

**Masterarbeit**  
im Masterstudiengang Bildungswissenschaft  
an der Freien Universität Berlin  
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

**Bewegung in Kindertageseinrichtungen**

—

**Entwicklung eines Beobachtungsinstruments zur Erfassung der  
bewegungspädagogischen Qualität**

1. Prüferin (Betreuerin): Univ.-Prof. Dr. Katharina Kluczniok
2. Prüfer: Univ.-Prof. Dr. Rainer Watermann

vorgelegt von:

Yannick Martin

Grimmstr. 29

10967 Berlin

017640797046

yannim90@zedat.fu-berlin.de

Matrikelnummer: 5088226

Wörter im Textteil: 13.259

Berlin, den 15.08.2023

## **Abstract**

Physical activity is essential for healthy early childhood education. It influences the development of motor skills as well as cognitive and socio-emotional abilities. As important settings of early childhood education and care, kindergartens have a special significance in the planning and implementation of an adequate promotion of physical activity. The present study aims to develop an observation instrument to systematically measure the quality of physical education in kindergarten. Based on the National Criteria Catalogue, the observation instrument consists of six subscales, ten items and 37 aspects. The content validity of the instrument was checked and confirmed using interviews with experts. Potential future steps for the implementation of the instrument are a pilot study and the accompanying examination of the psychometric quality criteria. The realisation of such an observation instrument could form the basis for the planning and implementation of specific measures targeting the promotion of children's physical activity.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung.....</b>	<b>6</b>
<b>2 Frühpädagogische Qualität in Kitas .....</b>	<b>8</b>
2.1 Der strukturell-prozessuale Zugang zu frühpädagogischer Qualität in Kitas.....	9
2.2 Der Nationale Kriterienkatalog.....	13
<b>3 Bewegung in der frühen Kindheit .....</b>	<b>13</b>
3.1 Bewegung aus entwicklungstheoretischer Perspektive .....	13
3.2 Aktuelle Trends in der frühkindlichen Bewegung in Deutschland und deren Folgen.	17
3.3 Chancen und relevante Einflussfaktoren der frühkindlichen Bewegungsförderung ...	18
<b>4 Bewegungsförderung in Kitas.....</b>	<b>18</b>
4.1 Theoretische Herleitung.....	18
4.2 Forschungsstand.....	20
<b>5 Erfassung bewegungspädagogischer Qualität in der frühkindlichen Bildung .....</b>	<b>22</b>
<b>6 Methode.....</b>	<b>24</b>
6.1 Beobachtungsverfahren in der frühkindlichen Bildung.....	24
6.2 Erstellung des Beobachtungsinstrumentes .....	25
6.2.1 Beschreibung der Skalenstufen.....	27
6.2.2 Eintragungen in den Einschätzbogen.....	29
6.3 Inhaltsvalidität .....	30
<b>7 Ergebnisse.....</b>	<b>32</b>
7.1 Beobachtungsinstrument.....	32
7.1.1 Räumliche Bedingungen.....	32
7.1.2 Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion.....	36
7.1.3 Planung.....	36
7.1.4 Vielfalt und Nutzung von Material.....	36
7.1.5 Individualisierung.....	37
7.1.6 Partizipation.....	37
7.2 Inhaltsvalidität .....	37

<b>8 Diskussion.....</b>	<b>40</b>
8.1 Resümee.....	40
8.2 Limitationen.....	42
8.3 Ausblick.....	45
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>47</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>I</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

**Abbildung 1:** Rahmenmodell frühpädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen.....11

## **Tabellenverzeichnis**

**Tabelle 1:** Abschnitte der motorischen Entwicklung.....14

**Tabelle 2:** Aufbau des Qualitätsbereichs „Bewegung“ im Nationalen Kriterienkatalog.....26

**Tabelle 3:** Aufbau des Beobachtungsinstruments zur Erfassung der bewegungspädagogischen Qualität.....27

**Tabelle 4:** Akzeptable Cut-Off-Werte für den CVI.....31

**Tabelle 5:** Beobachtungstabelle zum Merkmal „Innenbereich“ .....34

**Tabelle 6:** Ergänzende Hinweise zur Beobachtungstabelle zum Merkmal „Innenbereich“ ....35

**Tabelle 7:** Relevanzbewertungen (CVI & IR) anhand der Einschätzung der Inhaltsvalidität durch Expert:innen.....38

**Tabelle 8:** Ergänzende Anmerkungen oder Aspekte durch die Expert:innen.....40

## **Anhang**

**Anhang A:** Kriterien zum Qualitätsbereich Bewegung des Nationalen Kriterienkatalogs.....I

**Anhang B:** Beobachtungsinstrument.....IX

**Anhang C:** Einschätzungsbogen zum Beobachtungsinstrument für bewegungspädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen.....XXIX

**Anhang D:** Expert:innen-Fragebogen zur Überprüfung der Inhaltsvalidität.....XXXV

## 1 Einleitung

Im Zuge des gestiegenen Interesses an guter Qualität in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen (im Folgenden: Kitas) wird auch Bewegung und Sport in der frühen Kindheit mehr Aufmerksamkeit zuteil. Der Grund für die zentrale Verortung von Bewegung in dieser Lebensphase liegt in ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse, das Sozialverhalten und die Gesundheit der Kinder (Zimmer, 2020).

Bewegung im Kleinkindalter wirkt sich sowohl positiv auf die körperliche und mentale Gesundheit (Becker, McClelland, Loprinzi & Trost, 2014; Bürgi et al., 2011; Jiménez-Pavón et al., 2013; Timmons et al., 2012) als auch auf die psychosoziale und kognitive Entwicklung von Kindern aus (Andersen, Øvreås, Jørgensen, Borch-Jensen & Moser, 2020; Timmons et al., 2012). Zudem belegen diverse Studien, dass das Bewegungsverhalten in der Kindheit das Bewegungsverhalten und damit einhergehend auch das Wohlbefinden sowie die körperliche Gesundheit im Erwachsenenalter langfristig beeinflusst (Biddle, Pearson, Ross & Braithwaite, 2010; Jones, Hinkley, Okely & Salmon, 2013; Telama et al., 2014; World Health Organization [WHO], 2020).

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Lebensbedingungen von Kindern in Deutschland verändert. Trotz der Einigkeit in Fachkreisen bezüglich der Vorteile von regelmäßiger und ausreichender Bewegung, ist die körperliche Aktivität der meisten Kinder niedrig (Reilly, 2010). Das zunehmend sitzende und bewegungsarme Verhalten steht dabei in Konkurrenz zu körperlich-sportlichen Aktivitäten und bildet so ein weltweit steigendes gesundheitliches Risiko (Guthold, Stevens, Riley & Bull, 2018). Darüber hinaus trägt auch das Verschwinden kindgerechter Bewegungsorte aus dem öffentlichen Raum zum Bewegungsmangel bei Kindern bei (Voss, 2019). Folgen dieses Wandels sind u. a. die Entstehung von Übergewicht und motorischen Defiziten (Graf, 2010; Krug, Worth, Finger, Damerow & Manz, 2019). Aufgrund dieses gesellschaftlich verbreiteten Bewegungsmangels ist der Bewegungsdiskurs für die frühe Kindheit von besonderer Relevanz (Völker, 2008; Voss, 2019).

Um dem beschriebenen Bewegungsmangel entgegenwirken und so einen positiven Einfluss auf die Gesundheit und die Entwicklung der Kinder nehmen zu können, bedarf es der gezielten Förderung von Aktivitäten. Gerade vor dem Hintergrund zunehmender Betreuungszeiten im Kleinkindalter sind neben den Eltern auch Kitas wichtige Impulsgeberinnen bei der Bewegungsförderung (Bergqvist-Norén, Hagman, Xiu, Marcus & Hagströmer, 2022; Robert Koch Institut [RKI], 2020). Dass Kitas eine bedeutende Rolle für die Bewegungs- und somit auch die Gesundheitssozialisation einnehmen, liegt daran, dass sie einen erheblichen Teil der

Kinder erreichen (Statistisches Bundesamt, 2022). Fachkräfte können dabei an den Lebenssituationen und Handlungsbedürfnissen der Kinder ansetzen und deren Bewegungskompetenzen frühzeitig positiv beeinflussen und altersgerecht fördern (Schwier, 2016).

Insgesamt hat sich die Bedeutung von Kitas in Deutschland seit den 1990er Jahren geändert. Die frühpädagogische Qualität steht aufgrund des erhöhten Bedarfs an Betreuungsplätzen und des damit einhergehenden quantitativen Ausbaus des frühpädagogischen Bereichs sowie einer wachsenden Forschungslage zum Einfluss von Kitas auf die kindliche Bildung und Entwicklung stärker im Fokus (Kluczniok, 2018). Mit dem strukturell-prozessualen Zugang zu frühpädagogischer Qualität in Kitas liegt eine Konzeptualisierung vor, anhand derer frühpädagogische Qualität messbar wird (Tietze, 2008). Die darauf aufbauenden Beobachtungsinstrumente, darunter die am häufigsten verwendeten Instrumente *Kindergarten-Einschätz-Skala* (KES, Tietze, Roßbach, Nattefort & Grenner, 2017) und *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS, Pianta, La Paro & Hamre, 2012), fokussieren sich auf die Erhebung der globalen Qualität innerhalb der Einrichtung auf Ebene der Betreuungsgruppe. Für Deutschland konnte bislang lediglich eine moderate frühpädagogische Qualität berichtet werden ( $M = 3.9$ , Tietze et al., 2013).

Obwohl Bewegung vor dem Hintergrund der dargestellten Entwicklungen in der Diskussion um Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung mittlerweile als etablierte Dimension pädagogischer Praxis in Kitas gilt, steht deren systematische Erforschung noch weitestgehend aus (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft [DVS], 2015). Bestehende Projekte und Evaluationsstudien haben sich bislang vor allem auf die Ausbildung und Förderung motorischer Fähigkeiten konzentriert, und somit nur einen Teilaspekt von Bewegung in der frühkindlichen Entwicklung berücksichtigt (Bellows, Davies, Anderson & Kennedy, 2013; Bundy et al., 2017; Zahnd et al., 2017). Aufgrund der unzureichenden Forschungslage zu Bewegung in Kitas ist es aktuell nur eingeschränkt möglich, konkrete Handlungsanweisungen zur Förderung von körperlicher Aktivität in Kitas abzuleiten (Rütten & Pfeiffer, 2016). Lediglich der Nationale Kriterienkatalog (Tietze et al., 2016), welcher Kriterien für gute pädagogische Qualität formuliert, bietet auch im Hinblick auf den Bereich *Bewegung* eine fachliche Orientierung zur Entwicklung guter bewegungspädagogischer Qualität in Kitas. Um ein differenziertes Bild der pädagogischen Qualität von Bewegung in Kitas zu bekommen und diese systematisch verbessern zu können, bedarf es jedoch zunächst eines Instruments zu deren standardisierter Erfassung. Ziel dieser Arbeit ist es daher, in Anlehnung an die Kriterien zu Bewegung des Nationalen Kriterienkatalogs und an bereits bestehende Verfahren zur

Erfassung frühpädagogischer Qualität, ein Beobachtungsinstrument zu entwickeln, mit dem eine standardisierte Erfassung der bewegungspädagogischen Qualität in Kitas gelingen kann.

Hierfür wird zunächst ein Einblick in die Diskussion um pädagogische Qualität in Kitas gegeben, wobei einerseits der strukturell-prozessuale Zugang zu frühpädagogischer Qualität erläutert und andererseits der daran angelehnte Nationale Kriterienkatalog vorgestellt wird (2). Im Anschluss wird die Bedeutsamkeit der Bewegung in der frühen Kindheit aus entwicklungs-theoretischer Perspektive beleuchtet. Aktuelle Trends der frühkindlichen Bewegung in Deutschland sowie deren Konsequenzen werden berichtet und mögliche Faktoren der Bewegungsförderung diskutiert (3). In einem nächsten Schritt wird sich in dieser Arbeit sowohl theoretisch als auch empirisch mit der Bewegungsförderung in Kitas befasst (4). Anschließend wird auf den Stand der bewegungspädagogischen Qualität in deutschen Kitas eingegangen und das Anliegen der vorliegenden Arbeit verdeutlicht (5). Im Methodenteil wird sich dem Verfahren der Beobachtung in der frühkindlichen Bildung gewidmet und die Erstellung des Beobachtungsinstruments sowie des Fragebogens zur Überprüfung der Inhaltsvalidität erläutert (6). Der Ergebnisteil umfasst eine Beschreibung des genauen Vorgehens bei der Erstellung des Beobachtungsinstruments sowie die Evaluation der Inhaltsvalidität (7). Im abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse resümiert und diskutiert. Es werden Limitationen der Untersuchung herausgearbeitet, und ein Ausblick über mögliche nächste Schritte einer systematischen Erfassung bewegungspädagogischer Qualität in Kitas gegeben (8).

## **2 Frühpädagogische Qualität in Kitas**

Kitas nehmen als erste Form institutionalisierter Bildung, Betreuung und Erziehung außerhalb des Elternhauses einen besonderen Stellenwert ein. Ihre Bedeutung als lebensbiografisch prägende Einrichtungen ist mittlerweile gut belegt. Die Ergebnisse des „Perry Preschool Project“ und des „Head Start“-Projekts in den USA waren diesbezüglich richtungsweisend (Knoll, 2013). Die Studien lieferten Hinweise für den positiven Einfluss einer hochwertigen frühkindlichen Bildung auf spätere sozio-emotionale sowie bildungsbezogene Outcomes (Reynolds, Temple, Ou, Arteaga & White, 2011; Schweinhart, 2013). Auch das „Effective Pre-School, Primary & Secondary Education Project“ in England wies einen längerfristigen positiven Einfluss einer qualitativ guten Förderung in der Kita auf die kindliche Entwicklung auf (Sylva et al., 2012). Für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland liegen ebenfalls Befunde vor, welche einen positiven Zusammenhang zwischen qualitativ hochwertigen Betreuungsangeboten und der kindlichen Entwicklung nahelegen (Roßbach, 2005; Tietze et al., 2013).



Wie eingangs bereits umrissen, gewinnt die Diskussion um pädagogische Qualität in Kitas in Deutschland seit den 1990er Jahren zunehmend an Bedeutung. Dies hängt zusammen mit sozial- sowie bildungspolitischen Neuorientierungen in Folge eines quantitativ wachsenden Früherziehungssystems. Diese Neuorientierung resultierte aus dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz bei einer gleichzeitig knappen finanziellen Ressourcenlage. Diese Situation unterstrich die Notwendigkeit einer qualitativ guten frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Darüber hinaus haben programmatische Entwicklungen zur wachsenden Bedeutung des Qualitätsbegriffs in der frühen Bildung beigetragen, wie etwa die Bildungspläne der Länder und neuere entwicklungspsychologische Erkenntnisse, u. a. zur Bedeutung der Fachkraft-Kind-Interaktion (Roux, 2013).

Im Jahr 2004 wurde ein gemeinsamer Rahmen der frühkindlichen Bildung in Kitas in Deutschland beschlossen (Jugendminister- und Kultusministerkonferenz [JKM], 2004). Dieser hatte die Hervorhebung des Bildungsauftrags und die Förderung der Qualität in Kitas als Ziel. Auf Grundlage dieses gemeinsamen Rahmens wurden länderspezifische Bildungspläne und Bildungsvereinbarungen erstellt. Diese formulierten den Erwerb grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung sowie Stärkung persönlicher Ressourcen der Kinder als Ziel frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (Abeck, Meyer, Rudolph & Saborowski, 2022). Mit Blick auf die historisch gewachsene Trägerhoheit in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bedeuteten die Bildungspläne in ihrer Funktion als Orientierungsrahmen für die einzelnen Kitas einen „Abschied von der Unverbindlichkeit“, da die Bildungspläne landesweit trägerübergreifend gelten (Abeck et al., 2022, S. 73).

Lange Zeit fehlte eine theoretisch fundierte und einheitliche Begriffsbestimmung frühpädagogischer Qualität. Auch führte die Tatsache, dass es national und international eine große Bandbreite an verschiedenartigen Instrumenten zur Erhebung der frühpädagogischen Qualität gibt, zu einer mangelnden Klarheit in Bezug auf deren genaue Erfassung und Förderung (Roux, 2013). Die vorliegende Arbeit wird sich an dem strukturell-prozessualen Zugang zu frühpädagogischer Qualität in Kitas orientieren, welcher sich in den letzten Jahren in der frühpädagogischen Qualitätsforschung etabliert hat.

## **2.1 Der strukturell-prozessuale Zugang zu frühpädagogischer Qualität in Kitas**

Nach Tietze (2008) ist pädagogische Qualität dann gegeben, „wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung sowie Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch zukünftig fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und

Erziehungsaufgabe unterstützen“ (S.17). Pädagogische Qualität wird in diesem Kontext als mehrdimensionales und quantifizierbares Konstrukt angesehen. Qualität soll demnach messbar und durch die behauptete Überprüfbarkeit des Zusammenhangs mit der kindlichen Entwicklung auch validierbar sein. Der Begriff der (früh-)pädagogischen Qualität kann folglich für qualitätsverbessernde Maßnahmen genutzt werden (Tietze, 2008). Aus dem hier beschriebenen Verständnis pädagogischer Qualität ergeben sich verschiedene methodische Zugangsweisen. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf dem strukturell-prozessualen Zugang zu pädagogischer Qualität. Bei diesem Zugang bezieht sich der Begriff der pädagogischen Qualität auf die Güte von Strukturen und Prozessen institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung, die erfassbar werden sollen (Roux, 2013). Der strukturell-prozessuale Zugang basiert auf Erkenntnissen aus internationalen längsschnittlichen Studien (u. a. NICHD Early Child Care Research Network, 2003; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004; Tietze et al., 2013), aus welchen die vier Qualitätsbereiche *Orientierungsqualität*, *Strukturqualität*, *Prozessqualität* und *Qualität des Familienbezugs* abgeleitet wurden, welche für pädagogische Qualität relevant sind. Diese vier Qualitätsbereiche bilden ebenfalls die Grundlage für das Rahmenmodell frühpädagogischer Qualität in Kitas (siehe Abbildung 1):

*Orientierungsqualität*: Dieser Qualitätsbereich beschreibt die normativen Orientierungen, Leitideen und Überzeugungen, welche das pädagogische Handeln (bewusst und unbewusst) prägen und unter denen es stattfindet. Zur Orientierungsqualität gehören ebenfalls berufsbegleitende Fortbildungen der frühpädagogischen Fachkräfte und ein einrichtungsspezifisches pädagogisches Konzept (Tietze, 2008).

*Strukturqualität*: Unter diesen Qualitätsbereich fallen die situationsunabhängigen, zeitlich stabilen Rahmenbedingungen, unter denen die frühpädagogische Arbeit stattfindet. Zur Strukturqualität zählen beispielsweise die Gruppengröße, der Fachkraft-Kind-Schlüssel oder die Qualifikation der Fachkräfte (Tietze, 2008). Die Strukturqualität kann als die Dimension angesehen werden, die vor allem über politische Steuerung veränderbar ist (Kluczniok & Roßbach, 2014).

*Prozessqualität*: Die Prozessqualität bezeichnet alle Interaktionen und Erfahrungen, die Kinder mit ihrer sozialen und räumlich-materiellen Umwelt machen. Dazu gehören Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind, aber auch zwischen den Kindern untereinander. Interaktionen, die für die Kinder anregend sind, sollen am individuellen Entwicklungs- und Interessenstand orientiert sein sowie die emotionale Sicherheit und das Lernen der Kinder unterstützen (Tietze, 2008). Bezüglich der Prozessqualität wird zwischen globalen sowie bereichsspezifischen Merkmalen differenziert. Während sich die globalen Prozessmerkmale auf die

allgemeine kindliche Entwicklung beziehen, wozu u. a. eine altersadäquate Beaufsichtigung und Pflege sowie organisatorische Belange gehören, befassen sich bereichsspezifische Aspekte der Prozessqualität mit individuellen Bereichen der kindlichen Entwicklung, wie Sprache oder Bewegung (Kluczniok & Roßbach, 2014).

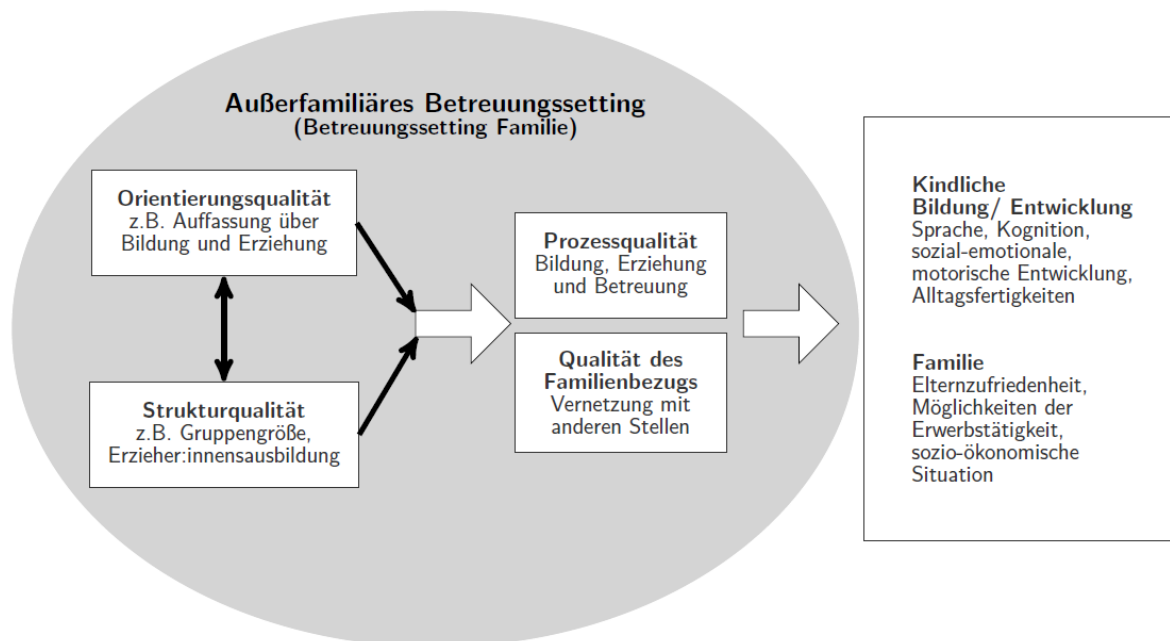


Abbildung 1. Rahmenmodell frühpädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. In Anlehnung an Pädagogische Qualität im Kindergarten (S.409) von K. Kluczniok, 2018. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 407–426). Münster: Waxmann; *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)* (S.22) von W. Tietze et al., 2013, Weimar: Verlag Das Netz.

**Qualität des Familienbezugs:** Dieser Qualitätsbereich umfasst die Zusammenarbeit zwischen der Kita und den Eltern/der Familie sowie (nicht) gegebene Möglichkeiten zur Partizipation. Außerdem gehören weitere familienbezogene Dienste, wie etwa die Beratung und Unterstützung in Erziehungsfragen, zu diesem Bereich (Kluczniok & Roßbach, 2014).

Zusammenfassend lässt sich die grundlegende Annahme des Rahmenmodells frühpädagogischer Qualität so beschreiben, dass Prozessqualität und die Qualität des Familienbezugs einen direkten Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben, wobei sie eine mediierende oder sogar moderierende Funktion in Relation zu den Bereichen Orientierungs- und Strukturqualität einnehmen. Die verschiedenen Qualitätsbereiche sind somit nicht als voneinander isoliert zu verstehen, vielmehr sind sie auf vielfältige Weise miteinander verbunden (Kluczniok & Roßbach, 2014).

Die bestehenden standardisierten Erhebungsinstrumente zur Erfassung der pädagogischen Qualität beziehen sich mehrheitlich auf die Prozessqualität, da ihr eine zentrale Bedeutung für die Transmission von Entwicklungsanregungen an die Kinder beigemessen wird (Kluczniok, 2018). Zur Erfassung der Prozessqualität auf Gruppenebene haben sich im deutschsprachigen Raum die Beobachtungsinstrumente der KES-Familie (KES-R bzw. KES-RZ, Tietze, Schuster-Lang, Grenner & Roßbach, 2007; Tietze et al., 2017; Originalfassung ECERS-R von Harms, Clifford & Cryer, 2005) bewährt, wozu ebenfalls die Erweiterungsskala KES-E (Roßbach, Tietze, Kluczniok & Natterfort, 2018) gehört. Während die KES-R bzw. KES-RZ das Beobachten und Messen der globalen Prozessqualität zum Ziel haben, wird mithilfe der KES-E die bereichsspezifische Prozessqualität untersucht. Als weiteres standardisiertes Beobachtungsinstrument zur Messung globaler Prozessqualität auf Gruppenebene hat sich das CLASS (Pianta et al., 2012) etabliert. Bezüglich der Erfassung der bereichsspezifischen Prozessqualität auf Gruppenebene ist außerdem die *Shared Thinking and Emotional Well-being Scale* (SSTEW, Siraj, Kingston & Melhuish, 2015) zu erwähnen, welche die Förderung der sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung untersucht.

Für die Einschätzung der globalen Prozessqualität auf Gruppenebene konnten nationale Studien bislang lediglich moderate Qualität berichten. So wies die NUBBEK-Studie, im Rahmen derer Instrumente der KES-Familie verwendet wurden, einen Mittelwert von 3.9 gemessen auf einer Skala von (1) unzureichend bis (7) ausgezeichnet auf (Tietze et al., 2013). Auch international zeigte sich lediglich eine moderate frühpädagogische Qualität mit einem ECERS-Mittelwert von 3.96. (Vermeer, van IJzendoorn, Cárcamo & Harrison, 2016).

Auf dem beschriebenen Rahmenmodell basierende Beobachtungsinstrumente ermöglichen es, Annahmen zum Einfluss der pädagogischen Qualität auf die kindliche Entwicklung abzuleiten und zu überprüfen. Die bisherigen Befunde sind jedoch inkonsistent: Einige Studien zeigten einen positiven Zusammenhang zwischen einer höheren pädagogischen Qualität in Kitas und einer besseren kindlichen Entwicklung (Gormley, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2003; Vandell, 2004). Für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland kam die NUBBEK-Studie zu ähnlichen Ergebnissen (Tietze et al., 2013). Die NICHD-Studie ergab ebenfalls Hinweise für längerfristige positive Effekte der pädagogischen Qualität in Kitas auf die kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten bis zum 18. Lebensjahr (Vandell, Burchinal & Pierce, 2016). Jedoch erwiesen sich die Effektgrößen für den Zusammenhang zwischen der pädagogischen Qualität und kognitiven, sozio-emotionalen sowie gesundheitlichen Outcomes bei Kindern lediglich als gering, insbesondere unter Kontrolle von Kovariaten wie dem sozialen Hintergrund oder dem Geschlecht (Burchinal, 2018; Early,

Sideris, Neitzel, LaForett & Nehler, 2018; Gordon, Fujimoto, Kaestner, Korenman & Abner, 2013). Weitere Studien konnten allerdings Befunde liefern, welche auf einen stärkeren Zusammenhang zwischen der bereichsspezifischen pädagogischen Qualität und der kindlichen Entwicklung in demselben Bereich hindeuten (Purpura, Hume, Sims & Lonigan, 2011; Purpura, Logan, Hassinger-Das & Napoli, 2017; Zaslow, Burchinal, Tarullo & Martinez-Beck, 2016). Basierend auf diesen Befunden kann mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit die vorsichtige Annahme formuliert werden, dass für die bereichsspezifische bewegungspädagogische Qualität, welche gemäß dem strukturell-prozessualen Verständnis pädagogischer Qualität zu verstehen ist, eine positive Auswirkung auf die kindliche Entwicklung zu erwarten ist.

## **2.2 Der Nationale Kriterienkatalog**

Auf der Grundlage des strukturell-prozessualen Zugangs zu frühpädagogischer Qualität und der Erkenntnisse zum positiven Einfluss der Qualität der Kita auf die kindliche Entwicklung (NICHD Early Child Care Research Network, 2003; Sylva et al., 2004; Tietze et al., 2013) bildet der Nationale Kriterienkatalog den Versuch, einvernehmliche Standards für gute Qualität in Kitas zu definieren (Tietze et al., 2016). Als Konkretisierung der Ziele der Bildungsprogramme bzw. der Bildungspläne konzipiert und als Unterstützung für pädagogische Fachkräfte gedacht, wurden im Nationalen Kriterienkatalog „wissenschaftlich gestützte Kriterien für beste Fachpraxis“ (Tietze et al., 2016, S. 18) für die unterschiedlichen Bildungsbereiche (u. a. Sprache, Natur, Bewegung) formuliert. Aufgeteilt auf die sechs Leitgesichtspunkte (1) Räumliche Bedingungen, (2) Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion, (3) Planung, (4) Nutzung und Vielfalt von Material, (5) Individualisierung und (6) Partizipation wurden für die insgesamt 20 Qualitätsbereiche 1783 Qualitätskriterien definiert. Diese Arbeit konzentriert sich auf den Bildungsbereich *Bewegung*, für den insgesamt 67 Kriterien vorliegen.

## **3 Bewegung in der frühen Kindheit**

### **3.1 Bewegung aus entwicklungstheoretischer Perspektive**

Bewegung lässt sich definieren als jede körperliche Aktivität, die im Gegensatz zum körperlichen Ruhezustand einen erhöhten Energieverbrauch zur Folge hat (Rommel, Lampert & Bös, 2008). Sie gilt als essenzieller Einflussfaktor für körperliche und psychische Gesundheit und steht im Erwachsenenalter mit einer verringerten allgemeinen Sterblichkeitsrate, einer besseren kardiovaskulären Gesundheit sowie einem reduzierten Risiko für Krebserkrankungen und Adipositas in Verbindung (WHO, 2020). Bewegung ist für den Menschen aufgrund seiner

Körperlichkeit eine essenzielle Bedingung, die immer mit Eindrücken und Sinneswahrnehmungen verbunden ist. Sie lässt sich nicht unabhängig vom Subjekt betrachten, welches sie erlebt und wahrnimmt. In und durch Bewegung macht das Subjekt Erfahrungen über sich, andere und seine Umwelt (Ehni, Kretschmer & Scherler, 1985).

Es wird davon ausgegangen, dass die Bewegungsentwicklung ein Prozess ist, der den gesamten Lebensverlauf umfasst. Besonders die frühe Kindheit gilt als Phase rasant fortschreitender Entwicklungsprozesse, in der die Kinder mit vielfältigen Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind. Die frühe Kindheit bezeichnet das Kindesalter vom ersten bis zum vollendeten sechsten Lebensjahr (Zimmer, 2022). In dieser Phase verändern sich sowohl die koordinativen und konditionellen Fähigkeiten als auch die motorische und sensomotorische Lernfähigkeit in besonderem Maß (Schott & Völcker-Rehage, 2023; Willimczik, 1991; Winter & Hartmann, 2007). Im Verlauf der motorischen Ontogenese kann die heranwachsende Person sich differenzierte Bewegungsformen aneignen und diese in komplexere Bewegungskombinationen integrieren, was zu einer Erweiterung und qualitativen Veränderung des Bewegungsrepertoires führt (siehe Tabelle 1, Winter & Hartmann, 2007).

Tabelle 1

*Abschnitte der motorischen Entwicklung.*

<b>Lebensphase</b>	<b>Altersspanne</b>	<b>Motorische Kennzeichnung</b>
Pränatale Phase	Bis zur Geburt	Vielfältige Reflexbewegungen
Frühes Säuglingsalter	Geburt bis 3 Monate	Ungerichtete Massenbewegungen
Spätes Säuglingsalter	4 Monate bis 1 Jahr	Aneignung erster koordinierter Bewegungen (fundamentale Bewegungsformen)
Kleinkindalter	1 Jahr bis 3 Jahre	Aneignung vielfältiger Bewegungsformen (elementare Bewegungsformen)
Vorschulalter	3 Jahre bis 6/7 Jahre	Vervollkommnung vielfältiger Bewegungsformen und Aneignung elementarer Bewegungskombinationen

*Anmerkungen.* Aus Die motorische Entwicklung (Ontogenese) des Menschen (S. 248) von R. Winter & C. Hartmann, 2007. In K. Meinel & G. Schnabel (Hrsg.), *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (S. 243–373). Aachen: Meyer & Meyer.

Die frühkindliche Entwicklung ist geprägt durch die aktive sinnliche Aneignung der Welt. Das Kind gewinnt Erkenntnisse über sich und seine Umwelt, indem es sich auf körperlich-sinnliche Art mit seiner materialen und räumlichen Umwelt – und stets auch im Zusammenspiel mit anderen Personen – auseinandersetzt (Zimmer, 2020). Motorisches Handeln und Wahrnehmung sind in dieser Lebensphase eng miteinander verbunden, die Wechselwirkung zwischen beiden gilt als treibender Prozess für das kindliche Handeln (Scherler, 1990). Die Entwicklungsförderung beinhaltet in diesem Zusammenhang eine Unterstützung der Selbstbildungspotenziale der Kinder, indem ihre Neugierde und ihr Interesse an der Welt begleitet werden (Voss, 2019).

Nach Scherler (1990) lassen sich drei Bedeutungen von Bewegung unterscheiden: (1) die personale, (2) die materiale sowie (3) die soziale Bedeutung. Die personale Bedeutung von Bewegung wird als Einheit von Wahrnehmen, Bewegen und Erleben verstanden, bei der das Sich-Bewegen dem eigenen Handeln sowie dem sich selbst Kennenlernen und Ausdrücken dient. Die materiale Bedeutung der Bewegung bezeichnet den Anpassungsprozess zwischen Kind und Umwelt und beinhaltet somit auch das Erkunden und Erfahren der Natur. Bei der sozialen Bedeutung wird auf das Interagieren mit anderen verwiesen, wobei das Sich-Bewegen dem Vermitteln untereinander und auch dem Vergleich mit anderen dient. Bewegung hängt in ganzheitlicher Weise mit einer gesunden Lebensführung zusammen, die das Kind befähigen soll, den Anforderungen bzw. Belastungen des Alltags zu begegnen. Bewegung wird dabei als Ressource verstanden, um sich in der Welt zurechtzufinden und sich auszudrücken.

Die motorische Leistungsfähigkeit als wichtige Gesundheitsressource hängt mit der personalen sowie der kognitiven Entwicklung zusammen (Ortega, Ruiz & Castillo, 2013; van der Fels et al., 2015). Die Entwicklung der motorischen Leistungsfähigkeit steht im Zusammenhang mit einer Zunahme der kognitiv-emotionalen Steuerung, der Planung des Bewegungshandelns sowie insgesamt mit einer Verbesserung psychomotorischer Funktionsabläufe (Baur, Bös, Conzelmann & Singer, 2009).

Die frühe Kindheit gilt als besonders wichtige Lebensphase für die Gehirnentwicklung (Black et al., 2017). Bereits Piaget (1991) hat in seinem Entwicklungsmodell die Bedeutung des Bewegungsverhaltens für die kognitive Entwicklung in dieser Lebensphase unterstrichen. Die kognitive Entwicklung des Kindes hängt zusammen mit seiner Motivation, Handlungsprobleme zu lösen und hierfür motorische und sensorische Möglichkeiten zu nutzen (Hofsten, 2009). Erfahrungen und Eindrücke, die das Kind erlebt, beeinflussen die neuronale Entwicklung des Gehirns. Somit ist die kognitive Entwicklung des Kindes an Erfahrungsprozesse geknüpft, die es durch sein Handeln erwirbt (Ayres, 2016).

Studien zum Zusammenhang von Bewegung und Kognition sind insbesondere für die frühe Kindheit selten. Einige ältere Studien berichten positive, obgleich niedrige Korrelationen (J. Ahnert, Bös & Schneider, 2003; Krombolz, 1985). Schwarz (2014) konnte in seinem Review Befunde für einen Zusammenhang von Motorik und Intelligenz sowie Konzentration berichten. Was den Zusammenhang von Bewegung und Sport in der frühen Kindheit auf spätere Bildungsergebnisse betrifft, sind die Befunde aufgrund von größtenteils unzulänglichen Studiendesigns und unterschiedlichen Methoden inkonsistent (Howie & Pate, 2012). Es finden sich einige Ergebnisse für einen positiven Einfluss von Bewegung und Sport auf die akademische Leistung von Kindern im Schulalter (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2010; Donnelly & Lambourne, 2011; Owen, Parker, Astell-Burt & Lonsdale, 2018). Für den Schulkontext konnte ebenfalls eine positive Wirkung von Lernen in Bewegung auf die schulische Leistung nachgewiesen werden (Petrigna et al., 2022). Dabei scheinen vor allem Jungen von zusätzlicher Bewegung zu profitieren (Haapala et al., 2020; Owen et al., 2018). Diese Befunde ließen sich jedoch nicht in allen Studien bestätigen (Barth Vedøy, Skulberg, Anderssen, Tjomsland & Thurston, 2021; Muntaner-Mas et al., 2021).

Ferner gilt die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen als „zentrale Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit“ (Wiedebusch & Petermann, 2011, S. 209). Bewegung wird in diesem Kontext als essenzielle Grundlage für die frühkindliche Entwicklung und als „Medium der Vermittlung zwischen Mensch und Welt“ (Erhorn, 2015, S. 91) verstanden. Der Bewegung wird somit in der Entwicklungsförderung eine wesentliche Bedeutung zuteil (Zimmer, 2020). Die frühe Kindheit gilt außerdem als prägende Phase für den Erwerb von Kommunikationsfähigkeiten und für die Entwicklung des sozialen Bindungsverhaltens (L. Ahnert, 2005). Die Bewegung stellt – insbesondere in der vorsprachlichen Entwicklungsphase – eine elementare Handlungs- und Ausdrucksform dar. Bewegungsförderung bezieht sich neben der motorischen Entwicklung der Kinder ebenfalls auf deren sozial-emotionale und kognitive Entwicklung (Beudels, 2016; Zimmer, 2020). Bewegungsaktivitäten können dazu beitragen, dass Kinder soziale Kompetenzen wie soziale Sensibilität, Empathie, Perspektivübernahme, Kooperationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit erlangen (Amft, Boveland, Hensler Häberlin & Uehli Stauer, 2013; Zimmer, 2020). Auf der Ebene der personalen Kompetenzen dienen Bewegungserfahrungen dazu, dass Kinder in Bewegungssituationen ihre eigenen Stärken und Schwächen begreifen und Vertrauen in ihre motorischen Fähigkeiten aufbauen. Auf diese Weise hat auch die motorische Leistungsfähigkeit einen Einfluss auf die Entwicklung des motorischen Selbstkonzepts beim Kind (Asendorpf & Teubel, 2009). Durch die stetig wachsende Beherrschung von Bewegung kann das Kind zunehmend Selbstständigkeit erlangen (Voss,



2019) und durch die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit ein gesundes Selbstwertgefühl und Selbstkonzept aufbauen (Behrens, 2016).

### **3.2 Aktuelle Trends in der frühkindlichen Bewegung in Deutschland und deren Folgen**

Für die frühe Kindheit wird von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ein Minimalwert von 60 Minuten moderate körperliche Aktivität pro Tag empfohlen (WHO, 2010, 2019). Aus medizinischer Perspektive bedarf es eines Mindestmaßes von 90 Minuten täglicher Bewegungszeit, um einen optimalen Schutz vor späteren Herz-Kreislauf-Erkrankungen zu erreichen (Kettner et al., 2012). Laut einer Erhebung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Bös et al., 2009) bewegte sich fast die Hälfte der 3- bis 6-Jährigen in Deutschland in ihrer Freizeit in unzureichendem Maß. Finger und Kolleg:innen (2018) berichteten, dass lediglich 25% der Kinder in Deutschland den WHO-Mindestempfehlungen bezüglich körperlicher Aktivität nachkamen. Rund ein Drittel der Kinder trieb in dieser Altersspanne keinen Sport, ein Verhalten, das sich in den meisten Fällen auch im weiteren Verlauf der Kindheit fortsetzte (Bös et al., 2009). Durch die Lockdowns im Zuge der Covid19-Pandemie hat sich das Bewegungsverhalten der Kinder in Deutschland weiter verändert: Die Schließung von Kitas und Sportvereinen führte zu einem Rückgang der angeleiteten physischen Aktivitäten. Der Anteil der Kinder, die den Bewegungsempfehlungen der WHO gerecht wurden, sank mit durchschnittlichen 16,2% unter das Niveau vor der Pandemie (S. Schmidt et al., 2021).

Die berichtete Bewegungsarmut führt gemeinsam mit den veränderten Ernährungsgewohnheiten zu einem Rückgang der motorischen Leistungsfähigkeit. Querschnittliche Ergebnisse aus verschiedenen Stichproben im Zeitraum von 1976 bis 2005 deuten auf eine Abnahme der durchschnittlichen motorischen Fähigkeit der 6- bis 11-Jährigen hin (Bös et al., 2008). Auf gesundheitlicher Ebene lässt sich in Deutschland bei Kindern eine Veränderung im Krankheitsspektrum im Laufe der letzten Jahrzehnte beobachten, mit einer Abnahme von akuten Erkrankungen wie Infektionserkrankungen, und einer Zunahme von chronischen Erkrankungen wie Adipositas und Diabetes sowie von psychischen oder psychosomatischen Diagnosen (Baumgarten et al., 2019). Ergebnisse aus der KIGGS-Studie (Welle 2, 2014-2017) weisen auf die konstante Prävalenz von Kindern mit Übergewicht oder Adipositas in den letzten zehn Jahren hin. Der Trend verlangsamt sich, wenngleich sich bislang noch keine Umkehr abzeichnet (Schienkiewitz, Damerow, Schaffrath Rosario & Kurth, 2019). Weiterhin blieb die motorische Leistungsfähigkeit in diesem Zeitraum auf gleichem Niveau (Krug et al., 2019).

### **3.3 Chancen und relevante Einflussfaktoren der frühkindlichen Bewegungsförderung**

Regelmäßige körperliche Aktivität und eine gute motorische Leistungsfähigkeit gelten als Grundlage für eine gesunde frühkindliche Entwicklung (Krug et al., 2019). Mehrere Studien belegen die Bedeutung früher Gewohnheiten bei der Förderung der Bewegung und der motorischen Fähigkeiten. Kinder, die sich schon in der frühen Kindheit viel und gerne bewegen, bewegen sich auch in der Jugend und im Erwachsenenalter mehr und haben bessere motorische Fähigkeiten (King-Dowling, Proudfoot, Cairney & Timmons, 2020; Melby et al., 2021; Telama et al., 2014). Zudem wirkt sich ein ausgeprägtes Bewegungsverhalten in der frühen Kindheit langfristig positiv auf die psychische Gesundheit der Kinder aus (WHO, 2020). Positive Effekte sind u. a. in Bezug auf die kardiovaskuläre Gesundheit (Jiménez-Pavón et al., 2013), die Knochengesundheit (Timmons et al., 2012), die allgemeine Fitness (Bürge et al., 2011), die Prävention von Übergewicht (Wyszyńska et al., 2020) sowie die psychosoziale und kognitive Entwicklung (Timmons et al., 2012) bekannt.

Die aktive Stimulierung der Kinder zu mehr Bewegung durch Bezugspersonen spielt eine entscheidende Rolle für die Ausbildung des Bewegungsverhaltens (Bergqvist-Norén et al., 2022). Dabei scheint auch die Integrierung von bewegungsförderlichen Aktivitäten in strukturierte Alltagsaktivitäten zu einer Steigerung des Bewegungsverhaltens von Kindern zu führen (Andersen et al., 2020). Martin und Kolleg:innen fanden Hinweise dafür, dass ausreichend Platz zum Spielen und tragbares Spielzeug die Bewegungsaktivität bei Kindern fördern (Martin et al., 2022). Ergänzend dazu belegten mehrere Studien, dass gerade die Bewegung im Freien bei Kindern einen besonderen Stellenwert einnahm (Norðdahl & Einarsdóttir, 2014; Sommer-Himmel, Titze & Imhof, 2016).

Aus kindlicher Sicht ist die Bedeutung selbstgestalteter Bewegung (Norðdahl & Einarsdóttir, 2014) und das freie Erkunden von Räumen (Walther & Nentwig-Gesemann, 2019) sowie die Möglichkeit, Risiken einzugehen und Grenzen auszutesten hervorzuheben (Sandseter, 2010). Kinder schätzen Bewegungsräume, die sie raumgreifend erleben können, in denen sie selbstwirksam sein, einen kollektiven Flow erfahren und ihre Grenzen erfahren können (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017, 2018).

## **4 Bewegungsförderung in Kitas**

### **4.1 Theoretische Herleitung**

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen den maßgeblichen Einfluss von Umgebungsfaktoren auf das kindliche Bewegungsverhalten. Wiederholt hervorzuheben ist an dieser

Stelle, dass dem bewegungspädagogischen Setting eine wachsende Bedeutung beigemessen wird – dies nicht lediglich vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Lebens- und Bewegungswelt, sondern auch hinsichtlich einer steigenden Quote der Inanspruchnahme von Kinderbetreuung und der zunehmenden gesellschaftlichen Relevanz der Frühen Bildung (Gubbels et al., 2011). Kitas als lebensbiografisch bedeutsame Institutionen und als bewegungs- und sportpädagogisch relevante Orientierungs- und Gestaltungsorte gewinnen im Zuge dessen an Bedeutung für die Förderung von Bewegung (Zimmer, 2020). Da 91,7% der drei- bis sechsjährigen Kinder sowie 35,5% der unter Dreijährigen eine Kita besuchen (Statistisches Bundesamt, 2022) und Kinder über sozio-ökonomische Grenzen hinweg angesprochen werden, erweist sich diese Institution als besonders geeignet für die Förderung des Bewegungsverhaltens. Gerade weil in den Kitas auch Kinder erreicht werden, die beispielsweise ein erhöhtes Risiko für Übergewicht oder zu Hause aufgrund ihrer Wohnverhältnisse nur wenig Möglichkeiten für eine altersangemessene Bewegung haben (Liu et al., 2022; S. Schmidt et al., 2021), ist die Kita prädestiniert für präventive Ansätze zur Bewegungs- und Gesundheitsförderung (Geene, Richter-Kornweitz, Strehmel & Borkowski, 2016). Aber auch bestehende motorische Defizite oder mangelnde körperliche Aktivität, die durch soziale Ungleichheiten mitbedingt sind (Adler, Erdtel & Hofman, 2007; Liu et al., 2022) und durch den Lockdown in der Covid19-Pandemie häufig noch verstärkt wurden (S. Schmidt et al., 2021; 2022), können durch eine entsprechende Förderung in der Kita kompensiert werden. Ergänzend hierzu wurde das Bewegungslevel zu Hause von Fachkräften als mangelhaft beschrieben und die Rolle der Kita bei der Bewegungsförderung unterstrichen (Derscheid, Umoren, Kim, Henry & Zittel, 2010). Die Bewegungserziehung in der Kita umfasst dabei einerseits situative Gelegenheiten, die sich aus einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung und einer fördernden Haltung der pädagogischen Fachkraft ergeben, sowie offene Bewegungsangebote, die den Kindern freie Gestaltungsmöglichkeiten geben. Andererseits gehören zum Bewegungsangebot in Kitas auch angeleitete Angebote durch pädagogische Fachkräfte, welche der Realisierung einer pädagogischen Zielvorstellung dienen sollen (Zimmer, 2022).

Die Bewegungserziehung in der Kita hat das Ziel, Kinder zu befähigen, sich über Bewegung mit sich selbst, ihren Mitmenschen sowie den räumlichen und materialen Gegebenheiten ihrer Umwelt auseinanderzusetzen (Voss, 2019). Dabei können an Bewegungsaktivitäten unterschiedliche Ansprüche gestellt werden, seien es sozio-emotionale, kognitive oder motorische. Bewegungsaktivitäten sollen jedoch vor allem dazu beitragen, dass Kinder ihre Freude an Bewegung behalten und sich dadurch auf unterschiedliche Art ausdrücken können (Zimmer, 2020). Damit Bewegungsaktivitäten diesen Ansprüchen genügen können, sollen nach Zimmer

gewisse didaktische Überlegungen berücksichtigt werden: Bewegungsaktivitäten sollen kindgemäß, offen, freiwillig, erlebnisorientiert, entscheidungsermöglichend sowie selbstwirksamkeitsfördernd sein. In Anlehnung an das in Kapitel 3 bereits dargelegte Bewegungsverständnis nach Scherler (1990) formulierte Schwier (2016) die Aufgabe der Bewegungserziehung in Kitas nicht bloß als Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit, sondern als „Erschließung der vielschichtigen Bedeutung des menschlichen Sich-Bewegens“ (S.20) mit Bezug auf die personale, materiale und soziale Bedeutung von Bewegung.

Frühpädagogische Fachkräfte spielen eine entscheidende Rolle für die Bewegungsförderung bei Kindern. Eine angemessene Bewegungsförderung braucht im Rahmen der institutionellen frühen Bildung mehr als den Bewegungsdrang der Kinder und den bewegungsstimulierenden Reiz von Spielgeräten und -materialien. Es wird als Aufgabe von frühpädagogischen Fachkräften angesehen, sowohl bei angeleiteten als auch bei offenen Bewegungsangeboten gezielte Impulse zu setzen, wofür entsprechende inhaltliche und methodische Kompetenzen erforderlich sind (Lang, 2011). Böcker-Giannini und Stahl von Zabern (2016) unterstrichen die Bedeutung professioneller Kompetenzen im Bereich Bewegung, Spiel und Sport. Professionalität wird in diesem Kontext verstanden als „Fähigkeit, vorhandenes bewegungs- und sportpädagogisches Wissen und Können auf die jeweiligen konkreten Handlungssituationen und auf neuartige Arbeitsaufgaben anzuwenden“ (Blossfeld et al., 2012, S. 62).

## **4.2 Forschungsstand**

Zahlreiche Studien weisen auf den positiven Effekt von Bewegungsförderung in Kitas hin. In einer Interventionsstudie, die das Ziel hatte, die Innen- und Außenbereiche der Kita bewegungsfreundlich umzugestalten und das Personal durch regelmäßige Praxisfortbildungen zu qualifizieren, konnte Krombholz (2005) eine signifikante Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit konstatieren. Auch Rethorst (2004) konnte in ihrer Studie eine signifikante Zunahme der motorischen Leistung durch eine bewegungsförderliche Intervention feststellen, von der die jüngeren Kinder in größerem Maß profitierten. Schwarz (2017) analysierte in einem Review Bewegungsförderprogramme über den Zeitraum von 1980 bis 2013. Er konnte berichten, dass die eingesetzten Programme in den meisten Fällen eine positive Wirkung auf die motorische Leistungsfähigkeit hatten. Rethorst und Kolleg:innen (2008) hielten zusammenfassend fest, dass eine allgemeine Bewegungsförderung in der Kita eine wissenschaftlich bewiesene positive Wirkung auf die motorische Leistungsfähigkeit hatte. Es konnte ein positiver Einfluss von Sport in der Kita auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Kinder nachgewiesen werden

(Frey & Mengelkamp, 2007). Verweise auf die Befunde von Schwarz (2014) stellen die Wirkung von Bewegungsförderprogrammen auf Motorik und Kognition heraus.

Bezüglich des Einflusses der pädagogischen Fachkräfte konnten Veldman und Kolleg:innen (2020) Befunde für eine höhere physische Aktivität in Einrichtungen berichten, in denen die Fachkräfte mehr Wert auf Bewegung legten. Interventionen bei Fachkräften scheinen dabei ein probates Mittel zur Förderung der Bewegung bei Kindern zu sein (Andersen et al., 2020; Mavilidi, Rigoutsos & Venetsanou, 2022). Gleichzeitig gaben viele Fachkräfte an, für die Umsetzung bewegungspädagogischer Maßnahmen mehr Wissen und Unterstützung zu benötigen (Derscheid et al., 2010). In ihrer Studie konnten Andersen et al. (2020) den Nutzen einer differenzierten Erfassung des Kita-Settings und der Kompetenzen und Haltungen der Fachkräfte bei der Erstellung einer auf das bestimmte Setting adaptierten Intervention zur Förderung des Bewegungsverhaltens der Kinder unterstreichen. Von besonderer Bedeutung war die Tatsache, dass die Intervention von den Fachkräften umgesetzt wurde, was laut Forschenden eine erhöhte Nachhaltigkeit des Projekts bewirken könne.

Neben den Fachkräften scheint auch die Ausstattung und das Angebot der Kita einen großen Einfluss auf das Bewegungsverhalten der Kinder zu haben. In mehreren Studien zeigten die Kinder im Freien eine höhere Aktivität als im Gebäude (Soini et al., 2014; Tomaz et al., 2019). Auch Größe und Attraktivität des Außenbereichs hatten einen Einfluss auf das Bewegungsverhalten der Kinder (Ward, Vaughn, McWilliams & Hales, 2010). Zudem wirkten sich regelmäßig stattfindende, angeleitete Bewegungsangebote positiv auf die Aktivität der Kinder aus, wobei auch hier die positive Haltung der Fachkraft in Bezug auf das Bewegungsangebot ein relevanter Faktor war (Ward et al., 2010). Als weiterer Einflussfaktor auf das Bewegungsverhalten in Kitas wurden die Spielpartner:innen der Kinder erwähnt. So bewegten sich Kinder mehr, wenn keine Erwachsenen am Spiel beteiligt waren (Soini et al., 2014).

Trotz des bewegungsfördernden Potenzials von Kitas gibt es zahlreiche Studien, die nahelegen, dass die Bewegung in Kitas nicht ausreichend gefördert wird (Finger et al., 2018; Iivonen et al., 2016; Pate et al., 2015; RKI, 2020; Temple, Naylor, Rhodes & Higgins, 2009; Vanderloo & Tucker, 2015). Dooley et al. (2020) berichteten, dass in vielen Kitas Empfehlungen für gute Bewegungsförderung nicht erreicht wurden. Laut den Ergebnissen des Motorik-Moduls der KIGGS-Studie (Welle 1, 2003–2006) lag die Zeit, die für angeleitete Bewegungsangebote in Kitas verwendet wurde, bei lediglich 90 Minuten in der Woche und somit weit unter den vorgegebenen WHO-Empfehlungen (Woll, Jekauc, Mees & Bös, 2008). Andere Studien wiesen ebenfalls auf geringe Bewegungszeiten hin: So betrug die Zeit, in der dreijährige Kinder körperlich aktiv waren, in einer Studie von Völker und Rolfes (2015) lediglich 2% der

registrierten Zeit, während die sitzend verbrachte Zeit 80% betrug. Kinder in Kitas wiesen in mehreren Studien ein größtenteils sesshaftes Verhalten auf (2006; Brown et al., 2009). Dies traf besonders dann zu, wenn eine Fachkraft Initiator:in des Spiels war oder selbst mitspielte (Soini et al., 2016). Iivonen und Kolleg:innen (2016) beschrieben, dass die physische Aktivität in Kitas in ihrer Untersuchung nicht ausreichend war, um die Entwicklung fundamentaler motorischer Fähigkeiten zu unterstützen.

Dieser Bewegungsmangel in Kitas ist aufgrund der Bedeutung dieser Einrichtungen im Alltag der Kinder und im Hinblick auf die empirisch belegte Bedeutung einer gezielten Bewegungsförderung im frühen Kindesalter für die Entwicklung der motorischen Leistungsfähigkeit bedenklich (Rethorst et al., 2008). Jedoch scheinen Kitas auch einen maßgeblichen Beitrag dafür zu leisten, dass sich die motorische Leistungsfähigkeit der Kinder nicht weiter verschlechtert hat. So berichteten Albrecht und Kolleg:innen (2016) ein konstant bleibendes motorisches Leistungsniveau innerhalb des Untersuchungszeitraums von sechs Jahren.

## **5 Erfassung bewegungspädagogischer Qualität in der frühkindlichen Bildung**

Bewegung und die Förderung eines bewegungsreichen Verhaltens in Kitas kann als eine der essenziellen Grundlagen für die kindliche Entwicklung betrachtet werden. Somit ist sie Teil der Umsetzung guter pädagogischer Qualität in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. Bewegung findet sowohl im gemeinsamen Rahmenplan als auch in den Bildungsplänen der Länder Berücksichtigung, wodurch kindliches Sich-Bewegen als bildungsrelevant erklärt wird (Abeck et al., 2022). Im gemeinsamen Rahmenplan bildet der Bildungsbereich „Körper, Bewegung, Gesundheit, Prävention“ einen von sieben Bildungsbereichen (JKM, 2004).

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Bewegung in der frühen Kindheit“ nahmen Bahr und Kolleg:innen (2016) eine Analyse des Bildungsbereichs Bewegung in den Bildungsplänen der Bundesländer vor. So lag der Schwerpunkt in den Bildungsplänen vor allem auf der Gesundheitserziehung und der Entwicklungsförderung durch Bewegung. Vor allem in den Bildungsgrundsätzen in Nordrhein-Westfalen (MKFFI/MSB, 2018) wurde dem Bereich Bewegung eine besondere Bedeutung beigemessen, indem die enge Verknüpfung von Bewegung und Bildung unterstrichen wurde. Berlin ist hingegen das einzige Bundesland, in dem Bewegung nicht als eigenständiger Bildungsbereich aufgefasst wurde. Im aktualisierten Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2014) wurde der Bereich Bewegung, Körper, Gesundheit in den

Bildungsbereich Gesundheit umgeändert, dementsprechend knapp sind folglich auch die bewegungsbezogenen Empfehlungen.

Bezüglich Qualität und Bewegung in Kitas sind die Bewegungskindergärten zu erwähnen, welche Bewegung als Kernkomponente ihres pädagogischen Konzeptes betrachten (Schwarz, 2015). In den letzten Jahren haben viele Kitas ein individuelles, bewegungsbezogenes Profil entwickelt. Konzepte wie Waldkindergärten, Bewegungskindergärten oder psychomotorische Kitas erfreuen sich wachsender Beliebtheit (Schwarz, 2017). Damit einher geht auch die steigende Zahl der Kitas, die mit dem Gütesiegel Bewegungskindergarten ausgezeichnet werden. Eine Erhebung von Schwarz (2017) bezifferte die bundesweite Zahl der Sport- und Bewegungskindergärten auf 1900 Einrichtungen. Die Erhebung ergab signifikante Zuwächse im Bewegungsverhalten der Kinder im Laufe ihrer Zeit in der Kita. Dabei konnte im Vergleich zu regulären Kitas kein klarer Vorteil für bewegungsorientierte Kitas festgestellt werden. Eine aktuelle Studie von Machens und Kolleg:innen (2021) ergab eine signifikant höhere Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit in Bewegungskindergärten im Vergleich zu den Kontrollkindergärten. Bislang liegen allerdings nur wenige Befunde über eine Evaluation des Effekts der Bewegungskindergärten auf die kindliche Entwicklung vor. Die Diskussion um eine Überprüfung der Qualität der Bewegungsförderung in Kitas hat sich bisher vor allem auf diese Zertifizierungen und Gütesiegel konzentriert. Die Vergabe dieser Zertifizierungen und Gütesiegel ist jedoch nicht an eine systematische Erfassung des bewegungsbezogenen Qualitätsstands der Kitas geknüpft (Schwarz, 2017).

Die dargestellte gesellschaftliche und wissenschaftliche Relevanz der Bewegungsförderung sowie das Desiderat eines geeigneten Verfahrens begründen das Vorhaben dieser Arbeit, ein Beobachtungsinstrument zur Erfassung der bewegungspädagogischen Qualität in Kitas zu entwickeln. Als Grundlage für die Erstellung des Beobachtungsinstruments dienen der Nationale Kriterienkatalog und das strukturell-prozessuale Konzept frühpädagogischer Qualität in Kitas. Wie bereits erwähnt, führt der Nationale Kriterienkatalog Bewegung als eigenständigen Bereich auf, für den spezifische Qualitätskriterien formuliert wurden (Tietze et al., 2016). Diese spezifischen Qualitätskriterien zu Bewegung bieten eine fachliche Orientierung zur Entwicklung der Aspekte bewegungspädagogischer Qualität in Kitas. Bestehende Beobachtungsinstrumente wie diejenigen der KES-Familie, welche auf dem strukturell-prozessualen Konzept frühpädagogischer Qualität basieren, stellen eine Grundlage für die Entwicklung eines Beobachtungsinstruments zur Erhebung der bewegungspädagogischen Qualität dar. Die Fokussierung auf Struktur- sowie Prozessmerkmale bietet sich ebenfalls in Bezug auf die Überprüfung der bewegungspädagogischen Qualität an, da auch die Literatur die Bedeutung

angemessener räumlicher Bedingungen und den Einfluss der Fachkraft-Kind-Interaktion für die kindliche Entwicklung verdeutlicht.

## **6 Methode**

### **6.1 Beobachtungsverfahren in der frühkindlichen Bildung**

Nach Gehrau und Schulze (2013) lässt sich eine standardisierte Beobachtung definieren als „systematische Erfassung und Protokollierung von sinnlich und apparativ wahrnehmbaren Aspekten menschlicher Handlungen und Reaktionen. [...] Sie dient einem wissenschaftlichen Ziel, dokumentiert ihr Vorgehen und legt alle relevanten Aspekte offen“ (S.330). Beobachtungsinstrumente zielen darauf ab, Handlungen und Verhaltensweisen im Alltagskontext zu erfassen. Eine standardisierte Beobachtung liegt dann vor, wenn bereits vor der Durchführung der Beobachtung ein Beobachtungsschema vorliegt, gemäß dem diese durchgeführt wird. Dabei werden standardisierte Beobachtungen in der Regel entweder in Echtzeit oder anhand von Videoaufnahmen durchgeführt. Daraus ergibt sich ebenfalls eine Unterscheidung zwischen offenen und verdeckten Beobachtungen, ob die Beobachtenden also für die Beobachteten sichtbar sind oder nicht (Gehrau & Schulze, 2013)

Die Forschung im frühkindlichen Bildungsbereich hat in den letzten 15 Jahren im Zuge der Bemühungen um Professionalisierung und Evidenzbasierung in der Pädagogik eine starke Ausweitung erlebt (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017). Bezüglich quantitativer Studien zu Qualität und den Auswirkungen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland, haben sich Beobachtungsverfahren als gängigstes Instrument etabliert (Anders, 2013). Dies begründet sich darin, dass externe Beobachtende im Vergleich zu pädagogischen Fachkräften und Kindern als zuverlässigere Informationsquellen gelten. Außerdem können Berichte von Kindern aufgrund ihres jungen Alters nicht als reliable Bewertung verwendet werden (Bdnarski, 2021).

Den meisten Beobachtungsinstrumenten liegt ein breites Qualitätskonzept zu Grunde, welches auf einer ganzheitlichen Förderung der Persönlichkeit des Kindes basiert. In Bezug auf das Rahmenmodell frühpädagogischer Qualität erheben die in Deutschland verwendeten Beobachtungsinstrumente globale Qualitätsmaße, die sich auf Struktur- und Prozessmerkmale in frühkindlichen Bildungseinrichtungen beziehen (Tietze et al., 2013).

Zu den im deutschen Forschungsraum gängig eingesetzten Beobachtungsinstrumenten gehören die bereits erwähnten Instrumente aus der KES-Familie (Sylva et al., 2004; Tietze et al., 2007; Tietze et al., 2017) sowie das CLASS (Pianta et al., 2012) und die SSTEWS, Siraj et al., 2015). Diese Beobachtungsinstrumente werden von geschulten Beobachtenden in einer



mehrständigen Beobachtungssitzung durchgeführt und die zu bewertenden Qualitätsaspekte auf einer siebenstufigen Skala beurteilt.

Eine Stärke dieser Messinstrumente ist, dass sie eine Überprüfung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität ermöglichen (T. Schmidt, Smidt, Kluczniok & Riedmeier, 2018). Die genannten Erhebungsverfahren mittels standardisierter Beobachtungen werden bezüglich der Messung von Qualität in Kitas als „Goldstandard“ beschrieben (Bäumer & Roßbach, 2016).

## **6.2 Erstellung des Beobachtungsinstruments**

Grundlage für das in dieser Arbeit erstellte Beobachtungsinstrument bildet der Nationale Kriterienkatalog (Tietze et al., 2016). Dieser führt Bewegung als einen von insgesamt 20 eigenständigen Qualitätsbereichen auf, für den 67 Kriterien für eine gute bewegungspädagogische Qualität formuliert werden. Die Kriterien beschreiben dabei Situationen, Interaktionen und Routinen im Tagesablauf und in der Organisation der Kita, welche sich auf das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder auswirken. Diese beziehen sich – analog zum strukturell-prozessualen Rahmenmodell – auf die strukturelle oder prozessuale Dimension von Qualität. Die Aufteilung der Kriterien ist der Tabelle 2 zu entnehmen (für eine genauere Auflistung der Kriterien, siehe Anhang A).

Auf Basis dieser Kriterien und unter Berücksichtigung der in dieser Arbeit erwähnten empirischen Erkenntnisse zu Bedeutung und Wirkung von Bewegung in der frühkindlichen Entwicklung wurden Aspekte zur Erfassung der bewegungspädagogischen Qualität in Kitas formuliert. Diese Kriterien bilden die inhaltliche Grundlage für die Ausgestaltung des Beobachtungsinstruments und wurden in differenzierte Ausprägungen pädagogischer Qualität überführt. Die auf diese Weise erstellten Aspekte wurden ergänzt um ausgewählte Aspekte aus der KES-RZ, welche ebenfalls eine Relevanz für die Messung der bewegungspädagogischen Qualität aufweisen. Die Kriterien des Nationalen Kriterienkatalogs, welche sich explizit auf Kleinstkinder und jüngere Kinder beziehen, wurden nicht sinngemäß in das Beobachtungsinstrument übertragen. Stattdessen wurde versucht, diese Kriterien inhaltlich mit anderen bestehenden Kriterien zu verknüpfen, sodass die fertigen Aspekte alle Kinder inkludieren.

Tabelle 2

*Aufbau des Qualitätsbereichs „Bewegung“ im Nationalen Kriterienkatalog.*

Leitgesichtspunkt	Unterbereich	Anzahl Kriterien
1. Räumliche Bedingungen	1.1 Innenbereich	7
	1.2 Außenbereich	7
2. Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion	2.1 Beobachtung	5
	2.2 Dialog- und Beteiligungsbereitschaft	4
	2.3 Impuls	8
3. Planung	3.1 Grundlage/ Orientierung	3
	3.2 Pädagogische Inhalte und Prozesse	6
	3.3 Dokumentation	3
4. Vielfalt und Nutzung von Material	/	10
5. Individualisierung	5.1 Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Interessen	3
	5.2 Individueller Umgang mit Material und Angeboten	2
6. Partizipation	6.1 Einbeziehung der Kinder in Entscheidungsprozesse	2
	6.2 Einbeziehung der Kinder in Gestaltungsprozesse	5
	6.3 Balance zwischen Individuum und Gruppe	2

In Anlehnung an die erwähnten, bereits bestehenden Beobachtungsinstrumente – vor allem die Instrumente der KES-Familie – hat sich die vorliegende Arbeit auf die Erfassung der bereichsspezifischen Prozess- sowie Strukturqualität von Bewegung in Kitas fokussiert. Zu diesem Zweck wurde ein Beobachtungsinstrument erstellt, welches sich aus sechs Bereichen, zehn Merkmalen und 37 Aspekten zusammensetzt. Der genaue Aufbau des Beobachtungsinstrumentes ist Tabelle 3 zu entnehmen (siehe Anhang B für das gesamte Beobachtungsinstrument). Die sechs Bereiche des vorliegenden Beobachtungsinstrumentes sind an die sechs gleichnamigen Leitgesichtspunkte aus dem Nationalen Kriterienkatalog angelehnt, jedoch mit einigen Anpassungen auf Ebene der Merkmale und Aspekte. Während die Bereiche *Räumliche Bedingungen*, *Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion* sowie *Planung* aus mindestens zwei Merkmalen bestehen, weisen die Bereiche *Vielfalt und Nutzung von Material*, *Individualisierung* sowie *Partizipation* keine Unterteilung in unterschiedliche Merkmale auf. Für diese drei Bereiche werden die Begriffe Bereich und Merkmal synonym verwendet.

Tabelle 3

*Aufbau des Beobachtungsinstruments zur Erfassung der bewegungspädagogischen Qualität*

<b>Bereich</b>	<b>Merkmal</b>	<b>Aspekt</b>
1. Räumliche Bedingungen	1.1 Innenbereich	1. Verfügbarer Platz 2. Anregende Innenräume 3. Sicherheit
	1.2 Außenbereich	1. Verfügbarer Platz 2. Anregende Außenräume 3. Freie Zugänglichkeit 4. Sicherheit
2. Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion	2.1 Beobachtung & Dokumentation	1. Dokumentation der Beobachtung 2. Impulse durch Beobachtungsdokumentation
	2.2 Dialog- und Beteiligungsbereitschaft	1. Besprechung der Raumnutzung 2. Dialog über Bewegungsaktivitäten 3. Beteiligung an Bewegungsaktivitäten 4. Individuelle Bewegungsbedürfnisse
	2.3 Impulse	1. Unterstützung 2. Fördern von Bewegungsfertigkeiten 3. Anregen zum Bewegen 4. Fördern von Rücksichtnahme 5. Kind-Kind-Interaktion
3. Planung	3.1 Grundlagen/ Orientierung	1. Pädagogische Konzeption 2. Planung 3. Fortbildungsmöglichkeiten
	3.2 Pädagogische Inhalte und Prozesse	1. Neue Herausforderungen 2. Flexibilität & Abwechslung 3. Abstimmen im Team 4. Freispiel
4. Vielfalt und Nutzung von Material		1. Auswahl an Material 2. Anregende Nutzung 3. Sicherheit & Flexibilität
5. Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Interessen		1. Individuelle Gestaltungsfreiheit 2. Pädagogische Unterstützung 3. Riskante Bewegungsaktivitäten 4. Individuelles Bewegungsangebot 5. Gruppenstruktur
6. Partizipation		1. Mitentscheiden 2. Instandhaltung 3. Ideen einbringen 4. Regeln

**6.2.1 Beschreibung der Skalenstufen.** Die einzelnen Aspekte werden auf einer siebenstufigen Einschätzskala zur Bewertung der bewegungspädagogischen Qualität *von (1) unzureichend bis (7) ausgezeichnet* bewertet. In Anlehnung an das Vorgehen in den bereits

bestehenden und erwähnten Beobachtungsinstrumenten werden lediglich die ungeraden Skalenstufen inhaltlich beschrieben:

- Die Skalenstufe 1 bezeichnet eine *unzureichende* Qualität. Mit dieser Skalenstufe werden Situationen oder Bedingungen beschrieben, in der die einzuschätzenden Aspekte nicht oder in unzureichender Form vorhanden sind.
- Die Skalenstufe 3 bezeichnet eine *minimale* Qualität. Mit dieser Skalenstufe werden Situationen oder Bedingungen beschrieben, in der die zu beurteilenden Aspekte in minimaler Ausprägung vorhanden sind.
- Die Skalenstufe 5 bezeichnet eine *gute* Qualität. Mit dieser Skalenstufe werden Situationen oder Bedingungen beschrieben, in der die zu beurteilenden Aspekte in angemessener Ausprägung vorhanden sind. Unter guter Qualität wird dabei auch die pädagogische Unterstützung der Kinder im Erleben entwicklungsangemessener Erfahrungen.
- Die Skalenstufe 7 bezeichnet eine *ausgezeichnete* Qualität. Mit dieser Skalenstufe werden Situationen oder Bedingungen beschrieben, in der die zu beurteilenden Aspekte durch eine ausgezeichnete räumliche Situation, eine optimale und individuell angepasste Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte, sowie auf bewegungsreiche und partizipative Aktivitäten erfüllt sind.

Die Einschätzung der bewegungspädagogischen Qualität anhand des Beobachtungsinstruments erfolgt in einer drei- bis vierstündigen Sitzung durch geschulte Beobachtende. Die zu beurteilenden Aspekte werden ergänzt durch Hinweise und Fragen an die pädagogische Fachkraft, welche nicht beobachtbare Aspekte oder ergänzende Informationen beinhalten oder ansprechen sollen. Die Befragung sollte dabei getrennt von der Beobachtung stattfinden, damit die pädagogische Fachkraft nicht bei ihrer Arbeit unterbrochen wird.

Da die Aussagekraft der Ergebnisse entscheidend von der Genauigkeit der Beobachtung und der ergänzenden Befragung abhängt, kommt der Schulung der Beobachtende eine große Bedeutung zu. Denkbar wäre für die Anwendung dieses Beobachtungsinstruments eine Schulung gemäß dem Vorgehen im Rahmen des KES-RZ (Tietze et al., 2017). Dafür würde die Einarbeitung in das Beobachtungsinstrument sowohl unter pädagogisch-inhaltlichem als auch formal-methodischem Blickpunkt erfolgen. Die Schulung würde praktische Übungen mit Supervision beinhalten und erst dann als erfolgreich abgeschlossen angesehen werden, wenn ein vorgegebenes Maß an Interrater-Reliabilität erreicht ist. Für die Schulung wären vier Tage einzuplanen. Die Durchführung einer solchen Schulung war im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgesehen.

**6.2.2 Eintragungen in den Einschätzbogen.** Die Beobachtenden sollen ihre Beobachtungen im Einschätzbogen eintragen (siehe Anhang C). Der Einschätzbogen für das in dieser Arbeit angefertigte Beobachtungsinstrument ist an den Einschätzbogen für die Instrumente der KES-Familie angelehnt. Er bietet auf dem Deckblatt Platz für allgemeine Angaben (zu Einrichtung, Gruppe, Informationen zu den Kindern, etc.).

Im Einschätzbogen sind die Bereiche und Merkmale mit ihren jeweiligen Aspekten und deren Ausprägungen numerisch dargestellt. Für jede Ausprägung der einzelnen Aspekte ist ein Kästchen vorgesehen, mithilfe dessen die Ausprägung folgendermaßen eingeschätzt werden kann:

- J = Ja, die Beschreibung trifft zu.
- N = Nein, die Beschreibung trifft nicht zu.
- NE = Nicht einschätzbar, weil nicht anwendbar oder beobachtbar im Hinblick auf die Beobachtungsgruppe.

Die Eintragung in den Einschätzbogen erfolgt dabei in aufsteigender Form. Bei jedem Aspekt wird zuerst geprüft, ob die Ausprägung der Stufe 1 erfüllt ist. Ist dies der Fall, folgt die Einschätzung, ob auch die Ausprägung der Stufe 3 zutrifft. Dieses Vorgehen wird so lange fortgeführt, bis die gelistete Beschreibung nicht mehr vollständig zutrifft. Die weiteren Ausprägungen dieses Aspekts werden in dem Fall nicht mehr berücksichtigt (Stop-Scoring-Regel). Ein Fragezeichen-Symbol (?) neben der jeweiligen Ausprägung verdeutlicht, dass im Beobachtungsinstrument Beispielfragen zur Erfassung dieser Qualitätsaspekte vorliegen. Die abschließende Einschätzung der 10 Merkmale wird wie folgt auf der Einschätzskala vergeben:

- Ein Merkmal wird mit der Stufe 1 (*unzureichende* Qualität) bewertet, wenn die Ausprägung 1 irgendeines Aspektes dieses Merkmals zutrifft. Die Bewertung 1 wird auch dann gegeben, wenn weniger als die Hälfte der Ausprägungen der Stufe 3 zutreffen.
- Ein Merkmal wird mit der Stufe 2 (*unzureichende/minimale* Qualität) bewertet, wenn keine Ausprägung der Stufe 1 und wenigstens die Hälfte der Ausprägungen der Stufe 3 zutreffen.
- Ein Merkmal wird mit der Stufe 3 (*minimale* Qualität) bewertet, wenn keine Ausprägung der Stufe 1 und alle Ausprägungen der Stufe 3 zutreffen.
- Ein Merkmal wird mit der Stufe 4 (*minimale/gute* Qualität) bewertet, wenn alle Ausprägungen der Stufe 3 und mindestens die Hälfte der Ausprägungen der Stufe 5 zutreffen.
- Ein Merkmal wird mit der Stufe 5 (*gute* Qualität) bewertet, wenn alle Ausprägungen der Stufe 5 zutreffen.
- Ein Merkmal wird mit der Stufe 6 (*gute/ausgezeichnete* Qualität) bewertet, wenn alle Ausprägungen der Stufe 5 und mindestens die Hälfte der Ausprägungen der Stufe 7 zutreffen.

- Ein Merkmal wird mit der Stufe 7 (*ausgezeichnete* Qualität) bewertet, wenn alle Ausprägungen der Stufe 7 zutreffen.
- Ein Merkmal wird mit NE (Nicht einschätzbar) bewertet, wenn mehr als 25% der Aspekte nicht beobachtbar oder die Beschreibung der Beobachtung in der Beobachtungsgruppe nicht anwendbar ist.

Die Einschätzung der Beobachtung erlaubt Auswertungen sowohl auf Ebene der unterschiedlichen Bereiche, indem die Bewertungen der jeweils zugehörigen Merkmale aufaddiert und durch die Gesamtanzahl der Merkmale dieses Bereichs geteilt werden, wie auch auf Ebene der Gesamtskala, indem die Bewertungen der unterschiedlichen Bereiche aufaddiert und durch ihre Anzahl geteilt werden.

### **6.3 Inhaltsvalidität**

Ein sinnvoller Einsatz dieses Beobachtungsinstruments für eine Fremdevaluation (d. h. die Beurteilungen durch externe Beobachtende) setzt eine entsprechende technische Qualität voraus. Aufgrund der Tatsache, dass im Rahmen dieser Masterarbeit keine Daten erhoben werden, können weder Objektivität noch Reliabilität geprüft werden. Auf eine Überprüfung der Übereinstimmungsvalidität muss ebenfalls aufgrund der fehlenden Datenerhebung verzichtet werden. Die Inhaltsvalidität lässt sich jedoch auf der Grundlage einer Expert:innen- Befragung überprüfen.

Die Inhaltsvalidität wird definiert als das Ausmaß, in dem einzelne Aspekte als relevant und repräsentativ für das angestrebte Gesamtkonstrukt im Rahmen eines Beobachtungsinstruments zu betrachten sind (Yusoff, 2019). Die Überprüfung der Inhaltsvalidität wird als Frage des Urteilsvermögens, bestehend aus zwei Phasen, angesehen: In einem ersten Schritt erfolgt die Item-Generierung anhand einer sorgfältigen Konzeptualisierung und Analyse seitens der Forschenden. In einem zweiten Schritt folgt die Überprüfung anhand von Expert:innen-Beurteilungen (Polit & Beck, 2006). Die Expert:innen sollen auf Basis ihres Wissens und ihrer Erfahrung festlegen, für wie relevant sie die einzelnen Aspekte betrachten. Darüber hinaus sollen den Expert:innen die Möglichkeit gegeben werden, Anmerkungen und Ergänzungen zur Verbesserung des Beobachtungsinstruments zu äußern (McGartland Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee & Rauch, 2003).

Die Auswahl der Personen, welche das Beobachtungsinstrument bewerten sollen, erfolgt auf Grundlage der individuellen Expertise mit dem zu untersuchenden Thema. Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden pädagogische Fachkräfte aus der KonsultationsKita „Berkenbrücker Steig“ befragt. Die erwähnte Kita spezialisiert sich auf den Bildungsbereich

*Gesundheit* und auf die Bewegungsförderung (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2019). Daher wird den pädagogischen Fachkräften in dieser Einrichtung eine besondere Expertise für die Beurteilung der Relevanz der einzelnen Aspekte dieses Beobachtungsinstruments beigemessen.

Die empfohlene Anzahl an Expert:innen sowie die daraus folgenden Implikationen für akzeptable Cut-Off Werte im Hinblick auf den „Content Validity Index“ (CVI) sind Tabelle 4 zu entnehmen. Der CVI eines Beobachtungsinstruments lässt sich anhand des Anteils der Expert:innen berechnen, die einen Aspekt als „eher relevant“ oder „relevant“ eingestuft haben. Da im Rahmen dieser Arbeit 6 Expert:innen befragt wurden, wird ein CVI-Wert von mind. .83 vorausgesetzt.

Zur verständlichen Bearbeitung des Fragebogens durch die Expert:innen wurde in Anlehnung an die Empfehlungen von Yusoff (2019) eine vierstufige Einschätzskala zur Beurteilung der einzelnen Aspekte verwendet. Die Relevanz wird dabei anhand der Ausprägungen (1) *nicht relevant*, (2) *eher nicht relevant*, (3) *eher relevant* und (4) *relevant* bewertet. Die Expert:innen haben in Anlehnung an das von McGartland Rubio und Kolleg:innen (2003) beschriebene Vorgehen die Möglichkeit, zu jedem Merkmal Anmerkungen oder Ergänzungen zu formulieren sowie am Ende des Fragebogens allgemeine Anmerkungen aufzuschreiben.

Tabelle 4  
*Akzeptable Cut-Off-Werte für den CVI*

<b>Anzahl der Expert:innen</b>	<b>Akzeptable CVI-Werte</b>	<b>Quelle der Empfehlung</b>
Zwei Expert:innen	Mind. .80	Davis (1992)
Drei bis fünf Expert:innen	Sollte 1 betragen	Polit & Beck (2006), Polit et al., (2007)
Mind. sechs Expert:innen	Mind. .83	Polit & Beck (2006), Polit et al., (2007)
Sechs bis acht Expert:innen	Mind. .83	Lynn (1986)
Mind. Neun Expert:innen	Mind. .78	Lynn (1986)

*Anmerkungen.* Aus “ABC of Content Validation and Content Validity Index Calculation” von M. Yusoff, 2019, *Education in Medicine Journal*, 11(2), S. 51.

Die Güte der Inhaltsvalidität wird sowohl anhand des „Interrater Agreements“ (IR) als auch des CVI berechnet. Vor der Berechnung des IR und des CVI wurde die Einschätzskala rekodiert in die beiden Skalenstufen 1 (Relevanzstufen (3) eher relevant und (4) relevant), sowie 0 (Relevanzstufen (1) nicht relevant und (2) eher nicht relevant).

Die Expert:innen-Befragung fand als nicht-face-to-face-Befragung statt. Dafür wurde der Leitung der Kita die Befragung per E-Mail zugeschickt und klare Anweisungen bezüglich der Bearbeitung des Fragebogens gegeben. Es wurden außerdem als zusätzliche Informationen einige sozio-demographische Merkmale der Expert:innen erfragt (Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Ausbildung). Der Fragebogen ist dem Anhang D zu entnehmen.

## 7 Ergebnisse

### 7.1 Beobachtungsinstrument

Im folgenden Kapitel wird das Vorgehen bei der Erstellung der Merkmale und Aspekte des Beobachtungsinstruments exemplarisch anhand des Merkmals *Innenbereich* verdeutlicht (siehe Tabellen 5 und 6 für eine genaue Darstellung des Merkmals). Die Aspekte aus den weiteren Merkmalen wurden auf ähnliche Weise erstellt. Die sechs Merkmale werden im Folgenden inhaltlich kurz beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse aus der Überprüfung der Inhaltsvalidität präsentiert.

**7.1.1 Räumliche Bedingungen.** Der erste Bereich des vorliegenden Beobachtungsinstruments – Räumliche Bedingungen – bezieht sich auf das Vorhandensein und die Nutzung von Innen- und Außenbereich zu Bewegungszwecken. Ausreichender Platz im Innen- und Außenbereich, diverse und anpassbare Strukturen sowie ein möglichst uneingeschränkter Zugang werden als wesentlich für eine gute und entwicklungsfördernde pädagogische Qualität angesehen. Der Bereich Räumliche Bedingungen besteht aus den Merkmalen Innenbereich und Außenbereich und bezieht sich überwiegend auf die Strukturqualität, nimmt aber auch in Ansätzen Bezug auf die Prozessqualität (Tietze et al., 2016). Das im Folgenden exemplarisch vorgestellte Merkmal *Innenbereich* umfasst die drei Aspekte *Verfügbarer Platz*, *Anregende Innenräume* und *Sicherheit*.

Für den Aspekt *Verfügbarer Platz* trifft eine unzureichende Qualität zu, wenn kein oder lediglich ungenügender Platz im Innenbereich für Bewegungsaktivitäten vorhanden ist. Minimale Qualität ist gegeben, wenn ausreichender Platz im Innenbereich für Bewegungsaktivitäten besteht, in dem sich die Kinder für einen wesentlichen Teil des Tages frei bewegen können. Eine gute Qualität setzt voraus, dass der Platz im Innenbereich großzügig ist und es erlaubt, ruhige und lebhaftere Bewegungsaktivitäten voneinander zu trennen. Ausgezeichnete Qualität liegt dann vor, wenn die Bereiche für unterschiedliche Bewegungsaktivitäten so voneinander getrennt sind, dass sich Kinder bei ihren jeweiligen Aktivitäten uneingeschränkt ausleben können. Die Formulierung der Ausprägungen *unzureichend*, *minimal* und *gut* orientiert sich an den Aspekten 1.1, 3.1 und 5.1 des Merkmals (1) *Innenraum* der KES-RZ. Die Ausprägungen



*unzureichend* und *minimal* umschließen den Inhalt des Kriteriums 1.1 des Bereichs *Bewegung* des Nationalen Kriterienkatalogs, während sich die Ausprägung *gut* auf das Kriterium 1.3 bezieht. Die Ausprägung *ausgezeichnet* beinhaltet das Kriterium 1.4.

Für den Aspekt *Anregende Innenräume* ist eine unzureichende Qualität dann gegeben, wenn der Innenbereich keine Möglichkeiten für anregende Bewegungsaktivitäten bietet. Eine minimale Qualität trifft zu, wenn der Innenbereich einige Möglichkeiten für anregende Bewegungsaktivitäten bietet. Gute Qualität ist dann erreicht, wenn der Innenbereich so gestaltet ist, dass verschiedenartige Bewegungsabläufe für Kinder aller Altersgruppen möglich sind. Für eine Erfüllung ausgezeichneter Qualität müssen sich die Bewegungsbereiche im Innenraum so umbauen lassen, dass den Kindern ein möglichst hohes Maß an Eigeninitiative bei der Umsetzung ihrer Bewegungsaktivitäten gegeben ist. Die Ausprägungen *unzureichend*, *minimal* und *gut* sind lose den Aspekten 3.1 und 5.1 des Merkmals (7) *Platz für Bewegungsaktivitäten* der KES-RZ nachempfunden. Die Ausprägungen *unzureichend* und *minimal* beziehen sich auf das Kriterium 1.5 des Bereichs *Bewegung* des Nationalen Kriterienkatalogs. Die Ausprägung *gut* beinhaltet das Kriterium 1.6. Die Ausprägung *ausgezeichnet* ergibt sich aus der Forschungsliteratur zur Bedeutung selbstgestalteter Räume für Kinder (Norðdahl & Einarsdóttir, 2014).

Bezogen auf den Aspekt *Sicherheit* liegt eine unzureichende Qualität dann vor, wenn die Bereiche für Bewegungsaktivitäten im Innenraum sehr gefahrenreich sind. Eine minimale Qualität setzt voraus, dass die Bereiche für Bewegungsaktivitäten im Innenraum grundsätzlich sicher sind. Gute Qualität trifft zu, wenn die pädagogischen Fachkräfte vorausschauend handeln, um Sicherheitsproblemen vorzubeugen. Für eine ausgezeichnete Qualität wird eine Gestaltung der Bewegungsbereiche im Innenraum vorausgesetzt, durch welche Sicherheitsprobleme grundsätzlich vermieden werden. Die Ausprägungen *unzureichend* und *minimal* sind den Aspekten 1.2 und 3.2 des Merkmals (7) *Platz für Bewegungsaktivitäten* der KES-RZ nachempfunden. Die Ausprägungen *gut* und *ausgezeichnet* beziehen sich auf die Aspekte 5.1 und 7.1 des Merkmals (14) *Sicherheit der KES-RZ*. Der Aspekt *ausgezeichnet* orientiert sich am Kriterium 1.7 des Bereichs *Bewegung* des Nationalen Kriterienkatalogs.

Bezüglich der ergänzenden Hinweise ist Folgendes hinzuzufügen: Der Hinweis zu den Aspekten 1.1 und 3.1 ist dem Hinweis zu den Aspekten 1.1 und 3.1 des Merkmals (1) *Innenraum* der KES-RZ nachempfunden. Der Hinweis zum Aspekt 3.2 orientiert sich am Hinweis zum Aspekt 3.1 des Merkmals (7) *Platz für Bewegungsaktivitäten* der KES-RZ. Der Hinweis zu den Aspekten 1.3, 3.3 und 5.3 bezieht sich auf den Aspekt 5.1 des Merkmals (14) *Sicherheit* der KES-

Tabelle 5

Beobachtungstabelle zum Merkmal „Innenbereich“

## 1 Räumliche Bedingungen

### 1.1 Innenbereich

		Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
		1	2	3	4	5	6	7	
Anregende Innenräume	Sicherheits	1.1	Kein oder ungenügender Platz im Innenbereich für Bewegungsaktivitäten.*	3.1	Ausreichender Platz im Innenbereich für Bewegungsaktivitäten, in dem sich die Kinder für einen wesentlichen Teil des Tages frei bewegen können.*	5.1	Großzügiger Platz im Innenbereich, der es erlaubt, ruhige und lebhaftere Bewegungsaktivitäten voneinander zu trennen.*	7.1	Bereiche für unterschiedliche Bewegungsaktivitäten sind so voneinander getrennt, dass sich Kinder bei ihren jeweiligen Aktivitäten uneingeschränkt ausleben können.
		1.2	Innenbereich bietet keine Möglichkeiten für anregende Bewegungsaktivitäten.*	3.2	Innenbereich bietet einige Möglichkeiten für anregende Bewegungsaktivitäten.*	5.2	Innenbereich ist so gestaltet, dass verschiedenartige Bewegungsabläufe für Kinder aller Altersgruppen möglich sind.	7.2	Bewegungsbereiche im Innenraum lassen sich so umbauen, dass Kindern ein möglichst hohes Maß an Eigeninitiative bei der Umsetzung ihrer Bewegungsaktivitäten gegeben ist.
		1.3	Bereiche für Bewegungsaktivitäten im Innenraum sind sehr gefährlich.*	3.3	Bereich für Bewegungsaktivitäten im Innenraum ist grundsätzlich sicher.*	5.3	Pädagogische Fachkräfte handeln vorausschauend, um Sicherheitsprobleme vorzubeugen.*	7.3	Bereiche für Bewegungsaktivitäten im Innenraum sind so gestaltet, dass Sicherheitsprobleme vermieden werden.*

## Tabelle 6

### *Ergänzende Hinweise zur Beobachtungstabelle zum Merkmal „Innenbereich“*

#### **1.1 Innenbereich**

##### **Ergänzende Hinweise**

- 1.1, 3.1** Der zur Verfügung stehende Platz im Innenbereich muss in Relation zur Anzahl der angemeldeten Kinder gesetzt werden. „Ausreichender Platz“ bedeutet mindestens 2,5 qm pro Kind, sodass für alle Abläufe genug Platz vorhanden ist. „Ungenügender Platz“ bedeutet, dass nicht ausreichend Platz für alle Abläufe der Kinder vorhanden ist.
- 5.1** Es besteht ein Abstand zwischen den Bereichen für (lautes) bewegungsintensives Spiel und den Bereichen für ruhiges Spiel und Entspannung, sodass der Geräuschpegel nicht störend ist. Für eine positive Einschätzung müssen alle Ruhebereiche von denen für lebhaftes Spiel getrennt sein.
- 1.2, 3.2** Als anregende Bewegungsaktivitäten sind solche gemeint, die Kinder unterschiedlichen Alters und mit verschiedenen Interessen ansprechen, und diese auf abwechslungsreiche und bewegungsfördernde Art unterhalten.
- 3.2** Genügend Platz für wenigstens drei verschiedene Aktivitäten gleichzeitig für einen wesentlichen Teil des Tages vorhanden (1/3 des Tages).
- 1.3, 3.3, 5.3** Zu den Hauptursachen für mögliche Verletzungen zählen z.B. Verletzungen durch Stürze durch fehlende weiche Untergründe, Einklemmen/Quetschen von Körperteilen und Verletzungen durch herausragende Teile an Ausstattungsgegenständen, fehlende Sicherheitsvorkehrungen für Kleinstkinder, übermäßige Unordnung. Auch wenn kein Bereich für Bewegungsaktivitäten, der für Kinder anregend und herausfordernd ist, völlig sicher sein kann, sollten diese Ursachen u.a. durch die Aufsicht der pädagogischen Fachkräfte minimiert werden.
- 5.3** Sie entfernen beispielsweise potenziell störende Gegenstände in den Bewegungsbereichen, schließen gefährliche Bereiche ab, wischen Verschüttetes sofort auf, damit Kinder nicht ausrutschen.
- 7.3** z.B. sind die Bewegungsbereiche klar abgegrenzt, und die Ausstattung ist angemessen in Größe und Schwierigkeitsgrad.

RZ, sowie am Kriterium 1.7 des Bereichs *Bewegung* des Nationalen Kriterienkatalogs. Die Hinweise zu den Aspekten 5.3 und 7.3 beinhalten Teile der Formulierungen der Aspekte 5.1 und 7.1 des Merkmals (14) *Sicherheit* der KES-RZ.

**7.1.2 Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion.** Der zweite Bereich des vorliegenden Beobachtungsinstruments bezieht sich auf die pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion. Diese spiegelt die zentrale Bedeutung der Interaktionskompetenz der pädagogischen Fachkräfte für eine bewusste und reflektierte Gestaltung der Bewegungsangebote sowie der Beziehungen zu den Kindern wider. Als wesentlich für diesen Bereich gelten regelmäßig schriftlich festgehaltene und dokumentierte Beobachtungen des Bewegungsverhaltens, eine zugewandte und unterstützende Art den Kindern gegenüber, Aufmerksamkeit bezüglich den Bewegungsbedürfnissen der Kinder sowie eine abwechslungsreiche und anregende Impulsgebung in Bezug auf das Bewegungsverhalten der Kinder. Der Bereich Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion besteht aus den Merkmalen Beobachtung & Dokumentation, Dialog- und Beteiligungsbereitschaft sowie Impulse, und bildet vor allem die Prozessqualität ab (Tietze et al., 2016).

**7.1.3 Planung.** Der Bereich Planung bildet den dritten Bereich des vorliegenden Beobachtungsinstruments, und wird als zentraler Bestandteil pädagogischen Handelns angesehen, durch welchen die anderen Bereiche auf systematische und regelmäßige Weise in der Praxis berücksichtigt werden. Unter den Bereich Planung fallen das Vorhandensein einer pädagogischen Konzeption zur Förderung des Bewegungsverhaltens, Fortbildungsmöglichkeiten für die pädagogischen Fachkräfte zum Thema Bewegung sowie ein strukturiertes Vorgehen bei der Umsetzung der Bewegungsaktivitäten. Außerdem ist die Bedeutung des Freispiels und seine Berücksichtigung bei der Planung inkludiert. Der Bereich setzt sich aus den beiden Merkmalen Grundlagen/ Orientierung sowie Pädagogische Inhalte und Prozesse zusammen. Die einzelnen Aspekte beziehen sich sowohl auf die Prozess- als auch auf die Strukturqualität (Tietze et al., 2016).

**7.1.4 Vielfalt und Nutzung von Material.** Der vierte Bereich Vielfalt und Nutzung von Material unterstreicht die Bedeutung vielfältiger und entwicklungsangemessener (Spiel-)Materialien für die Bewegungsförderung. Den Kindern soll es ermöglicht werden, sich auf altersangemessene und eigenständige Weise mit den unterschiedlichen Bewegungsmaterialien auseinanderzusetzen. Außerdem wird auf die Berücksichtigung einer möglichst inklusiven und barrierefreien Nutzung der Materialien hingewiesen. Der Bereich Vielfalt und Nutzung von Material besitzt keine unterschiedlichen Merkmale. Er bezieht sich überwiegend auf die Strukturqualität (Tietze et al., 2016).

**7.1.5 Individualisierung.** Der fünfte Bereich des Beobachtungsinstrument bezieht sich auf die Individualisierung der pädagogischen Arbeit. Zu berücksichtigen ist dabei die Achtung vor der Persönlichkeit sowie den individuellen Bewegungsfertigkeiten und -interessen der Kinder. Mit der Individualisierung der pädagogischen Arbeit verbunden sind an die Bewegungsfertigkeiten der Kinder angepasste Bewegungsaktivitäten sowie ein angemessenes Erlauben von riskanten Bewegungsaktivitäten. Der Bereich Vielfalt und Nutzung von Material besitzt keine unterschiedlichen Merkmale und bezieht sich auf die Prozessqualität (Tietze et al., 2016).

**7.1.6 Partizipation.** Der Bereich Partizipation betrifft die Teilhabe der Kinder an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen in der Kita. So sollen die Kinder bei Entscheidungen bezüglich der Anschaffung von neuen Bewegungsgegenständen oder bei der Gestaltung von Bewegungsaktivitäten beteiligt werden. Dies soll ihnen einerseits ermöglichen, Selbstwirksamkeit zu erleben, und andererseits ihre Verantwortungsübernahmen im Gruppengeschehen unterstützen. Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es darauf zu achten, dass alle Kinder berücksichtigt werden und dass entsprechende Regeln für ein funktionierendes Miteinander aufgestellt werden. Der Bereich ist nicht in unterschiedliche Merkmale aufgeteilt. Er bezieht sich durchgehend auf die Prozessqualität (Tietze et al., 2016).

## 7.2 Inhaltsvalidität

Im folgenden Unterkapitel werden die Daten der Überprüfung der Inhaltsvalidität berichtet. Diese sind der Tabelle 7 zu entnehmen. Die befragten Expert:innen waren im Durchschnitt 41,83 Jahre alt (Range: 24 bis 63 Jahre) und wiesen eine durchschnittliche Berufserfahrung von 20 Jahren auf (Range: 3 bis 44 Jahre). Fünf der sechs Expert:innen gaben ein weibliches Geschlecht an, eine Person gab als Geschlecht männlich an. Als Ausbildung wurden Kindergärtner:in, staatlich anerkannte:r Erzieher:in, B.A. Kindheitspädagogik sowie Erzieher:in genannt.

Für die Überprüfung der Inhaltsvalidität wurden folgende Varianten der Auswertung nach Polit und Beck (2006) sowie Polit und Kolleg:innen (2007) berechnet:

- Interrater-Übereinstimmung (IR): Wert 1 für jeden Aspekt, den **alle** Expert:innen als relevant empfinden. Alle Aspekte, auf die das nicht zutrifft, bekommen den Wert 0.
- Item-level Content Validity Index (I-CVI): Inhaltsvalidität für jeden einzelnen Aspekt; entspricht dem Anteil der Expert:innen, die für den jeweiligen Aspekt übereinstimmen, geteilt durch die Anzahl an Expert:innen (z. B. Aspekt 3.2.1:  $5/6 = 0.83$ ).

Tabelle 7

Relevanzbewertungen (CVI & IR) anhand der Einschätzung der Inhaltsvalidität durch Expert:innen

	Expert:in 1	Expert:in 2	Expert:in 3	Expert:in 4	Expert:in 5	Expert:in 6	Übereinstimmende Expert:innen	I-CVI	IR
<b>Aspekte</b>									
1.1.1	1	1	1	1	1	1	6	1	1
1.1.2	1	1	1	1	1	1	6	1	1
1.1.3	1	1	1	1	1	1	6	1	1
1.2.1	1	1	1	1	1	1	6	1	1
1.2.2	1	1	1	1	1	1	6	1	1
1.2.3	1	1	1	1	1	1	6	1	1
1.2.4	1	1	1	1	1	1	6	1	1
2.1.1	1	1	1	1	1	1	6	1	1
2.1.2	1	1	1	1	1	1	6	1	1
2.2.1	1	1	1	1	1	1	6	1	1
2.2.2	1	1	1	1	1	1	6	1	1
2.2.3	1	1	1	1	1	1	6	1	1
2.2.4	1	1	1	1	1	1	6	1	1
2.3.1	1	1	1	1	1	1	6	1	1
2.3.2	1	1	1	1	1	1	6	1	1
2.3.3	1	1	1	1	1	1	6	1	1
2.3.4	1	1	1	1	1	1	6	1	1
2.3.5	1	1	1	1	1	1	6	1	1
3.1.1	1	1	1	1	1	1	6	1	1
3.1.2	1	1	1	1	1	1	6	1	1
3.1.3	1	1	1	1	1	1	6	1	1
3.2.1	1	1	1	0	1	1	5	0,83	0
3.2.2	1	1	1	1	1	1	6	1	1
3.2.3	1	1	1	1	0	1	5	0,83	0
3.2.4	1	1	1	1	1	1	6	1	1
4.1	1	1	1	1	1	1	6	1	1
4.2	1	1	1	1	1	1	6	1	1
4.3	1	1	1	1	1	1	6	1	1
5.1	1	1	1	1	1	1	6	1	1
5.2	1	1	1	1	1	1	6	1	1
5.3	1	1	1	1	0	1	5	0,83	0
5.4	1	1	1	1	1	1	6	1	1
5.5	1	1	1	1	1	1	6	1	1
6.1	1	1	1	1	1	1	6	1	1
6.2	0	0	1	1	0	1	3	0,5	0
6.3	1	0	1	1	1	1	5	0,83	0
6.4	1	1	1	1	1	1	6	1	1
							S-CVI/Ave (Durchschnitt I-CVI)	0,97	
<b>Proportionale Relevanz</b>	0,97	0,95	1	0,97	0,92	1	S-CVI/IR		0,86
					S-CVI/Ave (Relevanz der Proportionen)	0,97			

- Scale-level Content Validity Index (S-CVI): Inhaltsvalidität der gesamten Skala. Es werden zwei Arten des S-CVI unterschieden:
  - S-CVI/Ave: Der S-CVI/Ave lässt sich auf zwei Arten berechnen. Die erste entspricht dem durchschnittlichen Anteil der Aspekte, welche mit (3) eher relevant oder (4) relevant bewertet wurden, über alle Expert:innen hinweg (in der Tabelle angegeben als Relevanz der Proportionen). Die zweite Art der Berechnung basiert auf dem I-CVI und entspricht dem Durchschnitt des I-CVI über alle Aspekte hinweg (in der Tabelle angegeben als Durchschnitt I-CVI).
  - S-CVI/IR: Durchschnittlicher Anteil der Aspekte, die von **allen** Expert:innen mit (3) eher relevant oder (4) relevant bewertet wurden (Summe IR/ Anzahl Aspekte).

Auf Ebene des I-CVI lässt sich berichten, dass nahezu alle Aspekte des Beobachtungsinstruments das empfohlene Maß von mindestens .83 erreichten. Das bedeutet in diesen Fällen, dass lediglich eine:r der sechs Expert:innen den jeweiligen Aspekt als nicht relevant gekennzeichnet hatte. Einzige Ausnahme bildete der Aspekt 6.2 *Instandhaltung* („Kinder werden routiniert und systematisch an der Reinigung, Instandhaltung, Reparatur und Aufbewahrung von Bewegungsgegenständen beteiligt“) des Merkmals *Partizipation*. Diesen Aspekt hatten lediglich 3 von 6 Expert:innen als relevant markiert, was einem I-CVI von .5 entspricht. Auf Ebene des S-CVI kann festgehalten werden, dass sowohl das S-CVI/IR (= .86), als auch beide Berechnungen des S-CVI/Ave (jeweils .97) den Empfehlungen von Polit und Beck (2006) von mindestens .83 für sechs Expert:innen entsprachen.

Die Expert:innen hatten darüber hinaus die Möglichkeit, Ergänzungen bezüglich fehlender Aspekte oder weiterer Anmerkungen aufzuschreiben. Die erwähnten Ergänzungen sind der Tabelle 8 zu entnehmen.

Tabelle 8

*Ergänzende Anmerkungen oder Aspekte durch die Expert:innen*

<b>Merkmal</b>	<b>Aspekt</b>	<b>Aussage</b>
Außenbereich	(3) Freie Zugänglichkeit	Zugänglichkeit abhängig v. Alter d. Kinder bzw. Autonomiefähigkeiten
Beobachtung und Dokumentation	(2) Impulse durch Beobachtungsdokumentation	Einheitliche Nutzung d. Kuno-Beller-Tabelle
Grundlagen	(2) Planung	Nicht zu viele versch. Abläufe auf einmal (altersabhängig bzw. nach Fähigkeiten d. Kinder)
Pädagogische Inhalte und Prozesse	(1) Neue Herausforderung	- Ausstattungsgegenstände können nur selten neu angeschafft werden aufgrund sehr begrenzter finanzieller Möglichkeiten → mehr Kreativität des Personals nötig - Bewegungsaktivitäten müssen auch häufig wiederholt werden, um Abläufe zu festigen
Partizipation	(2) Instandhaltung	Erzieher:innen/ päd. Fachkräfte übernehmen Raumpatenschaft und sichten die Materialien in regelmäßigen Abständen“
Allgemeine Anmerkung		Berücksichtigung d. freiwilligen Teilnahme (Partizipation); Wohlgefühl d. Kinder hinsichtlich Herausforderungen, Lautstärke, Gruppenkonstellation etc. (Individualisierung/ Inklusion)

## 8 Diskussion

### 8.1 Resümee

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Erstellung eines Beobachtungsinstruments zur Erfassung der bewegungspädagogischen Qualität in Kitas. Bewegung gilt als essenzielle Grundlage für die frühkindliche Entwicklung, und wird in ihrer Bedeutung sowohl programmatisch in den Bildungsplänen der Länder als auch empirisch durch Evaluationen von Bewegungsförderprogrammen und Zertifizierungen für Bewegungskindergärten berücksichtigt. Dennoch fehlen aktuell Instrumente zur standardisierten Feststellung des Ist-Zustands der Bewegungsförderung in Kitas.

In der Forschung im frühkindlichen Bildungsbereich haben sich standardisierte Beobachtungsinstrumente als „Goldstandard“ (Bäumer & Roßbach, 2016) im Hinblick auf die Messung von Qualität in der Kita etabliert. Die bestehenden und im deutschen Kontext bereits angewandten Beobachtungsinstrumente der KES-Familie, insbesondere die KES-RZ, wurden als Grundlage verwendet, um im Rahmen dieser Arbeit ein Verfahren mit Fokus auf der



bewegungspädagogischen Qualität zu erstellen. Mit dem vorliegenden Beobachtungsinstrument ist es erstmals möglich, den Stand der bewegungspädagogischen Qualität in Kitas systematisch zu erfassen sowie differenzierte Aussagen über den Ausprägungsgrad unterschiedlicher struktureller und prozessualer Qualitätsmerkmale und -aspekte zu treffen.

Das erstellte Beobachtungsinstrument besteht – in Anlehnung an die Struktur des Nationalen Kriterienkatalogs und aufbauend auf dem Format bestehender Beobachtungsinstrumente aus der KES-Familie– aus sechs Bereichen, zehn Merkmalen und 37 Aspekten. Im Rahmen dieser Arbeit wurde lediglich das Beobachtungsinstrument erstellt, es wurden keine Beobachtungen durchgeführt und somit auch keine Daten erhoben. Daher konnte weder auf Objektivität noch auf Reliabilität geprüft werden. Bezüglich der Validität des Verfahrens wurde anhand von Expert:innen-Befragungen überprüft, ob das Beobachtungsinstrument inhaltlich valide ist, ob also die ausgewählten Aspekte als relevant und repräsentativ für das zu untersuchende Gesamtkonstrukt angesehen werden. Es ließ sich festhalten, dass das Beobachtungsinstrument auf der Ebene der Gesamtskala den Empfehlungen von Polit und Beck (2006) sowie Polit und Kolleg:innen (2007) entsprach und somit als inhaltlich valide gelten kann. Auf der Ebene der Einzelaspekte wurde lediglich der Aspekt 6.2 *Instandhaltung* des Merkmals *Partizipation* von drei der sechs Expert:innen als inhaltlich nicht valide eingestuft. Dieses Merkmal fokussiert die Einbeziehung der Kinder in die Reinigung, Instandhaltung-, Reparatur sowie Aufbewahrung von Bewegungsgegenständen. Da dieser Aspekt auch inhaltlich als vernachlässigbar im Hinblick auf die Bewegungsförderung gelten kann, und eher auf die Partizipation und Verantwortungsübernahme der Kinder abzielt, wäre es zu vertreten, diesen aus einer überarbeiteten Version des Beobachtungsinstruments zu streichen.

Bezüglich der Anmerkungen, welche die Expert:innen ergänzend erwähnt haben, lässt sich zusammenfassend Folgendes berichten: Zu den Aspekten *Freie Zugänglichkeit* (Merkmal *Außenbereich*) und *Planung* (Merkmal *Grundlagen*) wurden inhaltliche Spezifizierungen bezüglich einer Berücksichtigung des Alters und des Fähigkeitsstands der Kinder angemerkt. Diese Spezifizierungen sind bereits im Beobachtungsinstrument enthalten, sodass es keiner Ergänzung bedarf. Zum Aspekt *Impulse durch Beobachtungsdokumentation* (Merkmal *Beobachtung & Dokumentation*) wurde ergänzend die Benutzung der Kuno-Beller-Tabelle notiert, welche der Erfassung des Entwicklungsstands der Kinder dient. Auch hier kann festgehalten werden, dass diese Anmerkung sich bereits inhaltlich in ähnlicher Form im Beobachtungsinstrument wiederfindet. Ähnliche Verfahren könnten aber eingesetzt werden, um die Auswirkung der bewegungspädagogischen Qualität einer Einrichtung auf den kindlichen Entwicklungsstand zu erfassen. Eine weitere Ergänzung zum Aspekt *Instandhaltung*

(*Partizipation*) weist auf die Verantwortung der Fachkräfte bei der Instandhaltung der Bewegungsgegenstände hin, und verdeutlicht nochmal eine gewisse Kritik an diesem Aspekt. Bezüglich des Aspekts *Neue Herausforderungen* (Merkmal *Pädagogische Inhalte und Prozesse*) wurde angemerkt, dass neue Ausstattungsgegenstände aufgrund sehr begrenzter finanzieller Möglichkeiten nur selten angeschafft werden können. Außerdem wurde ergänzt, dass bestimmte Bewegungsaktivitäten häufiger Wiederholungen bedürfen, damit sich Abläufe festigen können. Dies sind wichtige Ergänzungen, die es bei einer Überarbeitung des Beobachtungsinstrument zu berücksichtigen gilt. Die Formulierung im Beobachtungsinstrument fokussiert sich stark auf die bedarfsgerichtete und regelmäßige Ergänzung von Ausstattungsgegenständen. Es könnte inhaltlich ergänzt werden, dass die Fachkräfte sowohl auf die Ausbildung neuer Bewegungsabläufe wie auch auf die Festigung und Verbesserung bereits bekannter Bewegungsabläufe achten sollen. Außerdem könnte verdeutlicht werden, dass die Beurteilung der Neuanschaffung von Bewegungsgegenständen die finanziellen Möglichkeiten der Kita berücksichtigen sollte.

## **8.2 Limitationen**

Neben dem beschriebenen Erkenntnisgewinn weist die vorliegende Arbeit auch einige Limitationen auf. So ist in Bezug auf die Überprüfung der Inhaltsvalidität anzumerken, dass subjektive Vorannahmen bei den Expert:innen nicht ausgeschlossen werden können und folglich auch ihr Feedback subjektiv ausfallen wird. Weiterhin schließt diese Überprüfung nicht aus, dass weitere für die Bewegungsförderung relevante Aspekte unberücksichtigt bleiben. In Anlehnung an die diskursive Analyse der Bildungspläne von Abeck und Kolleg:innen (2022) wäre es zu hinterfragen, ob das Erstellen des Beobachtungsinstruments auf Basis des Nationalen Kriterienkatalogs ein zu beschränktes und institutionalisiertes Verständnis von Bewegung propagiert. Die Autor:innen monierten eine Entwicklung der kindlichen Bewegung, die den Fokus weg von einer „Straßenkindheit“ und hin zu einer „Verhäuslichung und Verinselung“ der Kindheit legt (S. 71). Durch stark funktionalisierte Räume und Spielzeug sowie moderierte Spiel-, Sport- und Bewegungsanlässe besteht das Risiko, dass kindliches Sich-Bewegen als ein zu kontrollierender Aspekt aufgefasst wird. Vor diesem Hintergrund ist auch zu hinterfragen, ob dieses Beobachtungsverfahren durch die beschriebenen Kriterien den Fokus nicht zu sehr auf eine Durchrationalisierung und Messbarkeit kindlicher Bewegung legt und andere Aspekte kindlicher Bewegung vernachlässigt. Durch die konkrete Befragung der Expert:innen zu Ergänzungsvorschlägen lässt sich dies jedoch eingrenzen. Die Überprüfung der Inhaltsvalidität scheint die inhaltliche Auswahl der Merkmale und Aspekte dieses Beobachtungsinstruments

zu bekräftigen, da keine zu ergänzenden Inhalte angemerkt wurden. Jedoch wäre eine face-to-face-Befragung sinnvoller gewesen, da die Bereitschaft, Ergänzungen zu erwähnen, vermutlich höher gewesen wäre als bei der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Befragung per E-Mail. Neben der Überprüfung der Inhaltsvalidität sind jedoch weitere psychometrische Testungen unabdingbar, um die Güte des Beobachtungsverfahrens zu überprüfen und gegebenenfalls durch Anpassungen zu verbessern.

Auch verlangen die Qualitätseinschätzungen im Zuge der systematischen Beobachtung durch die Beobachtenden ein hohes Maß an Schlussfolgerungen aufseiten der Beobachtenden, was zu möglichen Verzerrungen führen kann. Somit ist eine intensive Schulung der Beobachtenden eine notwendige Voraussetzung, damit das Beobachtungsinstrument den Gütekriterien der Objektivität und Reliabilität entsprechen kann. Eine solche Schulung zu planen und durchzuführen setzt eine zeit- und ressourcenintensive Vorbereitung voraus, und verlangt nach einem klaren Konzept zur Vermittlung der Inhalte des Beobachtungsinstruments.

Eine weitere Limitation der Nutzung dieser Art von Beobachtungsinstrumenten ist, dass obwohl diese Beobachtungsinstrumente in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung als Methode der Wahl gelten, deren Einsatz in Fachkreisen durchaus auch kritisch bewertet wird. Fujisawa und Kolleg:innen (2023) hatten in Bezug auf die ECERS-3 argumentiert, dass eine mangelhafte interne Konsistenz der Bereiche auf die Skalenstruktur des Beobachtungsinstruments zurückzuführen sei. So beinhalten einige Merkmale unterschiedliche Facetten von Früher Bildung, Betreuung und Erziehung, was die Gewährleistung der internen Konsistenz der einzelnen Merkmale erschwert. Diese Einschränkung kann auch auf das vorliegende Beobachtungsinstrument übertragen werden. Als Beispiel lässt sich das Merkmal *1.1 Innenbereich* aufführen, welches Aspekte beinhaltet, die sich auf den verfügbaren Platz, auf anregende Innenräume sowie auf die Sicherheit beziehen. Dabei beinhaltet vor allem der Aspekt *Sicherheit* Ausprägungen, die auf die Rolle der pädagogischen Fachkraft bei der Einhaltung von Sicherheitsstandards eingehen, und welche ebenfalls die Facette der Pädagogischen Fachkraft-Kind-Interaktion widerspiegeln. Vor diesem Hintergrund wiesen Fujisawa und Kolleg:innen (2023) sowie Montes und Kolleg:innen (2018) darauf hin, dass sich die Sechs-Bereiche-Struktur der ECERS-3 nicht als datenbasierte Faktorenstruktur ausdrückt. Inwiefern sich die Struktur des vorliegenden Beobachtungsinstruments, welches ebenfalls aus sechs übergeordneten Bereichen besteht, mit Hilfe einer Faktorenanalyse bestätigen ließe, müsste ebenfalls noch untersucht werden.

Ebenfalls kritisch betrachtet werden muss der Aufbau der einzelnen Aspekte des Beobachtungsinstruments. Diese sind wie bei Instrumenten der KES-Familie in der Regel so

aufgebaut, dass die Ausprägungen in den niedrigen Qualitätskategorien eher Sicherheit und Verfügbarkeit von Materialien sowie Platz und Ausstattung abbilden, und in den hohen Qualitätskategorien die Qualität der Interaktionen und Instruktionen erfasst wird. Dies ist besonders deswegen problematisch, weil die höheren Qualitätskriterien nur dann bewertet werden, wenn die niedrigeren Kategorien zutreffen (Stop-Scoring-Regel). So werden die höheren Kriterien nicht zwangsläufig berücksichtigt, auch wenn sie eventuell zutreffen würden. Dies hat Auswirkungen auf die Antwortprozess-Validität. Diese kann mit Hilfe der Item-Response-Theorie untersucht werden, und trifft dann für das zu untersuchende Instrument zu, wenn die Kategorien der Einschätzskala in der beabsichtigten Art und Weise angewandt werden (Gordon et al., 2013; Gordon et al., 2015; Mayer & Beckh, 2018). Dadurch, dass verschiedene Qualitätsdimensionen in den unterschiedlichen Ausprägungen abgebildet werden, kann die Antwortprozess-Validität beeinträchtigt sein, was negative Auswirkungen auf die strukturelle Validität sowie die Kriteriumsvalidität der Skala haben kann. Bei diesem im Hinblick auf bestehende Beobachtungsinstrumente formulierten Kritikpunkt (Gordon et al., 2013; Gordon et al., 2015; Mayer & Beckh, 2018) müsste auch für das vorliegende Beobachtungsinstrument genauer überprüft werden, ob die definierten Aspekte möglichst eindimensional formuliert wurden. Folglich wird von Gordon et al. (2013) diskutiert, dass die niedrigen Korrelationen, welche im Hinblick auf den Zusammenhang von pädagogischer Qualität und der kindlichen Entwicklung berichtet wurden, zum Teil auf die geringe Validität der Instrumente zurückzuführen sein könnten. Für die Entwicklung neuer Skalen zur Erfassung der pädagogischen Qualität schlagen die Autor:innen vor, die Qualitätsdimensionen besonders sorgfältig zu definieren und die Merkmale spezifisch für die jeweiligen Dimensionen zu konzipieren. Darüber hinaus sollten die Qualitätsdimensionen an den jeweiligen Forschungszwecken ausgerichtet sein und sich auf die zu untersuchenden Dimensionen der kindlichen Entwicklung beziehen (Gordon et al., 2013). Dies trifft auf das in dieser Arbeit erstellte Beobachtungsinstrument insoweit zu, als dass es sich um ein bereichsspezifisches Verfahren handelt, welches sich explizit auf die Erfassung der bewegungspädagogischen Qualität richtet, wodurch ein größerer Zusammenhang mit bewegungsbezogenen Outcomes zu erwarten ist (siehe Purpura et al., 2011; Purpura et al., 2017; Zaslow et al., 2016). Ein weiterer Lösungsansatz könnte sein, die Auswertung nach der Stop-Scoring-Regel um eine weitere Auswertung zu ergänzen, bei der alle Ausprägungen ausgewertet werden, unabhängig davon, ob niedrigere Ausprägungen zutreffen. Dies würde gewährleisten, dass die Verletzung der Ordnung der Antwortkategorien durch die Abbildung mehrerer Dimensionen innerhalb eines Aspekts entkräftigt wird, und dadurch beispielsweise auch für Einrichtungen, bei denen Mängel in den unteren Qualitätsbereichen bestehen, trotzdem

Informationen zur Qualität in den oberen Qualitätsbereichen erfasst werden (Gordon et al., 2013; Mayer & Beckh, 2017).

### 8.3 Ausblick

Trotz der Bedenken an der psychometrischen Güte der dieser Arbeit zugrundeliegenden Beobachtungsinstrumente – Bedenken die sich auch auf das vorliegende Beobachtungsinstrument beziehen – kann diese Arbeit als ein Grundstein für die systematische Erfassung der bewegungspädagogischen Qualität in Kitas betrachtet werden. Die Orientierung an den bereits bestehenden Beobachtungsinstrumenten der KES-Familie sowie die Erkenntnisse zum Zusammenhang insbesondere bereichsspezifischer Beobachtungsinstrumente und der kindlichen Entwicklung lassen darauf hindeuten, dass auch für die bewegungspädagogische Qualität Auswirkungen auf bewegungsbezogene Outcomes bei Kindern zu erwarten sind.

Das im Rahmen dieser Masterarbeit erstellte Beobachtungsinstrument bildet jedoch lediglich einen ersten Schritt in der Erstellung eines fertigen Erhebungsverfahrens, der weiterer Anpassungen bedarf, damit das Instrument einsetzbar ist. In einem nächsten Schritt müssten die Erkenntnisse aus der Expert:innen-Befragung zur Überprüfung der Inhaltsvalidität berücksichtigt und umgesetzt werden. In diesem Kontext ist es denkbar, den Aspekt 6.2 *Instandhaltung* des Merkmals *Partizipation* zu entfernen, da dieser den vorgegebenen Empfehlungen für inhaltliche Validität nicht entspricht. Auch muss darüber nachgedacht werden, inwiefern die ergänzenden Anmerkungen sinnvoll in den formulierten Aspekten berücksichtigt werden können.

Die Planung und Umsetzung einer entsprechenden umfänglichen Schulung wäre eine weitere Bedingung, um zu gewährleisten, dass das vorliegende Beobachtungsinstrument den psychometrischen Gütekriterien entspricht, indem die Beobachtenden ihre Beobachtungen möglichst genau und objektiv erfassen. Eine anschließende Pilotierungsphase könnte in der Folge die Bedenken um die psychometrischen Eigenschaften des Beobachtungsinstruments adressieren. So könnte auf Basis von Daten aus der Pilotierung die Faktorstruktur des Instruments untersucht sowie die möglichen Einschränkungen um unterschiedliche Qualitätsdimensionen innerhalb von Merkmalen und Aspekten überprüft werden.

Denkbar wäre ebenfalls, die Nutzung des vorliegenden Beobachtungsinstruments mit dem Einsatz weiterer objektiver Bewegungsmessverfahren wie beispielsweise einem Pedometer zu kombinieren. Auch wenn solche Verfahren zur Messung von Bewegung lediglich Informationen über die Quantität von Bewegung liefern und das vorliegende Beobachtungsinstrument den Anspruch erhebt, Auskunft über die zugrundeliegenden Struktur- und

Prozessmerkmale zu geben, so wäre es dennoch interessant zu untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen der bewegungspädagogischen Qualität und dem Bewegungsmaß feststellbar ist. Zusätzlich könnte eine Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den Ergebnissen zur bewegungspädagogischen Qualität und Verfahren zur Erfassung des Entwicklungsstandes der Kinder, wie beispielsweise die Entwicklungstabelle nach Kuno Beller (2016), Erkenntnisse über die Auswirkung der bewegungspädagogischen Qualität auf unterschiedliche Entwicklungsbereiche wie Grob- und Feinmotorik, aber auch die sprachliche und kognitive Entwicklung liefern.

Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Beobachtungsinstrument zur Erfassung der bewegungspädagogischen Qualität in Kitas kann dazu beitragen, die Diskussion um gute Qualität in der Kita sowie eine adäquate Bewegungsförderung empirisch und systematisch abzuschließen. Dies kann als Grundlage gelten für die Planung und Umsetzung konkreter und bedarfsorientierter Maßnahmen zur Verbesserung der bewegungspädagogischen Qualität.

## Literaturverzeichnis

- Abeck, I.-M., Meyer, Rudolph & Saborowski, M. (2022). Thematisierungen frühkindlichen Sich-Bewegens in den Bildungsplänen der Bundesländer für die frühe Kindheit. In J. Schwier & M. Seyda (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter. Neue Entwicklungen und Herausforderungen in der Sportpädagogik* (S. 65–76). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Adler, K., Erdtel, M. & Hofman, N. (2007). Bewegter Kinderalltag: Ergebnisse einer Pilotstudie an sächsischen Kindertagesstätten zum Bewegungsverhalten von Vorschülern. *Sportunterricht*, 56(2), 45-49.
- Ahnert, J., Bös, K. & Schneider, W. (2003). Motorische und kognitive Entwicklung im Vorschul- und Schulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(4), 185–199. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.35.4.185>
- Ahnert, L. (2005). Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In L. Ahnert, H.-G. Roßbach, U. Neumann, J. Heinrich & B. Koletzko (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 9–54). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Albrecht, C., Hanssen-Doose, A., Bös, K., Schlenker, L., Schmidt, S., Wagner, M. et al. (2016). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine 6-Jahres-Kohortenstudie im Rahmen des Motorik-Moduls (MoMo). *Sportwissenschaft*, 46(4), 294–304. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0421-4>
- Amft, S., Boveland, B., Hensler Häberlin, K. & Uehli Staufer, B. (2013). Kann Psychomotoriktherapie zur Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen beitragen? *Praxis der Psychomotorik*, 38, 134–139.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Andersen, E., Øvreås, S., Jørgensen, K. A., Borch-Jensen, J. & Moser, T. (2020). Children's physical activity level and sedentary behaviour in Norwegian early childhood education and care. Effects of a staff-led cluster-randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 20(1651). <https://doi.org/10.21203/rs.2.20003/v4>
- 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. <https://doi.org/10.1026/1612-5010.16.1.2>

- Ayres, A. J. (2016). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Sensorische Integration verstehen und anwenden*. Berlin, Heidelberg: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-52891-4>
- Bahr, S., Stahl von Zabern, J. & Zabern, L. von (2016). Bewegungsverständnis in Bildungsplänen und der Frühpädagogen. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (S. 131–143). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05116-7>
- Barth Vedøy, I., Skulberg, K. R., Anderssen, S. A., Tjomsland, H. E. & Thurston, M. (2021). Physical activity and academic achievement among Norwegian adolescents: Findings from a longitudinal study. *Preventive Medicine Reports*, 21(101312). <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2021.101312>
- Bäumer, T. & Roßbach, H.-G. (2016). Measurement of Preschool Quality Within the National Educational Panel Study. Results of a Methodological Study. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study* (S. 543–559). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2>
- Baumgarten, F., Cohrdes, C., Schienkiewitz, A., Thamm, R., Meyrose, A.-K. & Ravens-Sieberer, U. (2019). Gesundheitsbezogene Lebensqualität und Zusammenhänge mit chronischen Erkrankungen und psychischen Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen : Ergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 62(10), 1205–1214. <https://doi.org/10.1007/s00103-019-03006-9>
- Baur, J., Bös, K., Conzelmann, A. & Singer, R. (Hrsg.). (2009). *Handbuch motorische Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann.
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P. & Trost, S. G. (2014). Physical Activity, Self-Regulation, and Early Academic Achievement in Preschool Children. *Early Education and Development*, 25(1), 56–70. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.780505>
- Bednarski, F. (2021). „Objektive“ Beobachtung in der frühkindlichen Bildungsforschung. Reflexion einer Methode. *arbeitstitel | Forum für Leipziger Promovierende*, 9(1), 6–10. <https://doi.org/10.36258/arbeitsitel.v9i1.214>
- Behrens, M. (2016). *Zur Bedeutung der Bewegung für die kindliche Gesundheit*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02342-3>
- Beller, S. (2016). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0-9* (10. Aufl.). Berlin: Dr. Simone Beller Forschung und Fortbildung in der Kleinkindpädagogik.



- Bellows, L. L., Davies, P. L., Anderson, J. & Kennedy, C. (2013). Effectiveness of a physical activity intervention for Head Start preschoolers: a randomized intervention study. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(1), 28–36.  
<https://doi.org/10.5014/ajot.2013.005777>
- Bergqvist-Norén, L., Hagman, E., Xiu, L., Marcus, C. & Hagströmer, M. (2022). Physical Activity in Early Childhood. A five-year Longitudinal Analysis of Patterns and Correlates. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(47).  
<https://doi.org/10.1186/s12966-022-01289-x>
- Beudels, W. (2016). Bewegung als Medium des Lernens. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (S. 47–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Biddle, S. J. H., Pearson, N., Ross, G. M. & Braithwaite, R. (2010). Tracking of sedentary behaviors of young people: A systematic review. *Preventive Medicine*, 51, 345–351.  
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.07.018>
- Black, M., Walker, S., Fernald, L., Andersen, C., DiGirolamo, A., Lu, C. et al. (2017). Advancing Early Childhood Development: From Science to Scale 1. Early childhood development coming of age: science through the life course. *Lancet*, 389(10064), 77–90.  
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M. et al. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten*. Münster: Waxmann.  
<https://doi.org/10.25656/01:13996>
- Böcker-Giannini, N. & Stahl von Zabern, J. (2016). Die eigene Bewegungsbiografie verstehen. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (S. 189–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Bös, K., Oberger, J., Lämmle, L., Opper, E., Romahn, N., Tittelbach, S. et al. (2008). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern. In W. Schmidt & R. Zimmer (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 137–158). Schorndorf: Hofmann.
- Bös, K., Worth, A., Opper, E., Oberger, J., Romahn, N., Wagner, M. et al. (2009). *Motorik-Modul. Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Baden-Baden: Nomos-Verlag.

- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L. & Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' nonsedentary physical activity. *Child Development*, 80(1), 45–58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01245.x>
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Almeida, J. & Pate, R. R. (2006). Assessing Preschool Children's Physical Activity. The Observational System for Recording Physical Activity in Children-Preschool Version. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 167–176. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599351>
- Bundy, A., Engelen, L., Wyver, S., Tranter, P., Ragen, J., Bauman, A. et al. (2017). Sydney Playground Project: A Cluster-Randomized Trial to Increase Physical Activity, Play, and Social Skills. *Journal of School Health*, 87(10), 751–759. <https://doi.org/10.1111/josh.12550>
- Burchinal, M. (2018). Measuring Early Care and Education Quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3–9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>
- Bürgi, F., Meyer, U., Granacher, U., Schindler, C., Marques-Vidal, P., Kriemler, S. et al. (2011). Relationship of physical activity with motor skills, aerobic fitness and body fat in preschool children. A cross-sectional and longitudinal study. *International Journal of Obesity*, 35(7), 937–944. <https://doi.org/10.1038/ijo.2011.54>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2010). *The Association Between School-Based Physical Activity, Including Physical Education, and Academic Performance* (U.S. Department of Health and Human Services, Hrsg.). Atlanta.
- Derscheid, L. E., Umoren, J., Kim, S.-Y., Henry, B. W. & Zittel, L. L. (2010). Early Childhood Teachers' and Staff Members' Perceptions of Nutrition and Physical Activity Practices for Preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 248–265. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.487405>
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft. (2015). *Frühe Kindheit und Bewegung. Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*. Verfügbar unter: [https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/dvs\\_Positionspapier\\_Fruhe\\_Kindheit\\_final.pdf](https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/dvs_Positionspapier_Fruhe_Kindheit_final.pdf)
- Donnelly, J. E. & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52, Supplement, 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021>
- Dooley, E. E., Thi, C. A., Browning, C., Hoelscher, D. M. & Byrd-Williams, C. E. (2020). Examining physical activity policies to practice implementation: Results from the Texas

- Early Childhood Physical Activity Survey in non-Head Start childcare centers. *Preventive Medicine Reports*, 17, 101019. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2019.101019>
- Early, D. M., Sideris, J., Neitzel, J., LaForett, D. R. & Nehler, C. G. (2018). Factor structure and validity of the Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition (ECERS-3). *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 242–256. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.009>
- Ehni, H., Kretschmer, J. & Scherler, K. (1985). *Spiel und Sport mit Kindern*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Erhorn, J. (2015). Urbane Bewegungsräume mit Kindern erobern. Theoretische Vorüberlegungen. In J. Erhorn (Hrsg.), *Die Eroberung urbaner Bewegungsräume. SportBündnisse für Kinder und Jugendliche*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Finger, J. D., Varnaccia, G., Borrmann, A., Lange, C. & Mensink, G. (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), 24–31. <https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-006.2>
- Frey, A. & Mengelkamp, C. (2007). Auswirkungen von Sport und Bewegung auf die Entwicklung von Kindergartenkindern. *Bildungsforschung*, 4(1), 1–19. <https://doi.org/10.25656/01:4629>
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hoffer, R. (2017). Methodische und methodologische Herausforderungen der Wirkungsforschung unter Praxisbedingungen in der Frühpädagogik - Lösungen jenseits des sogenannten „Goldstandards“? In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung - Bilanzierungen und Reflexionen* (S. 185–204). Freiburg im Breisgau: FEL Verlag.
- Fujisawa, K. K., Fukai, T. & Nakamuro, M. (2023). Quality of early childhood education and care in Japanese accredited nursery centers: A study using the Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition (ECERS-3). *PloS One*, 18(2), e0281635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281635>
- Geene, R., Richter-Kornweitz, A., Strehmel, P. & Borkowski, S. (2016). Gesundheitsförderung im Setting Kita. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11(4), 230–236. <https://doi.org/10.1007/s11553-016-0559-9>
- Gehrau, V. & Schulze, A. (2013). Quantitative Beobachtung. Grundprinzipien und Anwendungen. In W. Möhring & D. Schlütz (Hrsg.), *Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft* (S. 329–346). Wiesbaden: Springer VS.

- Gordon, R. A., Fujimoto, K., Kaestner, R., Korenman, S. & Abner, K. (2013). An assessment of the validity of the ECERS-R with implications for measures of child care quality and relations to child development. *Developmental Psychology*, 49(1), 146–160.  
<https://doi.org/10.1037/a0027899>
- Gordon, R. A., Hofer, K. G., Fujimoto, K. A., Risk, N., Kaestner, R. & Korenman, S. (2015). Identifying High-Quality Preschool Programs: New Evidence on the Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale–Revised (ECERS-R) in Relation to School Readiness Goals. *Early Education and Development*, 26(8), 1086–1110.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1036348>
- Gormley, W. (2007). Early Childhood Care and Education: Lessons and Puzzles. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26(3), 633–671. <https://doi.org/10.1002/pam.20269>
- Graf, C. (2010). Rolle der körperlichen Aktivität und Inaktivität für die Entstehung und Therapie der juvenilen Adipositas. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 53(7), 699–706. <https://doi.org/10.1007/s00103-010-1088-x>
- Gubbels, J. S., Kremers, S. P. J., van Kann, D. H. H., Stafleu, A., Candel, M. J. J. M., Dagnelie, P. C. et al. (2011). Interaction between physical environment, social environment, and child characteristics in determining physical activity at child care. *Health Psychology*, 30(1), 84–90. <https://doi.org/10.1037/a0021586>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M. & Bull, F. C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: A pooled analysis of 358 population-based surveys with 1.9 million participants. *The Lancet Global Health*, 6(10), e1077-e1086.  
[https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(18\)30357-7](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30357-7)
- Haapala, E. A., Haapala, H. L., Syväoja, H., Tammelin, T. H., Finni, T. & Kiuru, N. (2020). Longitudinal associations of physical activity and pubertal development with academic achievement in adolescents. *Journal of Sport and Health Science*, 9(3), 265–273.  
<https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.07.003>
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Hofsten, C. von. (2009). Action, the foundation for cognitive development. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(6), 617–623. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00780.x>
- Howie, E. K. & Pate, R. R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of sport and health science*, 1(3), 160–169.  
<https://doi.org/10.1016/j.jshs.2012.09.003>

- Iivonen, S., Sääkslahti, A., Mehtälä, A., Villberg, J., Soini, A. & Poskiparta, M. (2016). Directly observed physical activity and fundamental motor skills in four-year-old children in day care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 398–413.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1164398>
- Jiménez-Pavón, D., Konstabel, K., Bergman, P., Ahrens, W., Pohlabein, H., Hadjigeorgiou, C. et al. (2013). Physical activity and clustered cardiovascular disease risk factors in young children: a cross-sectional study (the IDEFICS study). *BMC Medicine*, 11(172).  
<https://doi.org/10.1186/1741-7015-11-172>
- Jones, R. A., Hinkley, T., Okely, A. D. & Salmon, J. (2013). Tracking physical activity and sedentary behavior in childhood. A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 44(6), 651–658. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2013.03.001>
- Jugendminister- und Kultusministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf)
- Kettner, S., Wirt, T., Fischbach, N., Kobel, S., Kesztyüs, D., Schreiber, A. et al. (2012). Handlungsbedarf zur Förderung körperlicher Aktivität im Kindesalter in Deutschland. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 63(4), 91–101.  
<https://doi.org/10.5960/dzsm.2012.016>
- King-Dowling, S., Proudfoot, N. A., Cairney, J. & Timmons, B. W. (2020). Motor Competence, Physical Activity, and Fitness across Early Childhood. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 52(11), 2342–2348. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002388>
- Kluczniok, K. (2018). Pädagogische Qualität im Kindergarten. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 407–426). Münster: Waxmann.
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 145–158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Knoll, A. (2013). Quantitative Methoden. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 745–759). Wiesbaden: Springer VS.
- Krombholz, H. (2005). *Bewegungsförderung im Kindergarten. Ein Modellversuch* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 152). Schorndorf: Hofmann.
- Krombolz, H. (1985). Motorik im Vorschulalter. Ein Überblick. *Motorik*, 8, 83–96.

- Krug, S., Worth, A., Finger, J. D., Damerow, S. & Manz, K. (2019). Motorische Leistungsfähigkeit 4- bis 10-jähriger Kinder in Deutschland. Ergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 62(10), 1242–1252. <https://doi.org/10.1007/s00103-019-03016-7>
- Lang, S. (2011). Bewegungsförderung in der Kindheit. Eine wissenschaftliche Begleitstudie in der Kindertagesstätte. *Motorik*, 34(1), 27–30.
- Liu, W., He, M. Z., Dambach, P., Schwertz, R., Chen, S., Yu, F. et al. (2022). Trends of overweight and obesity among preschool children from 2013 to 2018. A cross-sectional study in Rhine-Neckar County and the City of Heidelberg, Germany. *BMC Public Health*, 22(1), 941. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13302-w>
- Machens, C., Keßel, P. & Meermann, D. (2021). Fachbeitrag: Der Einfluss von Bewegungskindergärten auf die motorische Entwicklung von Kindern. *Motorik*, 44(1), 29–36. <https://doi.org/10.2378/mot2021.art06d>
- Martin, A., Brophy, R., Clarke, J., Hall, C. J. S., Jago, R., Kipping, R. et al. (2022). Environmental and practice factors associated with children’s device-measured physical activity and sedentary time in early childhood education and care centres. A Systematic Review. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(1), 84. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01303-2>
- Mavilidi, M. F., Rigoutsos, S. & Venetsanou, F. (2022). Training Early Childhood Educators to Promote Children’s Physical Activity. *Early Childhood Education Journal*, 50(5), 785–794. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01191-4>
- Mayer, D. & Beckh, K. (2017). Überprüfung der Validität der Skalen KES-R und KRIPS-R zur Erfassung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(3), 181. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art12d>
- Mayer, D. & Beckh, K. (2018). Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7(2), 67–76. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000370>
- McGartland Rubio, D., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, S. E. & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94–104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- Melby, P. S., Elsborg, P., Nielsen, G., Lima, R. A., Bentsen, P. & Andersen, L. B. (2021). Exploring the importance of diversified physical activities in early childhood for later motor competence and physical activity level. A seven-year longitudinal study. *BMC Public Health*, 21(1492). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11343-1>

- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2018). *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an ; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder.
- Montes, G., Reynolds Weber, M., Infurna, C., van Wagner, G., Zimmer, A. & Hightower, A. D. (2018). Factor structure of the ECERS-3 in an urban setting: an independent, brief report. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 972–984. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533712>
- Muntaner-Mas, A., Martínez-Gómez, D., Castro-Piñero, J., Fernandez-Santos, J. R., Salmon, J., Veiga, Ó. L. et al. (2021). Objectively measured physical activity and academic performance in school-aged youth: The UP&DOWN longitudinal study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 31(12), 2230–2240. <https://doi.org/10.1111/sms.14036>
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung* (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration, Hrsg.). Berlin.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2018). Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern. *Frühe Bildung*, 7(2), 77–87. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000371>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4(1/2)? *Developmental Psychology*, 39(3), 451–469. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.451>
- Norðdahl, K. & Einarsdóttir, J. (2014). Children’s views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 152–167. <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.896746>
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R. & Castillo, M. J. (2013). Physical activity, physical fitness, and overweight in children and adolescents: Evidence from epidemiologic studies. *Endocrinología y Nutrición (English Edition)*, 60(8), 458–469. <https://doi.org/10.1016/j.endoen.2013.10.007>
- Owen, K. B., Parker, P. D., Astell-Burt, T. & Lonsdale, C. (2018). Regular Physical Activity and Educational Outcomes in Youth: A Longitudinal Study. *The Journal of Adolescent Health*, 62(3), 334–340. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.09.014>

- Pate, R. R., O'Neill, J. R., Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., Dowda, M. & Addy, C. L. (2015). Prevalence of Compliance with a New Physical Activity Guideline for Preschool-Age Children. *Childhood Obesity*, 11(4), 415–420. <https://doi.org/10.1089/chi.2014.0143>
- Petrigna, L., Thomas, E., Brusa, J., Rizzo, F., Scardina, A., Galassi, C. et al. (2022). Does Learning Through Movement Improve Academic Performance in Primary Schoolchildren? A Systematic Review. *Frontiers in Pediatrics*, 10, 841582. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.841582>
- Piaget, J. (1991). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual PRE-K* (8. print). Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Polit, D. F., Beck, C. T. & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 30(4), 459–467. <https://doi.org/10.1002/nur.20199>
- Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M. & Lonigan, C. J. (2011). Early literacy and early numeracy: the value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 647–658. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.07.004>
- Purpura, D. J., Logan, J. A. R., Hassinger-Das, B. & Napoli, A. R. (2017). Why do early mathematics skills predict later reading? The role of mathematical language. *Developmental Psychology*, 53(9), 1633–1642. <https://doi.org/10.1037/dev0000375>
- Reilly, J. J. (2010). Low Levels of Objectively Measured Physical Activity in Preschoolers in Child Care. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(3), 502–507. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181cea100>
- Rethorst, S. (2004). „Kinder in Bewegung“. Welche Chancen bieten bewegungsfreundliche Kindergärten für die motorische Entwicklung im Kindesalter? *Sportunterricht*, 53(3), 72–78.
- Rethorst, S., Fleig, P. & Willimczik, K. (2008). Effekte motorischer Förderung im Kindergartenalter. In W. Schmidt & R. Zimmer (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 237–254). Schorndorf: Hofmann.



- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S.-R., Arteaga, I. A. & White, B. A. B. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: effects by timing, dosage, and subgroups. *Science*, 333(6040), 360–364. <https://doi.org/10.1126/science.1203618>
- Robert Koch Institut. (2020). *AdiMon-Themenblatt: Bewegungsmöglichkeiten in Kitas*. Verfügbar unter: [https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Adipositas\\_Monitoring/Verhaeltnisse/PDF\\_Themenblatt\\_Kita\\_Bewegungsmoeglichkeiten.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Adipositas_Monitoring/Verhaeltnisse/PDF_Themenblatt_Kita_Bewegungsmoeglichkeiten.pdf?__blob=publicationFile)
- Rommel, A., Lampert, T. & Bös, K. (2008). Sport und Bewegung im Kindes- und Jugendalter: Ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand. In L. Klaes, F. Poddig, S. Wedekind, Y. Zens & A. Rommel (Hrsg.), *Fit sein macht Schule. Erfolgreiche Bewegungskonzepte für Kinder und Jugendliche; mit 11 Tabellen* (S. 3–27). Köln: Deutsche Ärzte-Verlag.
- Roßbach, H.-G. (2005). *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Roßbach, H.-G., Tietze, W., Kluczniok, K. & Nattafort, R. (Hrsg.). (2018). *Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E)*. Kiliansroda: Verlag Das Netz.
- Roux, S. (2013). Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In L. Fried, S. Roux, H. Faulstich-Wieland, O. Filtzinger, M. Fingerle, B. Hauser et al. (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 129–139). Berlin: Cornelsen.
- Rütten, A. & Pfeiffer, K. (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. Erlangen, Nürnberg: FAU.
- Sandseter, B. E. (2010). *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children*. Dissertation. Norwegian University of Science and Technology, Trondheim. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/236986868\\_Scaryfunny\\_-\\_A\\_qualitative\\_study\\_of\\_risky\\_play\\_among\\_preschool\\_children](https://www.researchgate.net/publication/236986868_Scaryfunny_-_A_qualitative_study_of_risky_play_among_preschool_children)
- Scherler, K. (1990). Bewegung als Zeichen. In H. Gabler, H. Bausinger & O. Grupe (Hrsg.), *Für einen besseren Sport. Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft* (S. 396–414). Schorndorf: Hofmann.
- Schienkiewitz, A., Damerow, S., Schaffrath Rosario, A. & Kurth, B.-M. (2019). Body-Mass-Index von Kindern und Jugendlichen: Prävalenzen und Verteilung unter Berücksichtigung von Untergewicht und extremer Adipositas. Ergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 62(10), 1225–1234. <https://doi.org/10.1007/s00103-019-03015-8>

- Schmidt, S., Burchartz, A., Kolb, S., Niessner, C., Oriwol, D., Hanssen-Doose, A. et al. (2021). Zur Situation der körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19 Pandemie in Deutschland. Die Motorik-Modul Studie (MoMo). *KIT Scientific Working Papers*, 165.
- Schmidt, S., Burchartz, A., Kolb, S., Niessner, C., Oriwol, D. & Woll, A. (2022). Influence of socioeconomic variables on physical activity and screen time of children and adolescents during the COVID-19 lockdown in Germany: The MoMo study. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(3), 362–373. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00783-x>
- Schmidt, T., Smidt, W., Kluczniok, K. & Riedmeier, M. (2018). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(4), 459–476. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.06>
- Schott, N. & Völcker-Rehage, C. (2023). Motorische Entwicklung über die Lebensspanne. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Bewegung, Training, Leistung und Gesundheit* (S. 397–428). Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Schwarz, R. (2014). Effekte der Bewegungsförderung. Review längsschnittlicher Evaluationsstudien zu Bewegungsinterventionen in der frühen Kindheit. *Motorik*, 37(2), 52. <https://doi.org/10.2378/mot2014.art11d>
- Schwarz, R. (2015). From Past till Presence – The Quality of German Physical Activity Kindergarten (PAK). *Central European Journal of Sport Sciences and Medicine*, 11, 103–113. <https://doi.org/10.18276/cej.2015.3-12>
- Schwarz, R. (2017). *Bewegung und Bildung im Kindergarten. Die BeBi-Studie: Qualitätseffekte von Bewegungskindergärten im empirischen Vergleich*. Schorndorf: Hofmann.
- Schweinhart, L. J. (2013). Long-term follow-up of a preschool experiment. *Journal of Experimental Criminology*, 9(4), 389–409. <https://doi.org/10.1007/s11292-013-9190-3>
- Schwier, J. (2016). Gesundheit und Bewegung im Kindesalter. In J. Erhorn, J. Schwier & P. Hampel (Hrsg.), *Bewegung und Gesundheit in der Kita. Analysen und Konzepte für die Praxis* (S. 11–38). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2019). *Berliner Bildungsprogramm live. Pädagogische Qualität praxisnah erleben! Konsultationskitas des Landes Berlin*. Verfügbar unter: [https://konsultationskitas.de/fileadmin/chefredakteure/pdf/Projektbrochure\\_Konsultationskitas\\_25-10-2019.pdf](https://konsultationskitas.de/fileadmin/chefredakteure/pdf/Projektbrochure_Konsultationskitas_25-10-2019.pdf)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin. (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.

- Siraj, I., Kingston, D. & Melhuish, E. C. (2015). *The sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW) scale. Supporting process quality in early childhood*. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003379867>
- Soini, A., Gubbels, J., Sääkslahti, A., Villberg, J., Kremers, S., van Kann, D. et al. (2016). A comparison of physical activity levels in childcare contexts among Finnish and Dutch three-year-olds. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 775–786. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1213569>
- Soini, A., Villberg, J., Sääkslahti, A., Gubbels, J., Mehtälä, A., Kettunen, T. et al. (2014). Directly Observed Physical Activity among 3-Year-Olds in Finnish Childcare. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 253–269. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0111-z>
- Sommer-Himmel, R., Titze, K. & Imhof, D. (2016). *Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen; Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dohrmann Verlag.
- Statistisches Bundesamt. (2022). *Kindertagesbetreuung in Deutschland*. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/_inhalt.html)
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. London: Department for Education and Skills.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Toth, K. et al. (2012). *Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-14 Project (EPPSE 3-14) Final Report from the Key Stage 3 Phase: Influences on Students' Development From age 11 - 14*. London: Department of Education.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T. et al. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(5), 955–962. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000181>
- Temple, V. A., Naylor, P.-J., Rhodes, R. E. & Higgins, J. W. (2009). Physical activity of children in family child care. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 34(4), 794–798. <https://doi.org/10.1139/H09-061>
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, (53), 16–35. <https://doi.org/10.25656/01:7267>

- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: Verlag Das Netz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Nattfort, R. & Grenner, K. (Hrsg.). (2017). *Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen : Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen*. Weimar: Verlag Das Netz.
- Tietze, W., Schuster-Lang, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2007). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A. & Marx, J. (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weimar: Verlag Das Netz.
- Timmons, B. W., LeBlanc, A. G., Carson, V., Connor Gorber, S., Dillman, C., Janssen, I. et al. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(1), 773–792.  
<https://doi.org/10.1139/H2012-070>
- Tomaz, S. A., Jones, R. A., Hinkley, T., Twine, R., Kahn, K., Norris, S. A. et al. (2019). Physical activity in early childhood education and care settings in a low-income, rural South African community: An observational study. *Rural and Remote Health*, 19(4), 5249.  
<https://doi.org/10.22605/RRH5249>
- Van der Fels, I. M. J., Te Wierike, S. C. M., Hartman, E., Elferink-Gemser, M. T., Smith, J. & Visscher, C. (2015). The relationship between motor skills and cognitive skills in 4-16 year old typically developing children: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(6), 697–703. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.09.007>
- Vandell, D. L. (2004). Early Child Care: The Known and the Unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387–414. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0027>
- Vandell, D. L., Burchinal, M. & Pierce, K. M. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Developmental Psychology*, 52(10), 1634–1645.  
<https://doi.org/10.1037/dev0000169>
- Vanderloo, L. M. & Tucker, P. (2015). An objective assessment of toddlers' physical activity and sedentary levels: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 15(969).  
<https://doi.org/10.1186/s12889-015-2335-8>

- Veldman, S. L. C., Stanley, R. M., Okely, A. D. & Jones, R. A. (2020). The association between staff intention and pre-schoolers' physical activity in early childhood education and care services. *Early Child Development and Care*, 190(13), 2032–2040.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1555824>
- Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A. & Harrison, L. J. (2016). Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33–60.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>
- Völker, K. (2008). Wie Bewegung und Sport zur Gesundheit beitragen - Tracking-Pfade von Bewegung und Sport zur Gesundheit. In W. Schmidt & R. Zimmer (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 89–106). Schorndorf: Hofmann.
- Völker, K. & Rolfes, K. (2015). Potenziale und Realitäten: Risikofaktor Inaktivität. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 317–344). Schorndorf: Hofmann.
- Voss, A. (2019). *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik: Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Walther, B. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Kinder in Bewegung. *Frühe Bildung*, 8(2), 89–99. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000423>
- Ward, D. S., Vaughn, A., McWilliams, C. & Hales, D. (2010). Interventions for increasing physical activity at child care. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(3), 526–534. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181cea406>
- Wiedebusch, S. & Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*, 20(4), 209–218. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000058>
- Willimczik, K. (1991). Sportmotorische Entwicklung. In K. Willimczik & K. Roth (Hrsg.), *Bewegungslehre. Grundlagen, Methoden, Analysen* (S. 240–353). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Winter, R. & Hartmann, C. (2007). Die motorische Entwicklung (Ontogenese) des Menschen. In K. Meinel & G. Schnabel (Hrsg.), *Bewegungslehre - Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (S. 243–373). Aachen: Meyer & Meyer.

- Woll, A., Jekauc, D., Mees, F. & Bös, K. (2008). Sportengagements und sportmotorische Aktivität von Kindern. In W. Schmidt & R. Zimmer (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 177–192). Schorndorf: Hofmann.
- World Health Organization. (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour, and sleep for children under 5 years of age*. Geneva: World Health Organization. Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK541170/>
- World Health Organization. (2020). *WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour*. Geneva: World Health Organization. Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK566045/>
- Wyszyńska, J., Ring-Dimitriou, S., Thivel, D., Weghuber, D., Hadjipanayis, A., Grossman, Z. et al. (2020). Physical Activity in the Prevention of Childhood Obesity: The Position of the European Childhood Obesity Group and the European Academy of Pediatrics. *Frontiers in Pediatrics*, 8, 535705. <https://doi.org/10.3389/fped.2020.535705>
- Yusoff, M. S. B. (2019). ABC of Content Validation and Content Validity Index Calculation. *Education in Medicine Journal*, 11(2), 49–54. <https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.2.6>
- Zahnd, W. E., Smith, T., Ryherd, S. J., Cleer, M., Rogers, V. & Steward, D. E. (2017). Implementing a Nutrition and Physical Activity Curriculum in Head Start Through an Academic-Community Partnership. *The Journal of School Health*, 87(6), 465–473. <https://doi.org/10.1111/josh.12515>
- Zaslow, M., Burchinal, M., Tarullo, L. & Martinez-Beck, I. (2016). Quality thresholds, features, and dosage in early care and education. Discussion and conclusions. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 81(2), 75–87. <https://doi.org/10.1111/mono.12240>
- Zimmer, R. (2020). *Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2022). Bewegung und Bildung in der Frühpädagogik. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 513–536). Wiesbaden: Springer VS.

# **Anhang**

## **Anhang A**

### **Kriterien zum Qualitätsbereich Bewegung des Nationalen Kriterienkatalogs (Tietze et al., 2016)**

#### **1 Räumliche Bedingungen**

##### **Innenbereich**

- 1.1 Es gibt in der Kindertageseinrichtung großzügige Bereiche für Bewegung und grobmotorische Aktivitäten. Sie sind für die Kinder klar erkennbar, gut zu erreichen und stehen ihnen die meiste Zeit des Tages zur Verfügung.
- 1.2 Für Kleinstkinder und jüngere Kinder gibt es ihren Entwicklungsbedürfnissen entsprechende Bewegungsbereiche innerhalb der Räume, in denen sie sich die meiste Zeit des Tages aufhalten (beispielsweise ein niedriges Podest mit schiefer Ebene zum Rauf- und Runterkrabbeln oder eine Kletterkombination).
- 1.3 Die Bewegungsbereiche werden nicht gleichzeitig für ruhige Aktivitäten genutzt und sind nicht mit Mobiliar oder Materialien vollgestellt.
- 1.4 Die Bereiche für unterschiedliche Bewegungsaktivitäten sind so voneinander getrennt, dass sich die Kinder bei ihren jeweiligen Aktivitäten nicht gegenseitig stören.
- 1.5 Die Bewegungsbereiche sind frei zugänglich und so gestaltet, dass verschiedenartige Bewegungsabläufe für Kinder aller Altersgruppen möglich sind.
- 1.6 Die Bereiche für Kleinstkinder und jüngere Kinder sind so gestaltet, dass sie ausreichend Platz zum Krabbeln, Robben und Laufen haben und ihre Bewegungsentwicklung angeregt wird.
- 1.7 Kleinstkinder und jüngere Kinder können sich ungefährdet von einem Raum in den anderen bewegen (beispielsweise dadurch, dass Verbindungstüren mit Klemmschutz und Federschließmechanik gesichert sind).

##### **Außenbereich**

- 1.8 Es gibt ein großzügiges Außengelände, das frei zugänglich und so gegliedert ist, dass die Bewegungsbedürfnisse von Kindern unterschiedlichen Alters nicht zwangsläufig miteinander in Konflikt geraten.

- 1.9 Der Außenbereich ist so gestaltet, dass sich die Kinder auch bei schlechtem Wetter draußen bewegen können.
- 1.10 Es gibt im Außenbereich für Kleinstkinder und jüngere Kinder ein geschütztes Gelände, auf dem sie sich entsprechend ihren Bedürfnissen bewegen können und von wo aus sie auch grobmotorische Spiele, Ball- oder Fangspiele älterer Kinder beobachten können. Der Außenbereich ist für jüngere Kinder selbstständig zu erreichen.
- 1.11 Im Außengelände gibt es verschiedene Bodenbeläge für unterschiedliche Bewegungsarten, z. B. einen harten Belag für das Fahren mit Dreirädern oder Fahrrädern, Beläge für Ballspiele, Springen und Balancieren sowie naturnahe Bodenbeläge für weitere Bewegungsarten.
- 1.12 Das Außengelände verfügt über herausfordernde Hindernisse in Form von Stufen, Treppen, Mauern, Holzwänden, größeren Steinen, Baumstämmen u. ä. und über Höhenunterschiede (z. B. Erdhügel, Wälle, schräge Ebenen).
- 1.13 Die fest installierten Spielgeräte des Außenbereichs sind sicher, in gutem Zustand, fest verankert und entsprechen der Körpergröße und dem Entwicklungsstand von Kindern unterschiedlichen Alters.
- 1.14 Der Innenbereich kann von den Kindern leicht erreicht werden, so dass sie Gegenstände zur Bewegungsanregung aus dem Innen- in den Außenbereich mitnehmen können.

## **2. Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion**

### **Beobachtung**

- 2.1 Die pädagogische Fachkraft beobachtet, wie sich die Kinder bewegen und dabei Spielgeräte und Ausstattungsgegenstände nutzen. Sie richtet ihr Augenmerk auf die Bewegungsfertigkeiten der Kinder, ihr Interaktionsverhalten, die kooperative Nutzung der Ausstattungsgegenstände und auf ihre Sicherheit.
- 2.2 Die pädagogische Fachkraft erkennt unterschiedlich weit entwickelte Bewegungsfertigkeiten sowie besondere Bewegungsbedürfnisse.
- 2.3 Die pädagogische Fachkraft beobachtet im Tagesverlauf die individuellen Bewegungen von Kleinstkindern (z. B. Hin- und Herdrehen des Kopfes, Strampeln mit Armen und Beinen, Drehen des Körpers, Greifen nach Gegenständen oder Personen, erste Krabbelversuche und später Krabbeln, Hochziehen an Mobiliar, Stehen, erste Schritte, Hin- und Herrollen von Bällen, Klettern über Hindernisse).



- 2.4 Die pädagogische Fachkraft verfolgt systematisch die Bewegungsentwicklung von Kleinstkindern und jüngeren Kindern in ihrer Gruppe. Sie achtet auf die individuellen Fertigkeiten und die Intensität der Bewegungen von Kleinstkindern (Kind dreht Kopf und Oberkörper; ist in der Lage, seinen Oberkörper abzustemmen; hält Gegenstände mit sicherem Griff fest; beginnt zu robben, zu krabbeln, zu laufen), ebenso auf die Bewegungsabläufe und -entwicklungen bei jüngeren Kindern (z. B. bedächtiges und schnelles Laufen, Klettern, Hüpfen, Laufen auf Zehenspitzen).
- 2.5 Die pädagogische Fachkraft achtet darauf, welche Vorlieben und Abneigungen Kleinstkinder und jüngere Kinder bei ihren Bewegungen haben (Kleinstkinder: z. B. Schaukel- und Drehbewegungen, Bewegungsspiele beim Wickeln; Kleinkinder: z. B. Balancieren, Fangen, Dreiradfahren, Hoch- und Runterklettern).

### **Dialog- und Beteiligungsbereitschaft**

- 2.6 Die pädagogische Fachkraft spricht mit den Kindern über ihre Bewegungsspiele und -aktivitäten. Sie geht sowohl auf Spielideen als auch auf Bewegungsfertigkeiten der Kinder ein und lässt sich in Bewegungsspiele der Kinder einbeziehen.
- 2.7 Die pädagogische Fachkraft reagiert auf nichtsprachliche Kommunikationssignale von Kleinstkindern und jüngeren Kindern. Sie tauscht sich mit den Eltern und Kolleginnen darüber aus, welche Bewegungen den Kindern besonders angenehm sind, welchen Bewegungsaktivitäten sie momentan gerne nachgehen und wie sich die Interessen verändern.
- 2.8 Die pädagogische Fachkraft bespricht mit den Kindern die Nutzung der Bewegungs- und Aktionsräume. Sie achtet darauf, dass diese Räume nicht durch zu viele Kinder überfüllt sind.
- 2.9 Die pädagogische Fachkraft macht regelmäßig auch Kleinstkinder und jüngere Kinder mit den Bewegungs- und Aktionsräumen vertraut. Sie zeigt ihnen, eventuell zusammen mit älteren Kindern, wie einzelne Geräte genutzt werden, und beteiligt sie mit ihren Fertigkeiten an entsprechenden Bewegungsabläufen. Dabei begleitet sie deren Aktivitäten sprachlich und ermöglicht ihnen, bei Gesprächen mit älteren Kindern über die Nutzung der Bewegungsbereiche anwesend zu sein.

### **Impuls**

- 2.10 Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder bei ihren Bewegungsabläufen und hilft ihnen damit, ihre Bewegungsfertigkeiten zu entwickeln.

- 2.11 Wenn die pädagogische Fachkraft bei Kleinstkindern und jüngeren Kindern große Unsicherheit bei bestimmten Bewegungsabläufen wahrnimmt oder Kleinstkinder und jüngere Kinder zeigen, dass sie Unterstützung wünschen (z. B. streckt das Kind seine Hände in Richtung der pädagogischen Fachkraft aus oder sucht zum Balancieren ihre Hand), fragt die pädagogische Fachkraft nach und unterstützt das Kind.
- 2.12 Sie zeigt den Kindern bei Bedarf, wie sie Geräte, z. B. Schaukeln, Klettergerüste und Fahrzeuge, nutzen können und bezieht dabei auch andere Kinder ein.
- 2.13 Kleinstkinder und jüngere Kinder sind anwesend, wenn die pädagogische Fachkraft Ausstattungsgegenstände und Geräte vorstellt. Sie können die Geräte anfassen und ggf. mit Hilfe der pädagogischen Fachkraft in Bewegung setzen.
- 2.14 Die pädagogische Fachkraft ist aufmerksam für unterschiedlich entwickelte Bewegungsfertigkeiten der Kinder und fördert Rücksichtnahme sowie das Verständnis für Sicherheitsvorkehrungen.
- 2.15 Die pädagogische Fachkraft integriert unterschiedliche Bewegungsfertigkeiten der Kinder in ihre Angebote. Sie ermutigt die Kinder auch ungewohnte Bewegungsabläufe zu erproben. Sie findet Möglichkeiten, auch den Kindern Freude an Bewegungen zu vermitteln, die zunächst kein Interesse zeigen und sich selten an Bewegungsspielen und -aktivitäten beteiligen.
- 2.16 Die pädagogische Fachkraft regt Kleinstkinder und jüngere Kinder zu verschiedensten Bewegungen an, indem sie interessante Materialien und Geräte bereitstellt, die zum Schieben, Durchkriechen, Drüberkrabbeln, Schaukeln, Hochziehen auffordern, und ihre Nutzung bei Bedarf unterstützt.
- 2.17 Die pädagogische Fachkraft lässt Kleinstkinder und jüngere Kinder auch ungewohnte Bewegungen erfahren (z. B. hohes Auf- und Abschaukeln auf dem Schoß der pädagogischen Fachkraft, starke Laufbewegungen auf dem Arm der pädagogischen Fachkraft, am Klettergerüst auf dem Arm der pädagogischen Fachkraft nach Hängerringen greifen usw.), beendet die Aktivität aber sofort, wenn ein Kind seine Grenze signalisiert.

### **3. Planung**

#### **Grundlagen/ Orientierung**

- 3.1 Bei der Planung von Bewegungsaktivitäten achtet die pädagogische Fachkraft darauf, dass Kinder aller Altersstufen und Bewegungsfertigkeiten ihre Bewegungsbedürfnisse verwirklichen können.
- 3.2 Die Planung ermöglicht den Kindern, täglich im Innen- und Außenbereich grobmotorischen Aktivitäten nachzugehen.

- 3.3 Die pädagogische Fachkraft plant Bewegungsangebote für einzelne Kinder und Gruppen, die sich am individuellen Entwicklungsstand der Kinder orientieren und an den bereits vorhandenen Fertigkeiten ansetzen. Bei ihren Angeboten berücksichtigt sie eine Vielfalt von Bewegungsabläufen.

### **Pädagogische Inhalte und Prozesse**

- 3.4 Die pädagogische Fachkraft wechselt die Ausstattung für Bewegungsaktivitäten und -spiele im Innen- und Außenbereich regelmäßig aus, um den Kindern neue Herausforderungen zu bieten und ihr Interesse an Bewegung aufrechtzuerhalten. Sie achtet darauf, dass besonders beliebte Ausstattungsgegenstände in ausreichender Anzahl vorhanden sind.
- 3.5 Kleinstkinder und jüngere Kinder erhalten regelmäßig die Gelegenheit neue Erfahrungsräume zu erkunden bzw. von einem Raum in den anderen zu wechseln. Die pädagogische Fachkraft achtet bei ihrer Planung auf ein Gleichgewicht zwischen Wiederholungen und neuen Herausforderungen von Bewegungsabläufen.
- 3.6 Wenn die Kindertageseinrichtung nur über ein beengtes Außengelände verfügt, plant die pädagogische Fachkraft die Nutzung anderer Plätze für Bewegung und Spiel im Freien ein. Bei sehr schlechter Witterung plant sie ausgleichende Bewegungsaktivitäten im Innenbereich.
- 3.7 Für Kleinstkinder und jüngere Kinder sowie für Kinder mit motorischen Einschränkungen, die weite Laufstrecken nicht selbstständig zurücklegen können, stehen entsprechende Transportmöglichkeiten (z. B. ein großer Holzwagen mit bequemer Ausstattung, ein Mehrlingskinderwagen o. ä.) zur Verfügung.
- 3.8 Die pädagogische Fachkraft erweitert das Angebot an Bewegungsarten durch die Nutzung von Schwimmhallen, Turnhallen und anderen Sportanlagen.
- 3.9 Die pädagogische Fachkraft stimmt sich mit Kolleginnen im Team ab, um Kleinstkindern und jüngeren Kindern individuelle Bewegungsaktivitäten anbieten zu können.

### **Dokumentation**

- 3.10 Die pädagogische Fachkraft dokumentiert regelmäßig wichtige Abschnitte in der Bewegungsentwicklung von Kleinstkindern und jüngeren Kindern (z. B. Krabbeln, Klettern, Laufen, Treppensteigen, Hüpfen).
- 3.11 Die pädagogische Fachkraft dokumentiert die Bewegungsaktivitäten der Kinder mit dem Ziel, sowohl den Austausch von Ausstattungsgegenständen als auch ihre Bewegungsangebote an der Entwicklung der Kinder zu orientieren.

- 3.12 Die pädagogische Fachkraft dokumentiert, wenn Kleinstkinder und jüngere Kinder besonderen Bedarf an Bewegungsaktivitäten haben.

#### **4. Vielfalt und Nutzung von Material**

- 4.1 Den Kindern stehen innen und außen ausreichend Ausstattungsgegenstände und Materialien zur Verfügung, die sie zu verschiedenen Bewegungsabläufen herausfordern und die Entwicklung ihrer Bewegungsfertigkeiten unterstützen.
- 4.2 Für Kleinstkinder und jüngere Kinder gibt es in ihrem unmittelbaren Aktivitätsraum interessante bewegliche Gegenstände wie Tiere oder Autos zum Hinterherziehen, Bälle in verschiedenen Größen und von unterschiedlicher Beschaffenheit (z. B. Plüsch, Schaumgummi-, Noppen- oder Glockenbälle), Figuren zum Greifen, Schaukeln und Drehen, Klangmobiles u. a. m., welche die Kinder immer wieder zu unterschiedlichen Bewegungen herausfordern.
- 4.3 Für alle Altersgruppen gibt es sowohl fest installierte als auch bewegliche Ausstattungselemente und Materialien, die für aufeinander aufbauende Fertigungsstufen geeignet sind.
- 4.4 Den Kindern stehen Geräte und Spiele zur Verfügung, die Kooperation und soziale Interaktion fördern, wie beispielsweise Taxi-Dreiräder, Seile für Spring- und Hüpfspiele, Doppelwippen.
- 4.5 Kleinstkindern und jüngeren Kindern stehen beispielsweise Spielmaterialien zum Greifen, Rollen, Schütteln, kleine Podeste mit gesicherter Kletterleiter, Sitz-, Kletter- und Spielelemente, Hocker in verschiedenen Größen, große und kleine Kuschelkörbe zum Hinein- und Hinausklettern, Kriechtunnel, ein kleines Zelt, Schaukelpferde oder Plastikroller zur Verfügung.
- 4.6 Für Kleinstkinder und jüngere Kinder stehen unterschiedliche Ausstattungsgegenstände wie z. B. eine Hängematte, Schaukel, Wippen zur Verfügung.
- 4.7 Die Materialien und Geräte sind sicher, in gutem, funktionstüchtigem Zustand und entsprechen den Bewegungsfertigkeiten der Kinder in der Kindertageseinrichtung. Sie werden regelmäßig gewartet.
- 4.8 Neben industriell gefertigten Materialien stehen den Kindern Baumstämme, Hütten, Erdhügel, Autoreifen und anderes Material zur Bewegungsanregung zur Verfügung.
- 4.9 Damit die pädagogische Fachkraft mit Kleinstkindern das Außengelände nutzen kann, stehen Unterlagen, die Schmutz und Feuchtigkeit abhalten, zur Verfügung.
- 4.10 In der Kindertageseinrichtung stehen Geräte und Materialien für Kinder mit besonderem motorischen Förderungsbedarf zur Verfügung.

## **5. Individualisierung**

### **Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Interessen**

- 5.1 Die pädagogische Fachkraft nimmt die individuellen Bewegungsfertigkeiten und das individuelle Bewegungstempo jedes Kindes wahr und respektiert diese.
- 5.2 Die Kinder können während des überwiegenden Teils ihrer Anwesenheit ihren individuellen Bewegungsbedürfnissen nachgehen.
- 5.3 Die pädagogische Fachkraft unterstützt gegebenenfalls ein Kleinstkind oder ein jüngeres Kind in seinen Bewegungsbedürfnissen, indem sie beispielsweise Hindernisse zur Seite räumt, eine Tür zum Weiterkrabbeln öffnet, das Kind auf den Arm nimmt oder zum gewünschten Gegenstand in die Höhe hebt.

### **Individueller Umgang mit Material und Angeboten**

- 5.4 Bei Angeboten für einzelne Kinder und Gruppen knüpft die pädagogische Fachkraft am individuellen Entwicklungsstand der Kinder an und berücksichtigt die Vorlieben und Interessen der Kinder.
- 5.5 Die pädagogische Fachkraft nimmt fehlende Bewegungsmotivation von Kindern wahr und bietet ihnen auf ihre Kompetenzen abgestimmte Bewegungsaktivitäten an. Für Kinder mit besonderen Bewegungsfertigkeiten bietet sie spezielle Bewegungsimpulse an.

## **6. Partizipation**

### **Einbeziehung der Kinder in Entscheidungsprozesse**

- 6.1 Wenn neue Gegenstände angeschafft werden, erkundet die pädagogische Fachkraft die Bewegungsinteressen der Kinder, berücksichtigt ihre Wünsche und unterstützt die Aushandlung unterschiedlicher Interessen.
- 6.2 Durch intensive Beobachtung kennt die pädagogische Fachkraft die Bewegungsbedürfnisse der Kleinstkinder und jüngeren Kinder, sie bezieht die Erkenntnisse aus ihrer Beobachtung in die Auswahl und den Kauf von neuen Ausstattungsgegenständen ein.
- 6.3 Die pädagogische Fachkraft regt die Kinder an, sich an der Reinigung, Instandhaltung, Reparatur und Aufbewahrung von Ausstattungsgegenständen zu beteiligen .
- 6.4 Kleinstkinder und jüngere Kinder erhalten Gelegenheit, ältere Kinder oder die pädagogische Fachkraft bei der Reinigung, Instandhaltung und Reparatur zu beobachten.
- 6.5 Die Kinder können Ausstattungsgegenstände und Materialien für motorische Aktivitäten zweckentfremdet nutzen. Die pädagogische Fachkraft greift Ideen der Kinder auf, beliebige Gegenstände sowie Gefundenes und Gesammeltes für Bewegungsaktivitäten zu nutzen.

- 6.6 Die Kinder haben häufig Gelegenheit ihren besonderen Bewegungsinteressen nachzugehen und ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Sie bringen Vorschläge und eigene Handlungsentwürfe ein, die zur Neugestaltung und Variation von Bewegungsaktivitäten führen.
- 6.7 Die Kinder berücksichtigen gemeinsam verabredete Regeln, wenn sie sich in der Kindertageseinrichtung und auf dem Außengelände frei bewegen.

### **Balance zwischen Individuum und Gruppe**

- 6.8 Die pädagogische Fachkraft entwickelt gemeinsam mit den Kindern Regeln für die Nutzung von Ausstattungsgegenständen und das Verhalten bei Bewegungsspielen. In altersgerechter Form beziehen sich die Regeln auf gegenseitige Rücksichtnahme und gewährleisten die Sicherheit der Kinder im Umgang mit Geräten und Gegenständen.
- 6.9 Die pädagogische Fachkraft entwickelt mit den Kindern Regeln, die allen Kindern altersentsprechende Bewegungsaktivitäten ermöglichen. Sie achtet bei der Entwicklung der Regeln darauf, dass ältere Kinder großräumigen und schnellen Bewegungsaktivitäten nachgehen können, ohne dass Kleinstkinder und jüngere Kinder in ihren Bewegungsmöglichkeiten eingeschränkt oder gefährdet werden.

## Anhang B

### Beobachtungsinstrument

#### 1 Räumliche Bedingungen

##### 1.1 Innenbereich

		Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet					
		1	2	3	4	5	6	7					
<b>Verfügbare Platz</b>	1.1	Kein oder ungenügender Platz im Innenbereich für Bewegungsaktivitäten.*		3.1	Ausreichender Platz im Innenbereich für Bewegungsaktivitäten, in dem sich die Kinder für einen wesentlichen Teil des Tages frei bewegen können.*		5.1	Großzügiger Platz im Innenbereich, der es erlaubt, ruhige und lebhafte Bewegungsaktivitäten voneinander zu trennen.*		7.1	Bereiche für unterschiedliche Bewegungsaktivitäten sind so voneinander getrennt, dass sich Kinder bei ihren jeweiligen Aktivitäten uneingeschränkt ausleben können.		
	<b>Anregende Innenräume</b>	1.2	Innenbereich bietet keine Möglichkeiten für anregende Bewegungsaktivitäten.*		3.2	Innenbereich bietet einige Möglichkeiten für anregende Bewegungsaktivitäten.*		5.2	Innenbereich ist so gestaltet, dass verschiedenartige Bewegungsabläufe für Kinder aller Altersgruppen möglich sind.		7.2	Bewegungsbereiche im Innenraum lassen sich so umbauen, dass Kindern ein möglichst hohes Maß an Eigeninitiative bei der Umsetzung ihrer Bewegungsaktivitäten gegeben ist.	
		<b>Sicherheit</b>	1.3	Bereiche für Bewegungsaktivitäten im Innenraum sind sehr gefährlich.*		3.3	Bereich für Bewegungsaktivitäten im Innenraum ist grundsätzlich sicher.*		5.3	Pädagogische Fachkräfte handeln vorausschauend, um Sicherheitsprobleme vorzubeugen.*		7.3	Bereiche für Bewegungsaktivitäten im Innenraum sind so gestaltet, dass Sicherheitsprobleme vermieden werden.*

## 1.1 Innenbereich

### Ergänzende Hinweise

- 1.1, 3.1 Der zur Verfügung stehende Platz im Innenbereich muss in Relation zur Anzahl der angemeldeten Kinder gesetzt werden. »Ausreichender Platz« bedeutet mindestens 2,5 qm pro Kind, sodass für alle Abläufe genug Platz vorhanden ist. »Ungenügender Platz« bedeutet, dass nicht ausreichend Platz für alle Abläufe der Kinder vorhanden ist.
- 5.1 Es besteht ein Abstand zwischen den Bereichen für (lautes) bewegungsintensives Spiel und den Bereichen für ruhiges Spiel und Entspannung, sodass der Geräuschpegel nicht störend ist. Für eine positive Einschätzung müssen alle Ruhebereiche von denen für lebhaftes Spiel getrennt sein.
- 1.2, 3.2 Als anregende Bewegungsaktivitäten sind solche gemeint, die Kinder unterschiedlichen Alters und mit verschiedenen Interessen ansprechen, und diese auf abwechslungsreiche und bewegungsfördernde Art unterhalten.
- 3.2 Genügend Platz für wenigstens drei verschiedene Aktivitäten gleichzeitig für einen wesentlichen Teil des Tages vorhanden (1/3 des Tages).
- 1.3, 3.3, 5.3 Zu den Hauptursachen für mögliche Verletzungen zählen z.B. Verletzungen durch Stürze durch fehlende weiche Untergründe, Einklemmen/Quetschen von Körperteilen und Verletzungen durch herausragende Teile an Ausstattungsgegenständen, fehlende Sicherheitsvorkehrungen für Kleinstkinder, übermäßige Unordnung. Auch wenn kein Bereich für Bewegungsaktivitäten, der für Kinder anregend und herausfordernd ist, völlig sicher sein kann, sollten diese Ursachen u.a. durch die Aufsicht der pädagogischen Fachkräfte minimiert werden.
- 5.3 Sie entfernen beispielsweise potenziell störende Gegenstände in den Bewegungsbereichen, schließen gefährliche Bereiche ab, wischen Verschüttetes sofort auf, damit Kinder nicht ausrutschen.
- 7.3 z.B. sind die Bewegungsbereiche klar abgegrenzt, und die Ausstattung ist angemessen in Größe und Schwierigkeitsgrad.



# 1 Räumliche Bedingungen

## 1.2 Außenbereich

		Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
		1	2	3	4	5	6	7	
<b>Verfügbare Anregender Freie Sicherheit</b>	<b>Platz</b>	1.1	Kein oder unzureichender Platz für Bewegungsaktivitäten im Außenbereich.*	3.1	Ausreichender Platz für Bewegungsaktivitäten im Außenbereich.*	5.1	Großzügiger Platz im Außenbereich, der es erlaubt, ruhige und lebhafte Bewegungsaktivitäten voneinander zu trennen.*	7.1	Bereiche für unterschiedliche Bewegungsaktivitäten sind so voneinander getrennt, dass sich Kinder bei ihren jeweiligen Aktivitäten uneingeschränkt ausleben können.
	<b>Außenbereich</b>	1.2	Außenbereich bietet keine Möglichkeiten für anregende Bewegungsaktivitäten.*	3.2	Außenbereich bietet nur wenig Möglichkeiten für anregende Bewegungsaktivitäten.*	5.2	Außenbereich ermöglicht verschiedenartige Bewegungsabläufe für Kinder aller Altersgruppen.*	7.2	Außenbereich verfügt über verschiedene Oberflächen für unterschiedliche Bewegungsaktivitäten.*
	<b>Zugänglichkeit</b>	1.3	Außenbereich ist den Kindern nicht oder nur selten zugänglich.	3.3	Außenbereich ist den Kindern in der Regel frei zugänglich.*	5.3	Außenbereich ist so gelegen, dass der Innenbereich leicht erreicht werden kann.*	7.3	Außenbereich bietet einen gewissen Schutz vor Witterungseinflüssen, sodass dieser auch dann für die Kinder zugänglich ist und für Bewegungsaktivitäten genutzt werden kann.*
	<b>Sicherheit</b>	1.4	Außenbereich ist sehr gefährlich.*	3.4	Außenbereich ist grundsätzlich sicher.*	5.4	Pädagogische Fachkräfte handeln vorausschauend, um Sicherheitsprobleme vorzubeugen.*	7.4	Außenbereich ist so gestaltet, dass Sicherheitsprobleme vermieden werden.*

## 1.2 Außenbereich

### Ergänzende Hinweise

- 1.1, 3.1 Der zur Verfügung stehende Platz im Außenbereich muss in Relation zur Anzahl der angemeldeten Kinder gesetzt werden. „Ausreichender Platz“ bedeutet mindestens 2,5 qm pro Kind, sodass für alle Abläufe genug Platz vorhanden ist. „Unzureichender Platz“ bedeutet, dass nicht genügend Platz für alle Abläufe der Kinder vorhanden ist.
- 5.1 Außenbereich bietet ausreichend Platz für simultan stattfindendes (lautes) bewegungsintensives Spiel sowie ruhiges Spiel und Entspannung, sodass der Geräuschpegel nicht störend ist.
- 1.2, 3.2 Als anregende Bewegungsaktivitäten sind solche gemeint, die Kinder unterschiedlichen Alters und mit verschiedenen Interessen ansprechen, und diese auf abwechslungsreiche und bewegungsfördernde Art unterhalten.
- 3.2, 5.2 Der Außenbereich ermöglicht verschiedenartige (herausfordernde) Bewegungsaktivitäten, wenn er z.B. über herausfordernde Hindernisse in Form von Stufen, Treppen, Mauern, Holzwänden, größeren Steinen, Baumstämmen u. ä. und über Höhenunterschiede (z. B. Erdhügel, Wälle, schräge Ebenen) verfügt.
- 7.2 z.B. Harter Belag, Sand, glatte Oberflächen, Rasen, Mulch/Holzrinde.
- 1.3 Um den Aspekt mit Ja einzuschätzen, muss der Außenbereich den Kindern in über 33% der frei zur Verfügung stehenden Zeit zugänglich sein.
- 5.3 Durch eine gute Anbindung von Innen- und Außenbereich können die Kinder Gegenstände zur Bewegungsanregung leicht mitnehmen.
- 7.3 Zum Schutz vor Witterungsbedingungen gehören u.a. Schattenplätze im Sommer; Stellen mit Sonneneinstrahlung im Winter; Windschutz; Abfluss für Entwässerung, etc.
- 1.4, 3.4, 5.4 Beispiele für einen sehr gefahrenreichen Außenbereich wären lange Zugangswege auf verkehrsreichen Straßen, ein Spielbereich, der gleichzeitig als Parkplatzdient dient, oder ein nicht umzäunter Außenbereich. Auch wenn kein Bereich für Bewegungsaktivitäten, der für Kinder anregend und herausfordernd ist, völlig sicher sein kann, sollten die Hauptursachen für mögliche Verletzungen u.a. durch die Aufsicht der pädagogischen Fachkräfte minimiert werden.
- 5.4 Sie entfernen potenziell störende Gegenstände in den Bewegungsbereichen, schließen gefährliche Bereiche ab, wischen Verschüttetes sofort auf, damit Kinder nicht ausrutschen.
- 7.4 z.B. steht jüngeren Kindern draußen ein abgegrenzter Spielbereich zur Verfügung, und die Ausstattung draußen ist angemessen in Größe und Schwierigkeitsgrad.

## 2 Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion

### 2.1 Beobachtung & Dokumentation

		Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
		1	2	3	4	5	6	7	
Impulse durch Beobachtungs- dokumentation	Dokumentation der Beobachtung	1.1	Keine schriftlich festgehaltenen Beobachtungen des Bewegungsverhaltens von einzelnen Kindern oder von der Gruppe vorhanden.*	3.1	Pädagogische Fachkraft hält ihre Beobachtungen des Bewegungsverhaltens einzelner Kinder oder der Gruppe zu besonderen Anlässen fest.*	5.1	Regelmäßige (mindestens halbjährliche) schriftlich festgehaltene Beobachtungen des Bewegungsverhaltens jedes Kindes nach einem bestimmten Verfahren.*	7.1	Pädagogische Fachkraft dokumentiert für einzelne Kinder sowohl mit freien Beobachtungsverfahren das individuelle Bewegungsverhalten, sowie die individuelle Bewegungsentwicklung der Kinder.*
				3.2	Pädagogische Fachkraft nutzt ihre Beobachtungsdokumentation gelegentlich, um sowohl Ausstattungsgegenstände als auch das Bewegungsangebot an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren.*	5.2	Pädagogischen Fachkraft nutzt ihre Beobachtungsdokumentation häufig, um sowohl Ausstattungsgegenstände als auch das Bewegungsangebot an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren.*	7.2	Pädagogische Fachkraft wertet die Beobachtungsergebnisse systematische aus und leitet Handlungsstrategien für pädagogische Anregungen ab.*

## 2.1 Beobachtung & Dokumentation

### Ergänzende Hinweise

- 1.1, 3.1, 5.1, 7.1 Zur Dokumentation des Bewegungsverhaltens gehört, dass die pädagogische Fachkraft ihre Beobachtungen zu folgenden Aspekten festhält: wie sich die Kinder bewegen und dabei Spielgeräte und Ausstattungsgegenstände nutzen; wie die Bewegungsfertigkeiten der Kinder ausgeprägt sind; und inwiefern die Kinder interagieren und die Ausstattungsgegenstände auf kooperative Weise nutzen.
- 3.1 Als Beobachtungen, die zu „besonderen Anlässen“ gemacht werden, sind unregelmäßige schriftlich festgehaltene Beobachtungen gemeint, die nur zu bestimmten Anlässen für einzelne Kinder oder für die Gruppe angefertigt werden, wie etwa zur Vorbereitung auf ein Eltern- und Entwicklungsgespräch, oder bei auffälligem Verhalten des Kindes.
- 5.1 Für die Einschätzung dieses Aspekts müssen alle Kinder regelmäßig, mindestens halbjährlich, beobachtet werden. Die Beobachtungen müssen anhand eines festgelegten Verfahrens durchgeführt werden. Das Beobachtungsverfahren kann ggf. von der pädagogischen Fachkraft selbst oder vom Träger entwickelt sein. Idealerweise gibt es einen schriftlichen Plan, aus dem hervorgeht, welches Kind wann und von welcher pädagogischen Fachkraft beobachtet wird.
- 7.1 Pädagogische Fachkraft geht dabei auch auf den besonderen Bedarf an Bewegungsaktivitäten von Kleinstkindern ein.
- 3.2 Um den Aspekt mit Ja einzuschätzen, muss die pädagogische Fachkraft bei mind. 33% der Kinder auf Basis aktueller Beobachtungsdokumentationen auf besondere Bewegungsinteressen und -bedürfnisse eingegangen sein.
- 5.2 Um den Aspekt mit Ja einzuschätzen, muss die pädagogische Fachkraft bei mind. 66% der Kinder auf Basis aktueller Beobachtungsdokumentationen auf besondere Bewegungsinteressen und -bedürfnisse eingegangen sein.

### Fragen

- 1.1, 3.1, 5.1, 7.1 Gibt es schriftlich festgehaltene Beobachtungen von einzelnen Kindern oder von der Gruppe? Wie/ mit welchem Verfahren beobachten Sie die Kinder?
- 7.1 Differenzieren Sie die Beobachtungen zwischen den Kindern und wenn ja, wie?
- 3.2, 5.2 Nutzen Sie die Beobachtungsergebnisse für Ihre pädagogische Arbeit? Wenn ja, wie?
- 7.2 Wie werden die Beobachtungsergebnisse ausgewertet?

## 2 Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion

### 2.2 Dialog- und Beteiligungsbereitschaft

		Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
		1	2	3	4	5	6	7	
Individuelle Bewegungsbedürfnisse	Besprechen der Raumnutzung	1.1	Unbeaufsichtigte und ungeeignete Nutzung der Bewegungs- und Aktionsräume.*	3.1	Einige Gespräche zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Kindern über die Nutzung der Bewegungs- und Aktionsräume.	5.1	Pädagogische Fachkraft bespricht die Nutzung der Bewegungs- und Aktionsräume mit den Kindern auf individuelle und alters- sowie fähigkeitsangemessene Art.	7.1	Pädagogische Fachkraft stellt Fragen oder ergänzt Informationen, um das Denken und die Bewegungsideen der Kinder im Hinblick auf die Raumnutzung zu erweitern.
	Dialog über Bewegungsaktivitäten	1.2	Keine oder überwiegend negative Gespräche zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern im Rahmen ihrer Bewegungsaktivitäten.*	3.2	Pädagogische Fachkraft zeigt sich meistens ansprechbar und freundlich, wenn Kinder über ihre Bewegungsaktivitäten reden wollen.*	5.2	Pädagogische Fachkraft spricht in den meisten Fällen auf eine freundliche und unterstützende Art mit den Kindern über ihre Bewegungsaktivitäten.*	7.2	Pädagogische Fachkraft regt die Kinder dazu an, sich gegenseitig über ihre Bewegungsaktivitäten auszutauschen.
	Beteiligung an Bewegungsaktivitäten	1.3	Pädagogische Fachkraft beteiligt sich nicht an den Bewegungsaktivitäten der Kinder.*	3.3	Pädagogische Fachkraft beteiligt sich gelegentlich an den Bewegungsaktivitäten der Kinder.*	5.3	Pädagogische Fachkraft bezieht andere Kinder gezielt in die Bewegungsaktivitäten der einzelnen Kinder mit ein.*	7.3	Pädagogische Fachkraft erweitert die Bewegungsaktivitäten der Kinder durch gezielte Unterstützung oder Anregung, bei gleichzeitiger Beachtung ihrer Selbstständigkeit.*
	Individuelle Bewegungsbedürfnisse	1.4	Pädagogische Fachkraft gestattet den Kindern nicht, ihre individuellen Bewegungsbedürfnisse auszuleben.*	3.4	Kinder können ohne Einschränkungen durch die Fachkraft ihren individuellen Bewegungsbedürfnissen nachgehen.	5.4	Pädagogische Fachkraft ist in den meisten Fällen aufmerksam gegenüber den besonderen Bewegungsbedürfnissen der Kinder und unterstützt diese.*	7.4	Pädagogische Fachkraft kommt den Bewegungsbedürfnissen der einzelnen Kinder nach, indem sie (altersgerechte) Bewegungsangebote danach ausrichtet.*

## 2.2 Dialog- und Beteiligungsbereitschaft

### Ergänzende Hinweise

- 1.1 Der zur Verfügung stehende Platz im Innenbereich muss in Relation zur Anzahl der angemeldeten Kinder (der Gruppe) gesetzt werden. Dabei sollte mindestens 2,5 qm pro Kind zur Verfügung stehen. Die Grundlage für die Einschätzung ist der Raum, der von den Kindern und Erwachsenen die meiste Zeit des Tages genutzt wird. Eine ungeeignete Nutzung des Raumes liegt dann vor, wenn dieser Mindestwert an Platz aufgrund einer zu hohen Anzahl an Kindern nicht eingehalten werden kann.
- 1.2 Eine überwiegend negative Interaktion liegt vor, wenn die pädagogische Fachkraft selten reagiert, lächelt und spricht, oder den Kindern selten zuhört.
- 3.2 Um den Aspekt mit Ja einzuschätzen, muss das beschriebene Verhalten in über 50% der Fälle beobachtet werden.
- 5.2, 7.4 Es darf lediglich ein bis zweimal ein von der Beschreibung abweichendes Verhalten beobachtet werden.
- 3.3 Um den Aspekt mit Ja einzuschätzen, muss sich die pädagogische Fachkraft in mind. 33% der beobachteten Situationen an den Bewegungsaktivitäten der Kinder beteiligt haben.
- 5.3 Das gezielte Einbeziehen bedeutet, dass die pädagogische Fachkraft abwägt, wann dieses Einbeziehen für die Kinder sinnvoll ist, und wann ein eigenständiges Spielen bevorzugt wird.
- 1.4 Kinder werden beispielsweise davon abgehalten, sich zu bewegen, oder müssen bei vorgegebenen Spielen und Aktivitäten mitmachen.
- 5.4 Es darf lediglich ein bis zweimal ein von der Beschreibung abweichendes Verhalten beobachtet werden. Die Beschreibung trifft beispielsweise zu, wenn die pädagogische Fachkraft auf nichtsprachliche Kommunikationssignale der Kleinstkinder reagiert, sie darauf achtet, welche Bewegungen den Kindern angenehm oder unangenehm sind oder welche Bewegungen nicht altersgerecht sind.

### Fragen

- 1.3, 3.3, 5.3, 7.3 Beteiligen Sie sich oder andere Kinder an den Bewegungsspielen & -aktivitäten der einzelnen Kinder? Worauf achten Sie dabei?
- 7.4 Wie gehen Sie mit den unterschiedlichen Bewegungsbedürfnissen der Kinder um? Erläutern Sie.

## 2 Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion

### 2.3 Impulse

		Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
		1	2	3	4	5	6	7	
Fördern von Bewegungs- fertigkeiten	Unterstützung	1.1	Pädagogische Fachkraft bietet den Kindern keine Unterstützung bei ihren Bewegungsaktivitäten an.	3.1	Pädagogische Fachkraft bietet den Kindern bei Bedarf Unterstützung bei ihren Bewegungsaktivitäten.	5.1	Bei gegebenen Anlässen werden andere Kinder beim Vorzeigen von Bewegungsabläufen mit einbezogen.	7.1	Pädagogische Fachkraft achtet bei ihren Unterstützungen besonders darauf, dass die Kinder ihre Bewegungsfertigkeiten optimal entwickeln können.*
		1.2	Pädagogische Fachkraft geht nicht auf unterschiedlich entwickelte Bewegungsfertigkeiten der Kinder ein.*	3.2	Pädagogische Fachkraft ist aufmerksam für unterschiedlich entwickelte Bewegungsfertigkeiten der Kinder.*	5.2	Pädagogische Fachkraft integriert unterschiedliche Bewegungsfertigkeiten der Kinder in ihre Angebote.*	7.2	Kinder werden zu für sie ungewohnten Bewegungen ermutigt, durch die sie ihre Bewegungsfertigkeiten weiterentwickeln können.*
	Anregen zum Bewegen	1.3	Pädagogische Fachkraft vermittelt den Kindern durch ihr Auftreten und ihre Art keine Freude an Bewegung.	3.3	Pädagogische Fachkraft vermittelt durch ihr eigenes Bewegungsverhalten und ihre freundliche Art Freude an Bewegung.	5.3	Pädagogische Fachkraft regt Kinder zu verschiedensten Bewegungen an.*	7.3	Pädagogische Fachkraft achtet darauf, dass auch Kinder, die zunächst kein Interesse zeigen und sich selten an Bewegungsaktivitäten beteiligen, zu Bewegung angeregt werden.
	Fördern von Rücksichtnahme	1.4	Pädagogische Fachkraft greift bei mangelnder gegenseitiger Rücksichtnahme unter den Kindern oder bei riskantem Spielverhalten nicht ein.	3.4	Pädagogische Fachkraft achtet gelegentlich darauf, dass die Kinder bei ihren Bewegungsaktivitäten aufeinander achtgeben.*	5.4	Pädagogische Fachkraft achtet meistens darauf, dass die Kinder bei ihren Bewegungsaktivitäten aufeinander achtgeben.*	7.4	Pädagogische Fachkraft fördert durch Eingreifen bei Bedarf eine möglichst große gegenseitige Rücksichtnahme unter den Kindern.
	Kind-Kind- Interaktionen	1.5	Interaktionen zwischen den Kindern während der Bewegungsaktivitäten werden nicht gefördert oder nicht zugelassen.*	3.5	Interaktionen zwischen den Kindern während der Bewegungsaktivitäten werden unterstützt.*	5.5	Pädagogische Fachkraft hilft den Kindern, während der Bewegungsaktivitäten ein angemessenes soziales Verhalten gegenüber anderen Kindern zu entwickeln.*	7.5	Pädagogische Fachkraft schafft während den Bewegungsaktivitäten einige Möglichkeiten für Kinder, zusammenzuarbeiten, um ihre Spielideen zu realisieren oder eine gemeinsame Lösung für Probleme zu finden.*

## 2.3 Impulse

### Ergänzende Hinweise

- 7.1 Pädagogische Fachkraft bietet ihre Unterstützung bewusst und reflektiert in einer Weise an, welche die Selbstständigkeit des Kindes nicht beeinträchtigt, sodass das Kind die Bewegungsanforderung möglichst selbst bewältigt und seine Bewegungsfertigkeiten entwickeln kann.
- 5.3 Anregung zu Bewegung durch aufmunterndes und aufforderndes Zureden, und durch Bereitstellen von interessanten Materialien und Geräte, die zum Schieben, Durchkriechen, Drüberkrabbeln, Schaukeln, Hochziehen auffordern.
- 3.4 Um den Aspekt mit Ja einzuschätzen, muss das beschriebene Verhalten in mind. 33% der Fälle zu beobachten sein.
- 5.4 Um den Aspekt mit Ja einzuschätzen, muss das beschriebene Verhalten in mind. 66% der Fälle zu beobachten sein.
- 1.5 Die Kinder werden davon abgehalten, sich miteinander zu unterhalten, und haben wenige Möglichkeiten, ihre Spielkamerad:innen auszuwählen.
- 3.5 Die Kinder dürfen sich frei bewegen, so dass sich natürliche Gruppen bilden und Interaktionen stattfinden können.
- 5.5 Pädagogische Fachkraft hilft den Kindern im Rahmen ihrer Bewegungsaktivitäten, über Konflikte zu sprechen. Sie regt sozial wenig integrierte Kinder an, gemeinsam mit anderen zu spielen und hilft den Kindern, die Gefühle anderer zu verstehen.

### Fragen

- 1.2, 3.2, 5.2 Gehen Sie bei Ihrem Bewegungsangebot auf die unterschiedlich entwickelten Bewegungsfertigkeiten der Kinder ein? Nennen Sie bitte einige Beispiele.
- 7.2 Wie fördern Sie die Bewegungsfertigkeiten der Kinder und das Erlernen neuer Bewegungen? Erläutern Sie.
- 7.5 Gibt es Aktivitäten, die Sie nutzen, um die Kinder zum gemeinsamen Arbeiten anzuregen? Können Sie einige Beispiele nennen?



### 3 Planung

#### 3.1 Grundlagen/ Orientierung

		Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet					
		1	2	3	4	5	6	7					
Pädagogische Konzeption	1.1	Die Einrichtung hat keine schriftliche pädagogische Konzeption zur Förderung des Bewegungsverhaltens der Kinder.*		3.1	Die Einrichtung hat eine schriftliche pädagogische Konzeption zur Förderung des Bewegungsverhaltens, die nicht älter als drei Jahre ist.*		5.1	Die pädagogische Konzeption zur Förderung des Bewegungsverhaltens wird mindestens einmal jährlich überprüft und bei Bedarf angepasst.*		7.1	Die pädagogische Konzeption zur Förderung des Bewegungsverhaltens enthält Aussagen zur Entwicklung und Sicherung bewegungspädagogischer Qualität in der Kindertageseinrichtung.*		
	Planung	1.2	Es gibt keine Planung von Bewegungsaktivitäten.		3.2	Pädagogische Fachkraft plant Aktivitäten zur Förderung des Bewegungsverhaltens der Kinder.*		5.2	Pädagogische Fachkraft achtet bei der Planung auf eine möglichst große Vielfalt an Bewegungsabläufen sowohl im Innen- als auch im Außenbereich.*		7.2	Pädagogische Fachkraft berücksichtigt bei der Planung von Bewegungsaktivitäten sowohl das unterschiedliche Alter als auch die individuellen Bewegungsfertigkeiten aller Kinder.*	
		Fortbildungsmöglichkeiten	1.3	Keine Möglichkeiten für Fortbildungen mit bewegungsbezogenen Inhalten für pädagogische Fachkräfte.*		3.3	Gewisse Möglichkeiten für Fortbildungen mit bewegungsbezogenen Inhalten für pädagogische Fachkräfte.*		5.3	Teilnahme an Kursen, Seminaren oder Workshops mit bewegungsbezogenen Inhalten außerhalb der Einrichtung wird unterstützt (z.B. Freistellung für Fortbildung, Erstattung der Reisekosten, Erstattung der Konferenz-beiträge).*		7.3	Regelmäßige Fortbildungen mit bewegungsbezogenen Inhalten sind in der Einrichtung vorgesehen (z.B. Teamfortbildungen in der Einrichtung; Gastferrent:innen).*

## 3.1 Grundlagen/ Orientierung

### Ergänzende Hinweise

- 1.1, 3.1, 5.1, 7.1 Unter einer pädagogischen Konzeption wird ein schriftliches Dokument verstanden, welches formale, organisatorische und inhaltliche Kriterien umfasst und die pädagogische Arbeit einer Kindertageseinrichtung beschreibt.
- 3.3 „Gewisse Möglichkeiten" bedeutet mindestens einmal jährlich.
- 7.3 „Regelmäßige Fortbildungen sind in der Kindertageseinrichtung vorgesehen" meint (Inhaus-)Fortbildungen in der Kindertageseinrichtung mit allen pädagogischen Fachkräften. Interne Fortbildungen müssen mindestens einmal im Jahr stattfinden.

### Fragen

- 1.1, 3.1 Gibt es in Ihrer Einrichtung eine schriftliche pädagogische Konzeption? Wann wurde sie erstellt bzw. zuletzt überarbeitet?
- 5.1 Wird die Konzeption vom Team auf ihre Aktualität hin überprüft? Wenn ja, wie häufig geschieht das?
- 7.1 Beinhaltet die Konzeption Aussagen über die Qualitätssicherung oder Qualitätsentwicklung Ihrer Einrichtung? Können Sie die Inhalte beschreiben?
- 3.2, 5.2, 7.2 Wie gehen Sie bei der Planung von Bewegungsaktivitäten vor? Erläutern Sie, worauf Sie achten.
- 1.3, 3.3, 7.3 Gibt es für die pädagogischen Fachkräfte Möglichkeiten zur Fortbildung? Bitte beschreiben Sie diese.
- 5.3 Gibt es für die pädagogischen Fachkräfte Unterstützung zur Teilnahme an Fortbildungen, Kursen oder Seminaren? Bitte erläutern Sie, wie diese Unterstützung aussieht.

### 3 Planung

#### 3.2 Pädagogische Inhalte und Prozesse

		Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
		1	2	3	4	5	6	7	
<b>Neue Herausforderungen</b>  <b>Flexibilität &amp; Abwechslung</b>  <b>Abstimmen im Team</b>  <b>Freispiel</b>	1.1	Keine oder sehr wenig neue Herausforderungen für die Kinder durch wechselnde Ausstattungsgegenstände oder Bewegungsaktivitäten.	3.1	Pädagogische Fachkraft ergänzt die Ausstattung für Bewegungsaktivitäten bei Bedarf.*	5.1	Pädagogische Fachkraft wechselt regelmäßig Ausstattungsgegenstände aus, um gezielt neue Bewegungsaktivitäten zu ermöglichen.*	7.1	Pädagogische Fachkraft achtet bei der Planung von Bewegungsaktivitäten auf ein Gleichgewicht zwischen bekannten und neuen Herausforderungen.*	
	1.2	Mangelnde Flexibilität der pädagogischen Fachkraft bei ungeplanten oder unvorhersehbaren Gegebenheiten im Rahmen von Bewegungsaktivitäten.*	3.2	Pädagogische Fachkraft reagiert flexibel auf besondere Bewegungsbedürfnisse der Kinder.*	5.2	Pädagogische Fachkraft berücksichtigt mögliche ungeplante oder unvorhersehbare Gegebenheiten, und plant ausweichende Bewegungsaktivitäten.*	7.2	Planung von gezielten Erweiterungsangeboten, die das Angebot sowohl im Innen- als auch im Außenbereich der Kita ergänzen.*	
	1.3	Kein Abstimmen im Team bei der Planung von Bewegungsangeboten.*	3.3	Rudimentäres Abstimmen im Team bei der Planung von Bewegungsangeboten.*	5.3	Regelmäßiges Abstimmen der pädagogischen Inhalte im Team, um eine möglichst große Vielfalt an Bewegungsangeboten zu gewährleisten.*	7.3	Aufteilung der pädagogischen Inhalte, so dass eine möglichst breite individuelle Bewegungsförderung aller Kinder im Team gewährleistet wird.*	
	1.4	Entweder gibt es nur wenige Möglichkeiten für Freispiel oder der größte Teil des Tages wird in unbeaufsichtigtem Freispiel verbracht.	3.4	Es bestehen täglich gewisse Möglichkeiten für das Freispiel drinnen oder draußen.*	5.4	Freispiel findet an einem wesentlichen Teil des Tages statt, sowohl drinnen als auch draußen, soweit das Wetter es zulässt.*	7.4	Beaufsichtigung und Unterstützung des Freispiels werden für pädagogische Interaktionen genutzt.*	

## 3.2 Pädagogische Inhalte und Prozesse

### Ergänzende Hinweise

Die Ausstattung für Bewegungsaktivitäten umfasst alles, was zur Anregung von Bewegungsaktivitäten regelmäßig genutzt werden kann. Dies beinhaltet dafür hergestellte und/oder natürliche Gegenstände zum Klettern, Rutschen, Balancieren etc. Gegenstände, wie z.B. Bänke, Bäume oder Regale, welche die Kinder nicht zum Klettern nutzen sollen, werden hier nicht berücksichtigt.

Beispiele für Ausstattung für Bewegungsaktivitäten:

*fest installierte Ausstattung*, wie Schaukeln, Rutschen, Klettergerüste, Sprossenwand, Hangelpfade, Balancierbalken etc.

*bewegliche Ausstattung*, wie Bälle, Dreiräder, Roller, Matten, stabile Softbausteine, Wurfspiele, Pedalos etc.

Für die Einschätzung ist sowohl die Ausstattung im Innen- als auch im Außenbereich zu berücksichtigen.

- 3.1 Die Ausstattung wird ergänzt, wenn alte Gegenstände kaputt gehen oder stark beschädigt sind, wenn die päd. Fachkraft sicher stellt, dass beliebte Gegenstände in ausreichender Anzahl vorhanden sind, oder wenn neue, unbekannte Gegenstände besorgt werden.
- 1.2, 5.2 Ungeplante oder unvorhersehbare Gegebenheiten wären u.a. Witterungsbedingungen, kein Zugang zu den üblichen Bewegungsorten oder Änderungen in der Tagesplanung.
- 3.2 Sie achtet auf die spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen aller Kinder, also auch diejenigen von Kleinstkindern und Kindern mit motorischen Einschränkungen, und berücksichtigt diese in ihrer Planung der Bewegungsaktivitäten.
- 7.2 Die Erweiterungsangebote sollen als Ergänzung der Räumlichkeiten und Möglichkeiten der Kita dienen. Zu den Ausweichangeboten zählen beispielsweise regelmäßige Spielplatzbesuche oder Aufenthalte im Wald, sowie der Besuch von Schwimmhallen, Turnhallen und anderen Sportanlagen.
- 1.3, 3.4 „Freispiel“ bedeutet nicht, dass den Kindern alle Bereiche zur Wahl offenstehen. Die Anzahl an Spielbereichen kann begrenzt sein, solange sich die Kinder selbst aussuchen können, wo, womit und mit wem sie spielen. Eine positive Einschätzung erfordert, dass es den Kindern möglich ist mindestens eine Stunde täglich am Freispiel teilzunehmen, am Stück oder über den Tag verteilt (bei einer Betreuungszeit von 8 Stunden und mehr, entsprechend weniger für eine kürzere Betreuungszeit).
- 5.4 z.B. Sind mehrere Zeitabschnitte für das Freispiel im Tagesablauf täglich vorgesehen.
- 7.4 Die pädagogische Fachkraft hilft den Kindern über Konfliktlösungen nachzudenken; sie regt die Kinder an über Aktivitäten zu sprechen oder führt Begriffe im Zusammenhang mit dem Spiel ein.

### Fragen

- 5.1, 7.1 Wie sorgen Sie für neue Bewegungserfahrungen bei den Kindern? Erklären Sie, worauf Sie bei der Planung achten?
- 1.2, 5.2 Wie gehen Sie mit ungeplanten oder unvorhersehbaren Gegebenheiten um?
- 3.2 Wie stellen Sie sicher, dass alle Kinder bei der Planung der Bewegungsaktivitäten berücksichtigt werden?
- 7.2 Gibt es zusätzliche Bewegungsräume und -angebote, die Sie mit den Kindern besuchen, und die das Angebot der Kita erweitern?
- 1.3, 3.3, 5.3, 7.3 Stimmen Sie sich mit Ihren Kolleg:innen im Team bei der Planung von Bewegungsangeboten ab? Erläutern Sie.

## 4 Vielfalt und Nutzung von Material

		Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet				
		1	2	3	4	5	6	7				
Sicherheit & Funktionalität	1.1	Keine Bewegungsmaterialien und -gegenstände für Kinder verfügbar.		3.1	Ausreichende Auswahl an Bewegungsmaterialien und -gegenständen für Kinder allen Alters, sodass sie diese benutzen können, ohne lange warten zu müssen.*		5.1	Vielfältige Ausstattung an Bewegungsmaterialien und -gegenständen, die sie zu verschiedenen Bewegungsabläufen herausfordern.		7.1	Sowohl fest installierte als auch bewegliche Bewegungsmaterialien und -gegenstände für alle Altersgruppen, die für aufeinander aufbauende Fertigungsstufen geeignet sind.*	
	1.2	Die meisten Bewegungsmaterialien und -gegenstände sind nicht adäquat für die unterschiedlichen Fertigungsstufen der Kinder.*		3.2	Die meisten Bewegungsmaterialien und -gegenstände sind angemessen für die unterschiedlichen Fertigungsstufen der Kinder.*		5.2	Die Ausstattung für Bewegungsaktivitäten fördert vielfältige Bewegungsformen.*		7.2	Ausstattung für Bewegungsaktivitäten regt die Kinder zu vielfältigen Bewegungsabläufen an, sowohl allein als auch in Kooperation und Interaktion mit anderen Kindern.	
	1.3	Ausstattung für Bewegungsaktivitäten ist allgemein defekt oder in nicht funktionstüchtigem Zustand, sodass durch die Nutzung ein Sicherheitsrisiko entsteht.		3.3	Ausstattung für Bewegungsaktivitäten ist allgemein in einem guten, funktionstüchtigen Zustand.		5.3	Zur barrierefreien Nutzung der Ausstattungsgegenstände im Innen- und Außenbereich stehen Anpassungen oder spezielle Ausstattung zur Verfügung.*		7.3	Pädagogische Fachkraft handelt vorausschauend, um Sicherheitsproblemen im Rahmen von Bewegungsaktivitäten vorzubeugen.*	
Anregende Nutzung												
Auswahl an Material												

## 4 Vielfalt und Nutzung von Material

### Ergänzende Hinweise

- 1.1, 3.1 Bei einer täglichen Betreuungszeit von 8 Stunden und mehr muss die Ausstattung für Bewegungsaktivitäten mindestens 1 Stunde täglich zugänglich sein. Bei einer Betreuungszeit von weniger als 8 Stunden ist entsprechend weniger Zeit erforderlich. Für Einrichtungen mit einer Öffnungsdauer von 4 Stunden oder weniger ist der Zugang mindestens eine halbe Stunde täglich erforderlich. Während der Bewegungsaktivitäten müssen alle Kinder Zugang zur Ausstattung haben.
- 3.1 „Ausreichende Ausstattung“ bedeutet, dass den Kindern interessante Möglichkeiten für Bewegungsspiele zur Verfügung stehen und dass sie nicht lange auf die von ihnen gewählte Ausstattung warten müssen.
- 7.1 „Bewegliche Ausstattungselemente“ bedeutet, dass dies ein wesentliches Element des Spielinhalts für die Kinder ist (z.B. Dreirad, Fahrrad, Bälle, Wurfspiele, Hula-Hoop-Reifen). Als festinstallierte Ausstattungselemente gelten hier auch Elemente, die zwar nicht befestigt sind, aber von den Kindern nicht bewegt werden können oder sollen (z.B. da sie zu schwer sind).
- 1.2, 3.2 Um die jeweiligen Aspekte mit Ja einzuschätzen, muss der beschriebene Aspekt in über 50% der Fälle zutreffen.
- 5.2 Z.B. Greifen, Rollen, Balancieren, Klettern, Ballspiele, Fahrrad fahren, Schaukeln, etc.  
Durch die vielfältige Ausstattung soll die Entwicklung grundlegender Bewegungsfertigkeiten gefördert werden.
- 7.3 Pädagogische Fachkraft ist aufmerksam im Hinblick auf Risiken, oder erklärt den Kindern den sicheren Umgang mit Bewegungsmaterialien und -gegenständen.
- 7.4 Hierzu zählen unterstützende Materialien für Kleinstkinder, sowie Geräte für Kinder mit besonderem motorischen Förderbedarf (falls Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in der Gruppe betreut werden), sodass allen Kindern möglichst gleichwertige Bewegungserfahrungen ermöglicht werden.

## 5 Individualisierung

		Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
		1	2	3	4	5	6	7	
Riskante Bewegungs- aktivitäten	Individuelle Gestaltungsfreiheit	1.1	Im Kita-Alltag wird den Kindern keine Möglichkeit gegeben, ihren individuellen Bewegungsbedürfnissen nachzugehen.	3.1	Pädagogische Fachkraft ermöglicht den Kindern gewissen Raum zum Nachgehen ihrer individuellen Bewegungsbedürfnissen.	5.1	Pädagogische Fachkraft stellt eine entwicklungsangemessene Umgebung bereit, welche die Selbstständigkeit der Kinder unterstützt, indem sie Herausforderungen eigenständig meistern können.	7.1	Pädagogische Fachkraft bietet Kindern individuelle Herausforderungen zur Entwicklung ihrer Selbstständigkeit (z.B. eigenständige Nutzung von Bewegungsgegenständen, Einüben neuer Bewegungsmuster).
	Pädagogische Unterstützung	1.2	Pädagogische Fachkraft geht nicht auf die individuellen Bewegungsbedürfnisse der Kinder ein.	3.2	Pädagogische Fachkraft achtet gelegentlich auf die individuellen Bewegungsbedürfnisse der Kinder.*	5.2	Pädagogische Fachkraft achtet in den meisten Fällen auf die individuellen Bewegungsbedürfnisse der Kinder.*	7.2	Pädagogische Fachkraft bietet den Kindern gemäß ihrer aktuellen Bewegungsfertigkeiten herausfordernde Bewegungsaktivitäten an.
	Individuelles Be- wegungsangebot	1.3	Pädagogische Fachkraft verbietet Kindern alle Bewegungsaktivitäten, die mit Risiken einhergehen.*	3.3	Pädagogische Fachkraft erlaubt den Kindern Bewegungsaktivitäten, die mit gewissen Risiken einhergehen, kontrolliert diese aber sehr stark.*	5.3	Die Kinder können im Rahmen verbindlicher und altersgerechter Regeln riskante Bewegungsaktivitäten selbstständig ausführen.*	7.3	Die Kinder werden auf den kompetenten Umgang mit riskanten Bewegungsaktivitäten so vorbereitet, dass ihre Selbstständigkeit systematisch größer wird.*
	Gruppen- struktur	1.4	Pädagogische Fachkraft bietet keine Bewegungsaktivitäten oder -impulse an.	3.4	Pädagogische Fachkraft bietet allgemeine Bewegungsaktivitäten und -impulse für einzelne Kinder an.	5.4	Pädagogische Fachkraft passt Bewegungsaktivitäten und -impulse in den meisten Fällen an die individuellen Bewegungsfertigkeiten der Kinder an.*	7.4	Pädagogische Fachkraft achtet auf Kinder mit fehlender Bewegungsmotivation oder mit besonderen Bewegungsfertigkeiten und bietet ihnen spezielle Bewegungsaktivitäten und -impulse an.
		1.5	Pädagogische Fachkraft plant nur selten Bewegungsaktivitäten für einzelne Kindern oder kleine Gruppen.*	3.5	Einige Möglichkeiten für die Kinder, sich in selbstgewählten kleinen Gruppen für Bewegungsaktivitäten zusammenzufinden.*	5.5	Viele Bewegungsaktivitäten finden in kleinen Gruppen oder individuell statt.*	7.5	Pädagogische Fachkraft beschäftigt sich in pädagogischen Interaktionen im Rahmen von Bewegungsaktivitäten sowohl mit kleinen Gruppen und einzelnen Kindern als auch mit der Gesamtgruppe.*

## 5 Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Interessen

### Ergänzende Hinweise

- 3.2, 5.2 z.B. unterstützt die pädagogische Fachkraft Kinder bei ihren Bewegungsbedürfnissen, plant Gruppenaktivitäten für Kinder mit ähnlichen Interessen, oder bezieht Kinder bei der Planung und Durchführung von Aktivitäten mit ein.
- 3.2 Um den Aspekt mit Ja einzuschätzen, muss das beschriebene Verhalten in mind. 33% der Fälle beobachtbar gewesen sein.
- 5.2 Um den Aspekt mit Ja einzuschätzen, muss das beschriebene Verhalten in mind. 66% der Fälle beobachtbar gewesen sein.
- 1.3, 3.3, 5.3, 7.3 Riskante Bewegungsaktivitäten sind z.B.: Kletterspiele, Fahrspiele, Fahrrad fahren, Aktivitäten in Bewegungsbaustellen.
- 5.4 Um den jeweiligen Aspekt mit Ja einzuschätzen, muss das beschriebene Verhalten in über 50% der Fälle zu beobachten sein.
- 1.5, 3.5, 5.5 Welche Größe für Kleingruppen angemessen ist, kann sich in Abhängigkeit vom Alter, den Fähigkeiten und den individuellen Bedürfnissen der Kinder ändern. Für die Bedürfnisse von Dreijährigen sind kleine Gruppen mit drei bis fünf Kindern angemessen, während für Vier- bis Fünfjährige eine kleine Gruppe fünf bis acht Kinder umfassen kann.
- 7.5 z.B. nimmt die pädagogische Fachkraft an den Spielideen der einzelnen Kinder teil oder führt Bewegungsaktivitäten für die gesamte Gruppe oder eine Teilgruppe durch.

### Fragen

**Allgemein:** Falls keine entsprechenden Situationen beobachtet werden konnten, sollte die pädagogische Fachkraft gefragt werden: Wie gehen Sie mit riskanten Situationen und Bewegungsaktivitäten um?

- 5.3 Gibt es Regeln für die Ausführung riskanter Bewegungsaktivitäten und Spiele?



## 6 Partizipation

		Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet						
		1	2	3	4	5	6	7						
Mitentscheiden	1.1	Bei der Anschaffung von neuen Bewegungsgegenständen werden die Bewegungsinteressen der Kinder nicht berücksichtigt.*		3.1	Bei der Anschaffung von neuen Bewegungsgegenständen werden die Bewegungsinteressen der Kinder berücksichtigt.*		5.1	Bei der Anschaffung von neuen Bewegungsgegenständen dürfen die Kinder mitentscheiden.*		7.1	Pädagogische Fachkraft achtet darauf, dass die Bewegungsinteressen jedes Kindes berücksichtigt werden, indem sie ein Aushandeln der unterschiedlichen Interessen zwischen den Kindern fördert.*			
	Instandhaltung	1.2	Die Kinder werden nicht an der Instandhaltung sowie Aufbewahrung von Bewegungsgegenständen beteiligt.		3.2	Pädagogische Fachkraft regt die Kinder ab und zu an, sich an der Instandhaltung sowie Aufbewahrung von Bewegungsgegenständen zu beteiligen.*		5.2	Die Kinder werden routiniert und systematisch an der Instandhaltung sowie Aufbewahrung von Bewegungsgegenständen beteiligt.		7.2	Pädagogische Fachkraft achtet auf ein entwicklungsgemäßes Beteiligen der Kinder an der Instandhaltung sowie Aufbewahrung von Bewegungsgegenständen.*		
		Ideen einbringen	1.3	Den Kindern wird kein Raum für eigene Ideen und Vorschläge bezüglich Bewegungsaktivitäten gegeben.		3.3	Die Kinder haben die Gelegenheit, ihren besonderen Bewegungsinteressen nachzugehen und so ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln.		5.3	Die Kinder bringen Vorschläge und eigene Handlungsentwürfe ein, die zur Variation von Bewegungsaktivitäten führen.		7.3	Pädagogische Fachkraft greift Ideen und Vorschläge der Kinder für Bewegungsaktivitäten auf und baut diese mit in ihr Programm ein.	
			Regeln	1.4	Es bestehen keine gemeinsam verabredeten Regeln, welche die Kinder berücksichtigen können.		3.4	Es bestehen für alle verbindliche Regeln bezüglich des gemeinsamen Bewegens und Spielens.*		5.4	Die Kinder berücksichtigen in den meisten Fällen die Regeln für die gemeinsame Nutzung von Ausstattungsgegenständen sowie für das Verhalten bei Bewegungsaktivitäten.*		7.4	Pädagogische Fachkraft entwickelt gemeinsam mit den Kindern Regeln, die allen Kindern altersentsprechende Bewegungsaktivitäten ermöglichen.*

## 6 Partizipation

### Ergänzende Hinweise

- 3.2 Um den jeweiligen Aspekt mit Ja einzuschätzen, muss der beschriebene Aspekt in mind. 25% der Fälle zutreffen.
- 7.2 Pädagogische Fachkraft nimmt die älteren Kinder stärker in die Verantwortung und gibt ihnen herausforderndere Aufgaben. Gleichzeitig können die jüngeren Kinder die älteren Kinder oder die pädagogische Fachkraft bei der Reinigung, Instandhaltung und Reparatur beobachten.
- 3.4 Dabei dürfen diese Regeln weder zu streng und kontrollierend sein, noch darf die Disziplin so gering sein, dass es kaum Regeln oder Ordnung gibt.
- 5.4 Um den jeweiligen Aspekt mit Ja einzuschätzen, muss der beschriebene Aspekt in über 50% der Fälle zutreffen.
- 7.4 Pädagogische Fachkraft achtet bei der Entwicklung der Regeln darauf, dass ältere Kinder großräumigen und schnellen Bewegungsaktivitäten nachgehen können, ohne dass jüngere Kinder in ihren Bewegungsmöglichkeiten eingeschränkt oder gefährdet werden. Durch die Partizipation an der Gestaltung der Regeln sollen Kinder in die Lage versetzt werden, soziale Situationen zu verstehen und selbst an der Lösung von Konflikten und Problemen mitzuhelfen.

### Fragen

- 1.1, 3.1 Werden die Bewegungsinteressen der Kinder bei der Anschaffung von neuen Bewegungsgegenständen berücksichtigt? Erläutern Sie.
- 5.1, 7.1 Inwiefern dürfen die Kinder mitentscheiden, welche Bewegungsgegenstände angeschafft werden? Erläutern Sie.
- 3.4 Gibt es bei Ihnen Regeln bezüglich des gemeinsamen Spielens in der Kita und auf dem Außengelände?
- 7.4 Wurden die Kinder in die Gestaltung der Regeln mit einbezogen?

## Anhang C

### Einschätzungsbogen zum Beobachtungsinstrument für bewegungspädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen

Datum der Einschätzung: ..... : ..... : .....

Beobachtungszeit: von ..... : ..... bis ..... : .....

Name der beobachtenden Person: .....

Interviewzeit: von ..... : ..... bis ..... : .....

Name der Kindertageseinrichtung: .....

Name der Gruppe: .....

Namen der pädagogischen Fachkräfte: .....

Öffnungszeiten der Gruppe von ..... : ..... bis ..... : .....

Gruppenstruktur:  Gruppenarbeit  teiloffene Arbeit, zusammen mit Gruppe: .....  offene Arbeit

Anzahl der anwesenden pädagogischen Fachkräfte in der Gruppe: .....

Anzahl angemeldeter Kinder: ..... Alter des jüngsten Kindes: ..... Jahre ..... Monate

Anzahl anwesender Kinder: ..... Alter des ältesten Kindes: ..... Jahre ..... Monate

Anzahl der Kinder in der Gruppe mit erhöhtem Förderbedarf (gemäß §54, SGB XII, §35a SGB VIII): .....

Körperliche Behinderung: ..... Geistige Behinderung: .....

Hörbehinderung: ..... Sprachstörung: .....

Seherschädigung: ..... Andere: .....

Allgemeine Entwicklungsstörung: .....

Anzahl der Räume (außer Sanitärräume), die zur Betreuung der Kinder in der Gruppe genutzt werden: .....

Bitte Räume nennen: .....

Größe der Räume (außer Sanitärräume), die ausschließlich von der Gruppe genutzt werden, in m<sup>2</sup>: ..... Größe des Außenbereichs in m<sup>2</sup>: .....

Platz für Anmerkungen

Die Aspekte werden eingeschätzt mit:

- J = Ja, die Beschreibung trifft zu.
- N = Nein, die Beschreibung trifft nicht zu.
- NE = Nicht einschätzbar.

Hinweis:

Die Fragezeichen („?“) neben einzelnen Qualitätsaspekten bedeuten, dass im Beobachtungsinstrument Beispielfragen zur Erfassung dieser Qualitätsaspekte enthalten sind.

Einschätzungen										Anmerkungen		
<b>1 Räumliche Bedingungen</b>												
<b>1.1 Innenbereich</b>					<b>1 2 3 4 5 6 7 NE</b>							
J	N		J	N	J	N	NE		J		N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>1.2 Außenbereich</b>					<b>1 2 3 4 5 6 7</b>							
J	N		J	N	J	N	NE		J		N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Einschätzungen										Anmerkungen																																																																														
<b>2 Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion</b>																																																																																								
<b>2.1 Beobachtung &amp; Dokumentation</b>																																																																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th colspan="2"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>J</td> <td>N</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>J</td> <td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td>3.1</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td>5.1</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td>7.1</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>3.2</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td>5.2</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td>7.2</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td colspan="3"></td> </tr> </tbody> </table>													1	2	3	4	5	6	7			J	N								J	N	1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?						3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?																																					
		1	2	3	4	5	6	7																																																																																
J	N								J	N																																																																														
1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?																																																																																	
		3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?																																																																																	
<b>2.2 Dialog- und Beteiligungsbereitschaft</b>																																																																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>NE</th> <th colspan="2"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>J</td> <td>N</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>J</td> <td>N</td> <td>NE</td> </tr> <tr> <td>1.1</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.1</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>1.2</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.2</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>1.3</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td>3.3</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td>5.3</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td>7.3</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>1.4</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.4</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.4</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.4</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td colspan="3"></td> </tr> </tbody> </table>													1	2	3	4	5	6	7	NE			J	N									J	N	NE	1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				1.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				1.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?				1.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?												
		1	2	3	4	5	6	7	NE																																																																															
J	N										J	N	NE																																																																											
1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																	
1.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																	
1.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?																																																																																	
1.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?																																																																																	
<b>2.3 Impulse</b>																																																																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th colspan="2"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>J</td> <td>N</td> <td>NE</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>J</td> <td>N</td> <td>NE</td> </tr> <tr> <td>1.1</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.1</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>1.2</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td>3.2</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td>5.2</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td>7.2</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>1.3</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.3</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td>5.3</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.3</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>1.4</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.4</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.4</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.4</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.5</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.5</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.5</td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td colspan="3"></td> </tr> </tbody> </table>													1	2	3	4	5	6	7			J	N	NE							J	N	NE	1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				1.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?				1.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?				1.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?				1.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
		1	2	3	4	5	6	7																																																																																
J	N	NE							J		N	NE																																																																												
1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																	
1.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?																																																																																	
1.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?	5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?																																																																																	
1.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ?																																																																																	
1.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																	

Einschätzungen										Anmerkungen																																								
<b>3 Planung</b>																																																		
<b>3.1 Grundlagen/ Orientierung</b>																																																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th></th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>J</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>N</td> <td></td> </tr> <tr> <td>N</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>												1	2	3	4	5	6	7			J								N		N																			
	1	2	3	4	5	6	7																																											
J								N																																										
N																																																		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?																																			
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?																																			
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?																																			
<b>3.2 Pädagogische Inhalte und Prozesse</b>																																																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th></th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>J</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>N</td> <td></td> </tr> <tr> <td>N</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>NE</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>												1	2	3	4	5	6	7			J								N		N										NE									
	1	2	3	4	5	6	7																																											
J								N																																										
N																																																		
NE																																																		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?																																			
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?																																			
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?																																			
1.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																				

Einschätzungen												Anmerkungen																								
4 Vielfalt und Nutzung von Material																																				
												1	2	3	4	5	6	7																		
J			N			J			N			J			N			NE			J			N			NE									
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															

Einschätzungen												Anmerkungen																								
5 Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Interessen																																				
												1	2	3	4	5	6	7	NE																	
J			N			NE			J			N			NE			J			N			NE												
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
1.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				3.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				5.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				7.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
1.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				3.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				5.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															





## **Anhang D**

### **Expert:innen-Fragebogen zur Überprüfung der Inhaltsvalidität**

#### **Bewegung in Kindertageseinrichtungen:**

Entwicklung eines Beobachtungsinstruments zur Erfassung  
der bewegungspädagogischen Qualität

Liebe Expert:innen,

Vielen Dank, dass Sie an der Bewertung der Gültigkeit dieses Beobachtungsinstruments teilnehmen. Das Instrument enthält 6 Bereiche mit 10 Merkmalen und 37 Aspekten, die sich auf die bewegungspädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen beziehen und diese messbar machen sollen. Ich benötige Ihre Expertise, um die Relevanz der einzelnen Aspekte für die gemessenen Merkmale zu beurteilen. Ihre Bewertung sollte sich auf Ihre fachliche Erfahrung und Ihre Einschätzung der unterschiedlichen Merkmale und Aspekte stützen.

Es gibt zu jedem Merkmal die Möglichkeit, Anmerkungen in einem Freitextfeld zu machen, beispielsweise wenn Sie den Eindruck haben, dass ein wichtiger Aspekt fehlt. Darüber hinaus können Sie am Ende der Bewertung weitere Aspekte oder allgemeine Anmerkungen ergänzen. Bitte seien Sie bei Ihrer Bewertung so objektiv und konstruktiv wie möglich. Die Ausfüllung des Fragebogens dauert ca. 20-30 Minuten.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und erfolgt anonym. Die Ergebnisse werden gemäß den Bestimmungen des Datenschutzes so ausgewertet, dass eine Identifikation von Personen ausgeschlossen ist.

## Angaben zur Person und zur beruflichen Erfahrung

Alter	
Geschlecht	
Berufserfahrung (in Jahren)	
Ausbildung	

Ich bin damit einverstanden, dass meine Angaben im Rahmen der Masterarbeit „Bewegung in Kindertageseinrichtungen: Entwicklung eines Beobachtungsinstruments zur Erfassung der bewegungspädagogischen Qualität“ in anonymisierter Form genutzt werden. Rückschlüsse auf meine Person sind nicht möglich.

**Unterschrift:** \_\_\_\_\_

## Bereich: Räumliche Bedingungen

In diesem Bereich werden Aussagen zusammengefasst, die sich auf das Vorhandensein und die Möglichkeit der Nutzung von Innen- und Außenräumen beziehen. Die räumlichen Bedingungen tragen dazu bei, ob und in welchem Ausmaß Kinder zum Ausprobieren, zum Verändern und zum Miteinander-Erfahrungen-Machen eingeladen werden, und so die Kindertageseinrichtung als einen ihren Bedürfnissen entsprechenden Lebensraum begreifen können.

Merkmal: Innenbereich					
Aspekt	Inhalt	Relevanz			
		nicht relevant	eher nicht relevant	eher relevant	relevant
1. Verfügbarer Platz	Ausreichender Platz für freie Bewegung; ruhige und lebhafte Bewegungsaktivitäten können voneinander getrennt stattfinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Anregende Innenräume	Verschiedenartige (herausfordernde) Bewegungsabläufe für Kinder aller Altersgruppen möglich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sicherheit	Bereich für Bewegungsaktivitäten im Innenraum ist grundsätzlich sicher; pädagogische Fachkraft achtet auf mögliche Sicherheitsprobleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:					

**Merkmals: Außenbereich**

Aspekt	Inhalt	Relevanz			
		nicht relevant	eher nicht relevant	eher relevant	relevant
1. Verfügbarer Platz	Ausreichender Platz für freie Bewegung; ruhige und lebhafte Bewegungsaktivitäten können voneinander getrennt stattfinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Anregender Außenbereich	Verschiedenartige (herausfordernde) Bewegungsabläufe für Kinder aller Altersgruppen möglich; verschiedene Oberflächen für unterschiedliche Bewegungsaktivitäten vorhanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Freie Zugänglichkeit	Außenbereich die meiste Zeit über frei zugänglich; Innenbereich leicht erreichbar; gewisser Schutz vor Witterungseinflüssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sicherheit	Außenbereich ist grundsätzlich sicher; pädagogische Fachkraft achtet auf mögliche Sicherheitsprobleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen:

## Bereich: Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion

Interaktionskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und die bewusste Gestaltung von Beziehungen zu einzelnen Kindern und in der Gruppe gelten als Schlüsselkompetenzen, die die Qualität der pädagogischen Arbeit prägen. Wichtig ist, dass die pädagogische Fachkraft das Verhalten der Kinder systematisch beobachtet sowie Bedürfnisse und Gefühle der Kinder berücksichtigt, um einen möglichst günstigen sozialen Rahmen für kindliche Entwicklungsprozesse zu schaffen.

<b>Merkmal: Beobachtung &amp; Dokumentation</b>					
<b>Aspekt</b>	<b>Inhalt</b>	<b>Relevanz</b>			
		nicht relevant	eher nicht relevant	eher relevant	relevant
1. Dokumentation der Beobachtung	Beobachtungen des Bewegungsverhaltens einzelner Kinder oder der Gruppe schriftlich festgehalten (mittels freier Beobachtungen sowie strukturierter Beobachtungsverfahren).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Impulse durch Beobachtungsdokumentation	Dokumentation wird verwendet, um Ausstattungsgegenstände und Bewegungsangebot anzupassen, sowie Handlungsstrategien abzuleiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:					

**Merkmal: Dialog- und Beteiligungsbereitschaft**

Aspekt	Inhalt	Relevanz			
		nicht relevant	eher nicht relevant	eher relevant	relevant
1. Besprechen der Raumnutzung	Pädagogische Fachkraft achtet darauf, dass Bewegungs- und Aktionsräume nicht überfüllt sind; bespricht mit den Kindern die Nutzung der Räume.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dialog über Bewegungsaktivitäten	Pädagogische Fachkraft zeigt sich freundlich und unterstützend; erweitert die Spiel- und Bewegungsideen der Kinder durch Nachfragen und ergänzende Informationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Beteiligung an Bewegungsaktivitäten	Pädagogische Fachkraft bezieht sich oder andere Kinder gezielt und bedacht in die Bewegungsspiele & -aktivitäten der einzelnen Kinder mit ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Individuelle Bewegungsbedürfnisse	Pädagogische Fachkraft unterstützt Bewegungsbedürfnisse der einzelnen Kinder und kommt diesen nach, indem sie (altersgerechte) Bewegungsangebote danach ausrichtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen:

<b>Merkmal: Impulse</b>					
<b>Aspekt</b>	<b>Inhalt</b>	<b>Relevanz</b>			
		nicht relevant	eher nicht relevant	eher relevant	relevant
1. Unterstützung	Pädagogische Fachkraft bietet den Kindern bei Bedarf Unterstützung bei ihren Bewegungsabläufen und im Umgang mit Geräten an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Fördern von Bewegungsfertigkeiten	Pädagogische Fachkraft integriert unterschiedliche Bewegungsfertigkeiten der Kinder in ihre Angebote, und ermutigt sie zu ungewohnten Bewegungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Anregen zum Bewegen	Pädagogische Fachkraft vermittelt durch ihr eigenes Bewegungsverhalten und ihre freundliche Ausstrahlung Freude an Bewegung; regt auch Kinder zu Bewegung an, die zunächst wenig Interesse zeigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Fördern von Rücksichtnahme	Pädagogische Fachkraft achtet darauf, dass die Kinder bei ihren Bewegungsaktivitäten aufeinander achtgeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Kind-Kind-Interaktion	Interaktionen zwischen den Kindern werden unterstützt, um ein angemessenes soziales Verhalten zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:					

## Bereich: Planung

Pädagogische Planung stellt sicher, dass sich eine Praxis etablieren kann, die die anderen Bereiche bewegungspädagogischer Qualität systematisch und regelmäßig berücksichtigt. Gute und systematische Planung soll dabei helfen, Handlungsspielräume und Handlungsbedarf zu erkennen, zu nutzen, und gegebenenfalls auch zu verändern.

Merkmal: Grundlagen					
Aspekt	Inhalt	Relevanz			
		nicht relevant	eher nicht relevant	eher relevant	relevant
1. Pädagogische Konzeption	Schriftliche pädagogische Konzeption zur Förderung des Bewegungsverhaltens vorhanden mit Aussagen zu Entwicklung und Sicherung der bewegungspädagogischen Qualität.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Planung	Pädagogische Fachkraft achtet bei der Planung von Bewegungsaktivitäten auf eine möglichst große Vielfalt an Bewegungsabläufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Fortbildungsmöglichkeiten	Teilnahme an Kursen, Seminaren oder Workshops außerhalb der Einrichtung wird unterstützt; Regelmäßige Fortbildungen in der Einrichtung vorgesehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:					



**Merkmal: Pädagogische Inhalte und Prozesse**

Aspekt	Inhalt	Relevanz			
		nicht relevant	eher nicht relevant	eher relevant	relevant
1. Neue Herausforderungen	Pädagogische Fachkraft ermöglicht regelmäßig neue Bewegungsaktivitäten durch neue Ausstattungsgegenstände und eine abwechslungsreiche Planung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Flexibilität & Abwechslung	Pädagogische Fachkraft reagiert flexibel auf besondere Bewegungsbedürfnisse der Kinder; Planung von gezielten Erweiterungsangeboten (z.B. Spielplatz, Wald, Schwimmhallen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Abstimmen im Team	Regelmäßiges Abstimmen der pädagogischen Inhalte im Team, um eine möglichst große Vielfalt an Bewegungsangeboten zu gewährleisten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Freispiel	Freispiel findet an einem wesentlichen Teil des Tages statt, sowohl drinnen als auch draußen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen:

## Bereich: Vielfalt und Nutzung von Material

Eine angemessene Vielfalt an Material soll es den Kindern ermöglichen, sich eigenständig mit einem alle Sinne ansprechenden Angebot auseinander zu setzen. Hierbei sind den unterschiedlichen Altersstufen, Ausgangslagen und Bedürfnissen der Kinder zu berücksichtigen.

Aspekt	Inhalt	Relevanz			
		nicht relevant	eher nicht relevant	eher relevant	relevant
1. Auswahl an Material	Reichliche und vielfältige Ausstattung an Bewegungsmaterialien und -gegenständen für alle Altersstufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Adäquate & anregende Nutzung	Ausstattung für Bewegungsaktivitäten fördert vielfältige Bewegungsformen und die Entwicklung grundlegender Bewegungsfertigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sicherheit & Funktionalität	Ausstattung für Bewegungsaktivitäten ist in einem guten, funktionsfähigen Zustand; pädagogische Fachkraft handelt vorausschauend und erklärt Kindern den sicheren Umgang mit der Ausstattung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:					

## Bereich: Individualisierung

Die Individualisierung der pädagogischen Arbeit beinhaltet die Achtung vor der Persönlichkeit eines jeden Kindes und seinen individuellen Weltzugängen und Aneignungsformen. Individualisierung bezieht sich sowohl darauf, dass den Kindern im Alltag Möglichkeiten eröffnet werden, ihre individuellen Interessen und Bedürfnisse zu verwirklichen, als auch darauf, den individuellen Entwicklungsstand bei der Gestaltung der Bewegungsaktivitäten zu berücksichtigen.

Aspekt	Inhalt	Relevanz			
		nicht relevant	eher nicht relevant	eher relevant	relevant
1. Individuelle Gestaltungsfreiheit	Pädagogische Fachkraft stellt eine entwicklungsangemessene Umgebung bereit, welche die Selbstständigkeit der Kinder unterstützt und in der sie Herausforderungen eigenständig meistern können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pädagogische Unterstützung	Pädagogische Fachkraft bietet den Kindern herausfordernde und ihrem Fertigungsstand entsprechend erweiternde Bewegungsaktivitäten und -gegenstände an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Riskante Bewegungsaktivitäten	Kinder können im Rahmen verbindlicher und altersgerechter Regeln riskante Bewegungsaktivitäten und Spiele selbstständig ausführen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Individuelles Bewegungsangebot	Pädagogische Fachkraft passt Bewegungsaktivitäten und -impulse an die individuellen Interessen und Bewegungsfertigkeiten der Kinder an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Gruppenstruktur	Den Kindern werden sowohl Bewegungsaktivitäten in der Gesamtgruppe als auch in (selbstgewählten) kleinen Gruppen oder individuell angeboten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:					

## Bereich: Partizipation

Dieser Bereich betrifft die Teilhabe der Kinder an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen in der Kindertageseinrichtung. Dabei sollen Kinder Selbstwirksamkeit erleben und lernen, Verantwortung zu übernehmen.

Aspekt	Inhalt	Relevanz			
		nicht relevant	eher nicht relevant	eher relevant	relevant
1. Mitentscheiden	Bewegungsinteressen und Wünsche der Kinder werden bei der Anschaffung von neuen Bewegungsgegenständen berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Instandhaltung	Kinder werden routiniert und systematisch an der Reinigung, Instandhaltung, Reparatur und Aufbewahrung von Bewegungsgegenständen beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ideen einbringen	Kinder bringen Vorschläge und eigene Handlungsentwürfe ein, die zur Neugestaltung und Variation von Bewegungsaktivitäten führen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Regeln	Es bestehen für alle verbindliche Regeln bezüglich des (gemeinsamen) Bewegens und Spielens in der Kita und auf dem Außengelände; Kinder werden in die Entwicklung der Regeln einbezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:					

Gibt es darüber hinaus noch Aspekte, die Sie ergänzen würden oder die Ihnen im Kontext "pädagogische Qualität von Bewegung" als wichtig erscheinen? Haben Sie allgemeine Anmerkungen zum Beobachtungsinstrument?

## **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, die vorliegende schriftliche Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt zu haben. Alle sinngemäß und wörtlich übernommenen Textstellen habe ich als solche kenntlich gemacht. Mir ist bekannt, dass im Falle einer Täuschung die Masterarbeit mit „nicht bestanden“ bewertet wird.

Berlin, den 15.08.2023

5088226

Matrikelnummer

*Martin*

Yannick Martin