. Aufl.). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rösner, M. (2022). „Planvolle“ Frühförderung - ein Balanceakt zwischen Partizipation und dem Erreichen der Teilhabeziele. *Motorik - Zeitschrift für Psychomotorik und Motologie in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, 94–97.
- Rudi, H. (2021). *Persönlichkeitsbildung durch Tanz: Theoretische Herleitung und empirische Analyse des tänzerischen Selbstkonzepts bei Kindern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schache, S. (2010). Das Wissenschaftsfach der Motologie. In S. Schache (Hrsg.), *Die Kunst der Unterredung: Organisationsberatung: ein dialogisches Konzept aus motologischer Perspektive* (S. 95–120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schilling, F. (2020). Von der Psychomotorik zur Motologie - Einblicke und Ausblick Teil 2. *Motorik - Zeitschrift für Psychomotorik und Motologie in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*.
- Schneider, J., Kopic, A. & Jasmund, C. (2015a). *Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“: Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schneider, J., Kopic, A. & Jasmund, C. (2015b). *Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schneider, W., Lindenberger, U., Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2018). *Entwicklungspsychologie* (8., überarbeitete Auflage.). Weinheim Basel: Beltz.
- Schwier, J. (2020). Bewegung als Medium und Motor der Gesundheitsförderung in der frühen Kindheit. *Bewegung - Spielraum für Bildung: Chancen für bereichsbezogenes Lernen in der frühen Kindheit*. transcript Verlag.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2005). Selbstkonzept im Sport. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12(4), 119–126.
- Voss, A. (2019). *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik*. (1.Aufl.) Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Voss, A. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Bewegung in der frühen Kindheit. *Frühe Bildung*, 8(2), 71–72.
- Weineck, J. (1997). Bewegungsmangel und seine Auswirkungen auf die psychophysische Leistungsfähigkeit. *Bewegte Kindheit: Osnabrück, 29.02. - 2.03.1996* (S. 41–48). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Weiß, O. (2022). Effizientes Lernen: Psychomotorische Lehr- und Lernmethode. *Motorik - Zeitschrift für Psychomotorik und Motologie in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, (1/2022), 4–9.
- Wilhelm, A. & Büsch, D. (2006). Das Motorische Selbstwirksamkeits-Inventar (MOSI). *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13(3), 89–97.
- Zimmer, R. (1997). *Bewegte Kindheit: Osnabrück, 29.02. - 2.03.1996*. (R. Zimmer, Hrsg.). gehalten auf der Kongress Bewegte Kindheit, Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Zimmer, R. (2012). *Bewegung als Motor des Lernens* (Nifbe-Themenheft). Osnabrück: Nifbe.
- Zimmer, R. (2013). Bildung durch Bewegung – Motorische Entwicklungsförderung. In M. Stamm & D. Edelman (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 587–601). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Zimmer, R. (2014). *Handbuch Bewegungserziehung*. (überarbeitete Neuauflage. 26. Gesamtauflage) Freiburg Basel Wien: Herder.
- Zimmer, R. (2022). *Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (2., durchgesehene Auflage der überarbeiteten Neuausgabe 2022, (15. Gesamtauflage).). Freiburg Basel Wien: Herder.

7.0 EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen, sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, den

Ort, Datum

