



Bildungsbereich Bewegung in der Frühpädagogik

- Ein Vergleich der pädagogischen Konzepte und der Situation im Bereich
Bewegungserziehung deutscher und südkoreanischer Kindergärten -

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften

der Universität Osnabrück

vorgelegt von

Ji-Heun Choi aus Seoul, Südkorea

Osnabrück, 2019

Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften

Erste Gutachterin: Prof. Dr. Renate Zimmer
Universität Osnabrück

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Ina Hunger
Georg-August-Universität Göttingen

Vorwort

Die Bereitstellung qualitativ hochwertiger frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung hat seit einigen Jahren einen festen Platz auf der Politikagenda der ganzen Welt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ), 2004; The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2006; Na, 2009). Eine Fülle neuer Forschungsbefunde, z. B. aus der Neurowissenschaft, der Entwicklungspsychologie, der Kindheits- und Familienforschung, aus internationalen Bildungsstudien (Schülerleistungsvergleiche TIMSS, PISA, IGLU; OECD-Studien; Starting Strong) sowie aus der Kinderrechtsbewegung, die seit Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1989 weltweit Verbreitung findet, belegen, dass Kinder von Anfang an ein Recht auf Bildung haben. Es bleibt allerdings fragwürdig, ob dieses Kinderrecht in Südkorea entsprechend gut gewährleistet ist.

Seit dem Jahr 2000 führen die Mitgliedstaaten der OECD alle drei Jahre das „Programm zur internationalen Schülerbewertung“ (PISA) durch. Dabei liegt Südkorea regelmäßig in der Spitzengruppe. Auch in der jüngsten Untersuchung aus dem Jahre 2009 landete das Land in allen Bereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) weit vorn im PISA-Ranking (vgl. Ergebnisse der PISA -Studie 2009, 2012). Allerdings hat sich herausgestellt, dass die südkoreanischen Schüler mit Abstand die unglücklichsten sind. Laut OECD-Bericht ist Suizid die am weitesten verbreitete Todesursache bei unter Vierzigjährigen in Südkorea. Die durchschnittliche Selbstmordrate in Südkorea beträgt 12.5 Menschen pro 100,000 Einwohner, während die Selbstmordrate in den OECD-Ländern 28.5 Menschen pro 100,000 Einwohner beträgt. Die Selbstmordrate in Südkorea liegt somit deutlich über dem Durchschnitt. Mit seiner Selbstmordrate liegt das Land elf Jahre lang in diesem Bereich auf dem ersten Platz weltweit. Nach der Todesursachenstatistik des Nationalen Amtes für Statistik haben in Südkorea 2012 täglich 39.5 Personen Selbstmord begangen (vgl. OECD, 2012b).

Während südkoreanische Studenten in den Bereichen Lesen und Mathematik ganz oben auf der Länderliste erscheinen, stehen sie in der Kategorie „Glücklichsein“ ganz unten. Der Druck an den südkoreanischen Schulen ist enorm hoch.

Nach dem Abschluss einer Lehrausbildung in MBPS (Mind Brain Physical Activity) an der Sportwissenschaftsakademie für Kinder in Seoul sammelte die Autorin als Sportlehrerin in einem südkoreanischen Kindergarten viele nützliche Erfahrungen. Sie konnte im Laufe ihrer Lehrtätigkeit in Südkorea viele Probleme im Bereich der frühkindlichen Erziehung in dortigen Kindergärten erfahren. Sie lernte während des Studiums an der Universität Osnabrück neue pädagogische Konzepte deutscher Kindergärten kennen. Diese neuen Konzeptionen in Deutschland betonen die frühkindliche Bildung als einen ganzheitlichen Prozess, in dem die Bewegung eine große Rolle spielt. So entstanden in der jüngsten Zeit „Sportkindergärten“ und „Bewegungskindergärten“. Dies führte zu der Überlegung, die vorwiegend auf kognitives Lernen reduzierten frühpädagogischen Konzepte Südkoreas mit denen deutscher Konzepte zu vergleichen.

Inzwischen ist die Relevanz der Bewegungserziehung in der frühen Kindheit, in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung aus wissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht heraus erkannt worden. Die ersten Schritte zur Bearbeitung dieses Feldes wurden getan. Die hier vorgelegte Dissertation wird ihren Beitrag durch eine kulturelle Sichtung des Problemfeldes und eine empirische Untersuchung als Orientierungshilfe für eine angemessene Bewegungserziehung in Südkorea leisten.

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die pädagogischen Konzepte und die aktuelle Situation sowie den Stellenwert der Bewegungserziehung in den südkoreanischen und deutschen Kindergärten zu vergleichen und daraus Maßnahmen der Qualitätsverbesserung für die Bewegungserziehung in Südkorea abzuleiten.

Zu diesem Zweck wurden die Bildungspläne für die südkoreanischen und deutschen Kindergärten im Hinblick auf die zwei unterschiedlichen Ansätze der Bildungsplanentwicklung analysiert, die die OECD im Rahmen der Untersuchung der Bildungspläne für Kindergärten der 20 OECD-Länder aufgeführt hat. Anhand einer Reihe von Kriterien, zu denen unter anderem das Bild vom Kind, das Bildungsziel, die Rolle der Kindertageseinrichtung sowie die Gestaltung und die Nutzung der räumlichen Gegebenheiten gehören, erfolgte die Zuordnung Südkoreas zu den Ländern, die dem Ansatz der frühkindlichen Erziehung folgen. Deutschland konnte den Ländern zugeordnet werden, die dem sozialpädagogischen Ansatz folgen. Der aktuelle Stand der südkoreanischen und deutschen Kindertageseinrichtungen bezüglich der Organisation von Bewegungsangeboten im vorschulischen Alter wird im Rahmen der empirischen Untersuchung mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens ermittelt. Die Untersuchung geht der Frage nach, wie sich die Kindergärten der beiden Länder hinsichtlich der Organisation und der Rahmenbedingungen einer Bewegungsstunde, der Räumlichkeiten sowie des Stellenwertes der Bewegungserziehung unterscheiden. Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass in deutschen Kindergärten – vor dem Hintergrund des sozialpädagogischen Ansatzes – die Bewegung für die frühkindliche Bildung und Erziehung einen hohen Stellenwert einnimmt. Sowohl im Innen- als auch im Außenbereich sollte genügend Platz zur Verfügung stehen. Zudem sollten ausreichend offene Bewegungsangebote in altersgemischten Gruppen vorhanden sein. In Südkorea nimmt hingegen – vor dem Hintergrund des frühkindlichen Erziehungsansatzes – die kognitive Erziehung einen besonderen Stellenwert ein, wobei die körperliche Betätigung offenbar vernachlässigt wird.

Abschließend kann gefolgert werden, dass es vom pädagogischen Konzept abhängig zu sein scheint, wie der Bildungsbereich „Bewegung“ auf der Praxisebene in Kindergärten behandelt und ausgestaltet wird. Um die Bewegungserziehung in südkoreanischen Kindergärten grundlegend zu verbessern, sollte jedoch das Thema von oben angegangen werden (Top-Down). Ohne Berücksichtigung einer angemessenen pädagogischen Philosophie oder angemessener pädagogischer Konzepte kann die Bewegungserziehung in Südkorea nicht vollständig umgesetzt werden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	i
Zusammenfassung	iii
Inhaltsverzeichnis	iv
I Theoretische Grundlagen	1
1 Einleitung	1
2 Frühkindliche Bildung	11
2.1 Grundlagen frühkindlicher Bildung.....	11
2.2 Forschung in der frühkindlichen Bildung.....	16
2.2.1 OECD-Studien Starting Strong I-IV.....	17
2.2.2 Scholorientierte vs. ganzheitliche Ansätze frühkindlicher Bildung ..	21
2.2.3 Kompetenzorientierter Bildungsplan	23
2.3 Bewegung in der frühkindlichen Bildung.....	25
2.4 Bewegung als elementarer Bildungsbereich.....	29
2.5 Zusammenfassung Kapitel 2.....	33
3 Kulturelle Bildungskontexte in Südkorea	34
3.1 Die südkoreanische Bildungskultur	34
3.2 Das Bild vom Kind in Südkorea.....	37
3.3 Südkoreas Praxis frühkindlicher Bildung.....	39
3.3.1 Grundlagen pädagogischer Praxis.....	39
3.3.2 Zwei Beispielkindergärten aus Südkorea.....	46
3.4 Zusammenfassung Kapitel 3.....	64
4 Kulturelle Bildungskontexte in Deutschland	64
4.1 Die deutsche Bildungskultur.....	64
4.2 Das Bild vom Kind in Deutschland	67
4.3 Deutschlands Praxis frühkindlicher Bildung	69

4.3.1	Grundlagen pädagogischer Praxis.....	69
4.3.2	Ein Beispielkindergarten aus Deutschland.....	74
4.4	Zusammenfassung Kapitel 4.....	84
5	Frühkindliche Bildung in Südkorea und Deutschland.....	85
5.1	Bildungsplanentwicklung.....	86
5.1.1	Südkorea.....	87
5.1.2	Deutschland.....	90
5.2	Bild vom Kind.....	94
5.2.1	Südkorea.....	94
5.2.2	Deutschland.....	96
5.3	Rolle der Einrichtung.....	97
5.3.1	Südkorea.....	98
5.3.2	Deutschland.....	99
5.4	Bildungsziel.....	100
5.4.1	Südkorea.....	101
5.4.2	Deutschland.....	102
5.5	Bildungsbereich „Bewegung“ in den Bildungsplänen für Kindergärten.....	104
5.5.1	Südkorea.....	104
5.5.2	Deutschland.....	109
5.6	Gestaltung und Nutzung der räumlichen Gegebenheiten.....	112
5.6.1	Südkorea.....	112
5.6.2	Deutschland.....	113
5.7	Zusammenfassung Kapitel 5.....	114
II	Empirische Untersuchung.....	117
6	Fragestellung.....	117
7	Methoden.....	118

7.1	Untersuchungsdesign und -stichproben.....	118
7.2	Messinstrumente und Erhebung	119
7.3	Datenanalyse	121
8	Ergebnisdarstellung und –interpretation	121
8.1	Ergebnisdarstellung	121
8.1.1	Frage 15: Pädagogischer Ansatz der Kindergärten	121
8.1.2	Frage 16: Zusammenarbeit mit anderen Institutionen	124
8.1.3	Frage 17: Konzept der Bewegungserziehung.....	125
8.1.4	Frage 18: Kindergärten mit regelmäßigem Bewegungsangebot... ..	125
8.1.5	Frage 19: Häufigkeit der Bewegungsangebote.....	126
8.1.6	Frage 20: Organisation des Bewegungsangebots	127
8.1.7	Frage 21: Gruppengröße der Bewegungsangebote	128
8.1.8	Frage 22: Gruppenzusammensetzung der Bewegungsangebote. ..	129
8.1.9	Frage 23: Räumlichkeiten für das Bewegungsangebot	130
8.1.10	Frage 25: Größe des Außenspielgeländes der Kindergärten	131
8.1.11	Frage 30: Bewegungsangebote anderer Organisationen.....	132
8.1.12	Frage 31: Angebote anderer Organisationen	133
8.1.13	Frage 32: Angaben zum finanziellen Spielraum.....	134
8.1.14	Frage 33: Stellenwert der Bewegungserziehung.....	135
8.2	Ergebnisinterpretation	137
8.2.1	Welchen Stellenwert hat die Bewegungserziehung in den Kindergärten des jeweiligen Landes?	137
8.2.2	Wie ist Bewegung quantitativ in den Einrichtungen des jeweiligen Landes verankert?	141
8.2.3	Wie ist Bewegung qualitativ in den Einrichtungen des jeweiligen Landes verankert?	142

8.2.4	Welche Rahmenbedingungen stehen für die Bewegungsangebote in den jeweiligen Ländern zur Verfügung?.....	144
8.3	Ergebniszusammenfassung.....	146
9	Zusammenfassung und Ausblick	147
9.1	Zusammenfassung.....	147
9.2	Reflexion	151
9.3	Folgerungen	152
10	Literaturverzeichnis	159
	Abbildungsverzeichnis	172
	Anhang	174

I Theoretische Grundlagen

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit liefert die Grundlagen und theoretisch-konzeptionellen Ansatzpunkte für den empirischen Ländervergleich zwischen Südkorea und Deutschland zum Bildungsbereich Bewegung in der Frühpädagogik. Zunächst werden grundlegende Aspekte Frühkindlicher Bildung erläutert. Des Weiteren wird die zentrale Forschungsreihe der OECD thematisiert. Es folgt eine Diskussion zur Bedeutung Bewegung allgemein und Bewegung spezifisch als Bildungsbereich der Frühpädagogik.

Kapitel drei leitet den kulturellen Bildungskontext von Südkorea her und Kapitel vier geht auf die gleichen Aspekte innerhalb der deutschen Bildungskultur ein.

Auf theoretischer Ebene bleibend, beschäftigt sich Kapitel fünf mit den Unterschieden beider Länder hinsichtlich zentraler Gesichtspunkte der frühkindlichen Bildung.

1 Einleitung

Bewegung ist nach wissenschaftlichen Erkenntnissen ein zentraler Bestandteil einer gesunden Entwicklung von Kindern. Sie ist nicht nur Gegenstand der kindlichen Aktivität, sondern das Kind entwickelt „über das Medium Bewegung ein spezifisches Verhältnis zu sich selbst, seinem Körper und seiner materiellen und sozialen Umwelt“ (Schmidt, 1998, S. 162, zit. nach Heim, 2008, S. 40). Neue Forschungsergebnisse belegen recht eindeutig, dass intensivierete Bewegungsangebote auch andere Kompetenzbereiche im Kindesalter unterstützen können (vgl. Wassenberg, Kessels, Kaff, Hurks, Jolles, Feron, Hendriksen, Kroes, Beere und Vles, 2005; Scherrer, 2000). Bewegung und sinnliche Wahrnehmung spielen von Geburt an eine wesentliche Rolle für die gesamte Entwicklung. „Das Kind ist von Geburt an fähig zur Bildung von Theorien, die es durch das eigene Handeln überprüft, verwirft, bestätigt und modifiziert. Lernprozesse laufen selbstinitiiert, selbstorganisiert und erfahrungsabhängig ab“ (Zimmer, 2008, S. 212). Bewegung besitzt deshalb in der frühen Kindheit einen besonderen, eigenen, ursprünglichen Wert im Bildungsprozess. In der frühkindlichen Bildung und Erziehung sollte Bewegung als Medium der Vermittlung grundlegender kognitiver, emotionaler und sozialer Lernprozesse verstanden werden, die auch für andere Bildungsbereiche Geltung haben und diese unterstützen können (Zimmer, 2008).

In Deutschland ist das Thema Bewegung in den Bildungsplänen des Elementarbereichs aller Bundesländer berücksichtigt. Im Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen steht die Bewegung an der ersten Position und findet sich als Querschnittsthema in anderen Bildungsbereichen wieder. „Der Einfluss der Bewegung und der Sinneswahrnehmung auf die frühkindliche Entwicklung und Bildung wird hier in allen Bildungsbereichen erkannt und eingebracht (Zimmer 2008, S. 228)“. Die Beachtung von Bewegung als Basis für kindliche Bildungsprozesse kommt nicht nur in den Bildungs- und Orientierungsplänen in Deutschland zum Ausdruck - auch viele unterschiedliche Institutionen wie Kommunen, Trägerverbände von Kindertageseinrichtungen, Ministerien und Sportorganisationen unternehmen vielfältige Anstrengungen, Bewegung, Spiel und Sport stark in der Alltagswelt von Kindern zu verankern. Das führt dazu, dass in Deutschland immer mehr Sport- und Bewegungskindergärten z. T. in der Trägerschaft von Elterninitiativen, z. T. in Kooperation mit Sportvereinen entstanden sind (vgl. Zimmer 2008, S. 231).

In Südkorea, einem Land ohne besondere Bodenschätze, ist ein guter Schulabschluss der beste Weg für eine Karriere. So entsteht der Wunsch, eine möglichst gute Universität zu besuchen. Dormels (2010, S. 91) erläutert dazu: „Daher halten die Aufnahmeprüfungen jedes Jahr Schüler, Eltern, Familien, Gesellschaft und Staat auf Trab“. Nach Kang (2003, S. 300) besuchen die Schüler des 12. Schuljahrgangs zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung der Universität fast jeden Tag ein privates Nachhilfeinstitut. Gleichmaßen bereiten sich bereits Grundschüler mit Blick auf diese Prüfung in bestimmten Fächern vor, z. B. in Englisch, Mathematik und südkoreanisch. Die Leistungskarrieren beginnen bereits im Kindergarten. Viele Wissenschaftler sprechen von einer Problematik der frühkindlichen Erziehung in Südkorea (Moon und Ha, 2009; Son, 2007; Lee, 2004; Kim, 2003): In den südkoreanischen Kindergärten haben allerdings Bildungsaktivitäten für die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder gegenüber der Bewegungserziehung Vorrang. In konfuzianisch geprägten Gesellschaften wie der südkoreanischen ist Bildung sehr wichtig. Es ist entscheidend, dass ein Kind gute Leistungen in der Schule erbringt, um auf diese Weise die Zugangsmöglichkeit zu einer guten Universität zu erlangen. Von den Schulnoten hängt ab, wie die Eltern, Lehrer, Professoren und später Arbeitgeber die Kinder beurteilen. Der Lerndrill beginnt schon im Kindergarten. In Südkorea gibt es die steigende Tendenz, dass Vorschulkinder infolge der schwerwiegenden Lernbelastung unter psychischen Störungen leiden. Die Fachärztin für Psychiatrie vom Institut für Psyche und Kognition in Seoul, Sung-Un Son, berich-

tet, dass ihre Patienten zu 30-40 Prozent aus überlasteten Kindern bestehen. Sie stellt weiterhin fest, dass die Ursache verschiedener Symptome, z. B. Gemütsschwankungen, Konzentrationsschwächen, auf die unausgeglichene Gemüts- und Verständnisenwicklung zurückzuführen seien (vgl. Tageszeitung Kookmin¹ vom 13.09.2006).

Bei der frühkindlichen Bildung und Erziehung in südkoreanischen Kindergärten existieren grundsätzlich drei Probleme:

- Der erste Problempunkt besteht in der allgemein vorherrschenden Meinung, dass Bildung sich einzig auf Aufnahmeprüfungen von Universitäten beschränke. Bildung hat in Form von Wissensvermittlung einen höheren Stellenwert, als dem Kind seinem Alter entsprechende Lebenserfahrungen zu vermitteln.
- Zweitens ist die südkoreanische Gesellschaft größtenteils der Ansicht, dass das Kind eine Arbeitskraft des Staates ist. Dieses Bild vom Kind führt immer noch zur Tendenz, die Kinder als Bildungswesen zu betrachten, die von Erwachsenen erzogen werden müssen.
- Der dritte Punkt bezieht sich auf die Erwartung an die pädagogischen Einrichtungen, in denen Kinder frühzeitig kognitiv ausgebildet werden. Die Eltern haben dabei das Ziel vor Augen, dass ihre Kinder durch frühzeitiges fleißiges Lernen gegenüber anderen Kindern bessere Englisch-, Schreib- und Lesekenntnisse erlangen sollen, um später auf ihrem Bildungs- und Berufsweg dem Konkurrenzdruck gewachsen zu sein. Dabei wird häufig nicht kritisch hinterfragt, ob die Kinder wirklich pädagogisch, sozial und fachlich etwas dabei gelernt haben. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Nebenwirkungen der frühkindlichen Erziehung in Südkorea, in der Wert auf kognitive Aspekte gelegt wird, die in den schulischen Lernbereichen von Bedeutung sind, wird die Forderung nach ausreichenden Bewegungsgelegenheiten und einer gezielten motorischen Förderung immer stärker (vgl. Kim, 2006; Kim, 2002; Oh, 2001; Cho, 2000).

Hierfür spielt das pädagogische Konzept der Kindergärten eine entscheidende Rolle, da die Bewegungserziehung immer auch abhängig ist vom pädagogischen Konzept, das im Kindergarten verfolgt wird. Der Bildungsbereich „Bewegung“ im pädagogischen Konzept wird von vielen Faktoren beeinflusst, zu denen unter anderem die kulturellen Bildungskontexte, das Bild vom Kind, das Bildungsziel, die Erwartungen an die frühkindliche Bildung sowie der Stellenwert der Bewegungserziehung gehören. Frede (1998) er-

¹Landesweite seriöse Zeitung

wähnt, dass Bildungspläne nach den Werten der jeweiligen Gesellschaft, inhaltlichen Standards, Ergebnissen aus der Forschung, Erwartungen des Gemeinwesens sowie nach der Kultur und Sprache unterschiedlich entwickelt werden. Diese länderspezifischen Unterschiede wirken sich wiederum auf die Rahmenbedingungen und den Stellenwert des Bewegungsbereichs in der Praxis aus.

Die Frage, wie Qualität in der frühkindlichen Bildung und Erziehung weiterentwickelt werden kann, beschäftigt Akteure aus Wissenschaft, Politik und Praxis in vielen Ländern. Nach Aussage der OECD werden „die Antworten heute nicht nur auf der nationalen Ebene gesucht, sondern auch im Rahmen eines zunehmend intensiven internationalen Austauschs“ (OECD, 2012, S. 13). An dieser Stelle zeigt sich, dass die Bedeutung der länderübergreifenden Studien zunimmt. In der sportpädagogischen Literatur sind internationale Vergleichsstudien zur Bewegungserziehung allerdings ebenso selten zu finden wie in der erziehungswissenschaftlichen Literatur.

Die bisherigen Ländervergleichsstudien (vgl. Choi-Shiue 2005; Sheridan, Giota, Han und Kwon, 2009) thematisierten eine vielfältige Differenzierung zwischen den Ländern als Forschungslücke. Das OECD-Komitee führte das Projekt „Förderung der Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ an, um den Begriff der Qualität sowie die politische Perspektive zu definieren, Literaturstudien zur Identifizierung effizienter Politikstrategien zu bearbeiten und verschiedene Szenarien zu beschreiben, in denen diese Strategien effektiv umgesetzt werden können (OECD 2012a, S. 6). Seither spielen die Ergebnisse der OECD-Studie eine zentrale Rolle in den länderübergreifenden Debatten und der länderübergreifenden Forschung zur frühkindlichen Bildung (OECD 2012a, S. 3). Mit den vier Studien Starting Strong I-IV, die aus diesem Netzwerk hervorgegangen sind, wurden wichtige Qualitätsdebatten angestoßen, und in vielen Ländern dienten sie als Orientierungsmarken für die eigene Politik (vgl. OECD 2012a, S. 3f.). Beispielsweise hat Na (2009) durch die Analyse der Merkmale der Bildungsplanentwicklung des südkoreanischen Bildungsplans im Hinblick auf die OECD-Studie die entsprechende Weiterentwicklung eingeleitet. Problematisch ist jedoch an dieser Stelle, dass innerhalb der oben genannten Ländervergleichsstudien kaum Aussagen über den Bereich der Bewegungserziehung gemacht werden. Hierbei handelt es sich um eine Forschungslücke. In diesem Zusammenhang kann die vorliegende Vergleichsstudie einen guten Beitrag hinsichtlich der pädagogischen Konzepte in den südkoreanischen und deutschen Bildungsplänen bezüglich der Bildungsplanansätze der OECD

sowie der aktuellen Bewegungssituation in südkoreanischen und deutschen Kindergärten leisten.

Die vorliegende Arbeit wird durch den Ländervergleich auf theoretischer Ebene und mittels einer empirischen Untersuchung einen Impuls für die pädagogischen Konzepte in Südkorea geben.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die pädagogischen Konzepte und die Situation im Bereich der Bewegungserziehung deutscher und südkoreanischer Kindergärten verglichen. Der Bewegungsbegriff kann als Kern der vorliegenden Arbeit verstanden werden. Wie in Abbildung 1 veranschaulicht, müssen, um zu diesem Kern vorzudringen, zunächst mehrere Themengebiete, die diesen Kern wie Schichten umschließen, bearbeitet werden. Aufgrund der entstehenden Erkenntnisse können dann Rückschlüsse gezogen und somit Impulse für pädagogische Konzepte – besonders in südkoreanischen Kindergärten – für den Bereich der Bewegungserziehung gegeben werden.

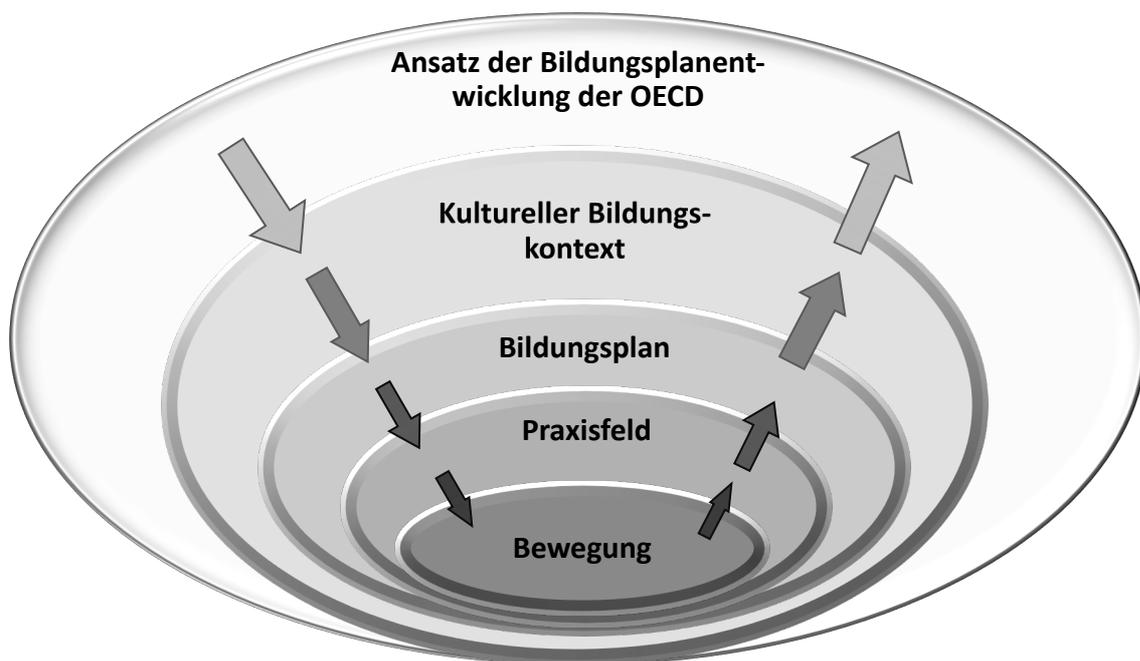


Abbildung 1: Zusammenspiel der thematischen Felder

Im theoretischen Teil der Arbeit stehen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt:

- 1) Unter welchem Ansatz wurden die Bildungspläne der beiden Länder entwickelt?
- 2) Welches Menschenbild liegt dem jeweiligen Bildungsplan zugrunde?
- 3) Was für eine Rolle spielt die Kindergarteneinrichtung in den jeweiligen Ländern?

- 4) Wie unterscheiden sich die Bildungsziele in Bezug auf das Menschenbild im jeweiligen Land?
- 5) Wie unterschiedlich sind die Gestaltung und Nutzung der räumlichen Gegebenheiten im jeweiligen Land?
- 6) Was ist unter dem Bildungsbereich „Bewegung“ in den jeweiligen Bildungsplänen zu verstehen?

Wie sich die unterschiedlichen Ansätze der beiden Länder zu den pädagogischen Konzepten und zur Bildungsplanentwicklung in der Praxis auf die Bewegungserziehung auswirken, lässt sich in Kontext bringen mit der quantitativen Forschung, die sich mit der aktuellen Situation zu Bewegungsangeboten für Kinder im Vorschulalter in den Kindertageseinrichtungen befasst. Die Ergebnisse der Befragung nach deskriptiven Merkmalen der Einrichtung sowie nach Merkmalen der Bewegungsangebote in beiden Ländern werden unter Berücksichtigung folgender Forschungsfragen diskutiert und deskriptiv dargestellt.

Im empirischen Teil ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- 1) Welchen **Stellenwert** hat die Bewegungserziehung in den Kindergärten des jeweiligen Landes?
 - a. Nach welchem pädagogischen Ansatz wird in den Einrichtungen gearbeitet?
 - b. Ist „Bewegungserziehung“ im Konzept der Einrichtung verankert?
 - c. Führen kooperierende externe Institutionen Bewegungsangebote durch?
 - d. In welchem finanziellen Rahmen agieren die Kindergärten des jeweiligen Landes?
- 2) Wie ist Bewegung **quantitativ** in den Einrichtungen des jeweiligen Landes verankert?
 - a. Wie viele Kindergärten führen regelmäßig Bewegungsangebote durch?
 - b. Wie häufig hat ein Kind im Durchschnitt die Gelegenheit, an einem Bewegungsangebot teilzunehmen?
- 3) Wie ist Bewegung **qualitativ** in den Einrichtungen des jeweiligen Landes verankert?

- a. Werden die Bewegungsangebote gruppenspezifisch oder gruppenübergreifend durchgeführt?
 - b. Wie groß sind die Gruppen?
 - c. Sind die Gruppen altershomogen oder –heterogen?
- 4) Welche **Rahmenbedingungen** stehen für die Bewegungsangebote in den jeweiligen Ländern zur Verfügung?
- a. Welche Räumlichkeiten stehen für die Bewegungsangebote zur Verfügung?
 - b. Wie groß sind die Außengelände der Einrichtungen?

Aufgrund der sehr geringen Anzahl internationaler Vergleichsstudien im Fachgebiet der Sportpädagogik und frühen Kindheit wird deutlich, dass Erkenntnisse über Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Bewegungserziehung im kulturellen Kontext dringend benötigt werden. Die Betrachtung des Bildungsbereichs „Bewegung“ vor dem Hintergrund unterschiedlicher kultureller Kontexte und die Analyse der Auswirkung des Bildungsplans auf die Praxis wurden in der südkoreanischen und deutschen Debatte bisher kaum untersucht und könnten vor dem internationalen Forschungsbefund eine neue Relevanz erhalten. Zudem birgt eine solche Auseinandersetzung die Chance, die Unterschiede der beiden Länder zu analysieren und die kulturspezifischen Positionen zu reflektieren. Weiterhin kann Südkorea von den gewonnenen Erkenntnissen auch Impulse hinsichtlich der künftigen bildungspolitischen Konsequenzen erwarten. In der vorliegenden Dissertation werden vergleichende Analysen der südkoreanischen und deutschen kulturellen Bildungskontexte sowie der südkoreanischen und deutschen Bildungspläne für Kindergärten in Bezug auf die pädagogischen Ansätze durchgeführt. Im Rahmen der empirischen Untersuchung wird der aktuelle Stand der südkoreanischen und deutschen Kindertageseinrichtungen zur Organisation von Bewegungsangeboten im vorschulischen Alter dargelegt. Dabei wird herausgestellt, wie die beiden Länder hinsichtlich der pädagogischen Konzepte und der Bewegungssituation sowie des Stellenwerts der Bewegung in den Kindergärten differieren. Weiterhin wird der Fokus darauf gerichtet, welche praktischen Konsequenzen für die Verbesserung des pädagogischen Konzeptes in Südkorea abgeleitet werden können, um Bewegungserziehung als eine umfassende Aufgabe frühkindlicher Bildung und Erziehung zu etablieren. Zudem sind im Rahmen dieser Arbeit auch Impulse für die künftigen Vorstellungen des pädagogi-

schen Konzeptes in Südkorea zu erwarten. Die Bearbeitung der im nächsten Kapitel formulierten Fragestellung wird somit einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Diskussion im Bereich der Bewegungserziehung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung in Südkorea leisten und damit einen Fortschritt auf dem Gebiet des sportpädagogischen Fachdiskurses ermöglichen.

Für den theoretischen Hintergrund beschreibt Kapitel 2 die Grundlagen Frühkindlicher Bildung, weist auf zentrale Forschungsstränge zum Thema hin und diskutiert Bewegung in der Frühen Kindheit und als Bildungsbereich.

In der Folge sollen in Kapitel 3 und 4 die kulturellen Bildungskontexte in Südkorea und Deutschland erörtert werden. Diese Kapitel sind grundlegend, um die kulturellen Unterschiede der beiden Länder im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung zu verstehen. Dabei ist zunächst eine Klärung der Bildungskultur, des traditionellen Bildes vom Kind und des Konzeptes frühkindlicher Bildung und Erziehung in den jeweiligen Ländern notwendig, um die entsprechenden Voraussetzungen für die Bewegungserziehung darzustellen. Im Anschluss daran wird die aktuelle Situation der Kindergärten in beiden Ländern beschrieben. Hierbei werden beispielhaft ein staatlicher Kindergarten und ein privater Kindergarten in Südkorea und ein Bewegungskindergarten in Deutschland vorgestellt.

Anschließend werden in Kapitel 5 die pädagogischen Konzepte der beiden Länder verglichen. Im Hinblick auf die OECD-Studien werden die Merkmale des südkoreanischen sowie des deutschen Bildungsplans für Kindergärten in die unterschiedlichen Ansätze der Bildungsplanentwicklung der OECD eingeordnet. Dieses Kapitel thematisiert insbesondere die Unterschiede der Bildungspläne für Kindergärten sowie des Bildungsbereichs „Bewegung“ zwischen beiden Ländern. Es werden die Bildungsplanentwicklung, das Bild vom Kind, die Rolle der Kindergarteneinrichtung, das Bildungsziel sowie die Gestaltung und die Funktion der räumlichen Gegebenheiten analysiert.

Die Frage, wie der Bildungsbereich „Bewegung“ in der Praxis umgesetzt werden soll, wird im Rahmen dieser Arbeit durch eine empirische Untersuchung bearbeitet. Es geht um den derzeitigen Stand der Kindertageseinrichtungen zur Organisation der Bewegungsangebote im vorschulischen Alter in Südkorea und Deutschland. Fokussiert wird hierbei die aktuelle Situation der Bewegungserziehung im Kindergarten in den beiden Ländern. Auf die quantitative Untersuchung zur Organisation der Bewegungsangebote

im Kindergarten, die mithilfe eines Fragebogens durchgeführt wurde, wird in Kapitel 6 und 7 eingegangen. In Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Vergleichsstudie präsentiert. Mittels statistischer Analysen erfolgt eine Beschreibung des aktuellen Zustands der Bewegungserziehung in beiden Ländern. Aus der Betrachtung dieses Verlaufs ergeben sich die folgenden Kriterien.

In der abschließenden Zusammenfassung und im Ausblick werden auch Überlegungen dargelegt, die eine Weiterentwicklungsmaßnahme für den Bereich der Bewegungserziehung in Südkorea in den Fokus rücken. Die nachfolgende Abbildung bietet einen Überblick über den Aufbau der beschriebenen Arbeitsschritte.

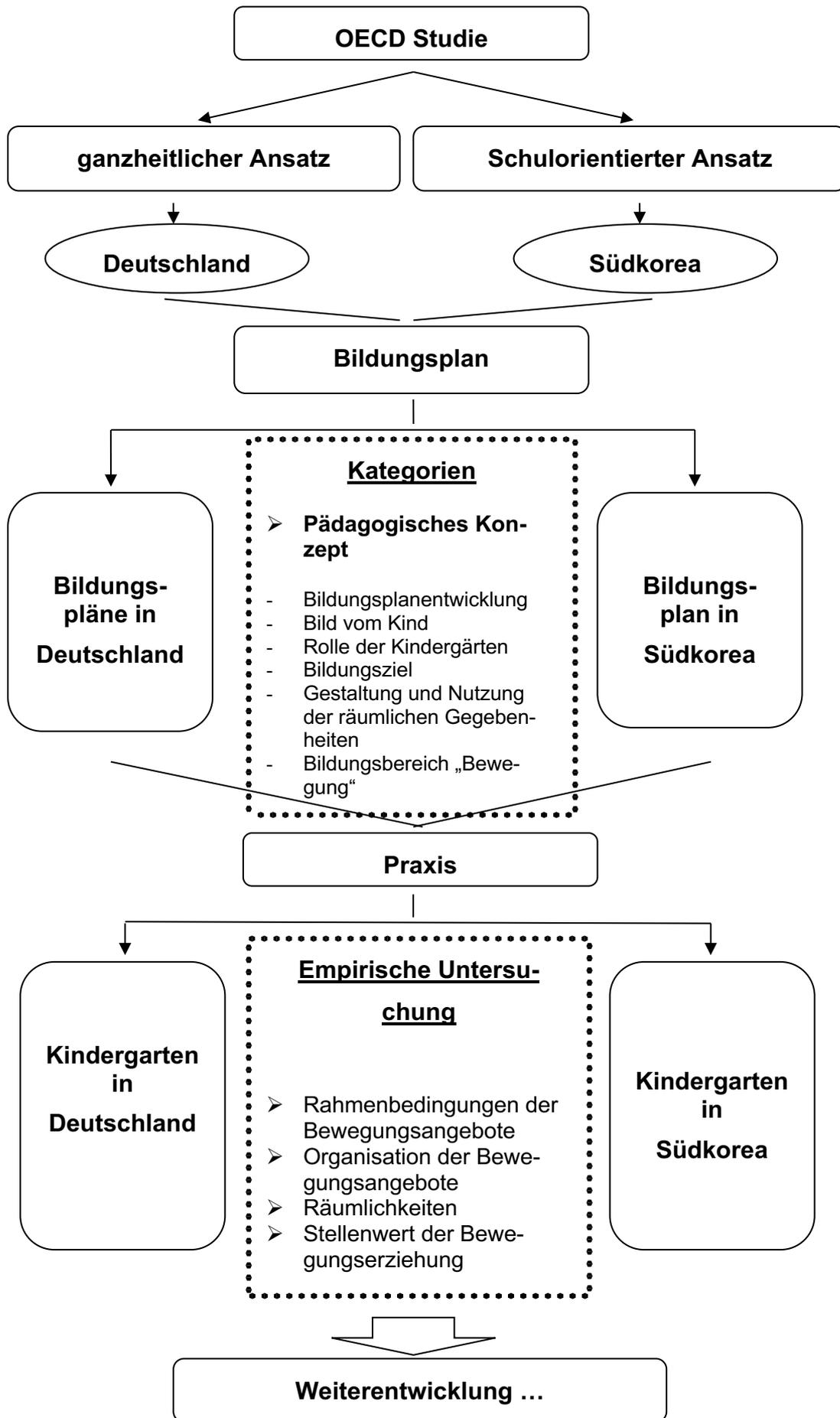


Abbildung 2: Aufbau der Arbeit

2 Frühkindliche Bildung

Dieses Kapitel gibt einen grundlegenden Einblick in die für diese Arbeit relevanten Aspekte aus dem Themenfeld Frühkindliche Bildung. Zunächst werden Grundlagen wie beispielsweise „das Bild vom Kind“ und „Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit“ herausgearbeitet, um dann den ausgewählten Bereich des Forschungsfeldes, die Ländervergleichsstudien der OECD, näher zu betrachten.

Kapitel 2.3 diskutiert sodann den zweiten Schwerpunkt der Arbeit, die Bewegung, und betrachtet diesen im Feld der frühen Kindheit, um dann Bewegung als elementaren Bildungsbereich zu diskutieren.

2.1 Grundlagen frühkindlicher Bildung

Im Folgenden werden zwei Systeme miteinander verglichen, die auf unterschiedlicher Tradition, Kultur und Sprache aufbauen. Es wird englischsprachige, deutsche und koreanische Literatur verwendet, was es notwendig macht, im Vorfeld Terminologien und Definitionen, die für die gesamte Arbeit gültig sind, zu definieren.

Terminologien und Definitionen: Die Begriffe Kindergarten oder Tageseinrichtungen beziehen Kinder zwischen 3 und 6 Jahren ein. Dies gilt sowohl für das südkoreanische als auch für das deutsche System.

Da sich die vorliegende Arbeit im Besonderen auf die Entwicklungs- und Lernziele bezieht, welche innerhalb der Institutionen der frühen Kindheit verfolgt werden, werden mehrheitlich die Begriffe Bildung und Erziehung verwendet. Der Begriff der Betreuung, welcher lediglich auf die Dienstleistung abzielt (OECD, 2004), wird vernachlässigt.

Zudem sind für Pädagogen und Pädagoginnen die Elemente Betreuung, Bildung und Erziehung im Sinne der Sozialpädagogik eng miteinander verknüpft. Es sind tatsächlich untrennbare Aktivitäten bei der täglichen Arbeit und zusammenhängende Teile des kindlichen Lebens, welche im deutschsprachigen Gebrauch, auch wenn nicht alle Begriffe genannt sind, stets mitgedacht werden.

Wenngleich auch im internationalen Kontext das Trio Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) etabliert ist, welches sich aus dem englischen ECEC – early childhood education and care ableitet, werden in dieser Arbeit die Begriffe Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) aus der englischen Literatur verwendet.

Frühkindliche Bildung beinhaltet die Bildung von Kindern ab Geburt bis ins Vorschulalter. Es geht dabei um die allgemeine Förderung der geistigen, moralischen, kulturellen und körperlichen Entwicklung. Neben der Familie, als Grundstein frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse, unterstützen außerfamiliäre Lebensräume wie Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege die frühkindliche Bildung.

Ziel der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit in der Kindertageseinrichtung und in der Kindertagespflege ist, das Kind in der Entwicklung seiner Persönlichkeit individuell, ganzheitlich und ressourcenorientiert herauszufordern und zu fördern (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2016). Während unter Erziehung die Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache verstanden wird, rückt der Bildungsbegriff eher das eigenwillige und selbstständige Handeln des Individuums bei seinen Lernprozessen und Entwicklungsaufgaben in den Mittelpunkt sowie deren Beziehungen zu einem übergreifenden soziokulturellen Zusammenhang (Schäfer, 2014).

Frühkindliche Bildung definiert demnach ein spezielles Bild vom Kind, ist soziokulturell eingebunden, beschäftigt sich mit Entwicklungsaufgaben von Kindern bis sechs Jahren und bezieht sich auf familiäre und institutionelle Settings.

Das Bild vom Kind: Nach Fthenakis (2008, S. 89) ist Bildung im Sinne eines Individuum-zentrierten Ansatzes zu sehen, der bewusst von dem der Erziehung abgehoben werden kann. Die Möglichkeit einer direkten Übertragung von Wissen, Erfahrungen und Kompetenzen von Erwachsenen auf Kinder besteht nicht. „Bildung in diesem Sinne wird als Selbstaneignung der Welt durch das Kind definiert, das sich in diesem Prozess zugleich selbst hervorbringt“ (2008, S. 89). Bildung ist Selbstbildung in dem Sinne, dass Kinder ihr Selbst als soziales Wesen herausbilden und ihre Persönlichkeit im Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen entwickeln (vgl. Berliner Bildungsprogramm 2004, S. 12). Key (2006) betont, dass derjenige, der das Kind verstehen will, es nicht als unvollkommenen Erwachsenen begreifen darf, sondern es als eigenes Wesen seines eigenen Rechts auffassen muss. Im Zentrum ihrer Überlegungen zum Kind stehen die „Heiligkeit“ und die „Majestät des Kindes“. Nach Dornes (1993) wird der Mensch als „kompetenter und selbsttätiger Säugling“ geboren, der mit seinen Sinnesorganen und grundlegenden Kompetenzen auf die Kommunikation, Interaktion und damit auf den Dialog mit Erwachsenen vorbereitet ist (Dornes 1993, S. 80f). Jedes Kind setzt sich aktiv mit seiner Umwelt auseinander und ist bestrebt, verlässliche Ordnungen und Regelmäßigkeiten zu entdecken (vgl. Largo 1995, S. 25). Kinder haben ein Recht auf Bildung -

nicht erst mit Beginn der Schulpflicht, sondern bereits vom ersten Lebenstag an. Gleichmaßen soll auch die Entfaltung ihrer Persönlichkeit sowie ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten ermöglicht werden (Zimmer 2007b, S. 3). Kinder sind von Geburt an lernbegierige, lernfähige und kompetente Personen, die sich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen aneignen, um den Kontakt mit der Umwelt erfolgreich gestalten zu können (Zimmer 2014, S. 47ff.). Selbsttätig sein, Selbständig werden und Selbstbestimmen wollen sind dabei zentrale Handlungsmotive (vgl. Largo, 1995, S. 25). Kinder agieren im Bildungsgeschehen folglich als aktive Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse, sie sind Akteure mit eigenen Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Zimmer, 2010, S. 29). Der frühpädagogische Bildungsauftrag stellt ein spezielles Bild vom Kind in den Fokus. Dieses Bild vom Kind als aktiver Mitgestalter seiner Entwicklung und Umwelt deckt sich weitgehend mit dem humanistischen Menschenbild (vgl. Zimmer 2010, S. 26ff.).

Soziokultureller Zusammenhang: Fthenakis (2007, S. 43) bezeichnet den Prozess der Bildung als „Ko-Konstruktion“. Nach diesem Verständnis ist Bildung als ein sozialer Prozess zu verstehen, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Nur in der gemeinsamen Interaktion, im sozialen Dialog und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung statt. Schäfer vertritt die Position, Bildung sei eine vom Kind selbst gesteuerte Begegnung mit der Welt. Anregungen von außen seien nicht notwendig, da die Aktivität in erster Linie vom Kind selbst kommen solle (Schäfer 2003, S. 20). Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht gibt es seit jeher ein Interesse an der „Subjektbildung“ (Huisinga 1996, S. 12). Das „sich selbst bildende Kind“ schließt daran an (Schäfer 2003, S. 20). Hier kommt ein positiv zu bewertendes Bild vom Kind zum Ausdruck, welchem Anmerkungen zur Rolle der Erwachsenen zugefügt werden: Das Konzept der „Selbstbildung“ darf nicht in dem Sinne missverstanden werden, dass der Erwachsene möglichst wenig in das Spiel des Kindes, in seine Tätigkeiten eingreift und es mehr oder weniger der jeweiligen Situation überlässt (Zimmer 2007b, S. 4). Clay Shouse (2000, S. 6) bezeichnet Erwachsene im weitesten Sinne als „Förderer der Entwicklung“. Aus diesem Grund besteht ihr oberstes Ziel darin, aktives Lernen seitens der Kinder zu unterstützen:

Erwachsene schreiben Kindern nicht vor, was oder wie sie lernen sollen; vielmehr bestärken sie die Kinder darin, die Kontrolle über ihr eigenes Lernen selbst zu übernehmen. Wenn sie dieser Verantwortung gerecht werden, sind Erwachsene nicht nur aktiv und beteiligt, sondern sie beobachten auch und

denken nach: Sie sind "bewusst teilnehmende Beobachter" (Clay Shouse 2000, S. 6).

Entwicklungsaufgaben von Kindern bis sechs Jahren: Die frühe Kindheit gilt als die Phase der größten Lernfähigkeit und gleichzeitig verlaufen die (Selbst)bildungs- und Entwicklungsprozesse höchst individuell. Jedes Kind erschließt sich seine Umwelt entlang der eigenen Kompetenzen, Stärken und Erfahrungen. Die Bedürfnisse des einzelnen Kindes lassen sich daher nicht allein am Lebensalter sondern vielmehr am Erfahrungshintergrund und an individuellen Entwicklungsinteressen festmachen. Entwicklungsprozesse können somit in einzelnen Bereichen weiter voran geschritten sein als in anderen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2016).

Clay Shouse (2000, S. 6) schreibt, dass aktives Lernen funktioniere, weil es Kindern erlaubt, sich mit Spielen und dem Lösen von Problemen zu befassen und sie dies auch selbst tun wollen. Motivationstheoretiker gehen davon aus, dass Kinder sich Aktivitäten und Interaktionen aussuchen, die angenehm sind, die mit ihren aktuellen Interessen zu tun haben und bei denen sie Gefühle von Kontrolle, Erfolg und Kompetenz erleben können. Das „Selbst“ wird als Urheber von Handlungen erlebt. Dabei betont Zimmer die Bedeutung sinnlicher Erfahrungen:

Frühkindliche Bildung ist zunächst ästhetische Bildung. Frühkindliche Bildung ist auf die eigenen Wahrnehmungen des Kindes angewiesen. Danach müssen Kinder von klein auf lernen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit zu gebrauchen und zu differenzieren sowie die eigenen Erfahrungen so zu ordnen, dass sie zu Erkenntnissen werden können (Zimmer 2007b, S. 4).

Im Alter von drei bis sechs Jahren ist demzufolge das Spiel, welches selbstbestimmt ist und vielfältige emotionale und sinnliche Erfahrungen ermöglicht, der Weg zur Bewältigung unterschiedlicher Entwicklungsaufgaben.

Entwicklungsaufgabe wird definiert als der „Erwerb von Fähigkeiten, die ein Kind sich zu einem bestimmten Zeitpunkt im Entwicklungsprozess angeeignet haben sollte, um sich gesund zu entwickeln und zukünftige Lebensaufgaben zu bewältigen (Koglin & Petermann, 2012). Koglin und Petermann (2012, S. 312) arbeiten sechs zentrale Entwicklungsaufgaben für das Kindergartenalter heraus: Sprachentwicklung; Selbstständigkeit in Alltagsanforderungen, z. B. alleine anziehen; verbesserte Selbstregulation und Frustrationstoleranz; soziale Integration in die Gleichaltrigengruppe; intensive Phantasie- und

Spieltätigkeit; Normen, Grenzen und Regeln akzeptieren und einhalten können. In einem institutionellen Rahmen wie dem Kindergarten werden diese Entwicklungsaufgaben in den Fokus genommen und wird deren Bewältigung begleitet und unterstützt.

Familiäre und institutionelle Settings: Im Rahmen dieser Arbeit werden die institutionellen Settings und im Speziellen die Kindergärten näher beleuchtet. Aus diesem Grund werden Formen familiärer Bildung und Bildung in der Tagespflege hier nicht näher diskutiert.

Der Kindergarten kann als Fundament aller Bildungsinstitutionen betrachtet werden (Zimmer 2007b, S. 3). Kindertageseinrichtungen sind als primäre Bildungseinrichtungen im Sinne einer ganzheitlichen Förderung zu verstehen. Sie agieren im Rahmen unterschiedlicher Bildungsbereiche, die von Land zu Land und in Deutschland von Bundesland zu Bundesland etwas unterschiedlich definiert werden.

Andererseits lassen sich auch in der Fachliteratur Unsicherheiten zu der Frage herausstellen, ob in Kindergärten bereits frühkindliche Bildung erfolgt oder nicht. Die „Reibung“ zwischen Kindergärten und Schulen wird nichtsdestoweniger noch häufiger ins Blickfeld gerückt. In Bezug auf das Thema der Bildung lassen sich oftmals die Erwartungen an ein besseres oder auch früheres schulisches Lernen vernehmen (Weigel 2010, S. 29). Hurrelmann und Bründel (2003, S. 127) weisen zunächst durchaus überzeugend auf die Reibung zwischen Kindergärten als überwiegend soziale Einrichtungen und Grundschulen als Einrichtungen mit überwiegend intellektuellen Trainingseinheiten hin. Daran anschließend fordern sie, dass „die einseitig sozialpädagogische Ausrichtung der Kindergartenarbeit [...] schrittweise korrigiert werden“ sollte (Hurrelmann und Bründel 2003, S. 128). Weigel (2010, S. 28) kritisiert jedoch an dieser Haltung, dass es bedenklich wäre, sozialpädagogische Prozesse nicht als Bildungsprozesse zu betrachten und Bildungsprozesse auf ein intellektuelles Training zu reduzieren. Schäfer (2003, S. 30) weist hingegen darauf hin, dass der Elementarbereich ein eigener Bildungsbereich sei und nicht als Vorbereitung auf die Schule definiert werden solle. Gleichermassen macht auch Roßbach (2004, S. 9ff.) deutlich, dass der Kindergarten nicht den Auftrag habe, der Schule zuzuarbeiten. In den Bildungsempfehlungen Nordrhein-Westfalens wird unter dem Aspekt der Bildungsziele betont, dass der Begriff „Bildung“ nicht nur den Wissenserwerb in ausgewählten Bereichen umfasst, sondern dass es vielmehr um die ganzheitliche Entwicklung der Kinder und ihre Beteiligung am Lernen gehe (Zimmer 2008, S. 227). Bildung ist an dieser Stelle nicht als schulische Aus-

bildung zu verstehen und Lerninhalte von der Grundschule werden nicht in die Kindertagesstätte verlagert (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport in Baden-Württemberg 2006, S. 19). Zimmer (2008, S. 225) betont in diesem Zusammenhang, dass vorschulische Institutionen einen viel höheren Entscheidungsspielraum haben als schulische Institutionen. Das Kind soll in seinen Anlagen und Entwicklungsstufen ganzheitlich individuell gefördert werden. Dabei steht nicht die bloße Wissensvermittlung, sondern die Stärkung kindlicher Entwicklung und kindlicher Kompetenzen im Vordergrund.

2.2 Forschung in der frühkindlichen Bildung

„Die Erforschung von Kindern und ihrer Kindheit gehört seit einigen Jahren zu den wohl am meisten expandierenden Forschungsfeldern innerhalb der Sozialwissenschaften: Ob Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaften oder Philosophie – es scheint, als ob die sozialwissenschaftliche Forschung die Kinder und ihre Kindheit als Forschungsgegenstand „neu“ – und wiederentdeckt hätte.“ (Bock, 2014, S. 275).

Auch international wird der frühkindlichen Bildung und Bildungsforschung mittlerweile große Bedeutung zugeschrieben. Es werden Investitionen getätigt, Forschungsaktivitäten nehmen zu und der Ausbau bedeutender Forschungsstrukturen im Bereich der empirischen Bildungsforschung ist zu beobachten (Anders & Roßbach, 2014).

Während zu Beginn einfache, „rein quantitative Eigenschaften der Frühkindlichen Betreuung“ (Anders & Roßbach, 2014, S.336) betrachtet und in Bezug auf mögliche Effekte hin untersucht wurden, wurden bald auch qualitative Merkmale in die Untersuchungen mit einbezogen. Dimensionen wie strukturelle Merkmale, Orientierungen und Einstellungen der frühpädagogischen Fachkräfte sowie die Prozessqualität der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern wurden in den Fokus der Forschung gesetzt. Mittlerweile werden in mehreren Ländern groß angelegte Studien mit hohem methodischen Anspruch durchgeführt, die neben Merkmalen der frühkindlichen, institutionellen Betreuung eine Vielzahl von Faktoren mit möglichem Einfluss auf die kindliche Entwicklung berücksichtigen und in ihrem Zusammenspiel untersuchen. Schließlich ist in den letzten Jahren ein Fortschreiten der Implementation formalisierter Curricula und Rahmenpläne für den frühkindlichen Bildungsbereich in vielen Ländern festzustellen. Gerade in den Ländern, in denen vorschulische Curricula schon seit längerer Zeit existierten, wird die wissenschaftliche Erforschung der Auswirkungen frühkindlicher Bildung und

Betreuung auch mit Forschung der Implementation und Effekten der Curricula verbunden (Anders & Roßbach, 2014). Der nächste Meilenstein in der Forschung der frühkindlichen Bildung und Betreuung sind Ländervergleichsstudien, in denen länder- und kulturspezifische Theorien, Konzepte und Praktiken miteinander verglichen werden. Auf der Basis von Best Practice Beispielen kann dann der Transfer zurück in die Praxis eines jeweiligen Landes geleistet werden.

Im folgenden Kapitel werden eine Reihe dieser weltweiten Vergleichsstudien, Starting Strong I-IV der OECD, näher betrachtet. Für die vorliegende Arbeit relevante Aspekte werden herausgegriffen und analysiert.

2.2.1 OECD-Studien Starting Strong I-IV

Im Auftrag des Education Policy Committee assistiert das OECD-Netzwerk "Starting Strong" Ländern dabei, effektive und effiziente politische Maßnahmen im Bereich Bildung und Lernen zu entwickeln, um individuelle, soziale, kulturelle und ökonomischen Ziele zu verwirklichen. Das Netzwerk unterstützt die Entwicklung von Ansätzen und guter Praxis im Bereich Elementarbildung in den teilnehmenden Ländern.

Starting Strong ist eine Folge von Studien der OECD, die den Stand der frühkindlichen Bildung in den OECD-Mitgliedsstaaten erheben, analysieren, darstellen und den Praxis-transfer anstreben. Insgesamt haben die Untersuchungen – mit Unterstützung durch Ministerien und die Hauptakteure der FBBE - in jedem Land zum Ziel:

- *„FBBE-Kontexte, Hauptanliegen der Politik und Politikreaktionen auf diese Anliegen in den Teilnehmerländern zu unterscheiden und zu erforschen;*
- *die Rollen der nationalen Regierung, dezentralisierter Behörden, von NGOs (Non Governmental Organizations) und anderer Sozialpartner sowie die Ressourcen, die auf jeder Ebene für die Planung und Realisierung aufgewendet werden, zu erforschen;*
- *realisierbare Politikoptionen für verschiedene Kontexte zu identifizieren und zu bewerten;*
- *besonders innovative Politiken und Praktiken herauszustellen; und*
- *einen Beitrag zum INES-Projekt (Indicators of Education Systems) zu leisten, durch Identifizieren der Arten von Daten und Instrumenten, die*

für die Unterstützung von Informationssammlung, politischen Maßnahmen sowie Forschung, Überwachung und Bewertung im Bereich der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung entwickelt werden müssen.“ (OECD, 2004, S. 6).

Die erste Studie „**Starting Strong I**“ 2001 gibt einen international vergleichenden Überblick zum Stand der frühkindlichen Bildung im jeweiligen Land. Insgesamt nahmen 12 OECD-Länder teil: Australien, Belgien (Flämische und französische Gemeinschaft), Tschechische Republik, Finnland, Italien, Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, Vereinigtes Königreich, USA. Alle Länder haben zunächst an einer schriftlichen Befragung teilgenommen, anschließend fanden in allen Ländern Visitationen statt, die zusammen mit den Befragungsergebnissen in einer "Country Note" zusammengefasst wurden. Auf dieser Grundlage entstand als Hauptergebnis ein vergleichender Bericht; der die Charakteristika von Gemeinsamkeiten und Unterschieden genauer erfasst. Im Ergebnis werden sechs Schlüsselemente erfolgreicher Politik für frühkindliche Bildung herausgearbeitet:

1. Ein systemischer und integrierter Ansatz der Politik und der Implementation.
2. Eine starke und gleichwertige Partnerschaft mit den Institutionen des Bildungssystems.
3. Ein universeller Zugang zu Einrichtungen der frühkindlichen Bildung mit besonderem Augenmerk auf Kinder, die besondere Unterstützung benötigen.
4. Substanzielle öffentliche Investitionen in Einrichtungen und Infrastruktur.
5. Ein teilhaberorientierter Ansatz der Qualitätsentwicklung und -verbesserung.
6. Angemessene Ausbildung und Arbeitsbedingungen für Fachkräfte in allen Einrichtungsformen (OECD, 2001)

Die Studie „**Starting Strong II**“ 2004 brachte acht Länderberichte hervor, die sich „teilweise erheblich in ihrem sozialen, ökonomischen und politischen Kontext wie auch in ihrem politischen Ansatz bezüglich der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung“ (OECD 2004, S. 3) unterscheiden.

Als Empfehlungen für Deutschland nennt der Bericht (OECD, 2006):

- Umfassende Definition des Feldes.

- Entwicklung einer langfristigen Entwicklungsstrategie.
- Ausbau der Rolle der Bundesregierung.
- Stärkung der Zusammenarbeit verschiedener Politikebenen und -bereiche.
- Qualitätsentwicklung durch Fort- und Weiterbildung, Fachberatung und andere erprobte Qualitätsmaßnahmen.
- Steigerung des Anteils öffentlicher Finanzierung.
- Verbesserung der Beteiligung und Resultate für Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf.
- Aufwertung der Arbeitskräfte.
- Verbesserung des Verhältnisses zwischen FBBE und Schule bei gleichzeitiger Beachtung der Unabhängigkeit beider Bereiche.
- Schaffen einer konsequent lernbezogenen Umgebung in den Kindertageseinrichtungen.
- Ausbau der Forschung zu FBBE.
- Ausbau des Bereichs der FBBE in Politik und Verwaltung.
- Anregung des Austauschs mit anderen Ländern.

Aufbauend auf den beiden vorhergehenden Studien ist mit „**Starting Strong III**“ 2012 "eine Qualitätssicherungs-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung" (OECD, 2012a) entstanden, welche reichhaltige Informationen und Anschauungsmaterialien aus den Ländern zur Sicherung der Qualität ihrer Systeme der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung liefert. Im Unterschied zu „Starting Strong I und II“ ist die Toolbox unmittelbar anwendungsorientiert. Vor diesem Hintergrund identifiziert die Studie fünf Politikstrategien, die eine solche Qualitätsentwicklung befördern können (OECD, 2012a, S. 13):

- "Qualitätsziele und gesetzliche Regelungen festlegen
- Curricula und Standards konzipieren und umsetzen
- Qualifikationen, Fortbildung und Arbeitsbedingungen verbessern
- Familie und Sozialräume einbeziehen
- Datenerhebung, Forschung und Monitoring fördern

An der Studie „**Starting Strong IV**“ 2015 beteiligten sich 24 Länder (Australien, Belgien, Chile, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Italien, Japan, Kanada, Kasachstan, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, Slowakische Republik, Slowenien, Tschechische Republik, USA, Vereinigtes Königreich). Auch diesem Bericht liegt eine schriftliche Befragung zugrunde. Der inhaltliche Schwerpunkt der Studie liegt auf Qualitätsmonitoring Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Untersucht werden jeweils das Monitoring der Angebotsqualität, Personalqualität und der kindlichen Entwicklung und Lernfortschritte in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Trotz aller Unterschiede in der Gestaltung des Monitorings in den teilnehmenden Ländern zeigen sich gemeinsame Entwicklungsrichtungen (OECD, 2015):

- Zunahme der Aktivitäten im Bereich des Qualitätsmonitorings
- Optimierung der Methoden des Qualitätsmonitorings
- Überlagerung verschiedener Bereiche des Qualitätsmonitorings (Qualität der Angebote, des Personals, des Entwicklungsstandes der Kinder)
- Orientierung an den Systemen zum Qualitätsmonitoring im Grundschulbereich
- Wachsende Transparenz der Ergebnisse des Qualitätsmonitorings durch Veröffentlichung.

„[Gleichzeitig] stehen die Staaten und Regionalverwaltungen [häufig] vor Problemen, wie beispielsweise damit,

- 1. Qualität zu definieren,*
- 2. für ein kohärentes Monitoringsystem zu sorgen*
- 3. sich ein vollständiges Bild der Qualität zu machen,*
- 4. sicherzustellen, dass sich das Monitoring auf die Politikverwaltung auswirkt.“ (OECD, 2015, S. 292f)*

Der Bericht kommt zu dem Ergebnis, dass Qualitätsmonitoring „komplex“ ist und es für jede Ebene der Qualität besondere Herausforderungen gibt. In Ergänzung zur 2015 veröffentlichten OECD-Publikation „**Starting Strong IV**“ sind data spotlights zu einzelnen Ländern erschienen. In dieser Zusammenfassung werden grundlegende Merkmale der Frühen Bildung in Deutschland vorgestellt. Thematisiert werden u. a. der Zugang

zur vorschulischen Bildung, Teilhabe, Qualitätssicherung, Qualifikationen der Erzieherinnen und Erzieher, Leistungsniveaus 15-Jähriger im Verhältnis zu ihrer Teilhabe an vorschulischer Bildung.

Aus den Studien Starting Strong I-IV werden im Folgenden drei für die vorliegende Arbeit zentrale Aspekte herausgegriffen:

2.2.2 Scholorientierte vs. ganzheitliche Ansätze frühkindlicher Bildung

In den OECD-Studien werden Bildungspläne für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung traditionell entsprechend ihrer unterschiedlichen Ansätze in scholorientierte und ganzheitliche (holistische) Ansätze eingeteilt. Bei einem Bildungsplan mit einem scholorientierten Ansatz, der die Förderung kognitiver Fähigkeiten als Vorbereitung für die Grundschule fokussiert, werden Aktivitäten überwiegend von den pädagogischen Fachkräften initiiert. Bei einem Bildungsplan mit einem ganzheitlichen Konzept steht das Kind im Mittelpunkt. Es werden eine ganzheitliche Förderung der kindlichen Entwicklung sowie eine Unterstützung des kindlichen Wohlbefindens angestrebt (Bertrand 2007; OECD 2006). Eurydice (2009) und Prentice (2000) betonen, dass ein scholorientierter Bildungsplan die Beschäftigung mit wichtigen Themenfeldern vorschreiben kann, und gleichzeitig eine kindzentrierte Umgebung, die sich durch Eigeninitiative, Kreativität und Selbstbestimmung auszeichnet, verhindern kann. Bei einem ganzheitlichen Ansatz mit flexibel definierten Bildungszielen bzw. Förderschwerpunkten können das sozial-emotionale Wohlbefinden, die Allgemeinbildung und die Kommunikationsfähigkeiten des Kindes besser in die frühkindliche Förderung einbezogen werden. Dabei besteht jedoch auch die Gefahr, wichtige Bildungs- und Erziehungsziele aus den Augen zu verlieren.

Durch die Fachkraft initiiertes Lernen, das im Rahmen des scholorientierten Ansatzes die Regel ist, können frühe Defizite in der Entwicklung von Literacy-Fähigkeiten sowie von sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten verringert werden (OECD und DJI 2012a, S. 113). Weitere Studien kommen zum Ergebnis, dass sich qualitativ hochwertige scholorientierte Programme, die ausdrücklich die Vermittlung von Bildungsinhalten umfassen, kurzfristig positiv auf die IQ-Werte, die Literacy-Fähigkeiten und die mathematischen Fähigkeiten der Kinder auswirken können (Pianta et al. 2009, zit. nach OECD 2012a, S. 113). „Diese Fähigkeiten sind hohe Prädiktoren für spätere Lernerfolge“ (Brooks-Gunn et al. 2007, zit. nach OECD 2012a, S. 113). Auf der anderen Seite

kann kindinitiiertes Lernen zu langfristigen Vorteilen führen und ist für die künftige soziale Entwicklung des Kindes wichtig, wie aus Tabelle 7 hervorgeht (OECD 2012a, S. 108).

Tabelle 1: Auswirkungen schulorientierter und ganzheitlicher Bildungsplanmodelle

Welches „Modell“ verbessert/stärkt eher ...	Schulorientiert	Ganzheitlich
den IQ eines Kindes	X	
die Lernmotivation eines Kindes		X
die frühen Literacy-Kompetenzen und mathematischen Kompetenzen eines Kindes	X	
die Kreativität eines Kindes		X
die Selbstständigkeit eines Kindes		X
das fachspezifische Wissen eines Kindes	X	
das Selbstvertrauen eines Kindes		X
die Allgemeinbildung eines Kindes		X
die Eigeninitiative eines Kindes		X
kurzfristig die kindliche Entwicklung in einem bestimmten Bereich	x	
langfristig die kindliche Entwicklung in einem bestimmten Bereich	x	x

Die Herausgeber der Studie betonen, dass qualitativ hochwertige Einrichtungen nach einem Curriculum arbeiten, in dem die kognitive und soziale Entwicklung als einander ergänzend angesehen werden und von gleicher Bedeutung sind. Es wird angenommen, dass Curricula mit einem solchen integrativen bzw. gemischten Modell zu qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildung, Betreuung und Entwicklung beitragen und die sozialen Fähigkeiten von Kindern fördern.

Es wird gleichzeitig darauf hingewiesen, dass „gemischte Modelle“ (OECD, 2012, S. 107), die unterschiedliche Ansätze miteinander kombinieren, in der Praxis nicht immer

erfolgreich umgesetzt werden. Dennoch ist eine klare Dichotomie der beiden Ansätze schulorientiert vs. ganzheitlich nicht gerechtfertigt.

„Statt sich auf den „Typ“ des Curriculums zu fixieren, könnte es nützlich sein, 1.) zentrale Förderbereiche und 2.) die Umsetzung des Curriculums hervorzuheben.“ (Eurydice, 2009 zit. nach OECD, 2012a, S. 107).

Darüber hinaus wird betont, sowohl in der frühkindlichen Erziehung und Bildung als auch auf der Grundschulstufe ein einheitlicheres Lernkonzept zu verfolgen. Außerdem sollte Herausforderungen, die mit dem Übergang der Kinder in die Schule verbunden sind, besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Bei der Suche nach einem einheitlicheren Konzept haben sich verschiedene politische Optionen offenbart. Die OECD resümiert bezüglich der unterschiedlichen Bildungspläne (OECD 2006, S. 3):

„Frankreich und die englischsprachigen Länder haben sich für das Konzept der Schulfähigkeit entschieden, das trotz der allgemein gehaltenen Definition in der Praxis auf die kognitive Entwicklung in den ersten Lebensjahren und den Erwerb einer Reihe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Dispositionen hinausläuft. Ein inhärenter Nachteil dieses Konzepts ist das Arbeiten mit Programmen und Ansätzen, die unzureichend auf die Psychologie und die natürlichen Lernstrategien kleiner Kinder zugeschnitten sind. In Ländern mit sozialpädagogischer Tradition (nordische und mitteleuropäische Länder) werden die Kindergartenjahre als allgemeine Vorbereitung auf das Leben und als Basis für lebenslanges Lernen angesehen. Im Kindergarten ist die Bildungspolitik bestrebt, den Kindern den Übergang zur Schule zu erleichtern. Obgleich diese im Allgemeinen Wachstum und Entwicklung der Kinder stimulieren, bergen sie doch, wenn sie zu abrupt und ohne die notwendige Betreuung erfolgen, insbesondere für kleine Kinder die Gefahr von Rückschritten und Misserfolgen.“

2.2.3 Kompetenzorientierter Bildungsplan

Staaten wie beispielsweise Norwegen und Dänemark, Länder, in denen die frühkindliche Bildung ganzheitlich betrachtet wird und die neue Bildungspläne entwickelt haben, konzentrieren sich auf den Aspekt der Kompetenz (vgl. OECD, 2012a).

Dänemark hebt zwar die freie und kreative Entwicklung des Kindes in einer sozialen Umgebung hervor, bis ins Jahr 2004 – als die Gesetze zum Lehrplan eingeführt wurden

– sprachen sich die Pädagogen allerdings noch gegen die Bildungspläne auf staatlicher Ebene aus. Den Mittelpunkt der neu eingeführten Bildungspläne bildeten verschiedene Bereiche wie die Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenz, Sprache, Körper und Sport, Natur und Naturphänomene und das Verständnis der eigenen sowie fremder Kulturen. Jede Einrichtung muss die von den Kindern zu entwickelnden Kompetenzen und zu sammelnden Erfahrungen konkretisieren. Dänemark schließt beim Begriff der Kompetenz auch leicht verständliches Wissen mit ein, hält Kompetenz aber für wichtiger als den Erwerb von Kenntnissen. Pädagogen sprechen dabei von etwas, das nicht gelehrt werden kann, sondern jedes Kind durch Erfahrungen lernen muss. Aus diesem Grund werden in den dänischen Kindergärten im Rahmen des Bildungsplans eine gute Lernumgebung und zahlreiche Erfahrungen durch das Kind in den Vordergrund gerückt (Na 2009, S. 178).

In diesen Ländern wurde versucht, den Begriff der Kompetenz in die Bildungspläne mit aufzunehmen und diesen in die Entwicklungszielsetzungen mit einzubeziehen. Dies geschah unter anderem auf der Grundlage des DeSeCo (Definition and Selection of Key Competencies)-Projekts, bei dem die OECD von 1997 bis 2003 mit internationalen Forschern, Experten und Organisationen zusammengearbeitet hat, um Kernkompetenzen, die im Leben unabdingbar sind und in der Gesellschaft der Zukunft verlangt werden, zu bestimmen. Die Kernkompetenzen wurden im Rahmen des Projekts in drei Kategorien unterteilt:

1. Interagieren in heterogenen Gruppen
2. Autonome Handlungsfähigkeit und
3. Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (z. B. Sprache, Technologie) (vgl. OECD 2005, S. 5).

McClelland – als erster Wissenschaftler, der den Begriff der Kompetenz vorschlug – weist darauf hin, dass wissenschaftliches Talent oder Untersuchungen, die Wissensinhalte prüfen, kein Garant für ein erfolgreiches Leben oder eine erfolgreiche Berufstätigkeit seien und mehr als die reine Intelligenz geprüft werden müsste, um Kompetenzen zu messen (vgl. So 2007). Darauf basierend schlug die OECD (2005) vor dem Hintergrund des DeSeCo-Projektes vor, die Kompetenzen als eine Brücke zum Leben und der Lebensqualität zu betrachten und in drei obengenannte Kernkompetenzen aufzugliedern.

Gegenwärtig wird der Kompetenzbegriff in vielen Staaten in die Schulbildung mit aufgenommen und die Debatte um kompetenzorientierte Bildungspläne, Bildungsprozesse und Auswertungen ausgeweitet. In der Schulbildung wird in diesen Staaten der Frage, „was der Schüler tun kann“, gegenüber der Frage, „was der Schüler weiß“, Nachdruck verliehen. In Ländern wie Australien, Neuseeland und Kanada werden die Bildungspläne anhand dieses Ansatzes, welcher die (Kern-)Kompetenzen zum Herzstück der Schulbildung erklärt, ebenfalls neu strukturiert (vgl. OECD, 2012a).

2.3 Bewegung in der frühkindlichen Bildung

Wie oben ausgeführt, ist frühkindliche Bildung in der aktiven Auseinandersetzung mit der personellen und materiellen Umwelt eine Form der Selbstentfaltung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, welche über emotionale und sinnliche Erfahrungen im Spiel angeregt werden und in Bildungsinstitutionen wie dem Kindergarten arrangiert und begleitet werden.

Bewegung ist an dieser Stelle ein wichtiges Medium. Zimmer (2008, S. 221) begründet dies aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven: Aus anthropologischer Sicht ist der Mensch ein auf Bewegung und Erfahrung angelegtes Wesen, das dem Einsatz aller Sinne bedarf, um sich ein Bild über die Welt und sich selbst zu machen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht benötigt das Kind vielfältige Gelegenheiten zum Explorieren und Erkunden seiner dinglichen und räumlichen Umwelt über Spiel und Bewegung. Aus lernpsychologischer und neurophysiologischer Sicht bilden Wahrnehmung und Bewegung die Grundlage kindlichen Lernens. Die zunehmende Differenziertheit des Gehirns beruht auf den Wachstumsreizen, die von den Sinnesorganen ausgehen. Bewegungsangebote sind notwendig, um die durch den gesellschaftlichen Wandel bedingten Defizite der heutigen Lebenssituation auszugleichen. Aus gesundheitspädagogischer Sicht ist es unerlässlich, der Vielzahl von Erkrankungen in Folge von Bewegungsmangel entgegenzuwirken, die viele Kinder bereits bei der Einschulung aufweisen. Bewegung bewirkt die Stärkung der personalen, sozialen und physischen Ressourcen. Schließlich, aus der Sicht der Unfallprävention und Sicherheitserziehung, ist es unabdingbar, die motorischen Fähigkeiten der Kinder zu trainieren, um Unfällen vorzubeugen.

Bewegung hat in Abhängigkeit von den Lebensbedingungen, der jeweiligen Situation und dem Lebensalter auch unterschiedliche individuelle Bedeutungen und Funktionen, die sich ergänzen oder überlagern können. Zimmer (2014, S. 21f.) differenziert die viel-

fältigen Funktionen, die Bewegung vor allem für die kindliche Entwicklung haben kann, wie folgt:

Tabelle 2: Funktionen der Bewegung für die Entwicklung von Kindern (Zimmer, 2014, S. 21f)

Personale Funktion	<ul style="list-style-type: none"> • Den eigenen Körper und damit sich selbst kennen lernen • Sich mit den körperlichen Fähigkeiten auseinandersetzen • Ein Bild von sich selber entwickeln
Soziale Funktion	<ul style="list-style-type: none"> • Mit anderen etwas gemeinsam tun • Mit- und gegeneinander spielen • Sich miteinander absprechen, nachgeben oder sich durchsetzen
Produktive Funktion	<ul style="list-style-type: none"> • Selber etwas schaffen, herstellen • Mit dem eigenen Körper etwas hervorbringen
Expressive Funktion	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühle und Empfindungen in Bewegung ausdrücken • Körperlich ausleben und ggf. verarbeiten
Impressive Funktion	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühle wie Lust, Freude, Erschöpfung und Energie empfinden und durch Bewegung spüren
Explorative Funktion	<ul style="list-style-type: none"> • Die dingliche und räumliche Umwelt kennen lernen und sich erschließen • Sich mit Objekten und Geräten auseinandersetzen und ihre Eigenschaften erkunden • Sich den Umweltaforderungen anpassen bzw. sich eine Situation passend machen
Komparative Funktion	<ul style="list-style-type: none"> • Sich mit anderen vergleichen • Sich miteinander messen und wetteifern • Siege verarbeiten und Niederlagen ertragen lernen
Adaptive Funktion	<ul style="list-style-type: none"> • Belastungen ertragen • Die körperlichen Grenzen kennen lernen • Die Leistungsfähigkeit steigern • Sich selbst gesetzten und von außen gestellten Anforderungen anpassen

„So vielfältig die Funktionen von Bewegung für die kindliche Entwicklung sind, so vielseitig sind auch die Erfahrungen, die über Bewegung gewonnen werden können.“ (Zimmer, 2012a, S. 384). Zimmer arbeitet die Bedeutung der Bewegung für die Bereiche Selbsterfahrung, Gemeinschaftserfahrung, Sinneserfahrung, Welterfahrung, Ausdruckserfahrung, Kreativitätserfahrung und emotionales Erleben heraus.

Tabelle 3: Erfahrungsdimensionen in und durch Bewegung (Zimmer, 2012a, S. 384f)

Selbsterfahrung	In und durch Bewegung entsteht im Kind ein Bild über sich selbst. Über Bewegungen bekommt das Kind Rückmeldung über die eigenen Fähigkeiten, über seine Stärken und Schwächen. Das Kind lernt seinen eigenen Körper und damit auch sich selbst besser kennen.
Gemeinschaftserfahrung	In und über Bewegung interagiert und kommuniziert das Kind mit anderen und setzt sich mit ihnen in Beziehung. Das gemeinsame Spiel bedarf Regeln, die miteinander vereinbart und ausgehandelt werden, gleichzeitig werden soziale Rollen festgelegt und übernommen.
Sinneserfahrung	Eng verbunden mit Bewegungserfahrungen sind Sinneserfahrungen. Über die Sinnsysteme nimmt das Kind Informationen über sich seine Umwelt auf, verarbeitet diese und integriert sie in die eigene Erfahrungswelt.
Welterfahrung	Bewegung ist auch die Welt erfahren und sich zu eigen machen. Das Kind erfährt die räumlichen und dinglichen Gegebenheiten der Umwelt, verarbeitet diese zu Erkenntnissen und rekonstruiert so ein eigenes Bild von seiner Welt.
Ausdruckserfahrung	Durch und über Bewegung lassen sich eigene Gefühle, Stimmungen und Empfindungen ausdrücken. Bewusste und unbewusste Vorgänge kommen durch Körperhaltung, Mimik und Gestik zum Ausdruck.
Kreativitätserfahrung	Der Körper und die Bewegung können die Umsetzung ei-

	gener Einfälle, das eigene Schaffen, das Selbst- Hervorbringen von kreativen Ideen ermöglichen.
emotionales Erleben	Bewegungs- und Körpererlebnisse erzeugen vielfältige Gefühle. Die intensive emotionale Beteiligung ist ein besonderes Merkmal von Bewegungshandlungen.

Auch Fischer (2010) schreibt der Bewegung und dem Körper in der frühen Kindheit eine wichtige Bedeutung zu. Er bezeichnet in diesem Zusammenhang den Körper als Spiegel des psychischen Erlebens (Personale Erfahrung), wichtiges Kommunikationsmittel (Soziale Erfahrung) und Medium der kognitiven Erkenntnistätigkeit (Handlungskompetenz). Dabei sei die Bewegungshandlung die kindgemäße Form, die Welt zu begreifen und ein eigenes Weltbild zu konstruieren (Fischer, 2010, S. 118 zit. nach Zimmer 2014, S. 14).

Wie oben beschrieben sind die elementaren kindlichen Bedürfnisse und Betätigungsformen Bewegung und Spiel (vgl. Zimmer 2010, S. 19ff.). Sawyer (2001) weist in dem Zusammenhang darauf hin, dass Bewegungsspiel die Wechselbeziehungen zwischen Kindern verbessert und die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit der Kinder fördert (Sawyer, 2001 S. 35). Purcell (1994) betont die ganzheitliche Entwicklung durch Bewegungserziehung: Bewegung und Spiel fördern nicht nur die körperliche Entwicklung, sondern auch die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung (Stork & Sanders 2008, S. 199). Dazu fordern Jun und Lee (2013), dass geeignete Erziehungsmethoden schon in dieser Phase ansetzen müssen, damit die motorische und ganzheitliche Entwicklung optimal verlaufen kann. Nach diesem Verständnis sollen pädagogische Konzepte wirksam werden, in denen das Hauptgewicht auf die Bewegung der Kinder gelegt wird. Auch in den Kindertageseinrichtungen sollen die Kinder durch eine bewegungsorientierte Erziehung ganzheitlich gefördert werden.

Bewegung und Wahrnehmung werden als wichtige Bestandteile des frühkindlichen Bildungsprozesses anerkannt (Dietrich 2007, S. 128). In den ersten Lebensjahren stellen sie darüber hinaus wesentliche Erfahrungsmedien dar, durch die die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit in unvergleichbarer Weise beeinflusst wird (Zimmer 1997, S. 11). Bewegung wird deshalb als ein leitender Bildungsbereich betrachtet und nimmt im Rahmen der kindlichen Entwicklung eine bedeutsame Rolle ein.

2.4 Bewegung als elementarer Bildungsbereich

Alle curricularen Rahmenpläne oder Empfehlungen der deutschen Bundesländer für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in institutionellen Einrichtungen berücksichtigen und heben die Bedeutung von Bewegung in der frühkindlichen Bildung hervor. Zimmer (2008a) und Fischer (2010) stellen fest, dass das Thema Bewegung in den Bildungs- und Erziehungsplänen des Elementarbereichs mit verschiedenen Begründungszusammenhängen berücksichtigt wird. Ein vorwiegend körperbezogenes Verständnis von Bewegung herrscht in der Mehrzahl der Bildungs- und Erziehungspläne vor (Ellen, 2015, S. 3).

„Körperliche Aktivität dient der Befriedigung der Grundbedürfnisse und wird als Bedingung für das Wohlbefinden gesehen, versteht sich als Haltungs- und Kräftigungsschulung, zielt auf die Förderung des Körperbewusstseins und der Körperkoordination.“ (Fischer, 2010, S. 125).

Hiermit rückt die Bewegung im frühkindlichen Bildungsprozess zunehmend in den Fokus öffentlichen und politischen Interesses: In der nordrhein-westfälischen Bildungsvereinbarung wird der Stellenwert der motorischen Entwicklung für die Gesamtentwicklung sowie die enge Verbindung zu den anderen Bereichen betont (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011). In der Präambel des Berliner Bildungsprogramms wird ausdrücklich auf die Bedeutung der Bewegung bei der Sprachförderung hingewiesen:

„Eine ausreichende Entwicklung der Sinne und der Bewegungsfähigkeit und eine gute Kommunikationskultur sind wesentliche Voraussetzung für eine gelungene Sprachentwicklung; [...] schließlich kann Sprache nur dort gefördert werden, wo vielfältige und anregende Erfahrungen gemacht werden, über die es sich zu reden lohnt.“ (Zimmer 2008, S. 229)

Der Einfluss der Bewegung auf die frühkindliche Bildung soll in allen Bildungsbereichen erkannt und eingebracht werden. Zimmer (2008, S. 229) erläutert, dass die jeweiligen Lernfelder und Bildungsbereiche nicht isoliert voneinander betrachtet werden dürfen. Die Einbeziehung des sozialen Kontextes und die Wechselwirkung der einzelnen Bildungsbereiche seien notwendig. Zusammenfassend betont sie ausdrücklich, dass „Bewegung [...] als Medium der Vermittlung grundlegender kognitiver, emotionaler und sozialer Lernprozesse zu verstehen [ist], die auch für andere Bildungsbereiche Geltung

haben und diese unterstützen können. Bewegungsförderung kann damit als eine Querschnittsaufgabe frühkindlicher Bildung und Erziehung aufgefasst werden“ (Zimmer 2008, S. 230).

Denn während sich die Kinder in vielfältigen Bewegungsformen erproben, entdecken sie ihren Körper, die eigenen Fähigkeiten, bilden ihre fein- und grobmotorische Geschicklichkeit aus, erforschen ihre Umwelt, treten in Kontakt zu anderen, erleben Erfolg und Misserfolg, lernen ihre Leistungsgrenzen kennen und steigern. Dabei werden neben den körperlichen und motorischen Fähigkeiten andere Entwicklungs- und damit Bildungsbereiche angesprochen und gefördert.

Kognitive Entwicklung: Die Motorik ist eng an die Entwicklung von Denkstrukturen und von Wahrnehmungsleistungen gebunden (vgl. Zimmer, 2014, S. 48). Diese Erkenntnis ist nicht neu, doch haben neuere Forschungsergebnisse – besonders in der Neuropsychologie – diese Erkenntnis untermauert: Wassenberg et al. (2005) analysierten in ihrer Studie mit 378 Maastrichter Kindern zwischen fünf und sechs Jahren den Zusammenhang zwischen verschiedenen Merkmalen der motorischen Leistungsfähigkeit und der Aufmerksamkeit. Signifikant positive Beziehungen wurden zwischen der motorischen Leistungsfähigkeit und dem Arbeitsgedächtnis sowie dem Sprachvermögen festgestellt. Zusammenfassend werden die Befunde dahin gehend gedeutet, dass Aufmerksamkeit, exekutive Funktionen und motorische Leistungsfähigkeit bei fünf- bis sechsjährigen Kindern in einer engen Beziehung zueinander stehen. Zugleich stellte Scherrer (2000) in seiner Interventionsstudie bei 169 Kindern im Alter von etwa fünf Jahren signifikante Zusammenhänge zwischen Motorik und Intelligenz heraus (vgl. Rethorst et al. 2008). Dabei lässt sich feststellen, dass das Lernen über das Medium Bewegung zur Förderung der kognitiven Entwicklung beiträgt, die den Bedürfnissen der Kinder in besonderem Maße entspricht. Auf diese Weise begreifen und erschließen sich Kinder ihre Umwelt über Bewegungs- und Wahrnehmungsprozesse. Laut Zimmer (2014, S. 47f.) geschieht Lernen in den ersten Lebensjahren nicht über Denken und Vorstellen, sondern über unmittelbare körperliche Handlungen. Bewegung ist insbesondere im Kindesalter der wichtigste Grundstein für die kognitive Entwicklung, unterstützt aber auch den Lernprozess im Jugend- und Erwachsenenalter.

Sprachentwicklung: Vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen lassen sich im Besonderen auch mit der Sprachentwicklung in Korrelation setzen (Zimmer 2007b, S. 7). Zimmer (2007) verweist auf das Spiel als ideales Medium für Bewegungs-

und Sprachanlässe. Der Zusammenhang zwischen Motorik und Sprache liegt zum einen darin, dass die entsprechenden Bereiche im menschlichen Gehirn in enger Wechselwirkung stehen, zum anderen sind Bewegungsgelegenheiten meist auch Sprachanlässe, sodass über und mit Bewegung und Rhythmik der Spracherwerb angeregt werden kann (vgl. Zimmer 2007b, S. 8). Zimmer resümiert, dass Bewegung ein entwicklungsförderndes Potenzial besitzt, „das sich insbesondere in den ersten Lebensjahren positiv auch auf die Sprachentwicklung auswirken kann“ (Zimmer, 2010, S. 149).

Mathematisches Verständnis: Auch unterstützen körperlich-motorische Handlungen mathematische Lernprozesse. Zahlen und geometrische Formen können über Bewegung erfasst und Zahlenwegen kann vorwärts und rückwärts nachgegangen werden, um so die Ordnungsstruktur von Zahlen zu erkennen (vgl. Hasemann 2004, zit. nach Zimmer 2008, S. 230). Nach Winter darf von der Vorstellung ausgegangen werden, dass man „Mathematik überall“ vorfindet (vgl. Winter, M. 2009). Von daher lassen sich Anknüpfungspunkte für mathematische Aktivitäten in der Lebenswelt des Kindes finden. In der Regel wird dabei (nur) an die Aktivitäten im Innenraum der Kindertagesstätte gedacht. Möglichkeiten ergeben sich jedoch auch im Außenbereich, insbesondere auch unter dem Gesichtspunkt von Bewegung (vgl. dazu Hildebrandt Stamann, 1999; Winter, M. 2007, zit. nach Winter 2014 S. 6). Durch kriechen und klettern in unterschiedlichen Ebenen erfahren Kinder eine räumliche Orientierung, die beispielsweise notwendig für das Durchführen von Rechenvorgängen sind.

Soziale Entwicklung: Spiele und Bewegungsaktivitäten bieten vielfältige Bewegungsgelegenheiten, soziale Lernprozesse zu imitieren und zu gestalten. Zimmer (2014) beschreibt fünf Basiskompetenzen sozialen Handelns, die bei Bewegungsaktivitäten in der Gruppe eine Rolle spielen bzw. aufgrund bestimmter Regeln und Spielgedanken in das Spiel integriert sind: Soziale Sensibilität, Toleranz und Rücksichtnahme, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit, Frustrationstoleranz und Regelverständnis. Folgende Tabelle differenziert die Bereiche aus.

Tabelle 4: Basiskompetenzen sozialen Handelns (Zimmer, 2011, S. 41)

Soziale Sensibilität	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühle anderer wahrnehmen • Sich in die Lage eines anderen hineinversetzen • Die Bedürfnisse anderer erkennen und im eigenen Verhalten berücksichtigen • Wünsche anderer anerkennen
Toleranz und Rücksichtnahme	<ul style="list-style-type: none"> • Die Leistung anderer akzeptieren und anerkennen • Die Andersartigkeit anderer respektieren • Die Bedürfnisse anderer tolerieren und sich beim gemeinsamen Spiel darauf einlassen • Auf schwächere Mitspieler Rücksicht nehmen
Kontakt- und Kooperationsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehung zu anderen aufnehmen • Im Spiel unterschiedliche Rollen einnehmen • Hilfe annehmen und anfordern • Andere unterstützen • Gemeinsam Aufgaben lösen • Eigene Gefühle ausdrücken und anderen mitteilen • Sich verbal mit anderen auseinandersetzen
Frustrationstoleranz	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnisse aufschieben, zugunsten anderer Werte zurückstellen • Mit Misserfolgen umgehen lernen • Sich in eine Gruppe einordnen können • Mit Konflikten umgehen lernen und sie konstruktiv zu lösen versuchen
Regelverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Den Sinn von Regeln verstehen • Regeln für ein Spiel aufstellen können • Gruppenspiele mit einfachen Regeln spielen • Flexibel mit Regeln umgehen und sie der jeweiligen Situation anpassen

Entwicklung des Selbst: „Die Entwicklung des Selbst ist beim Kind wesentlich geprägt von den Körpererfahrungen, die es in den ersten Lebensjahren macht. Sie können auch als Grundlage der kindlichen Identitätsentwicklung angesehen werden.“ (Zimmer, 2014, S. 31). Positive Bewegungserfahrungen können bei Kindern wesentlich dazu beitragen, dass sie ein realistisches und leistungszuverlässiges Selbstbild aufbauen. Werden diese Prozesse sensibel begleitet, könne Kinder auch unabhängig von ihrer objektiven Leistungsfähigkeit die Voraussetzungen für Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein entwickeln (Zimmer, 2014).

Gesundheit: In den Kindergartenalltag integrierte Bewegung fördert physische Gesundheitsressourcen wie u. a. Aspekte von Kraft und Ausdauer, Koordination und Haltungsschulung sowie allgemeine Fitness. Bewegungsaktivitäten im Kindesalter fördern nicht nur die Leistungsfähigkeit des Herz-Kreislauf- und Immun-Systems, sondern insbesondere die Kräftigung der Muskulatur und Körperhaltung zur Vorbeugung gegen Haltungsschwächen und –störungen (Bahr et al., 2012). Die Fokussierung der Wahrnehmung und die Konzentration auf den eigenen Körper sind darüber hinaus zentrale Elemente der Entspannung. Entspannung und Wellness beinhalten die Erfahrung des Wechsels von Anspannung (aktive Phasen) und Entspannung (ruhige Phasen) und die daraus resultierenden positiven Wirkungen von situativem Wohlbefinden, Stressabbau und Auseinandersetzung mit Körperreaktionen. Diese bilden eine Grundvoraussetzung für die Bewältigung der sich aus Zeit- und Leistungsdruck ergebenden psychischen Belastungen und fördern den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes (Quante, 2003).

„Bewegung kann also als ein elementarer Bildungsbereich angesehen werden, der für die Gesundheit und Wohlbefinden ebenso wichtig ist, wie für die motorische, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung.“ (Zimmer, 2012a, S. 383).

2.5 Zusammenfassung Kapitel 2

Die Erforschung von Kindern und ihrer Kindheit gehört seit einigen Jahren zu den am meisten expandierenden Forschungsfeldern innerhalb der Sozialwissenschaften, und auch international wird der frühkindlichen Bildung und Bildungsforschung mittlerweile große Bedeutung zugeschrieben. Wichtige Erkenntnisse liefern dabei die Starting Strong Studien der OECD. Hier werden länderweite Strömungen und Ansätze herausgearbeitet, wie beispielsweise die sogenannte Bildungsplandichotomie, die auf der einen Seite Länder bündelt, die einem schulorientierten Ansatz folgen und auf der anderen Seite Länder zusammenfasst, welche ihr frühkindliches Bildungssystem auf einem ganzheitlichen Ansatz aufbauen. Auch wird die Kompetenzorientierung in der Formulierung der Bildungsziele erörtert.

Einschlägige Autorinnen und Autoren betonen den zentralen Wert von Bewegung in der frühkindlichen Entwicklung. Dem entsprechend wird Bewegung als Medium für Gesundheit, Entwicklung und Soziales in den frühkindlichen Bildungsinstitutionen gefordert. Als eigener Bildungsbereich sowie als Querschnittsthema innerhalb der anderen Bil-

dungsbereiche wird der Einfluss von Bewegung erkannt und eingebracht. Neben den Grundlagen frühkindlicher Bildung und Bewegung spielen der kulturelle Bildungskontext der jeweiligen Länder, in welchem die Umsetzung und das pädagogische Handeln in den Institutionen stattfindet, eine zentrale Rolle.

3 Kulturelle Bildungskontexte in Südkorea

Im folgenden Kapitel werden die südkoreanischen Bildungskontexte dargestellt. Im Fokus stehen hierbei die Bildungskultur, das traditionelle Bild vom Kind, Konzepte frühkindlicher Bildung und Erziehung sowie die aktuelle Situation der Kindergärten. Hierbei werden beispielhaft ein staatlicher Kindergarten und ein privater Kindergarten in Südkorea vorgestellt.

3.1 Die südkoreanische Bildungskultur

Der enorm hohe Stellenwert, den Bildung in Südkorea hat, basiert auf einem geschichtlichen Hintergrund, der durch konfuzianische Werte bestimmt ist. Der Konfuzianismus ist die Lehre des chinesischen Weisen Konfuzius, der von der Joseon-Dynastie (1392-1910) seit ihrer Gründung als Staatsreligion anerkannt wurde.

„Ursprünglich war der Konfuzianismus eine unter vielen rivalisierenden Lehren in China, wurde aber im 1. Jahrhundert v. Chr. zur orthodoxen Lehre erhoben und Konfuzius für heilig erklärt. Es ist unklar, wann der Konfuzianismus in Südkorea eingeführt wurde, man nimmt jedoch an, dass die konfuzianische Lehre mit den chinesischen Schriften von der Han-Dynastie (206 v. Chr. –220 n.Chr.) durch deren vier Militärkolonien in der Mandschurei und Nord-West-Südkorea (108 v. Chr.-313 n. Chr.,; ab 75 v. Chr. blieb nur eine Kolonie, Lo-lang) nach Südkorea gelangt sein müsse, da die Grabsteine früherer Koguryo-Könige chinesische Inschriften tragen, die konfuzianische Inhalte wiedergeben“ (Kim 1986, S. 81).

Konfuzianische Werte haben Ostasien über einen Zeitraum von mehr als 2000 Jahren tiefgreifend und dauerhaft beeinflusst. Dabei beanspruchte der Konfuzianismus eine universelle Relevanz seiner Lehren (erkennbar z. B. in Sätzeln wie tianxia wei gong "die Welt gehört allen gemeinsam" oder tian ren he yi "Einheit von Universum und Mensch") (Pohl, 2003).

Der Konfuzianismus hat sich als Ideologie der Führungselite entwickelt und hatte nicht nur eine ethische und quasireligiöse Funktion, sondern ebenso eine politische. Dabei geht es in den zentralen politischen Aussagen um die "menschliche Regierung" (ren zheng), die Sorge für das Wohlergehen des Volkes (im Gegensatz dazu hat der Herrscher die geringste Bedeutung) und die Priorität moralischer Pflicht gegenüber dem Profitstreben. Die politische Botschaft ist die der Einheit von Moral und Politik: Wer für öffentliche Belange zuständig ist, sollte durch charakterliche Kultivierung über ein beispielhaftes moralisches Verhalten und einen Sinn für soziale Verantwortung verfügen ("im Inneren ein Weiser, nach außen ein König" – nei sheng wai wang).

„[...] das Ziel einer konfuzianisch inspirierten Regierung war die Herrschaft einer gebildeten Elite durch moralisches Beispiel, Konsens und den Weg der Mitte (zhongyong zhi dao), und zwar zum Zwecke der Verwirklichung eines gemeinsamen Guten und einer harmonischen Sozialordnung.“ (Pohl, 2003, S. 102).

Laut Dormels (2010) befinden sich noch viele Lebensbereiche (Kultur, Gesellschaft, Politik, Erziehung) in Südkorea in einer engen Verbindung mit dem Konfuzianismus, den man deshalb auch als das traditionelle südkoreanische Wertesystem bezeichnet.

Kim (2002, S. 8) betont, dass Bildung in der neo-konfuzianisch geprägten südkoreanischen Gesellschaft ein Symbol für den Sozialstatus und das Prestige war. Hohe Staatsämter konnten nur nach bestandenen Staatsprüfungen übernommen werden. Die staatlichen Prüfungen in Südkorea, die inhaltlich die konfuzianischen Klassiker zum Schwerpunkt hatten, haben zu einem merkwürdigen Sachverhalt geführt. Das Bestehen der Prüfung, also Bildung, war das Nadelöhr zum beruflichen Erfolg. Traditionell ganz zweckfreie Bildung verlieh somit die beruflichen und damit materiellen Chancen (vgl. Schoenfeldt 1996, S. 161). So gesehen war die traditionelle südkoreanische Gesellschaft eine Meritokratie. Allerdings standen diese Prüfungen nur den Angehörigen des Yangban-Standes offen. Yangban war die Oberschicht im Südkorea der Goryeo – und der Joseon Dynastie. Sie nahmen naturgemäß führende Stellungen sowohl im Staat als auch in der Gesellschaft ein, so dass sie von der Goryeo- bis zur Joseon-Dynastie die herrschende Klasse im Reich bildeten.

Dieses konfuzianische Bildungsideal hat nach Dolmes (2010) auch heute noch großen Einfluss auf das Bildungsverhalten, insbesondere auf die sogenannte „Akademisie-

rung“ in Südkorea. Die Tatsache, dass Bildung für Südkoreaner traditionell einen hohen Stellenwert einnimmt, wird unter anderem auch dadurch bestätigt, dass es südkoreanischen Emigranten weltweit in erstaunlicher Geschwindigkeit gelingt, in die sozialen Mittel- und Oberschichten aufzusteigen, schreibt Seelmann (2007, S.1): „Insbesondere an amerikanischen Eliteuniversitäten studieren überproportional viele Südkoreaner“. Weiterhin führt er auf, dass in Deutschland 80 Prozent der Südkoreaner der zweiten Generation [...] ein Studium aufnehmen und [...] somit eine akademische Tätigkeit anstreben (Seelmann, 2007, S.1).

Wie oben beschrieben, haben die Beziehung zu den Eltern sowie die familiäre Verpflichtung gegenüber den Vorfahren großen gesellschaftlichen Wert. Für den Fortbestand der Familie und für ein besseres Leben der zukünftigen Generationen sollen die südkoreanischen Eltern alles tun, was in ihrer Macht steht. Insbesondere die südkoreanischen Mütter bemühen sich intensiv um die Ausbildung ihrer Kinder. Laut Oh (2002, S. 375) ließ sich die selbstaufopfernde Hingabe südkoreanischer Mütter für die Bildung der Kinder bereits in der Joseon-Zeit, die von der Ideologie des Neo-Konfuzianismus bestimmt war, beobachten. Nach dieser patriarchalischen Ideologie wurden Frauen als niedrig stehende Wesen betrachtet. In dieser Gesellschaft war es die einzige Aufgabe der Frauen in einer Yangban-Familie, die Studien und das Lernen des Ehemannes und der Söhne zu unterstützen. Das angestrebte Ziel war das Bestehen einer Staatsprüfung. Wenn es der Mutter gelang, dem eigenen Sohn zu einer Karriere zu verhelfen, bedeutete dies gleichzeitig auch für die Mutter selbst einen gesellschaftlichen Aufstieg (vgl. Oh 2002, S. 375ff.). Der Ehrgeiz des Prüflings wurde somit auch zum Ehrgeiz der Mutter.

In der heutigen Zeit lässt sich eine ähnliche Situation herausstellen. Obwohl es in der Zwischenzeit beträchtliche gesellschaftliche Veränderungen gegeben hat, gilt als weibliches Ideal immer noch eine Frau, die die Rolle einer weisen Mutter und guten Ehefrau einnimmt. Dormels (2010, S. 83) betont, dass es für Frauen nicht leicht sei, sich beruflich zu verwirklichen, da die Diskriminierung von Frauen in Südkorea immer noch sehr stark sei. Aus diesem Grund konzentrieren sich viele Frauen nach der Heirat auf die Erziehung ihrer Kinder. Die Erziehung und das berufliche Vorankommen der Kinder werden zum Lebensziel der Mütter.

Es wird oftmals angenommen, dass die Entwicklung von humanen Ressourcen in Süd-

korea durch das „Erziehungsfieber“² der Eltern bewirkt wurde (Kim, 2002, S. 12). Mit anderen Worten erläutert Dormels (2010, S. 85), dass die Eltern und ihr Erziehungsfieber die positive Entwicklung in Südkorea ermöglichten, da diese so großen Wert auf die gute akademische Ausbildung ihrer Kinder legten und damit gut ausgebildete Arbeitskräfte hervorbrachten.

Obwohl sich durch die Industrialisierung die Denkweise der Südkoreaner wie im Westen hin zu einem liberalistischem Denken, zu individualistischer Lebensführung sowie zur Bildung von Kleinfamilien verändert hat, wird Bildung in der südkoreanischen Gesellschaft nach wie vor als hohes soziales Prestige verstanden und ist das Mittel für den späteren Erfolg. Damit ist es nicht möglich, die christlich geprägte westliche Denkweise auf die konfuzianisch geprägte südkoreanische Lebensweise und Kultur zu übertragen. Dies zeigt sich auch im gesellschaftlichen Bild des Kindes.

3.2 Das Bild vom Kind in Südkorea

Das traditionelle Bild vom Kind in Südkorea steht in einer engen Beziehung zum traditionellen gesellschaftlichen Wertesystem und zum Verständnis und Stellenwert der Familie. Die traditionelle südkoreanische Gesellschaft bekannte sich zu einer Familienethik, nach der die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern klar festgelegt ist. Dazu gehört, dass den Älteren der Vorrang vor den Jüngeren eingeräumt wird (Bak et al., 2006). Die Beziehungslage zwischen Älteren und Jüngeren kann als über- bzw. untergeordnet beschrieben werden. Dormels (2010) erläutert, dass es zwischen Alten und Jungen eine festgelegte Rangfolge gebe. Da die Älteren innerhalb der Rangfolge übergeordnet sind, haben sie die Aufgabe, die Jüngeren zu erziehen. Von den Jungen erwartet man, dass sie den Alten Respekt zollen, um die gesellschaftliche Ordnung aufrechtzuerhalten. Liebe der Alten gegenüber den Jungen und Respekt der Jungen gegenüber den Alten gelten somit als Grundlagen für die Altersrangfolge.

Im Laufe der Zeit kam allerdings auch Kritik auf:

²In Südkorea gibt es ein ausgeprägtes Streben nach Bildung, das so genannte „Erziehungsfieber“. Erziehungsfieber ist ein Begriff, der nicht nur in Südkorea, sondern auch in anderen asiatischen Ländern wie China und Japan bekannt ist. „Erziehungsfieber“ ist die wörtliche Übersetzung des Wortes „gyoyungyeol“ (教育熱), das sich aus „gyoyuk“ (教育 Erziehung) und „yeo“l (熱 Fieber) zusammensetzt (Kim J.-h., Lee J.-G. und Lee S.-K, 2005, S. 8).

„Die Ideologie der Altersfolge war zu stark betont worden, so dass in der traditionellen Gesellschaft die Kinder gegenüber den Erwachsenen benachteiligt waren und deren Individualität nicht anerkannt wurde“ (Ryu, 2006, S. 78).

Nach Bak (1997) wurden die Kinder zur Zeit der Yi-Dynastie (1392-1910) als niedrigere Wesen als die Erwachsenen angesehen und galten nicht als eigenständige Persönlichkeiten, sondern lediglich als ein Teil der Familie, welche als Grundeinheit der Gesellschaft angesehen wurde (vgl. Bak et al., 2006). Kim erläutert weiter:

„Zur Zeit der Yi- Dynastie hielt man Kinder einfach nur als Unwissende. Daher wurden die Kinder unterdrückt, beschimpft und auch nur wegen kleiner Vergehen geschlagen. Es gab auch kein Lob für gute Taten. Von klein auf hörten sie fast nur Tadel und, ohne sich wehren zu können, blieb ihnen nur das Weinen.“ (Kim, 2003, S. 12)

Laut Dormels (2010, S. 41) waren die Kinder „in der neo-konfuzianischen Tradition [...] somit den Erwachsenen untergeordnet, eine unabhängige Persönlichkeit und eigene Rechte wurden ihnen ebenfalls nicht zugestanden“.

Entwicklungen wie die Industrialisierung und die Verstädterung, die Auswirkungen der Befreiung von der japanischen Kolonialherrschaft und des Südkorea-Krieges sowie die schnelle Modernisierung – insbesondere zwischen Ende der 1960er Jahre bis zu den 1970er Jahren – führten in Südkorea zu einer im Vergleich zu anderen Ländern ganz besonderen Zeit des Übergangs. Durch die plötzlich entstandene Konfrontation von traditionellen Werten und den Wertvorstellungen der Industriegesellschaft entstanden große Probleme innerhalb der Familien. Die größte Veränderung im Hinblick auf die Familienstruktur spiegelt sich in der Verminderung der Anzahl der Familienmitglieder wider (vgl. Bak et al. 2006, S. 33ff.). Jung (2003, S. 3) verweist darauf wie folgt:

„Für die traditionell auf die Landwirtschaft als Erwerbsquelle angewiesene südkoreanische Gesellschaft bedeutete eine hohe Zahl von Familienmitgliedern eine hohe Zahl von Arbeitskräften. Deshalb hatte die Fertilität einen hohen sozialen Stellenwert. Aber in der Gegenwart änderten sich die Struktur der Familie, das Sozialsystem und das Bewusstsein der Frauen. Dazu kam noch ein Anstieg der Kosten für die Kindererziehung. Dies alles trug zur Ver-

änderung der traditionellen Erwartung im Hinblick auf die Kinderzahl bei.“ (Jung 2003, S. 3).

Kim (2003, S. 89) erläutert, dass vor der Verstädterung und der Industrialisierung, also in der Agrargesellschaft, die Kinder trotz ihrer niedrigen Bildung nützlich waren, vermutlich weil sie für ihre Eltern eine Art Lebensversicherung sowie produktive Arbeitskräfte darstellten. „Als aber Verstädterung und Industrialisierung mit der wirtschaftlichen Entwicklung eintraten, strebten die Menschen ein besseres Leben an und die Zahl der gebildeten Arbeitskräfte vergrößerte sich“ (Kim 2003, S. 90). Laut Dormels (2010, S. 46) sind folglich die Kinder nicht mehr Wesen, die als Arbeitskräfte zur Verfügung stehen, sondern Investitionsfaktoren, in deren Erziehung andauernd investiert werden muss. Unter diesen Umständen wurden Kinder wie selbstverständlich als reine Kostenfaktoren gesehen. Die wirtschaftliche Entwicklung verringerte den zu erwartenden Vorteil durch Kinder und vergrößerte die Kosten. „Das motivierte die Menschen dazu, weniger Kinder in die Welt zu setzen, die Geburtenrate sank“ (Kim 2003, S. 89).

„Weil moderne Eltern nur ein Kind oder zwei Kinder gebären und großziehen, erhöhen sie die Anstrengungen für jedes einzelne Kind im Hinblick auf die Erziehung der Kinder. Gleichzeitig ist ihre Erwartung an die einzelnen Kinder größer geworden“ (Dormels 2010, S. 46).

3.3 Südkoreas Praxis frühkindlicher Bildung

Um die Praxis der frühkindlichen Bildung und Erziehung deutlich herauszuarbeiten, geht das folgende Kapitel näher auf verbreitete Konzepte im Land ein, es beschreibt die Umsetzung anhand von Zahlen und Praktiken und liefert mittels zweier Beispielkindergärten konkrete Umsetzungsbeispiele.

3.3.1 Grundlagen pädagogischer Praxis

Laut Yang (1996, S. 25) existiert – abgesehen von der Einführung der neuen Begriffe über die Kindergartenerziehung und deren Erhaltung – kein besonderes geschichtliches Charakteristikum in der südkoreanischen Vorschulbildung zur Zeit der Gründung des Kaiserreichs Choseon im Jahre 1897 bis zur Gründung der Republik Südkorea im Jahr 1948. Sie erläutert anschließend, dass es während der Besetzung Südkoreas durch die Japaner von 1910 bis 1945 sowohl die Japaner als auch amerikanische Missionare waren, die in Südkorea Kindergärten gründeten. Für die Japaner diente der Kindergarten als eine Form der vorschulischen Erziehung ihrer in Südkorea lebenden Kinder und der

Kinder südkoreanischer Adelsfamilien. Die amerikanischen Missionare verfolgten dagegen das Ziel, das südkoreanische Volk zum Christentum zu bekehren. Sie öffneten daher allen Kindern des südkoreanischen Volkes die Tür zu ihren Kindergärten. So überstieg bald die Zahl solcher Kindergärten die jener Kindergärten, die die Japaner für ihre und für die gesellschaftlich besser gestellten südkoreanischen Kinder gegründet hatten (vgl. Yang 1996, S. 25ff.). Nach Yang (1996) orientierten sich sowohl die Japaner als auch die amerikanischen Missionare bei der Gründung der Kindergärten am Erziehungskonzept von Friedrich Wilhelm August Fröbel³. Laut Archivdaten lag den japanischen Kindergärten verstärkt der Gedanke zugrunde, die gruppenorientierten Aktivitäten zu fördern. Dagegen hielten die amerikanischen Missionare – bspw. Brown Lee, Gründer des Ewha⁴-Kindergartens – das Prinzip der freien und selbstständigen Entwicklung der Kinder für wichtig. Brown Lee vermittelte den Bildungsgrundsatz von Fröbel und Dewey⁵ in Südkorea (Yang 1996, S. 27).

Demzufolge fand in Südkorea erkennbar die interessen- und alltagsorientierte Vorschulbildung parallel zur gruppenaktivitäts- und regelbetonten Kindergartenerziehung statt (Lee 1982, S. 56).

„Seit 1968 entstand ein Konzept des Bildungsprozesses der Kindergärten, dessen Schwerpunkt erstens in der körperlich und seelisch ausgeglichenen Entwicklung der Vorschulkinder und zweitens in dem Erlernen der grundlegenden alltäglichen Gewohnheiten durch die Ergänzung der häuslichen Erziehung lag“ (Yang 1996, S. 29).

Es wurde dabei festgelegt, dass man ein dauerhaftes Vorbild präsentieren sollte, da die Vorschulkinder als zur Nachahmung neigende Wesen betrachtet wurden (vgl. Yang

³Friedrich Wilhelm August Fröbel (Oberweißbach/Thüringen 1782-1839). Fröbel gründete den weltweit ersten Kindergarten als Bildungseinrichtung. Sein Konzept erfasste im Wesentlichen folgende Punkte: Sprachförderung als "begleitendes Wort" vom Säuglingsalter an, Musik - vor allem Gesang - und Bewegung, Rollenspiel und Tanz, Zeichnen, Malen und Gestalten, Förderung aller Sinne, Naturbeobachtung und Pflege. Forschen und Experimentieren sowie Projekte sind in seinem umfassenden Erziehungskonzept ebenfalls nachweisbar. Dabei spielen Selbsterfahrung durch Tätigkeit und Kooperation mit anderen eine zentrale Rolle (vgl. Fröbel 1982, S.33ff.).

⁴Der Ewha- Kindergarten ist eine Einrichtung der Ewha Women's University.

⁵John Dewey (Burlington, Vermont 1859-1952) war ein US-amerikanischer Philosoph und Pädagoge. Sein Konzept lautet: Kinder lernen experimentierend in einer Lernumwelt aus Materialien, Werkstätten, Bibliothek und Schulgarten die Realität, und sich selbst kennen. Dem Lehrer kam dabei nicht die Rolle des Wissenden und Bevormundenden zu, sondern die des Mitarbeiters (vgl. Knöll 2014, S. 199-221).

1996, S. 29f.). „Dieses Konzept basierte nicht nur auf dem Bereich der körperlichen und seelischen Entwicklung, sondern auch auf der Theorie von Fröbel“ (Yang 1996, S. 30).

Die Begrifflichkeit der Vorschulerziehung kann je nach Definition der Wissenschaftler bzw. dem zeitlichen Hintergrund auf verschiedene Art und Weise interpretiert werden. Infolgedessen ist es schwer, sich auf einen Begriff festzulegen.

Die drei südkoreanischen Wissenschaftler Lee, Park und Kim definieren (1985) die folgenden drei Ziele der modernen Vorschulerziehung: Erstens wird die Vorschulerziehung, die zum lebenslangen Bildungsprozess gehört, als eine Grundlage für das spätere, gesunde und solide Leben betrachtet. Mit anderen Worten sollte die Vorschulerziehung nicht als Mittel zum Zweck, sondern selbst als Ziel dienen. Zweitens muss die Vorschulerziehung dazu dienen, die Vorschulkinder gesundheitlich nicht zu gefährden. Drittens wird die Vorschulerziehung als Gefüge aus eigenständigen, institutionellen und familiären Bildungsprozessen betrachtet.

Das Konzept der frühkindlichen Bildung und Erziehung in Südkorea wird durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik (2013) wie folgt zusammengefasst:

- 1) Im Rahmen der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Südkorea geht es um Kinder von der Geburt bis zum achten Lebensjahr in der Krippe, im Kindergarten, in der Familie, in Bildungseinrichtungen und in der Grundschule.
- 2) Das Ziel der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung ist die ganzheitliche Entwicklung der Vorschulkinder.
- 3) Die Kinder stehen im Mittelpunkt der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung, damit sich ihre Interessen und Bedürfnisse maximal entfalten können.
- 4) Die informale Erziehung (institutionelle Erziehung) ist in der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung ebenso relevant wie die formale Erziehung (familiäre Erziehung).
- 5) Der ganzheitliche Entwicklungsprozess der Vorschulkinder hat in der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung eine noch größere Bedeutung als der ergebnis- und leistungsorientierte Bildungsprozess.
- 6) Kinder sollen im Rahmen frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung Spaß und Freude erleben.

(vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik, 2008; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik, 2013)

Dieses Konzept der frühkindlichen Bildung und Erziehung in Südkorea spiegelt John Deweys kindorientierte Erziehungsidee wider, und gleichzeitig wird die Praxis aktuell anders gestaltet. Die Lehrmethoden bauen weniger auf den spiel-, interessen-, aktivitäts- und lebensorientierten Bildungskonzepten auf, als auf das Vermitteln von Wissen. Aufgrund dessen wird aktuell versucht, verschiedene internationale Ansätze wie etwa den Ansatz der Reggio-Pädagogik, die situationsorientierte Herangehensweise oder den konstruktivistischen Ansatz zu adaptieren. Die Evaluationsstudien allerdings verzeichnen eine geringe Wirkung auf der Umsetzungsebene.

Ein entscheidender Grund dafür könnte sein, dass Fachliteratur zu pädagogischen Konzepten der frühkindlichen Bildung und Erziehung in Südkorea fehlt (Kim, 1985, S. 11ff.). Es gibt zwar wenige unbedeutende Anstrengungen, eigene Konzepte der frühkindlichen Bildung und Erziehung mithilfe der Konzepte aus anderen Ländern weiterzuentwickeln. Derzeit sind meist Lehrwerke, die vor allem auf ausländischen Konzepten basieren, in Gebrauch. Jedoch stellt sich dabei die Frage, inwieweit sich diese Konzepte in die eigene Bildungskultur Südkoreas einbinden lassen. Die Bildungskultur hat sich über einen langen Zeitraum entwickelt und ist mit dem alltäglichen Leben sowie dem Bewusstsein eines Volkes verschmolzen. Folglich ist es unbedingt erforderlich, eigene, aus alter Zeit überlieferte Konzepte und Methoden für Kinder sorgfältig zu betrachten, neu zu interpretieren und weiterzuentwickeln. Damit könnte eine Grundlage für eine eigene und passgenaue Bildungskultur im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung in Südkorea geschaffen werden.

Das In-Anspruch-Nehmen von Angeboten der frühkindlichen Bildung und Erziehung ist in Südkorea nicht verpflichtend. Dennoch nehmen nach dem Nationalen Amt für Statistik in Südkorea (2014) über 90 Prozent aller Kinder im Vorschulalter daran teil.

Laut der Aussage von Son (2007) sind „Lesen, Schreiben und Rechnen [...] Fertigkeiten, die selbstverständlich im Kindergarten gelehrt werden“ (Son 2007, S. 56). Südkoreanische Eltern schicken ihre Kinder oft in englischsprachige Kindergärten, um ihnen einen Vorsprung in Englisch zu verschaffen. Solche spezialisierten Kindergärten unterrichten meist auf Koreanisch mit einigen Anteilen der englischen Sprache, auf Englisch mit einigen Anteilen der koreanischen Sprache oder komplett auf Englisch. Dabei lernen die Kindergartenkinder sowohl auf Englisch als auch auf Koreanisch das Lesen, Schreiben und einfache Arithmetik. Ausgewählte Kindergartenprogramme in Südkorea versuchen zudem, mehr akademischen Unterricht als spielerische Aktivitäten zu integrieren.

Darüber hinaus gibt es Vorschulkinder, die Privatunterricht bekommen. Lerninhalte sind dabei oftmals bereits die Themen des ersten Grundschuljahres (vgl. Tageszeitung „Ohmynews“⁶ vom 30.12. 2014).

Dies zeigt Park (2005) in einer Studie. Er berichtet von einer problematischen Tendenz dahingehend, dass die südkoreanischen Vorschulkinder verschiedene Arten der kognitiv orientierten frühkindlichen Erziehung erhalten und dass das Alter der Kinder, die bedenkenlos zur Nachhilfe geschickt werden, noch weiter sinkt. Die Kinder werden von den Eltern in die Kindergärten geschickt, in denen statt allgemeiner Entwicklungsförderung vermehrt spezieller Englisch-, Lese- und Schreibunterricht angeboten wird.

Auf der einen Seite bedeutet es, dass die Kinder in Südkorea wenig Gelegenheit haben, sich frei zu bewegen, entfalten und zu spielen. Sie werden von den Eltern und dem pädagogischen Personal dazu aufgefordert, schon im Kindergarten längere Zeit ruhig sitzen zu bleiben und zu lernen.

Auf der anderen Seite nimmt die Notwendigkeit an körperlicher Bewegung als Ausgleich im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung im Sinne einer gesunden kindlichen Entwicklung zu.

Die Kindergärten in Südkorea werden von dem jeweiligen Träger unterhalten. Ein staatlicher Kindergarten ist eine Einrichtung, die vom öffentlichen Träger sowie vom Staat gefördert wird. Je nachdem, ob der staatliche Kindergarten der Grundschule zugeordnet wird oder nicht, ist er ein Byeongseolkindergarten (Nebengebäudekindergarten) oder ein Danseolkindergarten (Einzelgebäudekindergarten). Byeongseolkindergärten nutzen die persönlichen und materialen Ressourcen mit der Grundschule gemeinsam. Der Schulleiter der Grundschule ist auch Leiter des Byeongseolkindergartens. Danseolkindergärten sind in einem separaten, unabhängigen Gebäude untergebracht und der Leiter ist nur für den Kindergarten verantwortlich.

Neben den staatlichen Kindergärten gibt es private Kindergärten, die von privaten Wirtschaftsunternehmen angeboten werden. Nach dem Bericht vom Institut für Bildungsentwicklung in Südkorea gab es im Jahre 2013 insgesamt 8.678 Kindergärten und 658.188 Kindergartenplätze für Drei- bis Fünfjährige. Diese verteilten sich relativ ausgeglichen an staatliche Kindergärten (4.577) und private Kindergärten (4.101). Aller-

⁶Landesweite seriöse Zeitung

dings besuchte eine mehr als 3,5-fache Anzahl von Kindern private Kindergärten (516.136 Kinder) im Vergleich zu Kindern, die staatliche Kindergärten besuchen (142.052 Kinder) (Kim 2016, S. 386).

Neben der ungleichen Verteilung der in Anspruch genommenen Kindergartenplätze zeigt sich auch ein großer Unterschied zwischen staatlichen und privaten Einrichtungen hinsichtlich der Kindergartengebühren. Der durchschnittliche monatliche Beitrag der Eltern inklusive einmaliger Kosten von Einschreibung und Abschluss beträgt 7,23 Euro (9,600 Südkorea Won) bei den staatlichen Nebengebäudekindergärten und 19,52 Euro (25,900 Südkorea Won) bei den staatlichen Einzelgebäudekindergärten. Der Beitrag für private Kindergärten liegt dagegen bei monatlich 161,87 Euro (214,800 Südkorea Won). Das ist mehr als das 22-fache im Vergleich zum staatlichen Nebengebäudekindergarten (vgl. Abb. 3).

Gebühr für staatliche und private Kindergärten pro Kind

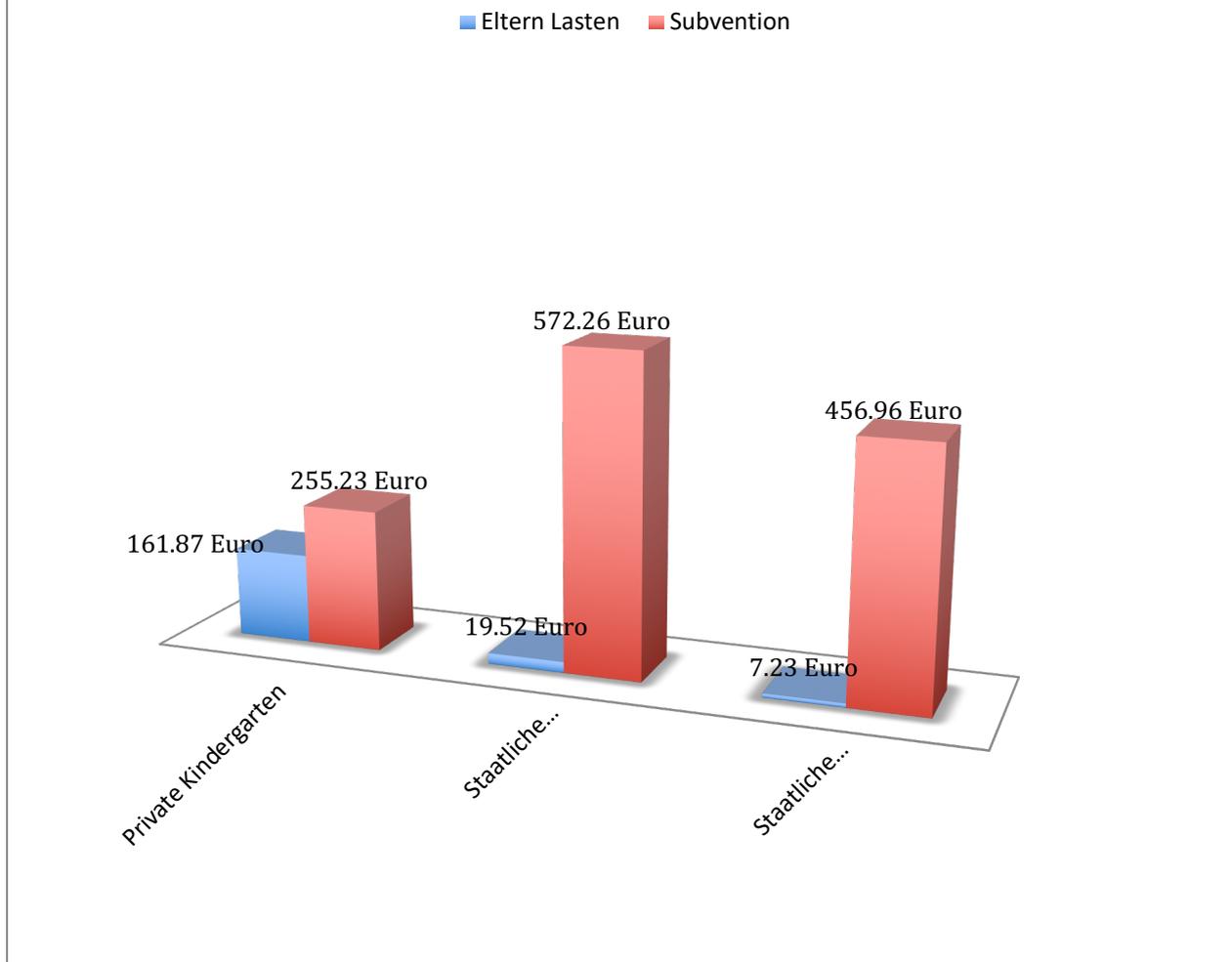


Abbildung 3: Gebühr für staatliche und private Kindergärten pro Kind

Einheit: Euro (1 Euro = 1326.97 Südkorea Won Wechselkur vom 01.05.2016)

(Quelle: Kultusministerium e-childschoolinfo.moe.go.kr, [Zugriff am 01.05.2016])

Allerdings sind die Bildungskosten pro Kind inklusive der Personal- und Materialkosten, die von den staatlichen und lokalen Regierungen unterstützt werden, in staatlichen Kindergärten höher als in privaten Kindergärten: Die Bildungskosten pro Kind für den staatliche Einzelgebäudekindergarten liegen bei 572,26 Euro (785,400 Südkorea Won) und für den staatlichen Nebengebäudekindergarten bei 456,96 Euro (616,000 Südkorea Won). Für den privaten Kindergarten betragen die Bildungskosten pro Kind lediglich 255,23 Euro (553,500 Südkorea Won). Dies sind 173,32 Euro (230,000 Südkorea Won) weniger als für staatliche Kindergärten.

Die Plätze für den staatlichen Kindergarten sind sehr begrenzt. Die Kinder, die im Losverfahren für die staatlichen Kindergärten nicht gewonnen haben, müssen private Kindergärten besuchen, wo die Eltern hohe Gebühren zahlen müssen. Gleichzeitig bevorzugen einige Eltern eher den privaten Kindergarten, da dieser die Vorbereitungskurse für die Grundschule, wie Englisch, Südkoreanisch, Mathematik usw. anbietet. In manchen privaten Kindergärten steht die intensive Vorbereitung auf die Schule und die Entwicklung kognitiver Kompetenzen im Vordergrund. Damit liegt der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit in diesen Kindergärten auf der Förderung von Konzentration und Ausdauer. An zwei Beispielkindergärten sollen die pädagogische Konzeption und praktische Umsetzung verdeutlicht und gegenübergestellt werden.

3.3.2 Zwei Beispielkindergärten aus Südkorea

Auf der Website „öffentliche Ankündigung für Kindergärten und Kinderkrippe“ (<http://www.childinfo.go.kr/main.jsp>) finden interessierte Eltern Informationen zu Kindergärten und Kinderkrippen. Dies entstand in der Zusammenarbeit der Fördergruppe des Premierministers für Integration von frühkindlicher Bildung und Kinderbetreuung, des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Technik und des Ministeriums für Gesundheit und Wohlfahrt.

Erkenntnisse aus der Fachliteratur, die Informationen der Website sowie Interviews ergeben die folgende Gegenüberstellung. Die Interviews beinhalteten offene Fragen zu den folgenden Themenkomplexen:

1. Personelle Rahmenbedingungen
2. Organisatorische Rahmenbedingungen
3. Pädagogische Rahmenbedingungen

Der Name dieses Kindergartens wurde von der Autorin anonymisiert. Das Konzept wurde von der Autorin übersetzt. (Quelle: <http://e-childschoolinfo.mest.go.kr/presch/presch-sumry.do> [Zugriff am 01.05.2016])

Als Beispiel für einen staatlichen Kindergarten in Südkorea wird der Nebengebäudekindergarten „Sonnenschein“ vorgestellt, und als Beispiel für einen privaten Kindergarten wird der Kindergarten „Rainbow“ näher beschrieben.

Staatlicher Kindergarten „Sonnenschein“

Allgemeine Beschreibung

Der Nebengebäudekindergarten „Sonnenschein“ ist ein staatlicher Kindergarten in Seoul. Er ist der Grundschule „Sonnenschein“ angeschlossen und besteht seit 1983. Der Kindergarten „Sonnenschein“ wurde im Jahr 1996 mit dem Umbau des Gebäudes von der Grundschule offiziell eröffnet. Zurzeit besuchen 1,384 Schüler mit 70 Lehrkräften die Grundschule sowie 86 Kinder mit vier staatlich anerkannten Erzieherinnen den Kindergarten „Sonnenschein“.

Es können so viele Kinder aufgenommen werden, bis die maximale Auslastung der zur Verfügung stehenden Plätze erreicht ist. Die Anzahl der verfügbaren Plätze richtet sich nach dem "Umfang der Betriebserlaubnis", die vom Staat erteilt wird. Wenn alle Plätze vergeben sind, besteht erst wieder im darauffolgenden Kindergartenjahr die Möglichkeit, neue Kinder aufzunehmen. Die Platzvergabe erfolgt auf der Grundlage eines Losverfahrens. Wie oben beschrieben ist der Wettbewerb um Plätze für staatliche Kindergärten hoch. Im Mittelpunkt der Kindergartenarbeit steht die Schulvorbereitung. Der Leiter betont, dass der Kindergarten eine Bildungseinrichtung ist, die den Kindern vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt und der Vorbereitung des Kindes auf die Schule dient.

Rahmenbedingungen

Zu den Rahmenbedingungen für den Bewegungsalltag im Kindergarten gehören räumliche, zeitliche und personelle Faktoren sowie das pädagogische Konzept. Auf die einzelnen Rahmenbedingungen wird im Folgenden näher eingegangen:

➤ Räumliche Rahmenbedingungen

Im Nebengebäude der Grundschule „Sonnenschein“ ist der Kindergarten „Sonnenschein“ untergebracht. Der Kindergartenbereich besteht aus vier Gruppen- und Nebenräumen in 340 qm Größe. Die Gruppenräume sind nach den Bildungsbereichen Wissenschaft, Sprache, Mathematik, Musik, Kunst und Soziales eingerichtet. Vier Räume bieten Platz zum Spielen, Basteln, Musizieren, Bauen, Verkleiden und Handwerken. Die folgenden Fotos machen die räumlichen Rahmenbedingungen sichtbar.



Abbildung 4: Gruppenraum im Kindergarten "Sonnenschein"

(Quelle: <http://www.seorae.co.kr/> [Zugriff am 09.05.2016])

Rote und gelbe Streifen auf dem Boden markieren die Linie, an der entlang die Kinder in der Gruppenaktivität nebeneinander sitzen.



Abbildung 5: Sitzreihe im Unterricht

(Quelle: http://chorongi.org/comm/board.php?bo_table=c_kindergarten&wr_id=75 [Zugriff am 01.05.2016])

Wie die Skizze des Gruppenraums zeigt, ist der ganze Raum gefüllt mit einem Fernseher, Computer, mit Schränken und verschiedene Bildungsmaterialien. Die Kinder können sich hier kaum bewegen.

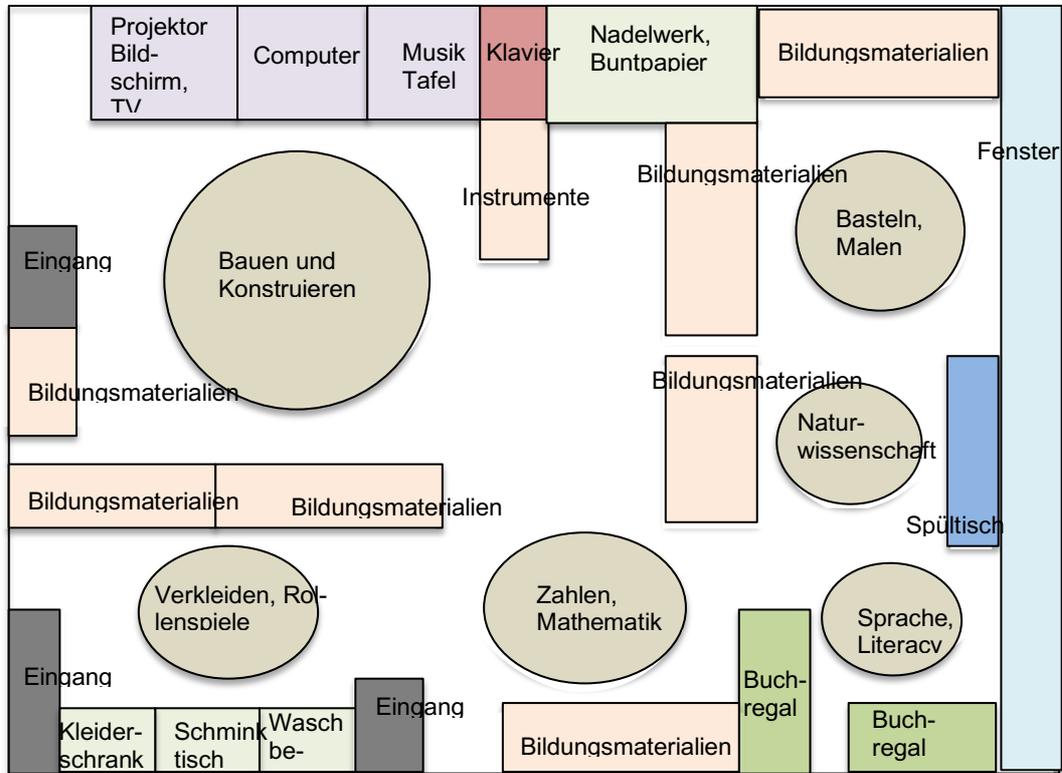


Abbildung 6: Skizze des Gruppenraums im Kindergarten "Sonnenschein"

(Quelle: <http://www.seorae.co.kr> [Zugriff am 01.05.2016])

Weiterhin gibt es eine Bibliothek zum Bücher lesen. Es gibt viele Tische und Stühle, an denen die Kinder sitzen und lernen.



Abbildung 7: Bibliothek im Kindergarten "Sonnenschein"

(Quelle: <http://www.seorae.co.kr>, [Zugriff am 09.05.2016])

Im zweiten Stock befindet sich die kleine Sporthalle. Es gibt viele Schränke für die Dokumente und den Bürobedarf um die Halle herum. Die einzigen Bewegungsgeräte sind zwei Kästen und zwei Leiterbrücken auf dem Schrank. In der Turnstunde bereitet der Sportlehrer die Bewegungsmaterialien für den Unterricht vor und nach der Stunde bringt er sie wieder zurück. Kinder können die Bewegungsmaterialien und Bewegungsgeräte nur in der Turnstunde ausprobieren und damit spielen. Ansonsten ist die Turnhalle leer.



Abbildung 8: Sporthalle im Kindergarten "Sonnenschein"

(Quelle: <http://www.seorae.co.kr>, [Zugriff am 09.05.2016])

Der Kindergarten hat einen 120 m² großen Spielplatz mit Rutschen und einer Eisenstange. Wenn das Wetter gut ist, dürfen die Kinder nach dem Mittagessen draußen

spielen. Bei schlechtem Wetter oder wenn die Luft von Smog verschmutzt ist, müssen die Kinder im Gruppenraum bleiben. Die räumlichen Bedingungen im Kindergarten führen dazu, dass kaum Bewegungsmöglichkeiten gegeben sind.

➤ **Zeitliche Rahmenbedingungen**

Das Jahr im Kindergarten „Sonnenschein“ läuft von Anfang März bis Ende Februar des nächsten Jahres. Jedes Schuljahr wird in zwei Semester unterteilt. Das erste Semester beginnt am ersten März und endet an einem Tag, der vom Leiter angegeben wird, unter Berücksichtigung der Schul- und Feiertage sowie der Lehrpläne. Das zweite Semester beginnt ab dem nächsten Tag nach dem letzten Tag des ersten Semesters und läuft bis Ende Februar des nächsten Jahres.

Der Kindergarten ist wochentags durchgehend von 07.00 Uhr bis 20.00 Uhr geöffnet.

Der Frühdienst beginnt mit einer Mitarbeiterin gruppenübergreifend bis 9.00 Uhr. Hier können sich die Kinder still beschäftigen, wie Bücher lesen, malen, basteln usw. Bewegungsmöglichkeiten werden von Anfang an stark begrenzt. Um 9.00 Uhr werden alle Kinder in ihre Stammgruppen gebracht. Es findet ein Morgenkreis im Gruppenraum statt, in dem die Erzieherin den Kindern vom heutigen Bildungsthema erzählt und erklärt, was gemacht wird. Nach dem Morgenkreis waschen die Kinder ihre Hände und essen gemeinsam ein paar Kleinigkeiten.

In der Orientierungsphase um 9.30 Uhr wählen die Kinder aus, womit, wo und mit wem sie sich beschäftigen wollen (Freispielzeit). Die Aktivitäten können individuell oder in Kleingruppen stattfinden (Bauen, Malen, Basteln, Puppenecke...usw.).

Um 11 Uhr, nach dem gemeinsamen Aufräumen der Spielmaterialien, schließen sich gezielte Aktivitäten in der großen Gruppe an. Die Angebote werden von der Erzieherin geplant und angeleitet. Um 12 Uhr ist die gemeinsame Mittagszeit.

Die Kinder gehen zur Toilette und waschen sich die Hände. Zusätzlich können die Kinder nach dem Mittagessen je nach Witterung auf dem Spielplatz oder im Gruppenraum frei spielen. Die Tabelle 5 zeigt den Tagesplan.

Tabelle 5: Tagesplan im Kindergarten "Sonnenschein"

Zeit	Aktivität
09.00	Ankunft und Begrüßung
09.00 – 09.20	Morgenkreis
09.20 – 09.30	Snack
09.30 – 10.40	Die Orientierungsphase und Freispiel im Gruppenraum
10.40 – 11.00	Zurückräumen der Spielmaterialien
11.00 – 12.00	Gezielte Aktivitäten in der Großgruppe
12.00 – 12.40	Mittagessen und Stille Aktivitäten
12.40 – 13.00	Abholphase

Nach der Regelzeit von 9.00 Uhr bis 13.00 Uhr werden die Kinder von ihren Eltern abgeholt und 25 Kinder, die für den Ganzttag angemeldet sind, bleiben in einem Klassenzimmer und dürfen still im Sitzen spielen. Nach dem Freispiel von 13.50 Uhr bis 14.30 Uhr können die Kinder ausruhen. Wenn die Kinder aufstehen, räumen sie ihre Decke und Kissen auf und bereiten eine Kleinigkeit zum Essen vor. Alle gehen Hände waschen und zur Toilette. Spezielle Angebote wie Kunst, Musik, Sport, Mathematik und Literacy beginnen in der Regel um 15:40 Uhr und dauern ca. eine Stunde. Jedes Semester können die Kinder sich für einen gewünschten Kurs anmelden. Die Gebühren für die Kurse sind extra. Im Abschlusskreis werden Gespräche zu verschiedenen Themen geführt oder Geschichten erzählt. In dieser Zeit wird besprochen, was heute gemacht wurde. Ab 18 Uhr bis 20 Uhr können die Kinder individuell frei spielen, bis sie von ihren Eltern abgeholt werden.

Die Tabelle 6 zeigt den Tagesablauf des Ganztags des Kindergartens „Sonnenschein“.

Tabelle 6: Tagesplan für die Nachmittagsbetreuung

Zeit	Aktivität
07.00 – 09.00	Ankunft und stille Aktivitäten
09.00 – 13.00	Bildungsplan
13.00 – 13.50	Mittagskreis und stille Aktivitäten
13.50 – 14.30	Freispiel
14.30 – 15.00	Ruhephase
15.00 – 15.40	Snack
15.40 – 17.40	Spezielle Förderangebote
17.40 – 18.00	Abschlusskreis
18:00 – 20:00	Freispiel und Abholung

➤ **Personelle Rahmenbedingungen**

Im Kindergarten „Sonnenschein“ werden Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt betreut. Im Rahmen des Gruppenangebotes bietet der Kindergarten 64 Kindergartenplätze und 25 Ganztagsplätze.

Die Kinder werden in vier Stammgruppen betreut: Zwei Stammgruppen für fünfjährige Kinder (Gruppe „Sky“, Gruppe „Sea“). Eine Stammgruppe für vierjährige Kinder (Gruppe „Flower“) und eine Sondergruppe für Kinder mit Beeinträchtigungen (Gruppe „Bird“). Es besuchen 58 Kinder die Stammgruppen für Fünfjährige (davon sind 29 Kinder in jeder Stammgruppe „Sky“ und „Sea“), 23 vierjährige Kinder bilden die Stammgruppe „Flower“ und fünf Kinder mit Beeinträchtigung die Sondergruppe „Bird“ (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Übersicht der Stammgruppen im Kindergarten "Sonnenschein"

Gruppen	Sky	Sea	Flower	Bird	Total
Altersstruktur	Fünf Jahre	Fünf Jahre	Vier Jahre	Kinder mit Beeinträchtigung	
Anzahl der Kinder	29	29	23	5	86

Das Team des Kindergartens besteht aus 12 Mitarbeiterinnen. Neben dem Leiter der Einrichtung, der „Ersten Erzieherin“, vier Erzieherinnen und drei Kinderpflegerinnen arbeiten hier des Weiteren eine Hilfskraft für die Regelgruppen, eine Hilfskraft für die Kinder mit Beeinträchtigungen, eine hauswirtschaftliche Fachkraft und ein Koch.

In Südkorea erfolgt die Ausbildung zum Kindergartenerzieher durch spezielle akademische Leistungspunkte und Kurse für das Hauptfach (mindestens sieben Pflichtkurse) und für den Bereich Pädagogik (OECD 2012a, S. 238). Jeder Erzieher, der im Kindergarten in Südkorea arbeitet, muss eine reguläre Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher absolvieren. Je nach Schulbildung und Karriere wird der Erzieher in Erzieherqualifikation Klasse eins und Klasse zwei eingeteilt. Die Erzieherqualifikation Klasse eins bekommt man nach dem Abschluss der Universität oder der Fachschule im Fach frühkindliche Bildung und Entwicklung. Für die Erzieherqualifikation Klasse zwei ist die Erzieherqualifikation Klasse eins Voraussetzung. Zusätzlich braucht man entweder über drei Jahre Berufserfahrung und eine Fortbildung oder einen weiteren Abschluss des Masterstudiengangs im Fach Frühkindliche Bildung und Entwicklung sowie mindestens ein Jahr Berufserfahrung. Um in einem staatlichen Kindergarten zu arbeiten, muss ein Erzieher nebenbei die Erzieher-Einstellungsprüfung bestanden haben.

Im staatlichen Kindergarten „Sonnenschein“ arbeiten vier staatlich anerkannte Erzieherinnen in Klasse zwei und eine staatlich anerkannte Erzieherin in Klasse eins.

➤ **Zum pädagogischen Konzept**

Der Kindergarten „Sonnenschein“ arbeitet nach dem „Nationalen Kindergartenbildungsplan“ („National Curriculum for Kindergarten“).

Die Kinder werden in altersspezifische Gruppen eingeteilt und durch gezielte Angebote, gemeinsame Aktivitäten und Projekte gefördert. Die Gruppenstruktur ist stark festgelegt. Hier sieht man die Kindergruppe als Kollektiv. Die Kinder sollen dadurch lernen, im Kollektiv Ordnung zu halten.

Freispiel

In den Freispielphasen werden Angebote von unterschiedlichen Spiel- und Beschäftigungsmaterialien für eine kleine Gruppe von Kindern gemacht. Die Kinder können selbst entscheiden, was und wo sie spielen wollen. Sie haben die Möglichkeit, frei zu wählen zwischen ihren Spielpartnern, den verschiedenen Spielbereichen, den Materialien und der Spieldauer.

Es stehen sechs Spielbereiche zur Verfügung:

- Bau-, Puppenecke: Konstruktion, Rollenspiele und Fantasie-Anregung
- Mal- und Basteltisch: Bildhaftes Gestalten, Umgang mit Schere, Stiften und Materialien
- Musikecke: Singen, Instrumente spielen
- Mathematik: Kennenlernen und Üben von Zahlen
- Sprache, Literacy: Bücher lesen, Erzählen und Schreiben
- Naturwissenschaft: Erforschen der Alltagsphänomene, Natur und Technik

Es bieten sich aber keine einzigen Bewegungsmöglichkeiten oder Bewegungsangebote an. Im Gruppenraum mit den vielen Materialien, Tischen und Stühlen befindet sich kein Raum für Bewegung.

Gezielte Aktivitäten

Gezielte Bildungsangebote werden in der Großgruppe umgesetzt. Bei diesen Aktivitäten werden sowohl Inhalte aus dem Bildungsplan bearbeitet als auch Themen behandelt, die für die Schulvorbereitung wichtig sind. In gezielten Angeboten erfolgt der Unterricht i. d. R. audiovisuell. Es wird ein Frontalunterricht durchgeführt, der davon ausgeht, dass es die Aufgabe des Lehrers ist, den Schülern etwas beizubringen und davon, dass die Schüler daraus etwas lernen. Abbildung 9 gibt einen Eindruck des Gruppengeschehens.



Abbildung 9: Frontalunterricht im Kindergarten "Sonnenschein"

(Quelle: http://chorongi.org/comm/board.php?bo_table=c_kindergarten&wr_id=75. [Zugriff am 09.05.2016])

Zusätzliche Angebote

Nach der Regelzeit werden die Kinder, die für den Ganzttag angemeldet sind, bis 18.00 oder 20.00 Uhr betreut. Der Kinderpfleger hat die Aufsicht und lehrt nebenbei Korea-nisch Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben oder Rechnen. Am Nachmittag beginnen die Sonderangebote wie Kunst, Musik, Sport, Naturwissenschaften/Mathematik, Spra-che/Literacy, die von externen Dozenten unterrichtet werden. Am Anfang des Semes-ters entscheiden sich die Eltern, welche zusätzlichen Angebote gebucht werden.

Der Zeitplan für die fünf zusätzlichen Angebote ist wie folgt:

Tabelle 8: Sonderangebote in der Nachmittagsbetreuung

Bereich	Zuständigkeit	Häufigkeit	Dauer
Kunst	Externer Dozent	2 mal pro Woche	50 Min.
Musik	Musikschule	2 mal pro Woche	50 Min.
Sport	Sportverein	2 mal pro Woche	50 Min.

Naturwissenschaften/Mathematik	Science Center	2 mal pro Woche	50 Min.
Sprache/Literacy	Learning Center	2 mal pro Woche	50 Min.

Privater Kindergarten „Rainbow“

Der private Kindergarten „Rainbow“ ist einer der vielen Englischkindergärten in Südkorea. Er besteht seit 2002 und wird über das Franchise System betrieben. Das pädagogische Konzept, die Inhalte, der Kindergartenalltag, Bewertungskriterien sowie das Einschreibungsverfahren sollen einen Einblick in das Unternehmen geben.

➤ **Pädagogisches Konzept**

Das oberste Ziel der Einrichtung ist der Erwerb der englischen Sprache. Die Kinder lernen Schreiben, Lesen und Sprechen in Englisch, wobei im Vordergrund das Verstehen und freie Sprechen stehen. Mit vielen altersgerechten Lernmaterialien und Spielen wird der Wortschatz erweitert, so dass die Kinder bald einfache Unterhaltungen auf Englisch führen und Kurzgeschichten verstehen können. Die Grundgrammatik wird von den Kindern intuitiv erfasst und mit speziellen Spielen und Übungen gefestigt. Lesen, Schreiben und Grammatikregeln kommen je nach Alter und Level hinzu. Der Einsatz des Englischen als ausschließliche Unterrichtssprache sowie der Austausch mit englischen Muttersprachlern ermöglichen ein effektives Erlernen der Sprache. Kritisch anzumerken ist, dass die Kinder gezwungen werden nur Englisch zu sprechen, und bei Kommunikationsproblemen unter großem Stress leiden.



Abbildung 10: Kinder lernen das Schreiben in der englischen Sprache

(Quelle: Literacy-based English Learning School: Die tatsächlichen Lernszene der Kindergarten in Sprachinstitut „SnK“. Unter <http://blog.naver.com/storynkids/20168595518> [Zugriff am 12.02.2015])

➤ **Inhalte**

Die inhaltlichen Schwerpunkte im englischen Kindergarten „Rainbow“ sind folgende:

- Sprache lernen: Die Kinder lernen die englische Sprache beim Theaterspiel, beim Singen und beim gemeinsamen Spielen. Auch anhand alltäglicher Situationen wird das Sprechen und Verstehen der englischen Sprache gefördert.

Das Vorlesen von englischen Märchen in der Gruppe trägt zum Verstehen der englischen Sprache auf Seiten der Kinder bei. Die Märchen werden von Erzieherinnen vorgelesen. Dabei steigt der Schwierigkeitsgrad der Märchen, indem zunächst einfache, kurze Sätze und später komplizierte, längere Sätze vorkommen.

- Schreiben lernen: Die Sätze, die die Kinder im Rahmen des Sprachlernprogramms erarbeitet haben, werden aufgeschrieben und gelesen. Auf diese Weise können die Kinder niederschreiben, was sie bereits auf Englisch zu sprechen gelernt haben.
- Kreativität: Der Reihe nach erzählen die Kinder eine Geschichte auf Englisch. Dazu bringen sie Gegenstände mit, die ihnen gefallen (z. B. Fotos, Bücher, Spielzeug) und das Erzählen ihrer Geschichte unterstützen. Auf diese Weise soll das Selbstvertrauen und die Präsentierfähigkeit entwickelt und gefördert werden.

- Zusatzaktivitäten: Internet, „Kids Excel“, Wissenschaft, Musik, Basteln, Malen, Sport, Ordnungsbewusstsein, soziales Handeln.

Die Bildungsprogramme im Kindergarten „Rainbow“ stehen stark im Fokus des Erwerbs der englischen Sprachfähigkeit für Kinder. Die Bedeutung der Bewegung und des Spiels in der frühkindliche Bildung und Entwicklung wird hier übersehen.

➤ **Kindergartenalltag**

Der Kindergartenalltag im Kindergarten „Rainbow“ wird von 9.30 Uhr bis 14.20 Uhr in lernorientierter Atmosphäre von Englisch-Trainern abgehalten. Ein Trainer muss kein staatlich anerkannter Erzieher sein. Der Unterricht erfolgt in kleinen, altersgerecht eingeteilten Gruppen von ca. drei bis acht Kindern. Die Haupttätigkeiten im Kindergartenalltag sind Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben und das Erzählen von Geschichten auf Englisch. Auch die Förderung der Literacy-Erziehung steht im Vordergrund.

Im Unterricht stellen die Englisch-Trainer die Arbeitsmaterialien vor, die dann zu Hause von den Kindern entweder allein oder mit ihren Eltern auf einem Tablet oder Smartphone aktiviert werden. Der Einsatz des Tablets oder Smartphones ist hier eher empfohlen. Die Kinder sollen zu Hause noch die Hausaufgaben fertig machen, obwohl sie den ganzen Tag im Englischkindergarten Englisch gelernt haben.

Abbildung 12 zeigt, dass die Kinder meistens am Schreibtisch mit dem English Trainer sitzen. Es gibt kaum bewegungsorientierte Angebote. Das Programm „Physical education“, das nur einmal pro Woche stattfindet, ist die einzige Bewegungsmöglichkeit im Kindergarten „Rainbow“.



Abbildung 11: Kinder machen die Hausaufgaben zu Hause

(Quelle: Literacy-based English Learning School: Die tatsächlichen Lernszenen der Kindergarten in Sprachinstitut „SnK“. Unter <http://blog.naver.com/storynkids/20168595518> [Zugriff am 12.02.2015])



Abbildung 12: Das Gruppenzimmer im Kindergarten "Rainbow"

(Quelle: Literacy-based English Learning School: Die tatsächlichen Lernszenen der Kindergarten in Sprachinstitut „SnK“ <http://blog.naver.com/storynkids/20168595518> [Zugriff am 12.02.2015])

Nachfolgend werden der Kindergartenalltag sowie der Tagesplan im englischen Kindergarten „Rainbow“ mit den englischen Lernaktivitäten in Form zweier Tabellen dargestellt:

Montag bis Freitag 9.30 bis 14.30 Uhr

Tabelle 9: Kindergartenalltag im englischen Kindergarten "Rainbow"

Zeit	Inhalt
09.30 – 09.50	Independent reading time
09.50 – 10.30	Sharing time
10.30 – 11.20	Storytelling and Discussion
11.20 – 11.40	Snack
11.40 – 12.20	Language Arts
12.20 – 13.00	Maths
13.00 – 13.40	Lunchtime
13.40 – 14.20	Activity

Tabelle 10: Tagesplan des englischen Kindergartens „Rainbow“

Time	Mon – Progress Report	Tue	Wed	Thu	Fri-Student Worksheet Packet
09:30 ~ 09:50	Independent Reading Time				
09:50 ~ 10:30	<u>Sharing Time</u> Weekly Theme Introduction "Theme related word web"	<u>Sharing Time</u> Book Journal-Theme Topics Theme Review	<u>Sharing Time</u> Book Journal-Theme Topics Theme Review	<u>Sharing Time</u> Book Journal-Theme Topics Theme Review	<u>Sharing Time</u> Show & Tell
10:30 ~ 11:20	<u>Storytelling & Discussion</u>				
11:20 ~ 11:40	Snack Time	Snack Time	Snack Time	Fun Snack	Snack Time Birthday Party -once a month
11:40 ~ 12:20	<u>Language Arts</u> "Theme related words" Theme words review Theme related worksheets Book related worksheets "Sight Words Book" "Sounding Words" Guided Reading	<u>Language Arts</u> "Theme related words" Theme words review Theme related worksheets Book related worksheets "Sight Words Book" "Sounding Words" Guided Reading	<u>Language Arts</u> "Theme related words" Theme words review Theme related worksheets Book related worksheets "Sight Words Book" "Sounding Words" Guided Reading	<u>Language Arts</u> "Theme related words" Theme words review Theme related worksheets Book related worksheets "Sight Words Book" "Sounding Words" Guided Reading	<u>Language Arts</u> "Theme related words" Theme words review Theme related worksheets Book related worksheets "Sight Words Book" "Sounding Words" Guided Reading
12:20 ~ 01:00	Math	Book Arts	Arts & Crafts	Math	<u>Fun Friday Activity</u> Role play & Group Activity
01:00 ~ 01:40	Lunch Time				
1:40 ~ 2:20	Educational Game	Theater Arts	Physical Education	Songs & Chants	Creative Art

Wie der Tagesplan zeigt, werden nur stille kognitive Lernprogramme angeboten und kein Freispiel für die Kinder. Vor allem haben die Kinder im Kindergarten „Rainbow“ keine Möglichkeit, draußen zu spielen.

➤ **Einschreibungsverfahren und Bewertungskriterien**

Das Aufnahmeverfahren im Kindergarten „Rainbow“ gestaltet sich streng. Die Kinder, die sich für den Kindergarten „Rainbow“ beworben haben, müssen einen 20-minütigen Englisch-Level-Test und eine mündliche Prüfung mit einem englischen Muttersprachler machen. Je nach erreichter Note in den beiden Prüfungen wird das Kind in eine Gruppe mit passendem Niveau platziert. Wenn die Eltern mit dem Ergebnis der Platzierung einverstanden sind, können sich die Kinder für die zugeordnete Gruppe einschreiben. Abbildung 13 verbildlicht das Verfahren bis zur Einschreibung beziehungsweise Anmeldung.

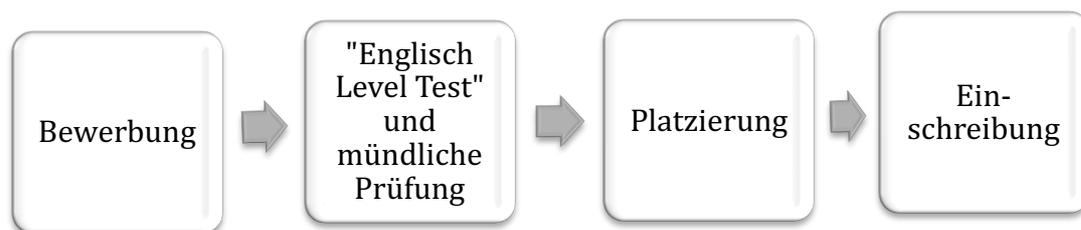


Abbildung 13: Einschreibungsverfahren im englischen Kindergarten "Rainbow"

Der Kindergarten „Rainbow“ bewertet schon im Kindesalter durch Noten. Die Bewertungskriterien sind:

- Der zuständige Lehrer bewertet jeden Monat das Verhalten und die Lernprozesse der Kinder.
- Die Kinder werden in den vier Bereichen Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören jedes Jahr bewertet.
- Die Bewertung der Lernprozesse und des Verhaltens der Kinder wird regelmäßig dokumentiert und am Abschlusstag als Urkunde an die Kinder ausgeteilt.

Die Anwendung eines Bewertungssystems amerikanischer Schulen („6+1 Traits of writing“) hilft bei der Verbesserung des Schreibens in der englischen Sprache.

3.4 Zusammenfassung Kapitel 3

Die südkoreanische Bildungskultur ist konfuzianisch geprägt. Sie versteht Bildung im engen Sinne als hohes soziales Prestige und ist das Mittel für den späteren Erfolg. Das Bild vom Kind entwickelte sich vor diesem Hintergrund. Dementsprechend werden Kinder als erziehungsbedürftige Wesen betrachtet, welche der Anleitung durch die Erwachsenen bedürfen. Die Praxis der frühkindlichen Bildung in Südkorea gestaltet sich dazu passend, sodass die Kindergärten als Bildungseinrichtung zur Vorbereitung auf die Schule dienen, in dem ein an die Grundschule angepasster Bildungsplan umgesetzt wird (schulorientierter Ansatz).

Staatlich regiert, werden Ziele, Inhalte und Methoden den Einrichtungen und dementsprechend auch jedem individuellen Kind vorgegeben. Die Umsetzung dieser Bildungspläne wird an den Beispielen des Kindergartens „Sonnenschein“ und „Rainbow“ veranschaulicht. Bewegung wird hier entweder vernachlässigt oder als funktionaler Ausgleich zum kognitiven Lernen gesehen.

4 Kulturelle Bildungskontexte in Deutschland

In diesem Kapitel werden die kulturellen Bildungskontexte in Deutschland dargestellt. Zentrale Punkte hierbei sind die Bildungskultur, das traditionelle Bild vom Kind, Konzepte frühkindlicher Bildung und Erziehung sowie die aktuelle Situation der Umsetzung frühkindlicher Bildung. Im Anschluss daran wird beispielhaft ein deutscher Bewegungskindergarten vorgestellt.

4.1 Die deutsche Bildungskultur

Friedrich Fröbel (1782-1852) war der Pionier frühkindlicher Theorie und Praxis und gründete im Jahr 1840 im heutigen Bundesland Thüringen den ersten Kindergarten (OECD 2004, S. 17). Und damit gilt er als „Vater“ des Kindergartens. Seiner Ansicht nach sollte das Kind im Kindergarten wie eine Pflanze gepflegt und gehegt werden. Ursprünglich sollte die Einrichtung für Kinder von ca. zwei bis sieben Jahren eine Anschauungsstätte für Mütter sein, denen Fröbel die entscheidende Bedeutung in der Kindererziehung zusprach. Ihnen wurde die Handhabung der von Pädagogen entwickelten Beschäftigungsmittel und Spielzeuge aufgezeigt. Allgemein sollten vom Kindergarten positive Impulse in die Familie ausgehen. Mit einem ausgesuchten Angebot an Arbeitsmaterialien versuchte er schon in seiner ersten Einrichtung, den Bedürfnissen der

Kinder entgegenzukommen (vgl. Fröbel 1982; Berger 1990). „Historisch gesehen wurden Kindergärten, neben ihrer Aufgabe, Arbeiterkinder, deren Eltern mehr als zwölf Stunden täglich arbeiten mussten, vor der Verwahrlosung zu bewahren, auch zur Elternbildung geschaffen“ (Berger 1990, S. 22). Fröbel sah seine Einrichtung auch dazu beauftragt, „Personen, junge Menschen beiderlei Geschlechts, in der rechten Leitung und Beschäftigung der Kinder zu unterweisen [...]“ (Berger 1990, S. 24).

„In der Zeit von 1933 bis 1945 stand der Kindergarten im Fokus der braunen Ideologie“ (Berger 1986, S. 78). Dabei war die Erziehung zum typischen deutschen Jungen und Mädchen von besonderer Bedeutung: „Wir wollen ein hartes Geschlecht heranziehen, das stark ist, zuverlässig, treu, gehorsam und anständig. Der kleine Junge wird einmal ein deutscher Soldat werden, das kleine Mädchen eine deutsche Mutter“ (Benzing 1941, S. 61). Während der nationalsozialistischen Diktatur wurde die Zahl der Kindergartenplätze in Deutschland mehr als verdoppelt. In der Nachkriegszeit knüpfte das Kindergartenwesen wieder an das alte System der Weimarer Republik an, wobei es weiterhin eine sozialfürsorgerische Einrichtung blieb. Dies lässt sich beispielsweise durch eine Vernachlässigung von Seiten der Politik begründen. Nachdem die politische und die wirtschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland stabilisiert worden war, gewann das Kindergartenwesen aufgrund des internationalen Einflusses wieder Beachtung.

Die deutsche Bildungsreform hat in den 1960er/1970er-Jahren neue Impulse zur Weiterentwicklung des Kindergartenwesens mit sich gebracht (vgl. Lo und Yuan 2008, S. 70f.). Es wurden heftige Diskussionen um die Zielvorstellungen und Lerninhalte in den Kindergärten geführt. Die Punkte waren: Sollten sie schulvorbereitende Einrichtungen sein oder einen eigenständigen Wert haben? Und sollte es um Trainingsprogramme für kognitives Lernen gehen oder eher um spielerische Angebote, die die Persönlichkeit bilden (vgl. Hofmann 1967; Metzinger 1993; Fischer 1974)?

Im Grunde ging es um die Frage, ob Bildung im engen oder weiteren Sinne verstanden wird. Der Länderbericht Deutschlands beschreibt den Begriff Bildung im engen Sinne [...] als ‚Schulbildung‘ oder gar als die Vorstellung, Kinder mit Wissen anzufüllen, Lernen als Wissensübermittlung (OECD 2004, S. 24). Bildung im weiten Sinne wird als Prozess verstanden, der den Eigenanteil der Kinder an ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen hervorhebt:

„Es ist ein Prozess des Sich-Bildens, der darauf basiert, dass sich das Individuum in sozialer Ko-Konstruktion ein Bild von der Welt macht. Bildung ist daher ein lebenslanger und von Irritationen und Widersprüchlichkeiten begleiteter Entwicklungsprozess des einzelnen Menschen in seiner Kultur.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2004, S. 58).

In Deutschland hat sich der weite Bildungsbegriff durchgesetzt. Laut Hebenstreit (2008, S. 67f.) wird Bildung in keinem Bildungsplan mehr als Belehrungsprogramm gesehen, das die Aufgabe verfolgt, spezifische Inhalte – zumeist Vorverlegungen des Anfangsunterrichts der Grundschule – in die Köpfe der Kinder zu transportieren. In der aktuellen Bildungsdebatte spielen deshalb auch die Forderung nach einer Verlagerung des letzten Kindergartenjahrs in die Vorschule der Grundschule nur noch eine untergeordnete Rolle, obgleich in den Bundesländern ein Prozess der Vorverlagerung des Einschulungsalters eingesetzt hat.

Bildung mit diesem Verständnis ist nicht an organisierte Arrangements gebunden, sondern kann im Prinzip jederzeit, allorts und mit jedermann stattfinden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2004, S. 58). So werden beispielsweise Familien oder Peer Groups ebenso als Orte der Bildung verstanden wie Tageseinrichtungen für Kinder.

Der Kindergarten in Deutschland ist dem Bereich Soziales zugeordnet und gehört damit zur Kinder- und Jugendhilfe. Damit verbunden ist eine sozialpädagogische Ausrichtung mit einem Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag. Der Kindergarten ergänzt die Erziehung in der Familie; „er eröffnet den Kindern erweiterte und umfassendere Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten über das familiäre Umfeld hinaus. Im Gegensatz zum Schulwesen hat der Staat in der Kindertagesbetreuung keinen eigenständigen, vom Erziehungsrecht der Eltern unabhängigen Auftrag“ (Kogel 2005, S. 23). Das Erziehungsrecht der Eltern wird den Kindertagesstätten im Sinne eines (Betreuungs-)Auftrags übertragen. „War es noch vor einigen Jahren vorwiegend das Thema Betreuung, das bei der Versorgung mit Kindergartenplätzen die wichtigste Rolle spielte, so wird heute mehr nach der pädagogischen Qualität der elementarpädagogischen Einrichtungen gefragt“ (Zimmer 2008, S. 211). In der pädagogischen Arbeit von Tageseinrichtungen kann eine allgemeine Tendenz zur „Förderung grundlegender Kompetenzen und Res-

ourcen, die Kindern ein stabiles Fundament für ihre Entwicklung vermitteln und sie befähigen ein Leben lang zu lernen“ (Zimmer 2008, S. 211), festgestellt werden.

Diesem weiten Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag liegt ein Bild vom Kinde zugrunde, welches im folgenden Kapitel näher betrachtet wird. Auch hilft ein Blick in die Geschichte, um das heutige Bild vom sich selbst entwickelnden Kind zu verstehen.

4.2 Das Bild vom Kind in Deutschland

In der alteuropäischen Gesellschaft betrachtete man ein Kind als kleinen Erwachsenen (vgl. Ullrich, 2000; Parmentier, 2000), weshalb man Kinder an nahezu allen Lebensbereichen der Erwachsenen ungefiltert teilnehmen ließ und keine Notwendigkeit sah, für sie eigene Erziehungsräume zu schaffen. „Kinderporträts aus dem Mittelalter zeigen beispielsweise, dass die Differenz zwischen den Generationen auf einen Größen- bzw. Rangunterschied reduziert wurde. Die Kinder waren einfach nur kleiner und unwichtiger als die Erwachsenen: ‚kleine Leute‘ eben“ (Parmentier 2000, S. 99).

Ullrich (2000, S. 695) weist darauf hin, dass mit dem Aufstieg des Bürgertums sich auch die Einstellung wandelte: „Der kleine Erwachsene der alteuropäischen Gesellschaft verwandelt sich nun in ein bildungsfähiges Wesen eigenen Rechts, welches am Anfang einer zukunfts-offenen Biographie steht“.

*„In einem durch mütterliche Liebe auf der einen und väterlicher Autorität auf der anderen Seite ausgezeichnetes Erziehungsklima, freigestellt von Arbeit, begleitet von kontinuierlicher emotionaler Zuwendung und pädagogischer Aufmerksamkeit, durch die Eltern selber oder angestellte Erzieher, wurde für Kinder ein abgeschlossenes Sozialisations- und Erziehungsfeld geschaffen.“
(Herrmann, 1987, S. 59)*

Zunächst griff man im Zeitalter der Aufklärung gerne auf die traditionsreiche Vorstellung vom Kind als eine „tabula rasa“ zurück, d. h. „es kommt unfertig, aber bildungsfähig auf die Welt - wie eine leere Tafel, die durch Erziehung und Unterricht erst noch ordentlich und vollständig beschrieben werden muss“ (Ullrich 2000, S. 696). Ein Kind zu sein bedeutet, noch nicht erwachsen zu sein, also zuweilen auch noch nicht Mensch zu sein; es verkörpert ein erst durch Sozialisation und Erziehung aufzuhebendes Defizit. Die Lebensform der Kindheit hat hier keinen eigenen Wert in sich und sollte deshalb möglichst schnell hinter sich gelassen werden (vgl. Ullrich 2000, S. 696f.).

Gegen dieses seit der Aufklärung maßgeblich das Defizit betonende Bild vom Kind steht im neuzeitlichen Erziehungsdenken seit Rousseau die reformpädagogische Vorstellung im Fokus: Das Kind als „ein natürlicher, schöpferischer, kulturell noch nicht entfremdeter Mensch und die Achtung vor der Kindheit als eine eigenwertige Lebensphase mit einer ihr eigenen Vollkommenheit“ (Ullrich 2000, S. 697). Die Differenz des Kindes zum Erwachsenen wird hier nicht mehr als ein „Noch-nicht“, als gleichsam quantitatives Defizit, aufgefasst, sondern als ein gleichwertiges „Anders-Sein“, als qualitative Differenz. „Jedes Lebensalter hat sozusagen seine eigenen Möglichkeiten und Vorzüge, die Kindheit nicht weniger als das Erwachsensein. Reifung und Erwachsenwerden bedeuten nicht mehr nur einen Gewinn, eine Zunahme an Wissen und Können, sondern auch einen Verlust eines intensiveren und phantasievolleren Verhältnisses zu den Dingen“ (Ullrich 2000, S. 698). Ullrich ist der Auffassung, dass der Grundimpuls der Erziehung nun nicht mehr das Führen, sondern eher das Wachsenlassen ist:

„Denn - ähnlich wie die Pflanze im Garten - entwickelt sich das Kind selbstständig, wenn ihm nur durch geeignete Aufgaben die nötige Lernhilfe gewährleistet wird. Die Aufgabe der Erziehung ist also nicht nur die Vermittlung zukünftiger Mündigkeit, sondern ebenso das ungehinderte Sich-Entfalten-Lassen im Hier und Jetzt.“ (2001, S. 698)

Das Kind ist aus sich selbst heraus bestrebt, die Welt zu verstehen und Handlungskompetenz zu erwerben. Es agiert mit Neugierde, Lernfreude und Spontanität. Das Kind wählt aus, was für seine momentane Lebenssituation von Bedeutung ist und welcher Zeitpunkt und welche Zeitspanne angemessen sind, um sich die Welt spielerisch und lernend zu erarbeiten.

„Das Aneignen der Welt ist eine Aktivität der Kinder, die niemand für sie übernehmen kann. Aus eigenem Antrieb heraus will das Kind die Dinge, die es umgibt, verstehen und Neues dazulernen. In keiner anderen Phase des Lebens lernt der Mensch so schnell und ausdauernd und gleichzeitig so mühelos, wie in den ersten Lebensjahren.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2016, S. 16)

Das Kind wird zusammengefasst als aktives, neugieriges und kompetentes Wesen angesehen und Kinder als Individuen, die das Recht haben, gemäß ihren Eigenschaften aufzuwachsen und nach Selbstständigkeit und Glück zu streben.

4.3 Deutschlands Praxis frühkindlicher Bildung

Auch hier werden zunächst Konzepte der Praxis der frühkindlichen Bildung und Erziehung diskutiert, um im Anschluss die Umsetzung näher zu betrachten. Ein Bewegungskindergarten soll als Beispiel für die Praxis der frühkindlichen Bildung in Deutschland herangezogen werden.

4.3.1 Grundlagen pädagogischer Praxis

Nach dem OECD-Hintergrundbericht für die Bundesrepublik Deutschland (OECD Early Childhood Policy Review 2002-2004) gibt es spezielle pädagogische Konzepte und Prinzipien, die sich in den letzten drei Jahrzehnten in den deutschen Kindertageseinrichtungen weitgehend durchgesetzt haben. In diesem Zusammenhang weiter auszuführen sind der situationsorientierte Ansatz sowie die Bewegungsorientierung als pädagogisches Prinzip.

Situationsorientierter Ansatz

Fthenakis weist drauf hin, dass der situationsorientierte Ansatz seit Beginn der 70er Jahre zu den am weitesten verbreiteten und am meisten diskutierten Bildungskonzepten für die Erziehung und Bildung von Kindern im Alter unter sechs Jahren in (West-) Deutschland gehört (Fthenakis 2000, S. 108). Von 1975 bis 1978 wurde dieser Ansatz, der sich gegen vorverlegte schulartige Lernprozesse wandte, in einem Erprobungsprogramm der Bund-Länder-Kommission für die Bildungsplanung in zahlreichen Kindergärten unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen geprüft. Neben der Überzeugung, dass Kinder sich eigenaktiv und mitwirkend bilden, entstand nun auch ein neues Verständnis von Kindern und Familien. Ihre Entwicklung und Entfaltung wurde neu als Ergebnis eines komplexen Systems von sozialen, historischen und kulturellen Einflüssen wahrgenommen. Damit war sozusagen der Start für die bundesweite Verbreitung des situationsorientierten Ansatzes in Kindertageseinrichtungen gegeben (Neuhaus 2012, S. 10).

Jürgen Zimmer, der Begründer des situationsorientierten Ansatzes, formulierte Folgendes: Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen (Zimmer, J. 1995). Er ist „ein Beispiel für eine weite Öffnung zu heterogenen kindlichen Ausgangslagen. Der für den Situationsansatz zentrale Begriff Situation markiert seine explizit betonte Öffnung für die heterogenen Lebenssituationen der Kinder sowie

für eine Priorisierung des sozialen Lernens“ (Zimmer, J. 1995, S. 22f.). Der situationso-
rientierte Ansatz basiert auf folgenden Grundsätzen (Neuhaus, 2012):

1. Die pädagogische Arbeit geht von den sozialen und kulturellen Lebenssituationen der Kinder und Familien aus.
2. Erzieherinnen finden im kontinuierlichen Diskurs mit Kindern, Eltern und anderen Erwachsenen heraus, was Schlüsselsituationen im Leben der Kinder sind.
3. Erzieherinnen analysieren, was Kinder können und wissen und was sie erfahren wollen. Sie eröffnen ihnen Zugänge zu Wissen und Erfahrungen in realen Lebenssituationen.
4. Erzieherinnen unterstützen Mädchen und Jungen in ihrer geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung und wenden sich gegen stereotypische Rollenzuweisungen und -übernahmen.
5. Erzieherinnen unterstützen Kinder, ihre Fantasie und ihre schöpferischen Kräfte im Spiel zu entfalten und sich die Welt in der ihrer entwicklungsgemäßen Weise anzueignen.
6. Erzieherinnen ermöglichen, dass jüngere und ältere Kinder im gemeinsamen Tun ihre vielseitigen Erfahrungen und Kompetenzen aufeinander beziehen und sich dadurch in ihrer Entwicklung gegenseitig stützen können.
7. Erzieherinnen unterstützen Kinder in ihrer Selbstständigkeitsentwicklung, indem sie ihnen ermöglichen, das Leben in der Kindertageseinrichtung aktiv mitzugestalten.
8. Im täglichen Zusammenleben findet eine bewusste Auseinandersetzung mit Werten und Normen statt. Regeln werden gemeinsam mit Kindern vereinbart.
9. Die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen orientiert sich an Anforderungen und Chancen einer Gesellschaft, die durch verschiedene Kulturen geprägt ist.
10. Die Kindertageseinrichtung integriert Kinder mit Behinderungen, unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und Förderbedarf und wendet sich gegen Ausgrenzung.
11. Räume und ihre Gestaltung stimulieren das eigenaktive und kreative Tun der Kinder in einem anregungsreichen Milieu.

12. Erzieherinnen sind Lehrende und Lernende zugleich.
13. Eltern und Erzieherinnen sind Partner in der Bildung und Erziehung der Kinder.
14. Die Kindertageseinrichtung entwickelt enge Beziehungen zum sozial-räumlichen Umfeld.
15. Die pädagogische Arbeit beruht auf Situationsanalysen und folgt einer prozesshaften Planung. Sie wird fortlaufend dokumentiert.
16. Die Kindertageseinrichtung ist eine lernende Organisation.

Der OECD-Hintergrundbericht für die Bundesrepublik Deutschland zeigt auf, dass dieses Konzept Kindern zu einem Leben in Selbstbestimmung, ohne Benachteiligung und in Ausschöpfung ihrer Potentiale verhelfen kann (vgl. OECD 2004, S. 49). Dabei werden die Herausforderungen des täglichen Lebens als Anregungen zum Kompetenzerwerb gesehen.

Bewegungsorientierung als pädagogisches Prinzip

Bewegungsorientierung als Prinzip oder Bewegung als ganzheitliches Medium der Kindertagenerziehung basiert auf allgemeinen Erziehungszielen, die für die Kindergartenpädagogik Geltung haben.

Renate Zimmer ⁷(2012a, S. 394) nennt diese wie folgt:

- *„Die Befähigung des Kindes zum selbstständigen Handeln, z. B. sich gemeinsam in der Gruppe auf ein Spiel einigen, Konflikte selbstständig zu lösen versuchen*
- *Der Aufbau von Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung, z. B. die eigenen Wünsche äußern können, bei Misserfolg nicht gleich aufgeben*
- *Die Fähigkeit zur Kommunikation und sozialem Handeln, z. B. andere beim Spielen mitmachen lassen, Rücksicht auf schwächere Kinder nehmen*

⁷ Überall dort wo es nur Zimmer zitiert ist Frau Prof. Dr. Renate Zimmer gemeint.

- *Die Förderung von Lernbereitschaft, Ausdauer und Konzentration, sich auch mit unbekanntem Aufgaben auseinandersetzen, längere Zeit bei einem Spiel verweilen können*
- *Die Entwicklung der schöpferischen und kreativen Kräfte des Kindes, z.B. eigene Ideen entwickeln, Spielsituationen nach eigenen Vorstellungen gestalten.“*

Diesen sehr allgemein formulierten Erziehungszielen ordnen sich spezifischere Zielvorstellungen unter. Nach Zimmer (2012a, S. 393) „[...] ist das Ziel und Aufgabe der Bewegungserziehung im Kindergarten,

- *Dem Bewegungsdrang der Kinder entgegenzukommen und ihr Bewegungsbedürfnis durch kindgerechte Spiel- und Bewegungsangebote zu befriedigen*
- *Kindern Möglichkeiten zu geben, ihren Körper und ihre Person kennenzulernen*
- *Zur Auseinandersetzung mit der räumlichen und dinglichen Umwelt herauszufordern, motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern und zu verbessern*
- *Das gemeinsame Spiel von leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Kindern zu ermöglichen*
- *Gelegenheit zur ganzheitlichen, körperlich-sinnlichen Aneignung der Welt zu geben*
- *Zur Erhaltung der Bewegungsfreude, der Neugierde und der Bereitschaft zur Aktivität beizutragen*
- *Vertrauen in die eigenen motorischen Fähigkeiten zu geben und zu einer realistischen Selbsteinschätzung beizutragen.“*

Im Vordergrund frühkindlicher Bewegungserziehung sollen also zusammengefasst spielbetonte und kindgerechte Bewegungsangebote stehen, die vielseitige Bewegungserfahrungen ermöglichen, um damit dem kindlichen Explorationsbedürfnis und Aktivitätsdrang entgegenzukommen (Zimmer, 2012b).

Dies lässt sich auf mehreren Ebenen umsetzen und beginnt mit der Haltung der päd-

gogischen Fachkraft bezüglich Körper und Bewegung, es betrifft die Lernumgebung und veranschaulicht sich in den konkreten Bewegungsangeboten. Im Folgenden werden die Lernumgebung sowie konkrete Bewegungsangebote im Rahmen frühkindlicher Bildung besprochen.

Da Kinder vielfältige Gelegenheiten brauchen, sich zu bewegen, zu rennen, zu springen und ihren Bewegungsbedürfnissen nachzukommen, sollten in Kindergärten sowohl freie, situative Bewegungsmöglichkeiten als auch regelmäßige und zeitlich festgelegte, von den Erzieherinnen geplante und angeleitete Bewegungszeiten gegeben sein.

Freie Bewegungsgelegenheiten und offene Angebote entstehen situativ und individuell. Je nach Idee oder Bedürfnis eines oder mehrerer Kinder stehen neben dem großzügig und Bewegung ermöglichenden Gruppenraum bestenfalls spezielle Bewegungsräume, Außengelände oder zumindest Flure sowie zur Bewegung aufforderndes Material zur Verfügung. Situations- und gruppenangemessen können Bewegungsideen oder –geschichten der Kinder von der Erzieherin aufgegriffen und weiterbegleitet werden. Dabei kann es zur Weiterentwicklung, zum Ausbau oder zur Veränderung der Bewegungsidee durch Materialien, Spielidee oder Gruppengröße kommen.

„Für solche sich meist spontan ergebenden alltäglichen Bewegungsspiele ist weder ein Kleidungswechsel noch eine feste Zeiteinteilung notwendig. Verfügt der Kindergarten über einen Bewegungsraum, sollte dieser den Kindern möglichst jederzeit offenstehen.“ (Zimmer, 2012a, S. 393)

Bei engen räumlichen Verhältnissen, bei Regenwetter oder an besonderen Tagen, wenn die Kinder besonders viel Bewegung brauchen, kann die Erzieherin auch im Gruppenraum Bewegungsspiele für die gesamte Gruppe anbieten.

Gleichzeitig gestalten regelmäßige und geplante Bewegungsangebote den Wochenplan. Dabei stehen inhaltliche Schwerpunkte im Vordergrund und indem angelegte Bewegungs- und Wahrnehmungsspiele können angeboten werden, die Anregungen für neue Bewegungsideen geben. Diese Angebote werden meist als Bewegungsstunde bezeichnet und dauern in der Regel ca. 30 bis 40 Minuten. Sie sind oftmals mit bestimmten Ritualen verbunden, zu denen der Raum- und der Kleidungswechsel gehören. Auch diese Angebote sollen im geplanten Rahmen offen gestaltet werden. Sinnvoll ist dabei ein Wechsel von Phasen zwischen freiem Ausprobieren und angeleitetem Üben oder Spielen. „Spielformen und Spielideen sollen auch deswegen im Vordergrund ste-

hen, weil sie die kindgemäße Art, eine Aufgabe zu bewältigen oder sich mit einer Situation auseinanderzusetzen, darstellen.“ (Zimmer, 2012a, S. 394).

Seitdem auch die Deutsche Sportjugend Ende der 1970er Jahre die Bewegungsorientierung und -erziehung in Kindergärten gefördert hat, wurden in Kindergärten „vielfältige Anstrengungen ergriffen, Bewegung, Spiel und Sport stärker als bisher in der Alltagswelt von Kindern zu verankern“ (Zimmer 2008, S. 231). Als ein Resultat dieser Entwicklung wurden bewegungsfreundliche Kindergärten in mehreren deutschen Städten erfolgreich etabliert.

4.3.2 Ein Beispielkindergarten aus Deutschland

Diese Integration von Bewegung im Kindergarten wird als Kooperationsmodell zwischen Sportverein und Kindergarten umgesetzt. Vornehmlich engagieren sich Jugend- und Landessportverbände, um solche Kooperationen mit Kindergärten zu ermöglichen (vgl. Krawietz, Steinert, Hörsch & Schulz, 2003, S. 15ff.). Ein Resultat dieser Entwicklung ist die Gründung von Sport- und Bewegungskindergärten, die z. T. in der Trägerschaft von Elterninitiativen, z. T. in Kooperation mit Sportvereinen entstanden sind (Schaffner, 2005). Diese unterscheiden sich wie folgt:

„In Sportkindergärten finden tägliche Turnstunden statt, in denen verschiedene Sportarten in optimal ausgestatteten Sporthallen der Vereine angeboten werden. Teilweise sind dafür Sportlehrer oder –lehrerinnen oder Übungsleiter oder Übungsleiterinnen angestellt, die eng mit den Erziehern oder Erzieherinnen kooperieren. Im Bewegungskindergarten findet in der Regel für alle Kinder eine Turnstunde pro Woche statt, in der die Wochenthemen integriert sind. Zusätzlich können sich die Kinder in der Freispielzeit auf der Bewegungsbaustelle, im Innen- oder Außenbereich bewegen. Themen werden in Bewegung umgesetzt (z. B. das Vorlesen eines Buches). Meist am Nachmittag sind Sportarten im Angebot, teilweise unter Mitwirken des kooperierenden Vereins.“ (Schaffner 2005, S. 55).

Im Rahmen der Landessportbünde findet eine „Zertifizierung von Kindergärten und Kindertagesstätten zu Bewegungskindergärten“ statt, die von der Sportjugend durchgeführt wird (Rethorst, Feig & Willimczik 2008, S. 250). Die Kriterien für den Erwerb eines Zertifikats als anerkannter Bewegungskindergarten weisen geringe Unterschiede zwischen den Bundesländern auf und umfassen im Allgemeinen die folgenden Aspekte (vgl. De-

tert et al. 2007; Balster & Beckmann, 2005; Pfänder, 2005; Schulz-Algie, 2005; Hensler, 2005, zit. nach Rethorst et al. 2008, S. 250):

- Festschreibung und Anerkennung des Prinzips der Bewegungserziehung als pädagogisches Konzept,
- Anerkennung der Richtlinien, z. B. im Handlungsrahmen für bewegungsfreudige Kindergärten,
- Vorhandensein einer qualifizierten Leitung und einer weiteren Gruppenleitung durch eine Sonderausbildung zur Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter,
- Regelmäßige Fortbildung der Erzieher (wenigstens einmal in zwei Jahren oder eine einmalige 60-stündige Fortbildung),
- Nachweise der Durchführung von täglichen angeleiteten und offenen Bewegungsangeboten,
- Mindestens ein oder zwei Elternabende im Jahr mit Informationen über die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport,
- Stärkung des Bewusstseins der Öffentlichkeit für die Bedeutung von Bewegung für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern,
- Multiplikatorenwirkung für weitere Kindergärten in der Region,
- Evaluation des Konzepts.

Bewegungskindergärten wurden in mehreren deutschen Städten erfolgreich umgesetzt. Am Beispiel des Bewegungskindergartens „PÄNZ“ wird die Umsetzung der Bewegungsorientierung in der frühkindlichen Bildung in Deutschland dargestellt.

Der Bewegungskindergarten „PÄNZ“

Im Folgenden werden die Informationen und Erkenntnisse aus den Literaturquellen sowie den Ergebnissen der Interviews von Choi (2007) dargestellt.

Die Verfasserin hat zur Analyse des Bewegungskindergartens „PÄNZ“ verschiedene Methoden verwendet. Zunächst gibt das pädagogische Konzept u. a. Auskunft über den Tagesablauf des Kindergartens sowie die Gewichtung der Bewegungserziehung und des Spiels. Während einer eintägigen Hospitation im Kindergarten wurden räumliche und materielle Bedingungen sowie die Bewegungsbaustelle und das Freispiel bezüglich der Bewegungsangebote beobachtet. Zudem wurden die Erzieher und die Leiter des

Kindergartens interviewt. Die Interviews beinhalteten offene Fragen zu den folgenden Themenkomplexen:

1. Personelle Rahmenbedingungen
2. Organisatorische Rahmenbedingungen
3. Bewegungserziehung
4. Rolle der Eltern

Die Ergebnisse der Interviews werden mit den Ergebnissen der Beobachtungen und den Informationen aus den Schriftstücken zum Konzept miteinander verarbeitet und im Folgenden dargestellt.

Allgemeine Beschreibung

Im Jahr 1972 wurde der Kindergarten PÄNZ mit 22 Kindern offiziell eröffnet. Das Kindergarten team erstellte ein Konzept, durch das die Einrichtung bewegungsfreundlich werden sollte. Sowohl die kognitive Förderung als auch die Förderung der Bewegung im Alltag steht im Kindergarten PÄNZ im Vordergrund. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf der Bewegung. Alle Erzieherinnen haben eine Zusatzausbildung der Deutschen Sporthochschule Köln oder des Landessportbundes absolviert. Im Jahre 2005 wurde PÄNZ offiziell zu einem „Bewegungskindergarten“ ernannt, die Bewegungserziehung stellt die neue fachübergreifende pädagogische Leitlinie dar.

Rahmenbedingungen

Zu den Rahmenbedingungen für den Bewegungsalltag im Kindergarten gehören räumliche, zeitliche und personelle Bedingungen sowie das pädagogische Konzept. Auf die einzelnen Rahmenbedingungen wird im Folgenden näher eingegangen:

➤ Räumliche Rahmenbedingungen

Der Kindergarten „Pänz“ erstreckt sich über eine Etage und verfügt über vier Gruppen mit je einem Gruppenraum. Des Weiteren befinden sich in dem Gebäude ein Wasch-, ein Material- und ein Entspannungsraum sowie eine große Eingangshalle, eine Küche, ein Büro, ein Personalraum, ein Putzraum, zwei Toiletten und ein Raum mit einem Brennofen. Die Skizze des Bewegungskindergartens „PÄNZ“ sieht wie folgt aus:

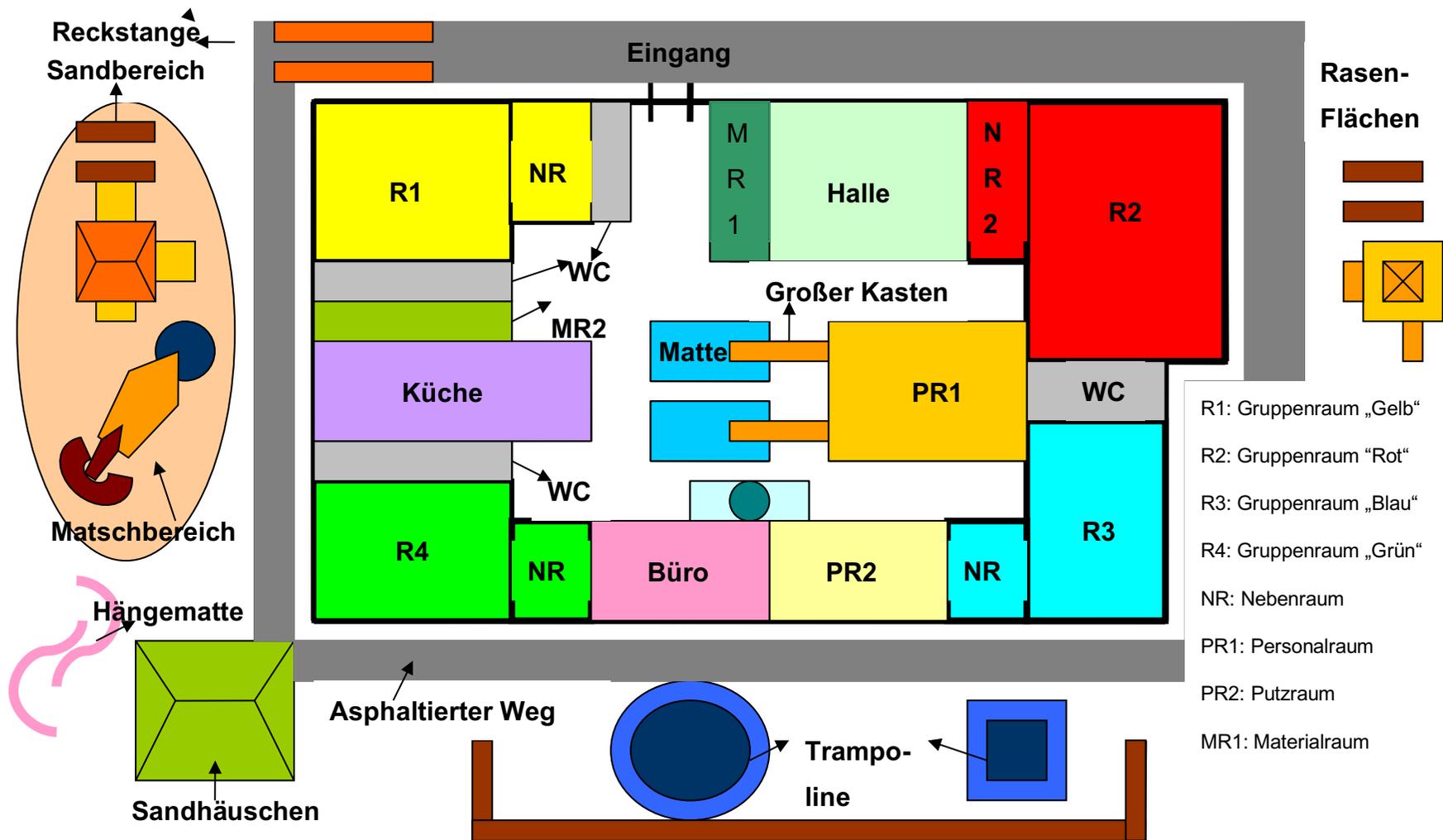


Abbildung 14: Skizze des Kindergartens "PÄNZ"

Das Platzangebot im Innen- und Außenbereich ist groß bemessen. Die Eingangshalle und die Flure dienen als zusätzliche Bewegungsbereiche. Bänke, Kästen und Matten sorgen für ein vielfältiges Bewegungsangebot. Weitere Räume sind auf das Spiel- und Bewegungserleben der Kinder ausgerichtet. Die Turnhalle besitzt die Größe eines Volleyballfeldes und hat große Fenster, die viel Licht hereinlassen. In der Turnhalle gibt es an der Decke aufgehängte Materialien im Sinne einer Bewegungsbaustelle (Miedzinski⁸), sodass die Kinder schaukeln und klettern können. Neben Kletterwänden, Sprossenwänden, Hühnerleitern, Bänken und Trampolinen sind auch diverse Kleingeräte vorhanden, wie z. B. eine Bankwippe, Matten, Rollbretter, unterschiedliche Bälle, Seile, ein Schwungtuch, Kegel, Schwebebalken, Bretter, kleine und große Kästen, Seidentücher, Ringe und Reifen. Zum Zeitpunkt der Hospitation waren in der Turnhalle verschiedene Bewegungsstationen aufgebaut, die als offene Bewegungsbaustelle dienten. Bewegungsstationen waren z. B. eine Wippe, eine Drehscheibe, ein Springball, ein Trampolin mit großer Matte, eine Hühnerleiter, eine Bank als Rutsche und Bretter auf einem kleinen Kasten.



Abbildung 15: Die Eingangshalle des Kindergartens "PÄNZ"

⁸ Miedzinski ist der Erfinder dieses professionellen Materials, das im Sinne eines Großbaukastens mit z. B. einem Mehrzweckbrett, einem Quader, einem Halbzylinder, einem Schienenrollwagen oder einer Karussellplatte zum Einsatz kommt. Auch eine Reihe technischer Elemente gehören dazu, z. B. Befestigungen zum Einrichten von Schaukeln, Karabiner, Drehwirbel, Drehscheiben u. a. Die Bauteile lassen sich von den Kindern zu immer neuen Bewegungssituationen für das Balancieren, Klettern, Schaukeln, Schleudern, Springen, Karussell- und Rollbahnfahren etc. zusammenfügen. Eine besondere Attraktion stellt die runde Holzplatte dar, die von Gurten gehalten wird und auf die ein Schlauchreifen passt. So entsteht eine Schaukel der besonderen Art.



Abbildung 16: Turnhalle im Kindergarten "PÄNZ"

Es stehen folgende Materialien zur Verfügung:

- Geräte aus heilpädagogischer Rhythmus-Schulung und Krankengymnastik: Pezzibälle, Stäbe, Wurfringe, Therapiekreisel, Kegel, Schwungfahnen, Tücher, Schaumstoffbälle, Bänder, Rhythmus- und Musikinstrumente, Sandsäckchen, Körnersäckchen
- Psychomotorische Materialien: Pedalos, Rollbretter, Schwungtücher, Bau- und Konstruktionsmaterial aus Holz oder Schaumstoff, Heulrohre, Kriechtunnel, Hüpfbälle, Zeitlupenbälle
- Materialien aus dem Freizeitbereich: Fahrräder, Roller, Kuppelzelte, Fallschirme, Schaukeln, Strickleitern, Jongliermaterialien, Luftballons, Rückschlagspiele, Frisbees, Murmeln
- Alltagsmaterialien: Blechdosen, Bierdeckel, Schachteln, Teppichfliesen, Zeitungspapier, Matratzen, Autoreifen, Drainagerohre, Getränkeboxen, Bretter

In den vier Gruppenräumen steht den Kindern jeweils eine große Spielfläche mit Teppichboden zur Verfügung. Weiterhin befinden sich nur wenige Stühle und Tische in den Räumen, sodass die Kinder viel Platz zum Bewegen haben. Jeder Gruppenraum ist farblich anders gestaltet und besitzt einen eigenen Nebenraum mit verschiedenen Bewegungsgeräten, in dem die Kinder jederzeit spielen können. Sie haben nicht nur in der Bewegungsstunde, sondern zu jeder Zeit die Möglichkeit, sich zu bewegen. Die Kinder können mit verschiedenen Materialien das Gleichgewicht, die Wahrnehmung und die Bewegung trainieren.

Die Räume haben spezifische Schwerpunktsetzungen. Im „roten“ Gruppenraum befindet sich ein Nebenraum, welcher von den Kindern als „Toberaum“ genutzt wird. Dieser Raum ist mit etwa zwanzig Matratzen, Kissen und Turnmatten ausgelegt. Die Matratzen sind manchmal auch in einer Ecke oder an der Wand entlang gestapelt oder werden phasenweise auch als Mauer oder als Höhleneingang aufgebaut. Matratzen laden Kinder zum Austoben ein. Sie sind weich und dienen daher beim Springen, Sich-Fallenlassen, Klettern, Rutschen und Hindurchkriechen als Absicherung. Kinder können sich in diesem Raum und mit den Materialien frei und ungehindert lebhaft bewegen oder in behüteter Umgebung Grundbewegungsformen mit unterschiedlichem Material und in unterschiedlichen Räumen kennenlernen und dabei Ängste überwinden.

Der „blaue“ Gruppenraum hat einen Nebenraum mit Schaumstoffbausteinen. Kinder können damit verschiedene Aufbauten wie Burgen oder Mauern bauen.

Im Nebenraum des „grünen“ Gruppenraums steht in der Raummitte eine Kletterburg aus Kunststoff. Der umliegende Boden ist mit weichen Schaumstoffbausteinen ausgelegt, damit die Kinder sich nicht verletzen, falls sie von der Burg herunterfallen. Der Bewegungskindergarten „PÄNZ“ hat vor, diesen Raum im nächsten Jahr zu einer Kletterhalle umzubauen. Die Kletterwand soll an der Wand gegenüber der Fensterseite aufgebaut werden.

Um sich entspannen und zur Ruhe finden zu können, wird den Kindern ein Ruheraum zur Verfügung gestellt. Der Nebenraum des „gelben“ Gruppenraums ist mit einem großen Spiegel und einer Musikanlage ausgestattet. Er dient als Tanzraum und soll zukünftig zum Snoozle-Raum⁹ umgebaut werden. Die Abbildungen geben einen Einblick in die unterschiedliche Ausgestaltung der Räume.

⁹ Raum für Sinneswahrnehmung, Ruhe und Entspannung, meditative Musik



Abbildung 17: Bewegungsmöglichkeiten im "roten" Gruppenraum



Abbildung 18: Bewegungsgelegenheiten im "blauen" Gruppenraum

Das Außengelände erstreckt sich über 2000 m². Dort haben die Kinder die Möglichkeit, Erfahrungen mit Sand, Wasser und den unterschiedlichsten Spielgeräten zu machen. Ebenfalls befindet sich dort ein schmaler asphaltierter Weg, auf dem die Kinder Dreirad fahren können.

Das Gelände ist gegliedert in einen Sandbereich, eine Sand-Wasseranlage, eine Rasenfläche, eine Trampolinanlage und eine kleine gepflasterte Fläche. Im Sandbereich stehen große Spielgeräte mit Kletter-, Rutsch-, und Schaukelgelegenheiten. An einem

alten Baum ist eine Hängematte befestigt. Im Sandhäuschen steht vielfältiges Spielmaterial zur Verfügung. Neben dem Rasenbereich befindet sich eine Trampolinanlage.



Abbildung 19: Sand-Wasseranlage im Kindergarten "PÄNZ"

➤ ***Zeitliche Rahmenbedingungen***

Der Kindergarten ist wochentags von 07.30 Uhr bis 12.30 Uhr und von 14.00 Uhr bis 17.00 Uhr geöffnet. Für Tageskinder öffnet er durchgehend von 07.30 Uhr bis 17.00 Uhr.

Nach dem Frühdienst begrüßen sich die Kinder um 08.30 Uhr zunächst in ihrer jeweiligen Gruppe und haben dann freie Spielzeit zu Verfügung. Montags um 9.15 Uhr findet ein gemeinsamer Morgenkreis in der Turnhalle statt. Die Kinder können zwischen Kommunikations-, Kreativ-, Rollenspiel-, Konstruktions- und Entspannungsangeboten sowie Bewegung in der Turnhalle wählen und tragen sich mit Namenskarten auf der Magnettafel für die verschiedenen Bereiche ein. Hier können die Kinder situations- und interessengeleitet Spiele und Spielpartner frei wählen.

Zusätzlich können die Kinder an gezielten Angeboten der Erzieherinnen teilnehmen. Damit jedes Kind die gleichen Bedingungen vorfindet, werden die Kinder dazu veranlasst, den Platz, an dem sie gespielt haben, aufzuräumen und so zu verlassen, wie sie ihn vorgefunden haben. Um 11.00 Uhr können die Kinder im Außengelände frei spielen, je nach Wetterlage findet dies auch früher oder später statt. Um 11.45 Uhr gibt es einen „Abschlusskreis“, bei dem sich die Kinder sowie die Erzieherinnen voneinander verabschieden.

➤ **Personelle Rahmenbedingungen**

Zurzeit besuchen 95 Kinder den Kindergarten. Das Team des Kindergartens besteht aus 13 Mitarbeiterinnen. Neben der vom Gruppendienst freigestellten Leitung arbeiten vier Erzieherinnen und vier Kinderpflegerinnen im Kindergarten- und Tagesstättenbetrieb. Ein Koch, zwei Reinigungskräfte und eine hauswirtschaftliche Fachkraft erweitern das Team.

Um ihre Kompetenzen im praktischen Bereich der Bewegungserziehung zu erweitern, haben die Mitarbeiterinnen des Bewegungskindergartens „PÄNZ“ vor der Umstrukturierung die Zusatzausbildungen „Sport im Elementarbereich“ an der Deutschen Sporthochschule Köln bzw. „Bewegungserziehung im Vorschulalter“ von der Deutschen Sportjugend absolviert.

➤ **Zum pädagogischen Konzept**

Das übergeordnete Ziel des Kindergartens ist es, die Kinder spielerisch und ganzheitlich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Dabei arbeitet der Kindergarten nach dem situationsorientierten Konzept, in dem die Gruppenstruktur aufgebrochen ist. Ursprung der Entwicklung der Einrichtung zu einem Bewegungskindergarten waren die Ideen und Interessen der Erzieherinnen. Mit der oben genannten Zusatzausbildung und der Zertifizierung durch den Landessportbund Nordrhein-Westfalen zum Bewegungskindergarten arbeitet die Einrichtung nach dem situations- und bewegungsorientierten Ansatz, welcher Basis des Konzeptes der Einrichtung ist.

Ein Elternabend findet alle zwei Monate statt. Die Eltern identifizieren sich stark mit dem Bewegungskindergarten, entsprechend positiv ist das Engagement (Choi, 2007).

Bewegungsangebote

Der Alltag der Kinder in diesem Kindergarten ist von der Bewegung geprägt. Im Vordergrund stehen nicht zeitlich fixierte Bewegungsangebote, sondern die Förderung des Neugierdeverhaltens, der Kreativität, der Spontaneität und des Sozialverhaltens im freien Spiel und bei spontanen Angeboten. Entsprechende äußere Bedingungen und das Verhalten der Erzieherinnen sollen dem Kind hierbei die nötige Unterstützung geben.

In diesem Kindergarten wird „teiloffen“ gearbeitet. Die Kinder haben im Laufe des Vormittags die Möglichkeit, ihre Stammgruppe zu verlassen und Spielort, -thema, -material und -partner frei zu wählen. Die Kinder erhalten täglich möglichst viele Bewegungsan-

gebote, unter denen sie spontan wählen und den ihnen angemessenen Schwierigkeitsgrad auswählen können (Choi, 2007).

Bewegungsangebot/ Bewegungsbaustelle

Jeden Vormittag findet ein Bewegungsangebot in der Bewegungshalle statt. Die Kinder können sich während der Freispielzeit mit Namenskarten auf einer Magnettafel für das Angebot eintragen.

Die Erzieherinnen der jeweiligen Stammgruppe überprüfen, wer an der Turnstunde teilgenommen hat, um sicherzustellen, dass jedes Kind die Bewegungsstunde mindestens einmal wöchentlich besucht hat.

Zum Zeitpunkt der Hospitation hat die offene Bewegungsbaustelle stattgefunden. Fünf Bewegungsstationen wurden in der Turnhalle aufgebaut (z. B. 1. Wippe, 2. Drehscheibe mit Springball, 3. Trampolin mit großer Matte, 4. Bank als Rutsche auf der Leiter, 5. Brett auf dem kleinen Kasten). Es gibt keine vorgeschriebene Aufgabe und die Kinder entscheiden frei, was sie an welcher Station machen. Ziel dieser Stunde ist, dass die Kinder selbstständig eigene Ideen umsetzen, Neugierde entwickeln und Unbekanntes erforschen. Offene Bewegungssituationen fördern Eigenmotivation, Eigeninitiative, Selbständigkeit und Unabhängigkeit. Die Kinder haben die Möglichkeit, die Lernsituationen und Rahmenbedingungen auf ihre momentanen Bedürfnisse selbst abzustimmen (Choi, 2007).

Freispiel

Im Freispiel haben die Kinder die Möglichkeit, ihren Spielort innerhalb des Gruppenraums selbst zu suchen. Sie können z. B. malen, bauen, schneiden, kneten, kleben und Tischgesellschaftsspiele sowie Rollenspiele spielen.

Die Eingangshalle und die Flure dienen als zusätzlicher Bewegungsbereich für das Freispiel. Bänke, Großkisten und Matten sorgen für ein vielfältiges Bewegungsangebot (Choi, 2007)

4.4 Zusammenfassung Kapitel 4

Die deutsche Bildungskultur ist christlich geprägt und die Wurzeln der Institutionalisierung in der frühen Kindheit waren berufstätige Eltern und die Idee, in den Einrichtungen Bildungs- und Erziehungsvorbilder zu haben. Das Kind stand von Anfang an im Mittelpunkt und wurde als ein sich selbst bildendes Individuum angesehen. Bildung wird im

weiten Sinne begriffen und als Prozess verstanden, der den Eigenanteil der Kinder an ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen hervorhebt. Auf dieser Basis entwickelte sich die Praxis frühkindlicher Bildung vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Ansatzes. Neben der Situationsorientierung kam als Folge wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Bedeutung von Bewegung in der frühen Kindheit der bewegungsorientierte Ansatz hinzu. Deutschlands Praxis frühkindlicher Bildung beinhaltet damit freie Spielzeit, welche in bewegungsfreundlicher und -einladender Umgebung stattfindet, sowie bewegungsorientierte Angebote, welche gezielt vielfältige Bewegungserfahrungen ermöglichen. Die Darstellung des Bewegungskindergartens „PÄNZ“ verdeutlicht diese Praxis.

Vor den beiden kulturell unterschiedlichen Hintergründen der Länder Südkorea und Deutschland entwickelten sich länderspezifische Bildungspläne, Bildungsziele sowie Bildungsbereiche. Das folgende Kapitel geht näher auf diese Aspekte frühkindlicher Bildung ein und analysiert diese im Ländervergleich.

5 Frühkindliche Bildung in Südkorea und Deutschland

Südkorea und Deutschland unterscheiden sich sowohl in ihrem kulturellen Bildungskontext als auch in ihrem pädagogischen Konzept bezüglich der frühkindlichen Bildung und Erziehung teilweise erheblich. Ziel des nachfolgenden Kapitels ist es, die pädagogischen Konzepte Südkoreas und Deutschlands zu vergleichen. Dies lässt sich durch die internationalen Vergleichsstudien „Starting Strong I und II“ (OECD 2001; 2006) sowie durch die jeweiligen Länderberichte für Südkorea (2002) und Deutschland (2004) erschließen, in welchen die politischen Ansätze sowie die praktischen Umsetzungsarten für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung untersucht wurden. Dabei wurde in den OECD-Studien zwischen zwei Ansätzen der Bildungsplanentwicklung für Kindergärten unterschieden: dem schulorientierten und dem ganzheitlichen Ansatz.

Zunächst werden der Hintergrund und die Inhalte des Ansatzes der frühkindlichen Erziehung sowie des sozialpädagogischen Ansatzes im Zusammenhang mit den OECD-Studien „Starting Strong I und II: Early Childhood Education and Care“ (2001, 2006) erläutert. An dieser Stelle werden lediglich ausgewählte Themen der Politik der frühkindliche Bildung und Erziehung thematisiert. Anschließend werden im Hinblick auf die OECD-Studien die Bildungspläne für Kindergärten der beiden Länder analysiert und verglichen. Es soll herausgestellt werden, inwiefern sich die Bildungspläne für Kinder-

gärten in beiden Ländern unterscheiden und unter welchem Ansatz die Bildungspläne der beiden Länder entwickelt wurden.

5.1 Bildungsplanentwicklung

Ein Bildungsplan bezieht sich auf die Inhalte und Methoden, mit denen kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse unterstützt werden. Ein Bildungsplan beantwortet Fragen nach dem Inhalt und der Art und Weise der Vermittlung (vgl. NIEER 2007). Dabei handelt es sich insbesondere in der frühkindliche Bildung und Erziehung um ein komplexes Konzept, das mehrere Komponenten enthält, wie beispielsweise Ziele, Inhalte und pädagogische Praktiken der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (Litjens und Taguma, 2010, zit. nach OECD 2012a, S. 103). Im folgenden Kapitel werden die Bildungspläne von Südkorea und Deutschland in Bezug auf die traditionellen Bildungsplanmodelle, insbesondere mit Fokus auf das pädagogische Konzept, entsprechend ihrer unterschiedlichen Ansätze, die in den OECD-Studien *Starting Strong I* (2001) und *II* (2006) entworfen werden, verglichen. In diesem Rahmen werden die Bildungsplanentwicklung, das Bild vom Kind, die Bildungsziele, die Rolle der Kindertageseinrichtungen sowie die Gestaltung und Nutzung der räumlichen Gegebenheiten des Innenbereichs und des Außengeländes der Einrichtungen beider Bildungspläne analysiert.

Bei der Entwicklung von Bildungsplänen ist von zentraler Bedeutung, welchem Ansatz – zumindest tendenziell – das jeweilige Land folgt. Staaten mit schulorientierten Ansätzen in der frühen Kindheit legen großen Wert auf die Anpassung an und Vorbereitung auf Schulen. Darüber hinaus tendieren sie dazu, detaillierte Lehrprozesse unter Aufsicht des Kultusministeriums auf staatlicher Ebene zu entwickeln, diese als Standardmethoden vorzulegen und von Lehrern vermitteln zu lassen. Folglich werden Ziele und das Erreichen derer oft recht ausführlich aufgeführt und dem Stoffvermittlungsprozess wird tendenziell mehr Wichtigkeit beigemessen als den Lernenden und deren Lernumgebung selbst (Na, 2009, S. 171). Auf der anderen Seite haben Staaten mit einer ganzheitlichen Sichtweise auf das Kind und deren Bildung und Entwicklung mehr als nur die Vorbereitung der Kinder auf das Schulleben zum Ziel.

Drüber hinaus gibt es weitere Aspekte der Bildungsplanentwicklung, in welchen sich die Länder voneinander unterscheiden. Grundlegend ist die Frage nach dem politischen System, in welchem die Institutionen agieren und damit die Frage, auf welcher politischen Ebene Entscheidungen zum Bildungsplan getroffen werden. Die OECD Studien

Starting Strong konnten länderspezifische Unterschiede auf allen Ebenen (von national über regional bis institutionell) vermerken. Auch hinsichtlich des Alters der Kinder, der Länge des Bildungsplans, des prozentualen Anteils der Lehrkräfte mit Hochschulabschluss sowie der Betreuungsschlüssel lassen sich in Tabelle 11 deutliche Unterschiede aufzeigen.

Tabelle 11: Übersicht über die Bildungspläne der OECD-Staaten (Na 2009, S. 173)

Verantwortliche Regierungsebene	Staat	Alter der Kinder	Länge des Bildungsplans (in Seiten)	Prozent der Lehrkräfte mit Hochschulabschluss	Kind- Lehrkraft-Verhältnis
National	Großbritannien	3-6	128	100%	13:1
	England	3-6	142	100%	13:1
	Frankreich	2.5-6	150	100% ohne Assistenten	Durchschnitt 25.5:1
	Mexiko	3-6	142	Ca. 70%	Durchschnitt 20:1
	Südkorea	3-6	39	100%	Durchschnitt 20:1
National + Städte	Schweden	1-6	22	50%	Ca. 5.4:1 Lehrer und Assistenten enthalten
	Norwegen	1-6	29	32%	15:1 (3-6) 8:1 (unter 3)
National + regional + Städte	Italien	3-6	24	0	25-28:1 12-14:1 (Ganztagschule)
National + Individuelle Einrichtungen	Dänemark	0-6	2	65%	7.2:1 (3-6) 3.3:1 (unter 3)
Regional	Belgien: Flämische und französische Gemeinschaft	2.5-6	30 498		100% ohne Assistenten
	Deutschland	3-6	18-320	2%	ca. 12-15:1 (3-6)

5.1.1 Südkorea

Südkorea hat den „Nationalen Kindergartenbildungsplan“ („National Curriculum for Kindergarten“) seit der ersten Ausgabe im Jahr 1969 in regelmäßigen Abständen insgesamt sieben Mal überarbeitet, wobei sich jede Überarbeitung auf die neuesten Erkennt-

nisse der Erziehungswissenschaft stützte (vgl. OECD 2012a, S. 139). Für die Durchführung der Überarbeitungen hat „das Kultusministerium jeweils einen Ausschuss aus Sachverständigen und Pädagogen eingesetzt, dessen Aufgabe darin bestand, die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung bei der Überarbeitung des Curriculums umzusetzen“ (OECD 2012a, S. 139). Der Bildungsplan ist für alle Kindergärten in Südkorea verbindlich und legt fest, was drei- bis fünfjährige Kinder während ihrer Zeit in der Einrichtung lernen sollen.

Bis vor kurzem wurde die südkoreanische Vorschulbildung durch ein duales System realisiert. Die Zuständigkeit für Kindergärten lag gemäß dem Bildungsgesetz beim Kultusministerium, während Betreuungsinstitutionen wie Kinderheime dem Ministerium für Frauen unterstanden (vgl. Moon 2010, S. 28). Der allgemeine Bildungsplan in Südkorea für Kindergärten und Betreuungsinstitutionen – der Nuri-Bildungsplan für Drei- bis Fünfjährige – wurde durch die Zusammenarbeit des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Technik und des Ministeriums für Gesundheit und Wohlfahrt entwickelt. Seit März 2012 wird der Nuri-Bildungsplan in den südkoreanischen Einrichtungen umgesetzt.

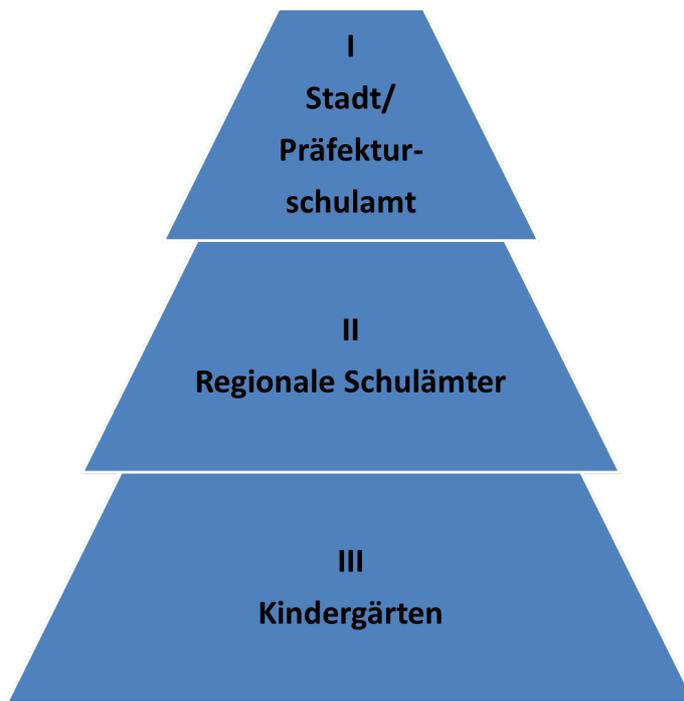
Der südkoreanische Bildungsplan für Kinder setzt sich aus fünf verschiedenen inhaltlichen Bereichen (Körperliche Aktivitäten und Gesundheit, Kommunikation, Soziale Beziehungen, Kunst, Erkundung der Natur) zusammen, deren untergeordnete Inhaltsbereiche wiederum in verschiedene Niveaustufen unterteilt sind. Diese werden im Bildungsplan dargestellt (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik 2013, S. 10).

Die Ziele und Inhalte der einzelnen Bildungsbereiche sowie die vom Kind in der Praxis zu erreichenden Ziele werden im Bildungsplan genau aufgeführt – bereits hier zeigt sich die Kongruenz zum schulorientierten Ansatz (Na 2009, S. 173). Darüber hinaus enthält der Bildungsplan „zu beachtende Richtlinien“. Zum besseren Verständnis des nationalen Bildungsplans wurde ein „Bildungsplanhandbuch“ erarbeitet, das aus zwölf Bänden besteht und eine „Anleitung für Lehrmaterialien und Lehraktivitäten“, die themenbezogene Beispiele für Aktivitäten je nach Level enthält und zur Verwendung in Kindergärten empfohlen wird (vgl. Na 2009, S. 173f.).

All diese den Bildungsplan betreffenden Angelegenheiten werden vom Kultusministerium beaufsichtigt und gefördert. Zudem unterstützt es die Lehrkräfte dabei, sich über den nationalen Bildungsplan zu informieren, indem nach jeder Bildungsplanüberarbei-

tung obligatorisch Trainings für die Lehrkräfte durchgeführt werden (vgl. OECD 2012a, S. 173). Na (2009, S. 173) weist darauf hin, dass die Lehrkräfte der regionalen Einrichtungen auf diese Weise den Bildungsplanbesser begreifen und möglichst standardisierte Lehrmethoden entwickeln können. Die Ergebnisse des südkoreanischen Kindergarten-Gutachtens von Na, Rhu, Ko und Sung (2005) zeigen, dass die Methoden der Erzieher in der Praxis in 94,4 Prozent aller Fälle zeitnah auf Basis des nationalen, vom Kultusministerium vorgelegten Bildungsplans erarbeitet werden. Auch werden die vom Bildungsministerium vorgelegten Materialien bei der Planung von Angeboten zu 69,9 Prozent vorrangig als Anhaltspunkt verwendet. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass in südkoreanischen Kindergärten die pädagogische Praxis nah am Bildungsplan geplant und umgesetzt wird, wobei die Lehrstoffmenge als eher gering einzustufen ist.

Der Aufbau sowie die Durchführung der Bildungspläne obliegen auch den Kommunalverwaltungen und regionalen Einrichtungen (Na 2009, S. 173). Beispielsweise wurde in der Erläuterung des Bildungsplans für Kindergärten vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik (2008, S. 5) verdeutlicht, dass die Einheitlichkeit des landesweiten Niveaus und die Variation des Niveaus in Bezirken, Kindergärten und von Individuen gleichzeitig zu verfolgen sowie von Schulamt, Ortsgemeinschaft, Kindergarten, Lehrkräften, Kindern und Eltern zu realisieren sei. Weiterhin besagt der Aufbauplan, dass die Autonomie von Bezirk und Kindergarten auszuweiten sei. Überträgt man die Richtlinien hinsichtlich der Organisation und Durchführung des Bildungsplans auf die Schulämter der Städte/Präfekturen, die regionalen Schulämter sowie die Kindergärten, ergibt sich folgende Struktur:



Die Stadt-/Präfectur-schulämter bewerten regelmäßig die tatsächliche Unterstützung der Bildungsplanverwaltung seitens der regional zuständigen Schulämter sowie die Organisation und Durchführung des Bildungsplans im Kindergarten und beraten, leiten und unterstützen administrativ sowie auch finanziell, wo es zur effizienten Qualitätsgewährleistung und Verwaltung des Bildungsplans notwendig erscheint.

Regionale Schulämter bewerten regelmäßig die tatsächliche Organisation und Durchführung der Kindergartenbildungspläne und beraten, leiten und unterstützen administrativ sowie auch finanziell, wo es zur effizienten Qualitäts- und Verbesserungsgewährleistung der Lehrpläne notwendig erscheint.

Bei der Organisation und Durchführung der Kindergartenlehrpläne wird darauf geachtet, dass die Zusammensetzung der Lehrerschaft, die Situation der Kinder, die Forderungen der Eltern, die Situation der Ortsgemeinschaften, die Bildungsausstattung sowie Lernbedingungen und Lernumgebung genügend Berücksichtigung finden.

Abbildung 20: Richtlinien zur Organisation und Durchführung des Bildungsplans

Quelle: vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik, 2008 S. 5

Somit unterliegt die staatliche Entwicklung des Bildungsplans für Kindergärten dem schulorientierten Ansatz.

5.1.2 Deutschland

Während Südkorea Lehrprozesse unter Aufsicht des Kultusministeriums auf staatlicher Ebene entwickelt, ist in Deutschland auf Bundesebene kein Bildungsplan bzw. Rahmenplan vorhanden, sodass jedes Bundesland seinen eigenen Rahmenplan erstellt (OECD 2012a, S. 143).

Dass jedes deutsche Bundesland einen eigenen Rahmenplan für die frühkindliche Bildung und Erziehung entwickelt hat, liegt im föderalen System begründet. Der deutsche Föderalismus ist durch die Zusammenarbeit von Bund und Ländern geprägt. In Deutschland bestehen die Länder auf ihre verfassungsrechtlich gesicherte Kompetenz, selbst zu bestimmen, wie sie den Rahmen, den das Bundesrecht schafft, ausfüllen und insbesondere Bildungs- und Erziehungsprogramme für den Elementarbereich sowie die Ausbildung des Fachpersonals gestalten. Auch die Kommunen haben eine verfassungsrechtlich gesicherte Selbstverwaltung. Der Bund kann neben seiner Kompetenz zur (konkurrierenden) Gesetzgebung im Bereich der Kindertageseinrichtungen nur seine Anregungsfunktion wahrnehmen, z. B. Modellprojekte durchführen und fördern. Ein-

zelne Bundesländer haben umfangreiche Programme aufgelegt, in denen der jeweilige Bildungsplan fachlich entwickelt, in der Praxis umgesetzt und erprobt und anschließend überarbeitet wurde. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2004 S. 31ff.).

„Die Bildungspläne unterscheiden sich daher sowohl in der Form, in ihrem Umfang sowie in ihren Inhalten als auch in ihrer Intention, eher einen fachlichen Rahmen zu bieten oder praxisrelevante Aussagen aus dem jeweiligen Bildungsverständnis zu entwickeln und den Erzieherinnen an die Hand zu geben.“ (Zimmer 2008, S. 222).

Jedes der 16 Bundesländer in Deutschland hat mittlerweile einen eigenen Bildungs- oder Orientierungsplan für die frühkindliche Bildung und Erziehung nach seinen eigenen Bedarfen und den Bedürfnissen der Kinder in ihren jeweiligen Einrichtungen vorgelegt (vgl. OECD 2012a, S. 143).

Und darüber hinaus werden

„Innerhalb der einzelnen Bundesländer [...] die Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie deren Träger dazu ermutigt, den Rahmenplan des jeweiligen Bundeslandes an ihre eigenen Bedürfnisse und an die Bedürfnisse der Kinder in ihren jeweiligen Einrichtungen anzupassen.“

Die OECD (2004 S. 24) fasst das pädagogische Konzept in den deutschen Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung folgendermaßen zusammen:

„Dieses umfassende Konzept der Pädagogik gewährleistet, dass alle Grundbedürfnisse von kleinen Kindern unabhängig von deren familiären und sozialen Hintergrund ausreichend erfüllt werden. Sie ist aber auch entscheidend als Ausdruck des ganzheitlichen pädagogischen Ansatzes, bei dem Betreuung, Bildung und Erziehung nicht voneinander zu trennen sind.“

Auf staatlicher und Länderebene werden einfache Richtlinien bezüglich der Grundwerte und Grundvoraussetzungen im Kindergarten angeführt. Die Ausgestaltung dieser Richtlinien mit Inhalten und Methoden obliegt den Einrichtungen. Folglich liegt die Verantwortung für die frühkindliche Bildung bei den Einrichtungen und den pädagogischen Fachkräften (OECD 2006, S. 118).

In den deutschen Bildungsplänen wird das Ziel formuliert, eine kontinuierliche kindliche Entwicklung nicht nur in den Jahren der frühen Kindheit, sondern auch darüber hinaus zu fördern (OECD 2012a, S. 151). Das spiegelt sich beispielsweise in der Altersspanne des Rahmenplans von Hessen wider, wo im März 2009 ein Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von null bis zehn Jahren in Kraft getreten ist. Die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen (Deutschland) haben Rahmen- bzw. Bildungspläne für Null- bis Zehnjährige ausgearbeitet. Hessen zieht derzeit in Erwägung, die Altersspanne seines Bildungs- und Erziehungsplans bis auf achtzehn Jahre auszudehnen. Die Bundesländer Hamburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein (Deutschland) haben ihre Rahmenpläne für die FBBE an die Grundschule und die Sekundarstufe I angepasst: Ihre Rahmenpläne decken die Altersspanne von null bis fünfzehn Jahren ab.“ (OECD 2012a). Tabelle 12 bildet die Altersgruppen je Bundesland im Vergleich zu Südkorea ab.

Tabelle 12: Geltungsbereich von Bildungsplan bzw. Leitlinien für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung nach Altersgruppen (OECD 2012a, S. 125f)

	Standards/Curricula für Kinderbetreuung
	Standards/Curricula für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
	Kein Standard-Curriculum für die angegebene Altersgruppe vorhanden
	Pflichtschule

<i>Alter</i>	0	1	2	3	4	5	6	7
Südkorea	Standardcurriculum für Kinderkrippe			Nuri-Curriculum			Pflichtschule	
Baden-Württemberg	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten bis 10							
Bayern	Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren			Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung			Pflichtschule	
Berlin	Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt						Pflichtschule	

Brandenburg	Grundsätze der Förderung elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Brandenburg	Pflichtschule
Bremen	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich	Pflichtschule
Hamburg	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen	
Hessen	Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen	
Mecklenburg-Vorpommern	Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern	
Niedersachsen	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder	Pflichtschule
Nordrhein-Westfalen	Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen	
Rheinland-Pfalz	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz bis 15	
Saarland	Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten	Pflichtschule
Sachsen	Sächsischer Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege bis 10	
Sachsen-Anhalt	Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt	Pflichtschule
Schleswig-Holstein	Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen bis 15	
Thüringen	Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre	

Auf diese Weise setzen die deutschen Bildungspläne den Anspruch um, „Bildung von Geburt an zu verankern und über einen langen Zeitraum festzuschreiben“ (Zimmer 2008, S. 222).

In den deutschen Bildungsplänen wurde das Bildungsziel formuliert, ganzheitliche Entwicklung durch ein sorgsam abgestimmtes Angebot an Bildung und Erziehung zu fördern (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2004, S.53). Die Bildungsinhalte wurden aber nicht in Form von didaktisch und methodisch ausgear-

beiteten Lernzielen dargestellt, vielmehr werden allgemeine anzustrebende Ziele genannt. Die Verantwortung für die Umsetzung der Lernziele liegt wie oben beschrieben bei den Einrichtungen.

5.2 Bild vom Kind

„Pädagogisches Handeln ist immer davon abhängig, welches Menschenbild wir haben, welches Bild des Kindes unser Handeln leitet. Das Menschenbild entscheidet über Inhalte und Methoden pädagogischen Wirkens“ (Zimmer 2008, S. 220).

Das jeweilige Bild vom Kind kann mithilfe der von der OECD erhobenen Daten und gewonnenen Erkenntnisse im Ländervergleich herausgearbeitet werden.

In den Ländern, die dem schulorientierten Ansatz folgen, betrachtet man Kleinkinder als die Lohnempfänger der Zukunft oder Menschen, die zu ordentlichen Bürgern erzogen werden müssen. Deshalb betrachtet man die Kindheit als Investition in die Zukunft und versteht das Schulleben der Zukunft als Zeit, in der etwas Hilfreiches und Nützliches gelernt werden muss (vgl. OECD 2006, S. 43ff.; Na 2009, S. 175). In Staaten mit einer ganzheitlichen Sichtweise auf Bildung dagegen betrachtet man Kinder als Individuen, die das Recht haben, gemäß ihren Eigenschaften aufzuwachsen und nach Selbstständigkeit und Glück zu streben. Folglich ist man der Meinung, dass das Kind über genügend Strategien zum Lernen und Forschen verfügt, dass es die Verantwortung für sein Studium selbst übernehmen kann und dass die Kindheit eine entscheidende Zeit im Leben ist, die nicht nachgeholt werden kann (vgl. OECD 2006, S. 41ff.; Na 2009, S. 175f.).

5.2.1 Südkorea

Wie oben erwähnt steht das traditionelle Bild vom Kind in Südkorea in einer engen Beziehung zum traditionellen gesellschaftlichen Wertesystem, nach dem die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern eindeutig definiert ist: Den Älteren wird der Vorrang vor den Jüngeren eingeräumt. Dies führt dazu, dass Kinder als erziehungsbedürftig betrachtet werden, was der Anleitung durch die Erwachsenen bedarf. Jung et al. (2011, S. 291ff.) beschreiben, dass in Kindergärten generell auch ein Erzieher/Kind-Gefälle existiert. Es herrscht eine klare Struktur, in der auch der Tagesablauf genau eingehalten werden muss. Selten gehen die Erzieher auf die Bedürfnisse des Kindes ein, sie stellen ihren Lehrplan in den Vordergrund. Die Sicherheitsvorkehrungen sowie

die Aufsicht, die den Kindern zuteilwerden, sind sehr umfangreich. Dem Kind werden zudem viele Entscheidungen abgenommen.

Darüber hinaus formt sich auch aus dem „erstrebten Menschenbild“, welches in den Bildungszielen des 2007 überarbeiteten südkoreanischen Bildungsplans für Kindergärten formuliert ist, ein Bild vom Kind:

„Unter dem Gedanken der Humanität hat die Bildung in Südkorea zum Ziel, die Persönlichkeit seiner Bürger zu kultivieren, ihnen eine eigenständige Lebensbefähigung und das Gedankengut demokratischer Bürger zu verleihen, ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen und einen Beitrag zur Weiterentwicklung des demokratischen Staates sowie zum Wohlstand eines jeden zu leisten.“ (Bildungsministerium 2007, S. 35).

Na (2009, S. 176) erläutert, dass mit dem Ziel, oben Geschriebenes vom Kindergarten bis hin zur Grund-, Sekundär- und höheren Bildung zu verwirklichen und umzusetzen, die Bildung einen sehr praxisnahen Standpunkt einnimmt, der ein besonderes Augenmerk darauf hat, durch effizientes Lernen auf die Zukunft vorzubereiten.

In dem vom Schulreformrat (1997) – ein Beratungsorgan der Präsidentin – veröffentlichten Entwurf zur Aufstellung eines frühkindlichen Bildungssystems wird beschrieben, dass gesundes Wachstum und Entwicklung in der Grund-, Sekundär- und Oberstufe einen positiven Einfluss auf Leistung und Anpassungsfähigkeit hätten und somit Investitionen in diesem Bereich am wirkungsvollsten seien. Weiterhin fügte das Komitee zur Überalterungs- und Zukunftsgesellschaft (2004) seinem Entwurf zur Politik der Unterstützung von Kindern den Untertitel „Die künftige Arbeiterausbildung und die Ausweitung der Beteiligung von Frauen im Wirtschaftsleben“ an. Die oben genannte Stellungnahme der präsidentiellen Beratungsorgane spiegelt die Phänomene in Südkorea wider, die sich darin äußern, dass die Abhängigkeit von Humanressourcen durch den Mangel an Naturschätzen sehr hoch ist und sich durch die niedrige Geburtenrate immer mehr verschärft (Na 2009, S. 176).

Ein näherer Blick auf die Diskussion von Kim (2006, S. 61) zeigt jedoch, dass bereits die Aufgabe der Grundschule in Südkorea kritisch ist. Nach dem südkoreanischen Ausbildungsgesetz (Gesetz zur Grund- und Mittelschulbildung, § 38) ist es „das Ziel der Grundschulbildung, die für ein Leben als Staatsbürger notwendigen Grundlagen zu legen. Dies gilt auch in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“. Dazu

schreibt Dormels (2009, S. 88), dass die Bildung die Funktion hat, die Kinder für bestimmte Zwecke vorzubereiten statt ganzheitlich auch die Wünsche der Kinder zu berücksichtigen und eine ausbalancierte Erziehung zu fördern, welche die körperliche, psychische, geistige, soziale und emotionale Entwicklung ebenso wie die Intelligenz der Kinder unterstützt. Diese ganzheitliche Komponente wird in der frühkindlichen Erziehung Südkoreas ignoriert.

Zusammenfassend gestaltet sich Südkoreas Standpunkt bezüglich der Kindheit und des Bildungsplans für Kindergärten so, dass das Kind als Arbeitskraft des Staates verstanden wird, weshalb Südkorea als Land mit einem schulorientierten Ansatz, in dessen Rahmen von der Kindheit an gelernt werden muss, bezeichnet werden kann.

5.2.2 Deutschland

In Deutschland wird der Kindergarten als eine sozialpädagogische Einrichtung verstanden, in der die Kinder ganzheitlich gefördert werden. Klein merkt zum Aspekt der Ganzheitlichkeit an:

„Ganzheitlichkeit entsteht nicht dadurch, dass alle Funktionsbereiche gefördert werden. [...] Ganzheitliche Förderung geschieht vielmehr dort, wo das Kind als Person, als Subjekt seines Handelns aktiv und mit Leib und Seele beteiligt ist“. (Klein 2002, S. 5)

In erster Linie ist es wichtig zu beachten, was das Kind kann, und ihm zu helfen, seine Kompetenz und sein Selbstvertrauen zu entfalten und zu entwickeln, damit sich die Integration in seine Lebens- und Erfahrungswelt vollziehen kann. Hierbei wird das Kind als aktiver Lerner (Haug-Schnabel et al. 2009, S. 16) betrachtet.

Diese Perspektive auf kindliche Fähigkeiten und die kindliche Aneignung der Welt beeinflusst das Denken und Handeln gegenüber Kindern (vgl. Zimmer 2008, S. 220). Die Darstellung des Bildes vom Kind im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung geht von dem Aspekt der entwicklungspsychologischen und neurowissenschaftlichen Säuglings- und Kleinkindforschung aus. Diese besagt, dass der neugeborene Mensch als „kompetenter Säugling“ zur Welt kommt (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2012, S. 11). Ebenso beschreibt der hessische Bildungs- und Erziehungsplan das Bild vom Kind:

„Das Kind, das als aktiv Lernender in der Auseinandersetzung mit der Umwelt nach Sinn und Bedeutung sucht, gestaltet seine Bildung und Entwicklung von Anfang an aktiv mit und eignet sich im Austausch mit der sozialen Umwelt seine Umwelt aktiv an, da der Mensch auf Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit hin angelegt ist.“ (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium 2014, S. 20).

Demnach bekommen Kinder von Anfang an ein Recht auf Bildung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit sowie ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium 2014, S.21).

In den neu überarbeiteten Bildungsplänen der Bundesländer wird das Kind allgemein als aktives, neugieriges und kompetentes Wesen beschrieben, das aus sich heraus über Bildungsfähigkeiten verfügt, aber abhängig von den Bildungsmöglichkeiten ist, welche die Umwelt bereitstellt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2005; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010; MSJK NRW 2003). Dabei betont der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, dass dieses Bild vom Kind in einer bedingungslosen Akzeptanz und Respektierung des Kindes resultieren sollte (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen und Staatsinstitut für Frühpädagogik, München 2003, S. 12f.). Somit unterliegen die deutschen Bildungspläne für Kindergärten durch dieses Bild vom Kind dem ganzheitlichen Ansatz, in dem das Kind als „aktiv Lernender“ betrachtet wird.

5.3 Rolle der Einrichtung

In Ländern, die sich am schulorientierten Ansatz der frühkindlichen Bildung orientieren, können die Bildungseinrichtungen für Kinder frei ausgewählt werden. Sie werden darüber hinaus als Einrichtungen verstanden, in denen die Förderung der Entwicklung und die Schulung des Kindes im Vordergrund stehen (Na 2009, S. 176). Folglich wird den Kindern abverlangt, einen bereits festgelegten Entwicklungsprozess zu durchlaufen und bestimmte Lernstufen und -ziele zu erreichen. Man betrachtet diese Einrichtungen als grundschulvorbereitende Einrichtungen, welche ihrerseits wiederum zur „Verschulung“ tendieren (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik 2008a; Na 2009). Auf der anderen Seite verstehen Länder mit ganzheitlichem Ansatz wiederum Bildungseinrichtungen für Kinder als öffentliche Volksbildungseinrichtungen (Ministerium für Bil-

dung, Wissenschaft und Technik 2008a, S. 44). Des Weiteren begreift man sie als Lebensraum, in dem gelernt, gearbeitet und auch gespielt werden darf. Die pädagogischen Fachkräfte haben hier zum Ziel, die Kinder bei der Entwicklung und beim Lernen zu unterstützen sowie ihnen demokratische Werte nahezubringen, weshalb die Kinder selbst keinem Druck ausgesetzt sind (Na 2009, S. 176).

5.3.1 Südkorea

Der Paragraph 2 (§2) des Gesetzes der frühkindlichen Bildung, der Rechtsgrundlage der südkoreanischen Frühpädagogik, definiert Kindergärten als Einrichtungen für die Kleinkindbildung vom dritten Lebensjahr an bis zum Eintritt in die Grundschule, die gemäß dieses Gesetzes errichtet und geführt werden. Weiterhin werden sie im Bildungsplan für Kindergärten wie folgt dargestellt: „Der Kindergarten bietet dem Kind eine geeignete Lernatmosphäre, erzieht es und hat zum Ziel, seine harmonische körperliche und geistige Entwicklung zu fördern“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik 2008b, S. 44). Die Ergebnisse der Studie „Derzeitige Situation und Erwartung der frühkindlichen Bildung und Erziehung“ von Seo et al. (2005, S. 78ff.) zeigten, dass die häufigsten Gründe, warum Eltern ihre Kinder in den Kindergarten schicken, mit 35,6 Prozent die ganzheitliche Entwicklung, mit 26,1 Prozent die soziale Entwicklung und mit 24,1 Prozent die Vorbereitung auf die Grundschule sind. Bei der Wahl des Kindergartens allerdings entscheidet das „Programm“ des Kindergartens.

In Südkorea können Kindergärten, Kinderheime und private Bildungseinrichtungen unterschieden werden. Die Kindergärten sind für drei bis sechsjährige Kinder konzipiert. Bei den Betreuungszeiten gibt es verschiedene Formen: vormittags (drei bis fünf Stunden), teilzeit (fünf bis acht Stunden), ganztags (acht Stunden oder mehr). Die Zuständigkeit für Kindergärten liegt gemäß dem Bildungsgesetz beim Kultusministerium, während Betreuungsinstitutionen wie Kinderheime dem Ministerium für Frauen unterstehen. Kinderheime sind Betreuungsstätten, in welchen Kinder von 0 bis 6 Jahren ganztags (12 Stunden) betreut werden können. Beide Einrichtungen arbeiten nach dem Nuri Bildungsplan. Private Einrichtungen, die von Einzelpersonen, Gruppen oder Unternehmen betrieben werden, unterliegen nicht dem nationalen Nuri Bildungsplan. Die Betreuungszeiten können von Einrichtung zu Einrichtung verschieden sein. Trotz teurer Gebühren melden südkoreanische Eltern ihre Kinder vermehrt in privaten Einrichtungen an, da sie glauben, dass dort spezifischere Bildungsprogramme wie Englisch, Lesen, Schreiben oder Mathematik angeboten werden.

Wie oben erwähnt, wird im südkoreanischen Bildungsplan für Kindergärten der Themenkomplex der Vorbereitung auf die Grundschule stark gewichtet. „Mit Blick auf das einzelne Kind steht dabei im Vordergrund, diese Vorbereitung so erfolgreich zu gestalten, dass es in der Grundschule gute Leistungen bringen kann“ (Na 2009, S. 178). Dieser Standpunkt weist Ähnlichkeiten mit Standpunkten anderer Länder auf, in welchen Kindergärten nach dem schulorientierten Ansatz arbeiten.

Um Kindern aus sozial und finanziell schwachem Umfeld faire Bildungschancen zu bieten, entschied sich die Regierung für ein „Gutscheinsystem“ und deklarierte unter anderem private und öffentliche Kindergärten, Kinderbetreuungsstätten und künstlerische Schulen für Kinder zu Einrichtungen, die derartige Gutscheine annehmen können (vgl. Han 2009, S. 35). Dieses System ermöglicht Eltern hilfsbedürftiger Haushalte, wozu auch mittelständische Haushalte zählen, die passende Einrichtung auszuwählen, die den Anforderungen und Bedürfnissen der Eltern und Kinder gerecht wird.

5.3.2 Deutschland

Der ganzheitliche Ansatz in Deutschland verleiht der frühkindlichen Bildung und Erziehung eine umfassende Identität, die sie, unter anderem gegenüber den Schulen, abgrenzt (OECD 2004, S. 24). Tageseinrichtungen für Kinder werden als sozialpädagogische Institutionen gesehen, ein Begriff, der zum Beispiel im Thüringer Gesetz für Kindertageseinrichtungen Erwähnung findet: „Ein Kindergarten ist eine sozialpädagogische Einrichtung“ (Kindertageseinrichtungsgesetz 2000, S. 9). Diese Bezeichnung ist ein Ausdruck des ganzheitlichen pädagogischen Ansatzes, bei dem Betreuung, Bildung und Erziehung nicht voneinander zu trennen sind (OECD 2004, S. 24). Wie oben erwähnt, werden die positiven Sozialisationsfunktionen von Kindertageseinrichtungen grundsätzlich anerkannt: „sie gehören zum Bild früher Kindheit in der Bundesrepublik Deutschland. Ihre familien-, bevölkerungs-, arbeitsmarkt- und bildungspolitische Schlüsselposition ist bekannt“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2004, S. 51).

Nach dem SGB VIII „Kinder- und Jugendhilfe“ gehört das deutsche System der Tageseinrichtungen für Kinder rechtlich und organisatorisch zur Kinder- und Jugendhilfe. Damit ist es kompetenzrechtlich dem Bereich der „Öffentlichen Fürsorge (Sozialwesen, ‚welfare‘)“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2004, S. 32) und nicht etwa dem „Bildungsbereich (Schulwesen, ‚education‘)“ zuzuordnen (Bundes-

ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2004, S. 32). Oberhuemer betont:

„[...] die vorherrschende Erziehungsphilosophie der Kindergärten war niemals eine der expliziten Schulvorbereitung oder der Fokussierung auf kognitive Förderung. Vielmehr stand dahinter immer schon ein breiteres Verständnis, eines mit einer starken Orientierung am sozialen Lernen, und eines, das in den letzten Jahren dazu geführt hat, dass sich Kindergärten immer mehr zu Ressourcenzentren der Gemeinschaft, zu Nachbarschaftszentren für Kinder und Familien entwickeln.“ (Oberhuemer 2004, S. 18)

Renate Schmidt, die ehemalige Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, hat dazu folgende Aussage gemacht:

„Wir sind weit vorne, was unser Verständnis von Förderung für die Kleinsten angeht, denn Kindheit darf nicht verschult werden. Hier sind wir ein gutes Beispiel in Europa. Die Kleinsten sind die Größten in ihrer Neugier und Wissbegierde. Sie brauchen dringend die besten Angebote von Anfang an, ergänzend zur Familie.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 30. November 2004).

Diese Aussage wird nochmal verstärkt, wenn die formulierten Bildungsziele für die frühkindliche Bildung der beiden Länder betrachtet werden.

5.4 Bildungsziel

In Staaten mit schulorientiertem Ansatz werden auf Regierungsebene Zielsetzungen für die kognitive Entwicklung festgelegt, die von den Einrichtungen zu realisieren sind (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik 2008a, S. 120).

„Länder, in denen die vorschulische Bildung zum Schulbereich zählt oder zumindest eng mit der Grundschule verknüpft ist, neigen [...] dazu, der Schulfähigkeit und Förderung kognitiver Fähigkeiten einen höheren Stellenwert beizumessen“ (OECD 2012a, S. 104).

Die Grundtechniken des Lesens und Rechnens sowie die kognitive und soziale Entwicklung werden als Bildungsziel festgelegt und unterliegen teilweise altersspezifisch variierenden Zielsetzungen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik 2008a, S. 120f.). Länder, die dem ganzheitlichen Ansatz folgen, schließen die Förde-

rung früher Literacy-Fähigkeiten sowie mathematischer Fähigkeiten zwar in ihrer Zielsetzung nicht aus, halten aber bis zum Grundschuleintrittsalter und mitunter auch noch in den ersten Klassen der Grundschule an einem eher offenen und ganzheitlichen Bildungsziel fest (vgl. OECD 2012a, S. 104).

„Bei einem ganzheitlichen Ansatz mit flexibel definierten Bildungszielen bzw. Förderschwerpunkten können das sozial-emotionale Wohlbefinden, die Allgemeinbildung und die Kommunikationsfähigkeiten des Kindes besser in die frühkindliche Förderung einbezogen werden.“ (OECD 2012a, S. 107).

5.4.1 Südkorea

Der gegenwärtige südkoreanische Bildungsplan für Kindergärten – das „Nuri Curriculum“ – stellt fünf Ziele in den Vordergrund:

- 1) Die grundlegenden körperlichen Fähigkeiten des Kindes sollen entwickelt und gesunde Verhaltensweisen gefördert werden.
- 2) Die Kinder sollen eine für den Alltag gebräuchliche Kommunikationsfähigkeit erwerben und eine gute Sprachpraxis entwickeln.
- 3) Die Kinder sollen ein gutes Selbstwertgefühl entwickeln und das Zusammenleben mit anderen erlernen.
- 4) Die Kinder sollen ein ästhetisches Interesse sowie Freude an Kunst entwickeln und lernen, sich kreativ auszudrücken.
- 5) Die Kinder sollen die Welt mit Neugier erkunden. Die Problemlösefähigkeit der Kinder soll dadurch gestärkt werden, dass sie in ihren alltäglichen Beschäftigungen mit Mathematik und Naturwissenschaften in Berührung gebracht werden.

(Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik 2013; zit. nach, OECD 2012a, S. 132)

Diese fünf Ziele stellen mehr oder weniger allgemeine Orientierungspunkte dar, die Wissen, Kenntnisse sowie soziale Verhaltensweisen (z. B. Einstellung, Gefühle und Motivation) miteinbeziehen. Zudem teilt der Bildungsplan der Kindergärten das „Leben“ in verschiedene Bereiche auf, stellt somit eine direkte Verbindung zum Leben der Kinder her und zielt auf die Umsetzung im täglichen Leben ab (vgl. Na 2009, S. 181f.). Die folgenden fünf Lebensbereiche sind formuliert:

1. der Lebensbereich der körperlichen Aktivitäten und Gesundheit,
2. der Lebensbereich der Kommunikation,
3. der Lebensbereich der sozialen Beziehungen,
4. Lebensbereiche der Kunst sowie
5. der Lebensbereich der Erkundung der Natur.

Im OECD Länderbericht werden die fünf Bereiche folgendermaßen dargestellt:

„[...] die fünf Bereiche werden in 20 Kategorien, 62 Unterkategorien und 136 detailliert beschriebene Inhalte/Ziele unterteilt, die Kinder erlernen bzw. sich selbst erschließen sollten. Der Bereich der Kommunikation umfasst zum Beispiel vier Lern- und Förderbereiche, das Zuhören, das Sprechen, das Lesen und das Schreiben. Das Sprechen umfasst wiederum das Sprechen in Worten und Sätzen zur Beschreibung der eigenen Gefühle, Vorstellungen und Erfahrungen.“ OECD (2012a, S. 132)

Bei den nach Bereichen aufgeteilten und untergeordneten Bildungsplaninhalten wird von „soll gemacht werden“, bei den nach Niveau aufgeteilten Bildungsplaninhalten von „wird gemacht“ gesprochen. Die zu erbringende Leistung ist je nach Niveau sehr detailliert erläutert, worin eine Ähnlichkeit zu Staaten mit schulorientiertem Bildungsansatz besteht (vgl. Na 2009, S. 181f.).

5.4.2 Deutschland

„Die deutschen Bildungspläne der „zweiten Generation“, die kürzlich neu entwickelt wurden und inzwischen vorliegen, wurden kompetenzorientiert aufgebaut.“ (Fthenakis 2008, S. 94). In den neuen Bildungsplänen wird Bildung immer auch als gezielte Anregung durch Erzieher, Eltern und andere Erwachsene beschrieben (vgl. Fthenakis 2008, S. 94f.). Die Ziele sind in diesen Empfehlungen unterteilt in Ich-Kompetenzen und soziale Kompetenzen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004).

„Sie entsprechen damit einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das in Deutschland seit Humboldt, Fröbel und Pestalozzi Tradition hat und durch die internationale OECD-Studie ‚Starting Strong‘ besonders hervorgehoben wird“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004, S. 9).

Das grundlegende Ziel in den neuen Bildungsplänen ist es, die Fähigkeiten der Kinder so anzuregen, dass sie ihre Kompetenzen frei entfalten können: So wurden beispiels-

weise die Ziele im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung im neuen Berliner Bildungsplan in vier Kompetenz-Zielbereichen formuliert (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004, S. 27).

- Ich-Kompetenzen: Sich seiner selbst bewusst zu sein; den eigenen Kräften zu vertrauen; eigenverantwortlich zu handeln; Unabhängigkeit und Eigeninitiative zu entwickeln.
- Soziale Kompetenzen: Soziale Beziehungen aufnehmen und so zu gestalten, dass sie von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt sind; soziale und gesellschaftliche Sachverhalte zu erfassen; im Umgang mit anderen verantwortlich zu handeln; unterschiedliche Interessen auszuhandeln.
- Sachkompetenzen: Sich die Welt anzueignen; die sachlichen Lebensbereiche zu erschließen; sich theoretisches und praktisches Wissen und Können (Fähigkeiten und Fertigkeiten) anzueignen und dabei urteils- und handlungsfähig zu werden; Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln.
- Lernmethodische Kompetenzen: Ein Grundverständnis dafür zu entwickeln, dass man lernt, was man lernt und wie man lernt; die Fähigkeit, sich selbst Wissen und Können anzueignen; Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden; die Bereitschaft, von anderen zu lernen.

Auch der hessische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder zielt auf den Kompetenzerwerb und damit auf die Stärkung der Entwicklung des Kindes ab:

„Bildung ist darauf zu richten, kindliche Autonomie und soziale Mitverantwortung zu stärken. Dadurch lernen die Kinder sich selbst zu organisieren, ein gesundes Selbstwertgefühl zu entwickeln und die Konsequenzen ihres eigenen Handelns für die anderen und sich selbst zu reflektieren“ (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium 2014, S. 25).

Hier steht auch der Erwerb der lernmethodischen Kompetenz im Vordergrund des Bildungsgeschehens. Der Erwerb dieser Kompetenzen erfolgt stets auf der Grundlage bestimmter Inhalte und gezielter Interaktionen, die eingebettet sind in einen didaktischen Ansatz. Auch gilt es, jene Kompetenzen zu stärken, die das Kind befähigen, mit Belastung und Veränderung konstruktiv umzugehen. Es soll lernen, seine sozialen Ressourcen zu nutzen, die ihm eine erfolgreiche Bewältigung ermöglichen, und die Gesundheit

zu erhalten (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium 2014, S. 26; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen und Staatsinstitut für Frühpädagogik, München 2003, S. 53).

Hinsichtlich dieses Verständnisses, in dem Bildung als Fähigkeit zur Selbstregulation in allen Lebenslagen und als lebenslanger Prozess verstanden wird (Wehrmann 2006, S. 37), bestehen Ähnlichkeiten zum ganzheitlichen Ansatz, bei dem die Kindergartenjahre als allgemeine Vorbereitung auf das Leben und als Basis für lebenslanges Lernen angesehen werden (OECD 2006, S. 3).

Welche Rolle der Bildungsbereich „Bewegung“ in den Bildungsplänen für die Kindergärten spielt und wie diese ausgestaltet wird, beschreibt das nächste Kapitel.

5.5 Bildungsbereich „Bewegung“ in den Bildungsplänen für Kindergärten

Zahlreiche Wissenschaftler (so z. B. Scherler 1975; Scheid 1989, Zimmer 1996) haben in ihrer Forschung nachgewiesen, dass Bewegung und Spiel grundlegende Bestandteile der ganzheitlichen Bildung und Entwicklung sind. Trotz des Stellenwerts der Bewegung in der Frühpädagogik wurde die Bewegung in den OECD-Studien kaum thematisiert.

5.5.1 Südkorea

In Südkorea wurde der „Nationale Kindergartenbildungsplan“ seit der ersten Ausgabe im Jahr 1969 in regelmäßigen Abständen insgesamt sieben Mal überarbeitet. Aktuell wird der „Nuri-Bildungsplan“ für drei- bis fünfjährige Kinder umgesetzt. Durch die Betrachtung der inhaltlichen Veränderungen hinsichtlich des Bildungsbereichs „Bewegung“ im Bildungsplan für Kinder lässt sich im Verlauf der Jahre erkennen, wie sich in den Institutionen der Vorschulerziehung die Erkenntnisse über die Notwendigkeit und Relevanz der Bewegungsangebote im Vorschulalter an zeitliche und gesellschaftliche Veränderungen angepasst haben.

Im Folgenden werden die inhaltlichen Veränderungen des Bildungsbereichs „Bewegung“ im nationalen Kindergartenbildungsplan erläutert.

- Der erste Bildungsplan für Kindergärten (ab 1969)

Der erste Bildungsplan für Kinder in Südkorea, der vom Kultusministerium im Jahre 1969 festgesetzt wurde, setzte sich aus fünf Bereichen (Gesundheit, Soziales, Natur,

Sprache, Kreativität) zusammen. Der Bildungsplan im Gesundheitsbereich bestand zunächst aus dem Interesse am eigenen Körper und der Bedeutung der Bewegungssicherheit für den Alltag. Im Bereich der künstlerischen Fähigkeiten lässt sich das Tanzen im Zusammenhang mit dem Turnunterricht nennen. Nach Meinung der Autorin wird auch die Förderung der kreativen körperlichen Ausdrucksfähigkeit in dieser Zeit hervorgehoben.

- Der zweite Bildungsplan für Kindergärten (ab 1979)

Die Überarbeitung des ersten Bildungsplans, die im Jahre 1979 vorgenommen wurde, beinhaltete vor allem den Aspekt der verstärkten Förderung der Ästhetik bzw. der Kreativität in der Gesellschaft und im Bereich der psychischen Entwicklung. Im Bereich der körperlichen Entwicklung und Gesundheit wurden bezüglich der Körperaktivitäten die sensorische Wahrnehmung und die elementare Bewegungsfähigkeit mit aufgenommen. Im Vergleich zum ersten Bildungsprogramm wurden die Maßnahmen bezüglich der körperlichen Aktivitäten im Vorschulalter inhaltlich detaillierter und konkreter bestimmt. Auf diese Weise wurde der Aspekt der körperlichen Aktivität immer mehr hervorgehoben.

- Der dritte Bildungsplan für Kindergärten (ab 1981)

Die dritte Stufe der Evaluierung des Bildungsplans im Jahre 1981 hatte das Ziel, den altersabhängigen Entwicklungsprozess stärker zu berücksichtigen. Die Erziehung des Kindergartens strebte an, die perfekte Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit durch das Schaffen einer geeigneten Lernumgebung zu erreichen. Hinsichtlich der Entwicklung auf der psychischen Ebene (d. h. die Bedeutung von Erfolgserlebnissen, des positiven Verhaltens und des Sinnes für Ästhetik) wurde insbesondere die Fähigkeit zum kreativen Ausdruck hervorgehoben. Im Bereich der körperlichen Entwicklung wurden wiederum die sensorischen Wahrnehmungen fokussiert, die sich in die Bereiche Sinnesfunktion, Bewegung und Körperkontrolle unterteilten. Der Stellenwert von Gesundheit und Bewegungssicherheit wurde zusätzlich mit aufgenommen. So wurde der Umfang der Bildungsinhalte hinsichtlich der körperlichen Aktivitäten erweitert.

- Der vierte Bildungsplan für Kindergärten (ab 1987)

Der vierte Bildungsplan für Kinder, der 1987 neu verfasst wurde, befasste sich mit den altersabhängigen Entwicklungsprozessen. Das Ziel im Bereich der Bewegung umfasste die Verbesserung der Kooperationsfähigkeit zwischen Kindern sowie der Verbesserung von Sinnesbewegung, sensorischer Fähigkeit, Körperkoordination, Hygiene, Ernährung, Sicherheit und Gesundheit.

- Der fünfte Bildungsplan für Kindergärten (ab 1992)

Der fünfte Bildungsplan für Kinder von 1992 galt bis ins Jahr 1999. Die Erziehung zu körperlichen Aktivitäten – als einer der fünf alltäglichen Lebensbereiche¹⁰ – gehörte zu dem Bereich der Kreativität des Ausdrucks, welcher wiederum u. a. darin besteht, dass die Kinder sich durch körperliche Bewegung unterschiedlich auszudrücken lernen. Die Kinder drücken sich hier durch die Verwendung verschiedener Materialien mit dem Körper aus und finden durch die Betrachtung ihrer Körperbewegungen und der verschiedenen Tänze Gefallen daran.

- Der sechste Bildungsplan für Kindergärten (ab 1998)

Der sechste Bildungsplan betonte die Wichtigkeit der Verzahnung der Bildungsbereiche. Es wurde der Versuch unternommen, die Bewegungserfahrungen des Kindes mit den Bildungsinhalten zu verbinden. Es bedurfte der Vorbereitung auf ein Schema zur Systematisierung der Bewegungsangebote, um diese mit den anderen Bildungsbereichen zu verzahnen.

- Der siebte Bildungsplan für Kindergärten (ab 2007)

Im siebten Bildungsplan gab es trotz vieler Veränderungen in der Systematik kaum inhaltliche Veränderungen. Wie auch der sechste Bildungsplan orientierte er sich an der integrierten Erziehung. Es wurde weiterhin betont, dass das Gefühl der Erfüllung und Zufriedenheit, das durch körperliche Aktivität und Spiel erreicht werden kann, eine entscheidende Rolle für das positive Selbstkonzept des Kindes spielt.

(vgl. Kultusministerium 1993; 1994; 1998; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik 2008).

- Der Nuri-Bildungsplan für Kindergärten (ab 2013)

Der „Nuri-Bildungsplan“ wurde durch die Zusammenarbeit des Ministeriums für Bildung und des Ministeriums für Gesundheit und Wohlfahrt entwickelt. Seit März 2013 findet er Anwendung für alle drei- bis fünfjährigen Kinder. Er setzt sich ebenfalls aus fünf alltäglichen Lebensbereichen zusammen. Allerdings wurden die Bezeichnungen der Bereiche neu formuliert:

¹⁰ Die fünf alltäglichen Lebensbereiche betreffen die Bereiche der Gesundheit, des Sozialen, der Kreativität des Ausdrucks, der Sprache und des Lernens.

1. Körperliche Aktivitäten und Gesundheit,
2. Kommunikation,
3. Soziale Beziehungen,
4. Kunst,
5. Erkundung der Natur.

Der Bildungsbereich „Körperliche Aktivitäten und Gesundheit“ hat das Ziel, über den Aufbau motorischer Fähigkeiten und durch vielfältige körperliche Aktivitäten des Kindes ein positives Körper- und Selbstkonzept als Grundlage für die gesamte körperliche, soziale, psychische und kognitive Entwicklung zu entwickeln (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik 2013, S. 38). Auf der Grundlage des obengenannten Ziels umfassen die Inhalte des Bildungsbereiches „Körperliche Aktivitäten und Gesundheit“ folgende fünf Kategorien: den eigenen Körper wahrnehmen, Konditionstraining und grundlegende Ertüchtigung, an körperlichen Aktivitäten teilnehmen, gesund leben sowie sicher leben. In den Nuri-Bildungsplan für Kindergärten, welcher der gleichen Systematik folgt wie der siebte Bildungsplan, wurde die Kategorie „An körperlichen Aktivitäten teilnehmen“ neu aufgenommen.

Die nachfolgende Tabelle bietet einen Überblick über die Veränderungen des Bildungsbereichs „Bewegung“ in den südkoreanischen Bildungsplänen. Sie liefert detailliertere Informationen über die veränderten Inhalte in Bezug auf den Bereich der Bewegung:

Tabelle 13: Inhaltliche Veränderungen des Bildungsbereichs „Bewegung“ im nationalen Kindergartenbildungsplan in Südkorea (Kultusministerium 1993; 1994; 1998; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik 2008; 2013)

Bildungsplan für Kinder	Bezeichnungen für den Bereich „Bewegung“	Inhalte
Der erste Bildungsplan für Kinder (ab 1969)	Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> - Gesundheit und Hygiene - Bewegung und Entspannung - Sicherheit
Der zweite Bildungsplan für Kinder (ab 1979)	Gesundheit und Körperentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Körperaktivitäten - die sensorische Bewegungsfunktion - elementare Bewegungsfähigkeit

		<ul style="list-style-type: none"> - Gesundheit - Sicherheit
Der dritte Bildungsplan für Kinder (ab 1981)	Körperentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit zum kreativen Ausdruck - Sensomotorik - Bewegung und Körperkoordination - Gesundheit - Bewegungssicherheit
Der vierte Bildungsplan für Kinder (ab 1987)	Körperentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Verbesserung der Kooperationsfähigkeit - Sinnesbewegung - sensorische Fähigkeit - Körperkontrollfähigkeit - Hygiene und Ernährung - Sicherheit - Gesundheit
Der fünfte Bildungsplan für Kinder (ab 1992)	Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> - sensomotorisches Konditionstraining - gesund leben - sicher leben
Der sechste Bildungsplan für Kinder (ab 1998)	Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> - Sinneswahrnehmung und Körperbewusstsein - Grundmotorik - Gesundheit - Sicherheit
Der siebte Bildungsplan für Kinder (ab 2007)	Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmung des eigenen Körpers - Bewegung des eigenen Körpers - gesund leben - sicher leben
Der Nuri-Bildungsplan für drei- bis fünfjährige Kinder (ab 2013)	Bewegung und Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> - eigenen Körper wahrnehmen - Konditionstraining und grundlegende Bewegungen üben - an körperlichen Aktivitäten teilnehmen - gesund leben - sicher leben

5.5.2 Deutschland

In Deutschland ist der Bereich Bewegung ein zentraler Bildungsbereich, der einen unverzichtbaren Bestandteil in der frühkindlichen Bildung und Entwicklung in allen Bildungsplänen darstellt. Obwohl die einzelnen Bildungspläne der Bundesländer beträchtliche Unterschiede bezüglich des Umfangs und der Einordnung des Bildungsbereichs aufweisen, nehmen die Bewegungserfahrungen in allen Bildungsplänen einen Platz ein, der gleichberechtigt neben den mathematisch-naturwissenschaftlichen Grunderfahrungen, dem künstlerisch-musischen Gestalten und der Kommunikation durch Sprache und Medien einzuordnen ist (Zimmer 2007, S. 24). Tabelle 14 gibt eine Übersicht über die Bildungspläne der Bundesländer in Deutschland unter dem Aspekt der Bewegung.

Tabelle 14: Übersicht über die Bildungspläne der Bundesländer in Deutschland (Zimmer 2008, S. 226f)

Bundesland	Titel	Aspekt der Bewegung in den Bildungsbereichen
Baden-Württemberg	„Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg“	Bildungs- und Entwicklungsfeld 3.1 „Körper“ (S. 73-80)
Bayern	„Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“	Themenbezogene Förderungsschwerpunkte: „Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport“ (S. 354-371)
Berlin	„Berliner Bildungsprogramm“	Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ (S. 45-51)
Brandenburg	„Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“	Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ (S. 3-5)
Bremen	„Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich“	Bildungsbereich „Körper und Bewegung“ (S. 16-17)
Hamburg	„Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“	Bildungsbereich „Körper, Bewegung, Gesundheit“ (S. 28-33)

Hessen	„Bildung von Anfang an – Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren“	Bereich „Bewegung und Sport“ (S. 67-68)
Mecklenburg-Vorpommern	„Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule“	Bildungs- und Erziehungsbereich „Bewegungserziehung“ (S. 34-44)
Niedersachsen	„Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“	Lernbereich „Körper – Bewegung – Gesundheit“ (S. 18-19)
Nordrhein-Westfalen	„Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten“	Bildungsbereich „Bewegung“ (S. 12-14)
Rheinland-Pfalz	„Bildungs- und Erziehungs-empfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“	Bildungs- und Erziehungsbereich „Bewegung“ (S. 44-46)
Saarland	„Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Handreichungen für die Praxis“	Bildungsbereich 1 „Körper – Bewegung – Gesundheit“ (S. 43-49)
Sachsen	„Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten“	Bildungsbereich 2.1: „Somatische Bildung“ (roter Themenbereich; S. 33-42)
Sachsen-Anhalt	„Bildung als Programm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt“	Bildungsbereich „Körper, Bewegung, Gesundheit“ (S. 44-50)
Schleswig-Holstein	„Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“	Bildungsbereich „Körper, Gesundheit und Bewegung“ (S. 18)
Thüringen	„Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“	„Motorische und gesundheitliche Bildung“ (S. 52-63)

Der Aspekt der Bewegung in der frühen Kindheit nimmt in allen Bildungsplänen einen wichtigen Stellenwert ein: im Bremer Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich lässt sich körperliche Bewegung als Grundlage aller Entwicklung verstehen. In der Bewegung erkundet das Kind seine Umwelt und bildet erste Vorstellungen seiner eigenen Person aus (vgl. Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen 2012, S. 16). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder betont, dass Bewegung zu Recht als wesentlicher Bestandteil der Erziehung des Kindes gilt. In der frühen Kindheit ist Bewegung unverzichtbar, um der natürlichen Bewegungsfreude des Kindes Raum zu geben, das Wohlbefinden und die motorischen Fähigkeiten zu stärken sowie eine gesunde Entwicklung zu gewährleisten (Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2006, S. 354, zit. nach Zimmer 2007, S. 24). Dies ist auch im "Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten und weitere Kindertageseinrichtungen" unter dem Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper“ festgeschrieben:

„In keinem Lebensabschnitt spielt Bewegung eine so große Rolle wie in der Kindheit und zu keiner Zeit sind körperlich-sinnliche Erfahrungen so wichtig. Bewegung, ausgewogene Ernährung und ein positives Selbst- und Körperkonzept sind Motoren für die gesamte körperliche, soziale, psychische und kognitive Entwicklung des Kindes.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg 2009, S. 78).

Darüber hinaus beschreiben die deutschen Bildungspläne weiter, dass Bewegung für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts, kognitiver Leistungen und sozialer Verhaltensweisen bedeutsam ist (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg 2006; Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen 2012; Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2006). Im Bildungsplan Baden-Württembergs wird im Hinblick auf den Bildungsbereich „Körper“ formuliert, dass Kinder ein positives Körper- und Selbstkonzept als Grundlage für die gesamte körperliche, soziale, psychische und kognitive Entwicklung entfalten, den Körper als elementares Ausdrucksmittel kennenlernen und motorische Fähigkeiten ausbilden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg 2006, S. 75).

Ein interessanter Punkt hinsichtlich des Stellenwerts und der Umsetzung von Bewegung in den Institutionen der frühkindlichen Bildung ist die Gestaltung und Nutzung der räumlichen Gegebenheiten. Im folgenden Kapitel wird näher darauf eingegangen.

5.6 Gestaltung und Nutzung der räumlichen Gegebenheiten

„Staaten mit ganzheitlichem Ansatz erachten sowohl den Innenbereich als auch das Außengelände der Elementareinrichtungen vor dem Hintergrund des Bildungsaspekts als gleichermaßen wichtig und investieren viel in die Gestaltung und Nutzung des Außengeländes.“ (Na 2009, S. 183).

Kinder spielen dort unabhängig von der Witterung viele Stunden im Freien. Im Gegensatz hierzu lässt sich feststellen, dass „die Ressourcen von Staaten mit schulorientiertem Erziehungsansatz [...] sich auf den inneren Lernraum [konzentrieren], dem oberste Priorität zugesprochen wird, während sie dazu tendieren, den Außenbereich nur sportlichen Aktivitäten, der Gesundheitssteigerung und der Freizeit zuzusprechen“ (Na 2009, S. 183).

5.6.1 Südkorea

Der Nuri-Bildungsplan fordert für die Durchführung der täglichen pädagogischen Arbeit, dass kinetische und statische Aktivitäten sowie Aktivitäten, die drinnen und draußen stattfinden, in einem gleichmäßigen Verhältnis zueinander erfolgen. Weiterhin sichert er pro Tag mindestens eine Stunde Spielen im Freien ab. Hiermit soll den Kindern ein „problemloser Stressabbau“ sowie ein prosozialer Beziehungsaufbau und das Erleben und Beobachten der Natur im Freien ermöglicht werden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik 2013, S.21).

Laut einer Analyse von Na, Seo, Lee und Kim (2006), die die räumlichen Bildungsbedingungen südkoreanischer Kindergärten untersuchte, wird dort größtenteils Wert auf Angebote im Kindergartengebäude gelegt. In Gegenden mit vielen dicht aneinander gebauten, großen Gebäuden besäßen die meisten Kindergärten kein Außengelände. Gemäß der „Gesetzgebung zu den Regelungen bezüglich der Leitung der Klassenstufen unterhalb der Oberschule“ sei eine Sporthalle zu errichten, jedoch heißt es unter Paragraph 5 im gleichen Gesetz, dass eine Sporthalle nicht unbedingt nötig sei, wenn die Erziehung hierdurch nicht gestört werde. Die Richtlinien könnten in diesem Fall gelockert werden und öffentliche Sporteinrichtungen könnten ebenfalls zur gemeinsamen Benutzung herangezogen werden (vgl. Kultusministerium, 2013, §5 Art. 3). Außenge-

lände seien bezüglich der gesunden Bildung und Entwicklung nicht unverzichtbar, sondern stellen laut dem Gesetzestext ganz offensichtlich eine von mehreren Auswahlmöglichkeiten dar (vgl. Na 2009, S. 183).

Na et al. (2006) stellen in ihrer Untersuchung hingegen heraus, dass die Organisation und der Aufbau der Erziehungsbedingungen innerhalb der Einrichtung vergleichsweise ernstgenommen werden: 91,3 Prozent der Kindergärten haben mehr als sieben verschiedene frei wählbare Bewegungsbereiche für das Spielen und die Gruppenaktivitäten im Innenbereich realisiert. Lehrmittel und -materialien sowie die Räumlichkeiten sind vielfältig. Der Raum für Aktivitäten im Freien weist allerdings eine vergleichsweise dürftige Ausstattung auf: Aus der Untersuchung von Na, Rhu, Ko und Sung (2005) geht zwar hervor, dass – mit 90,7 Prozent an Kletter- und Turngeräten, 83,2 Prozent an Sandspielzeug, 61,2 Prozent an Bepflanzung, 67,9 Prozent an Ruhebereichen usw. – eine hohe Vielfalt gegeben ist, aber die Fläche, auf der diese Vorrichtungen aufgebaut sind, äußert klein ausfällt. Raum, auf dem die Kinder frei herumtoben können, ist tatsächlich kaum vorhanden.

Es lässt sich also feststellen, dass die angestrebte Balance zwischen Aktivitäten im Innenbereich und auf dem Außengelände nicht gegeben ist.

5.6.2 Deutschland

Laut Runderlass des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales (1994, S. 726) muss eine Tageseinrichtung über hinreichende Innen- und Außenbereiche verfügen:

„Als erforderlich hat sich für jede Gruppe eine eigene Spiel-, Bewegungs- und Funktionsfläche erwiesen. Die Räume sollten dabei so angeordnet sein, daß sie sowohl ihrer Funktion als auch der Gemeinschaftsbezogenheit einer Gruppe entsprechen; hierzu hat sich eine Fläche von ca. 68 qm je Gruppe als angemessen erwiesen. (...) Angesichts des eingeschränkten Spielraumes für Kinder im Freien bleibt es wichtig, Kindern in Tageseinrichtungen eine ausreichende Außenspielfläche anzubieten.“ (Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales 1994, S. 726).

In der Regel verfügen Kindergärten – je nach Region oder auch finanziellen Ressourcen – über mehr oder weniger ansprechend gestaltete Außengelände (vgl. Kogel 2007, S. 12ff.). Das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) stellt die Räume und Ausstattung der Kindertagesstätten dar:

„Die Räume und die Ausstattung von Kindertagesstätten müssen kindgemäß, dem Alter der betreuten Kinder entsprechend sicher und im Übrigen so gestaltet sein, dass eine angemessene Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit geleistet werden kann. Kindertagesstätten müssen über eine ausreichende Außenfläche zum Spielen verfügen.“ (KiTaG § 6).

Die OECD-Untersuchungsgruppe berichtete im deutschen Länderbericht, dass in allen besuchten Einrichtungen auffiel, dass sowohl innen als auch außen sehr viel Platz zur Verfügung stand (OECD 2004, S. 42). Die deutschen Kindergärten wiesen eine pädagogische Strukturierung des Außenbereichs und eine großzügige Raumgestaltung auf, welche unter anderem auch auf die ehemalige DDR zurückgehen könnte (vgl. OECD 2004, S. 42). „Zu Zeiten der DDR verbrachten die Kinder zumeist viel Zeit in den Einrichtungen. Von Staats wegen wurde darauf geachtet, dass sich die Kinder auch draußen aufhielten. Es war sogar vorgeschrieben, wie viel Zeit die Kinder pro Tag mindestens im Freien verbringen sollten“ (OECD 2004, S. 42). Die OECD-Untersuchungsgruppe ergänzte, dass der großzügigen Raumgestaltung ein hoher Wert beigemessen werden sollte

„Zudem ermuntern auch heute noch viele Kindergärten in den NBL¹¹ die Kinder, an einem aktiven Erkundungslehrplan im Freien teilzunehmen, im Gegensatz zu dem eher „freien Spiel“, das in den ABL¹² praktiziert wird. In beiden Landesteilen war jedoch die gesunde Einstellung, dass kleine Kinder Platz brauchen, um sich zu bewegen und physisch auszudrücken, evident.“ (OECD 2004, S. 42).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass sowohl der Innen- als auch der Außenbereich in deutschen Kindergärten einen hohen Stellenwert einnehmen.

5.7 Zusammenfassung Kapitel 5

Kapitel drei und vier diskutierten die Bildungskontexte der beiden Länder Südkorea und Deutschland. Diese Erkenntnisse sollen nun in Tabelle 15 zusammengefasst vergleichend dargestellt werden. Deutlich werden tiefgreifende Unterschiede in allen thematisierten Aspekten der frühkindlichen Bildung.

¹¹ neuen Bundesländern

¹² alten Bundesländern

Tabelle 15: Vergleich der pädagogischen Konzepte in Südkorea und Deutschland

	Südkorea	Deutschland
Bildungsplanentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung detaillierter Lehrprozesse unter Aufsicht des Kultusministeriums auf staatlicher Ebene - Vorgabe eines nationalen Bildungsplans als Standardmethode und Vermittlung durch Lehrer 	<ul style="list-style-type: none"> - Feststellung und übergreifende Handhabung von Richtlinien in Bezug auf Werte, Ziele und Ablauf der frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung - Übertragung der Befugnis zur Konkretisierung oder Durchführung des Lehrprozesses durch die Kommunalverwaltungsverbände an die regionalen Einrichtungen
Bild vom Kind	<ul style="list-style-type: none"> - Kind als Arbeitskraft des Staates und Kindheit als Investition in die Zukunft. - Schulleben der Zukunft als Zeit, in der etwas Hilfreiches und Nützliches gelernt werden muss 	<ul style="list-style-type: none"> - Kind als aktives, neugieriges und kompetentes Wesen. - Kinder als Individuen, die das Recht haben, gemäß ihren Eigenschaften aufzuwachsen und nach Selbstständigkeit und Glück zu streben
Rolle der Kindergarteneinrichtung	<ul style="list-style-type: none"> - Einrichtung als Service, basierend auf individuellem Bedarf. - Entwicklung und Schulung des Kindes durch begleitende Unterweisung eines Lehrers (Vorbereitung auf die Grundschule stark gewichtet) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialpädagogische Einrichtungen/Öffentliche Volkshochschuleinrichtungen. - kindlicher Lebensraum, in dem die Kinder lernen und sich mit der Außenwelt auseinandersetzen
Bildungsziel	<ul style="list-style-type: none"> - Auf Regierungsebene Zielsetzungen für die 	<ul style="list-style-type: none"> - mehr als die alleinige Vorbereitung auf das Schulleben

	<p>kognitive Entwicklung und teilweise weitere altersspezifische Zielsetzungen</p> <p>- die Grundtechniken für Lesen und Rechnen sowie Normen zur kognitiven und sozialen Entwicklung sind festgelegt</p>	<p>- Das grundlegende Ziel in den neuen Bildungsplänen: die Fähigkeit der Kinder, ihre Kompetenzen frei zu entfalten</p>
Bildungsbereich Bewegung	<p>Bewegung aus funktionaler Sicht als Ausgleich und Kompensation kognitiver Anstrengung</p>	<p>Bewegung als Medium ganzheitlicher Entwicklung und Querschnittsthema, welches alle Bildungsbereiche betrifft</p>
Räumliche Gegebenheiten	<p>- Die Ressourcen konzentrieren sich auf den inneren Lernraum, dem oberste Priorität zugesprochen wird</p> <p>- Außenbereich ist nur sportlichen Aktivitäten, der Gesundheitssteigerung und der Freizeit zuzusprechen</p>	<p>- Innenbereich und Außengelände werden vor dem Hintergrund des Bildungsaspekts als gleichermaßen wichtig erachtet</p> <p>- hohe Investition in die Gestaltung und Nutzung von Außengeländen</p>

Welchen Einfluss diese unterschiedlichen Voraussetzungen pädagogischen Handelns in der frühkindlichen Bildung haben und wie sich vor diesen unterschiedlichen Hintergründen die jeweilige pädagogische Praxis ausgestaltet wird in der folgenden empirischen Studie untersucht.

II Empirische Untersuchung

Die vorliegende empirische Untersuchung zur Praxis frühkindlicher Bildung in den Ländern Südkorea und Deutschland wird in Kapitel sechs (Fragestellung), sieben (Methoden) und acht (Ergebnisdarstellung und -interpretation) dargestellt.

6 Fragestellung

Wie die theoretischen Ausführungen zeigen, unterscheiden sich die beiden Länder Deutschland und Südkorea grundlegend bezüglich des kulturellen Bildungskontexts und der pädagogischen Konzepte. Auch der Bildungsbereich „Bewegung“ entwickelte sich damit in den beiden Ländern vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Ansätze. Damit ist der Ausgangspunkt pädagogischen Handelns der beiden Ländern auch in der frühkindlichen Bildung ein grundlegend anderer.

Die vorliegende empirische Studie geht der Frage nach, welche Praxis sich auf der Basis dieser bildungs- und bewegungstheoretischen Unterschiede hinsichtlich der Bewegungserziehung in Kindergärten der jeweiligen Länder entwickelt hat und aktuell umgesetzt wird.

Hierfür wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- 1) Welchen **Stellenwert** hat die Bewegungserziehung in den Kindergärten des jeweiligen Landes?
 - a. Nach welchem pädagogischen Ansatz wird in den Einrichtungen gearbeitet?
 - b. Ist „Bewegungserziehung“ im Konzept der Einrichtung verankert?
 - c. Führen kooperierende externe Institutionen Bewegungsangebote durch?
 - d. In welchem finanziellen Rahmen agieren die Kindergärten des jeweiligen Landes?
- 2) Wie ist Bewegung **quantitativ** in den Einrichtungen des jeweiligen Landes verankert?
 - a. Wie viele Kindergärten führen regelmäßig Bewegungsangebote durch?

- b. Wie häufig hat ein Kind im Durchschnitt die Gelegenheit, an einem Bewegungsangebot teilzunehmen?
- 3) Wie ist Bewegung **qualitativ** in den Einrichtungen des jeweiligen Landes verankert?
 - a. Werden die Bewegungsangebote gruppenspezifisch oder gruppenübergreifend durchgeführt?
 - b. Wie groß sind die Gruppen?
 - c. Sind die Gruppen altershomogen oder –heterogen?
- 4) Welche **Rahmenbedingungen** stehen für die Bewegungsangebote in den jeweiligen Ländern zur Verfügung?
 - a. Welche Räumlichkeiten stehen für die Bewegungsangebote zur Verfügung?
 - b. Wie groß sind die Außengelände der Einrichtungen?

7 Methoden

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie beschrieben. Beantwortet wird, welche Daten wann und wo, an welchen Objekten (Kapitel 6.1: Untersuchungsdesign und -stichproben) und wie (Kapitel 6.2: Messinstrumente und Erhebung) erfasst wurden. Die Beschreibung der Datenanalyse (Kapitel 6.4) bildet den Abschluss dieses Kapitels.

7.1 Untersuchungsdesign und -stichproben

Die Datenerhebung in **Deutschland** fand in Verbindung mit dem Kindergarten-Projekt (KiGaPro) der hessischen Turnjugend (HTJ) statt. Als Jugendorganisation des Hessischen Turnverbandes (HTV) startete die HTJ das KiGaPro mit der ersten Phase im Jahr 2007. Ziel dieser Phase war es, die aktuelle Bewegungssituation von Kindern im Kindergartenalter empirisch zu erfassen. Die wissenschaftliche Begleitung wurde von Prof. Dr. Renate Zimmer, Direktorin des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) der Universität Osnabrück, durchgeführt.

Aus der Grundgesamtheit der hessischen Kindergärten wurden 700 Kindergärten nach dem geschichteten Zufallsprinzip ausgewählt, welche an der Studie teilnahmen. Von den 570 auswertbaren Fragebögen des KiGaPro wurden nach der uneingeschränkten Zufallsstichprobe (Simple random sampling¹³) 80 Fragebögen ausgewählt.

Die Datenerhebung in **Südkorea** wurde in einem mit dem KiGaPro der HTJ vergleichbaren Rahmen umgesetzt. Ein geschichtetes Sampling ergab eine Stichprobe von 100 Kindertageseinrichtungen, die für die Teilnahme an der Studie ausgewählt wurden. Von einem Rücklauf von 90 Fragebögen, die von den pädagogischen Fachkräften ausgefüllt wurden, konnten 80 Fragebögen ausgewertet werden.

Auf diese Weise wird in der Ländervergleichsstudie jeweils die gleiche Anzahl an südkoreanischen und deutschen Kindertageseinrichtungen berücksichtigt.

7.2 Messinstrumente und Erhebung

Für die Datenerhebung wurde im Rahmen des KiGaPro ein umfangreicher Fragebogen eingesetzt. Entwickelt wurde dieser im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) der Universität Osnabrück unter der Leitung von Prof. Dr. Renate Zimmer und der Mitarbeit von Dr. Brigitte Ruploh (nifbe) und Barbara Bruce-Micah (HTJ) (Siehe Anhang A).

Der Fragebogen beinhaltet zwei Abschnitte. Innerhalb dieser beiden Abschnitte „Angaben zur Einrichtung“ und „Fragen zur Situation der Bewegungsangebote“ wurden insgesamt 34 geschlossene Fragen formuliert, bei denen teilweise Mehrfachantworten möglich sind.

Der Abschnitt „Angaben zur Einrichtung“ beinhaltet deskriptive Merkmale der Einrichtung, wie die Trägerschaft, Lage, Größe, Öffnungszeiten, soziodemografische Merkmale der Kindergartenkinder, Anzahl der Fachkräfte, Ansatz und Kooperationen.

Die Kategorie „Fragen zur Situation der Bewegungsangebote“ bezieht sich auf die Merkmale der Bewegungsangebote, wie das Konzept, Häufigkeit, Räumlichkeiten für Bewegungsangebote, Außenspielgelände, Verletzungsarten und -häufigkeiten, finanzieller Spielraum und der Stellenwert der Bewegungserziehung.

¹³A sampling design on a population $U=\{1, \dots, k, \dots, N\}$ is a procedure that allows us to randomly select statistical units. Some statistical units can be selected several times in the sample. In survey sampling theory, it is usual to define a sample as a subset of the population U . However, this definition is rather restrictive because it is limited to samples for which the units are selected only once, i.e. when sampling is done without replacement (Antal and Tille, 2011, S. 597).

Tabelle 12 zeigt den Aufbau des Fragebogens mit seinen beiden Themenbereichen und den zuzuordnenden Inhaltsbereichen sowie die quantitative Verteilung der Fragen.

Tabelle 16: Inhaltliche Struktur des Fragebogens

Themenbereich	Inhalte der Fragebögen	Anzahl der Fragen
Angaben zur Einrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • (1-3) Adresse, Gründungsjahr und Trägerschaft der Einrichtung • (4-8) Lage, Betreuungszeiten und Größe • (9-12) Zusammensetzung der Gruppen • (13) Anzahl und Qualifikation der Mitarbeiterinnen • (14, 16) Zusammenarbeit und Einschätzung intern und extern • (15) Pädagogischer Ansatz der Einrichtung 	16 Fragen
Angaben zur Situation des Bewegungsangebots	<ul style="list-style-type: none"> • (17) Verankerung von Bewegung im Konzept der Einrichtung • (18, 19) Regelmäßigkeit und Häufigkeit der Bewegungsangebote • (20-22) Zusammensetzung und Größe der Gruppe eines Bewegungsangebots • (23, 24) zur Verfügung stehende Räumlichkeiten für das Bewegungsangebot • (25-27) Größe und Art des Außengeländes • (28, 29) Art und Häufigkeit der aufgetretenen Verletzungen im letzten Jahr • (30, 31) Kooperation und Angebot anderer Organisationen im Bereich Bewegung • (32) Angabe zum finanziellen Spielraum der Kindergärten • (33) Stellenwert der Bewegungserziehung • (34) Interesse an der Teilnahme des KiGaPro der HTJ 	18 Fragen

Der Fragebogen wurde mit Ausnahme von drei Fragen (28, 29) „Art und Häufigkeit der aufgetretenen Verletzungen im letzten Jahr“ sowie (34) „Interesse an der Teilnahme des KiGaPro der HTJ“, die nicht zur Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Studie beitragen, ins Südkoreanische übersetzt und vor der Datenerhebung im Feld auf Validität überprüft (vgl. Sahner, 2000, S. 64). Hierfür wurde im September 2010 eine

Validitätsprüfung im Rahmen einer Veranstaltung des Fachbereichs „Frühkindliche Erziehung und Bildung“ im Masterstudiengang der Sungsil Universität in Seoul durchgeführt. Der Fragebogen wurde von acht Studentinnen, die im Feld als Erzieherinnen oder Leiterinnen im Kindergarten tätig sind, ausgefüllt und im Anschluss auf inhaltliche Übereinstimmung diskutiert. Auf dieser Basis wurde der Fragebogen weiterentwickelt und angepasst (Siehe Anhang B).

Im Zeitraum von November bis Dezember 2010 wurde der Fragebogen an die oben beschriebene Stichprobe in Seoul, Südkorea verteilt.

7.3 Datenanalyse

Insgesamt wurde das Datenmaterial von 31 Fragen aus 160 Fragebögen berücksichtigt und zur übersichtlichen Darstellung durch Tabellen und Grafiken deskriptiv ausgewertet (vgl. Bühner, 2009, S. 27ff). Die deskriptive statistische Auswertung erfolgte mit dem Programm SPSS für Microsoft Windows.

Ziel ist es, die gewonnenen Daten zur Praxis der Bewegungserziehung in Kindergärten der Länder Deutschland und Südkorea beschreibend zu vergleichen.

8 Ergebnisdarstellung und –interpretation

Die Ergebnisdarstellung und -interpretation erfolgt in zwei Schritten. Zunächst werden die Daten im Ländervergleich präsentiert (Kapitel 8.1). Hierbei werden die zentralen, der Forschungsfrage dienlichen Fragen der Fragebögen ausgewählt und die daraus gewonnenen statistischen Daten zunächst für Südkorea und dann für Deutschland besprochen und im Ländervergleich graphisch dargestellt. Präsentiert werden dabei die Antwortmöglichkeiten, die realen Daten sowie die prozentuale Verteilung im Vergleich. Die Ergebnisse werden in der Reihenfolge der Fragen der Fragebögen vorgestellt.

Daraufhin folgt die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 8.2).

8.1 Ergebnisdarstellung

8.1.1 Frage 15: Pädagogischer Ansatz der Kindergärten

In Bezug auf die Frage nach den pädagogischen Ansätzen in den Kindergärten waren Mehrfachnennungen möglich. Zur Auswahl standen: situationsorientierter Ansatz, offener Ansatz, Reggio-Pädagogik, Montessori, Waldorf-Pädagogik, Sport- und Bewegungskindergarten, Waldkindergarten, andere ...(als offene Frage) und kein spezifi-

scher Ansatz. Im Fragebogen für die südkoreanischen Kindergärten wurde zudem die Antwortmöglichkeit „Nuri Curriculum“ ergänzt, welche sich auf den nationalen Bildungsplan Südkoreas bezieht.

Südkorea: 46,3 Prozent der befragten südkoreanischen Fachkräfte gaben an, nach dem „Nuri Curriculum“ zu arbeiten. In 17,5 Prozent der befragten südkoreanischen Kindergärten lässt sich die Arbeit durch einen offenen Ansatz und in 12,5 Prozent durch einen situationsorientierten Ansatz beschreiben.

Lediglich eine geringe Anzahl der befragten südkoreanischen Fachkräfte arbeitet nach den Ansätzen der Reggio-Pädagogik (3,7 Prozent), Montessori-Pädagogik (5 Prozent) oder Waldorf-Pädagogik (3,7 Prozent). 2,5 Prozent der Kindergärten in Südkorea arbeiten nach den Ansätzen des Sport- und Bewegungskindergartens sowie des Waldkindergartens. 21,2 Prozent der Kindergärten arbeiten nach anderen pädagogischen Ansätzen und 2,5 Prozent der südkoreanischen Kindergärten folgen keinem spezifischen Ansatz.

Deutschland: In Deutschland arbeiten 71 Prozent der Kindergärten nach dem situationsorientierten Ansatz, während 39 Prozent nach dem offenen Ansatz arbeiten. Bei 18 Prozent der befragten Fachkräfte ist die pädagogische Arbeit durch den Ansatz eines Sport- oder Bewegungskindergartens gekennzeichnet. Jeweils 13 Prozent der deutschen Kindergärten folgen dem Ansatz des Waldkindergartens sowie der Reggio-Pädagogik. Lediglich eine geringe Anzahl der befragten Kindergärten gaben als pädagogischen Ansatz die Montessori-Pädagogik (7,5 Prozent) oder die Waldorf-Pädagogik (3,8 Prozent) an. In Deutschland agieren 16 Prozent der Einrichtungen nach keinem spezifischen Ansatz.

Tabelle 17 zeigt die Häufigkeit und die prozentuale Verteilung der Daten hinsichtlich der Antwortmöglichkeiten auf die Frage nach dem pädagogischen Ansatz der Einrichtungen im Ländervergleich.

Tabelle 17: Pädagogische Ansätze der Kindergärten

Pädagogische Ansätze der Kindergärten	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
Situationsorientiert	10	12,5	57	71

Offener Ansatz	14	17,5	31	39
Reggio-Pädagogik	3	3,7	10	13
Montessori-Pädagogik	4	5	6	7,5
Waldorf-Pädagogik	3	3,7	3	3,8
Sport- und Bewegung	2	2,5	14	18
Waldkindergarten	2	2,5	10	13
Andere	17	21,2	12	15
Nuri Curriculum	37	46,3	.	.
Kein spezifischer Ansatz	2	2,5	13	16

Die Verteilung zeigt, dass die deutschen Einrichtungen zum Großteil situationsorientiert und offen arbeiten und alternative Konzepte umsetzen. Südkoreanische Einrichtungen hingegen folgen zum Großteil dem staatlichen Konzept und „anderen“ Ansätzen (vgl. Abb. 21)

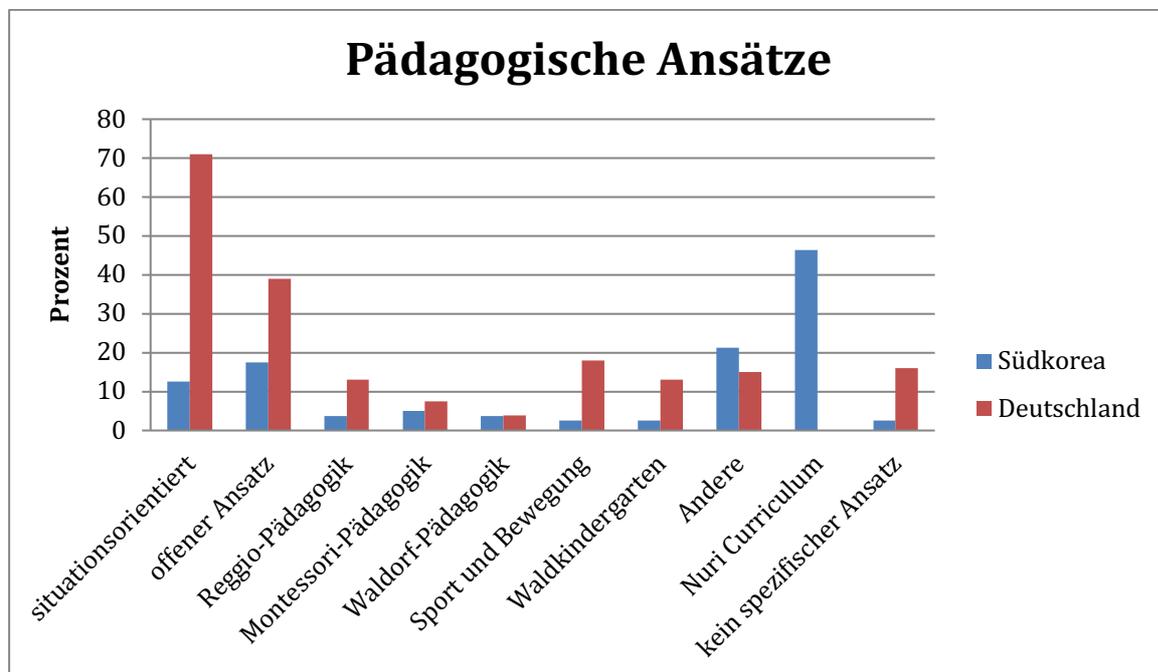


Abbildung 21: Pädagogische Ansätze in den Kindergärten im Ländervergleich

8.1.2 Frage 16: Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

In Bezug auf die Frage nach der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen waren ebenfalls Mehrfachnennungen möglich. Zur Auswahl standen: Sportverein, Schule, Krankenkasse, Frühförderstelle, Ärzte, keine und sonstige... (als offene Frage).

Südkorea: 38,8 Prozent der befragten südkoreanischen pädagogischen Fachkräfte gaben die Zusammenarbeit mit einer Schule an. Des Weiteren gaben die Kindergärten eine Zusammenarbeit mit einer Krankenkasse (15 Prozent), einer Frühförderstelle (17,5 Prozent) und / oder Ärzten (9 Prozent) an. 7,5 Prozent der Kindergärten stehen in Kontakt mit einem Sportverein. 23,8 Prozent der befragten pädagogischen Fachkräfte gaben als Antwort keinerlei Zusammenarbeit mit einer anderen Institution an.

Deutschland: In den deutschen Kindergärten zeigt sich hinsichtlich der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen ein ganz anderes Bild: 93 Prozent der Kindergärten weisen die Zusammenarbeit mit Schulen und 86 Prozent die Zusammenarbeit mit Frühförderstellen auf. 56 Prozent der Kindergärten arbeiten zudem mit Ärzten zusammen. Bei 33 Prozent der Kindergärten besteht eine Kooperation mit einem Sportverein. Lediglich 2 Prozent der deutschen pädagogischen Fachkräfte gaben an, in ihrer Einrichtung nicht mit anderen Institutionen zusammenzuarbeiten (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

Zusammenarbeit mit anderen Institutionen	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
Sportverein	6	7,5	26	33
Schule	31	38,8	74	93
Krankenkasse	12	15	10	13
Frühförderstelle	14	17,5	69	86
Ärzte	9	11,3	45	56
Keine	19	23,8	2	2,5
Sonstige	7	8,7	27	34

8.1.3 Frage 17: Konzept der Bewegungserziehung

Frage 17 ist eine dichotome Frage. Die Befragten konnten entweder ja oder nein zur Umsetzung eines Konzepts der Bewegungserziehung antworten.

90 Prozent der befragten **südkoreanischen** und 95 Prozent der befragten **deutschen** Fachkräfte antworteten, dass das Konzept der Bewegungserziehung in ihren Einrichtungen integriert ist. In den übrigen Kindergärten wird kein Konzept der Bewegungserziehung umgesetzt (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Umsetzung eines Konzeptes der Bewegungserziehung

Umsetzung eines Konzeptes der Bewegungserziehung in den Kindergärten	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
Ja	72	90	76	95
Nein	8	10	4	5
Keine Antwort	0	0	0	0
Summe	80	100	80	100

8.1.4 Frage 18: Kindergärten mit regelmäßigem Bewegungsangebot

Frage 18 ist eine dichotome Frage. Die Befragten konnten entweder ja oder nein zur Regelmäßigkeit von Bewegungsangeboten in den jeweiligen Einrichtungen ankreuzen.

98,8 Prozent der befragten pädagogischen Fachkräfte in **Südkorea** und 96,2 Prozent der befragten Fachkräfte in **Deutschland** gaben an, dass sie regelmäßige Bewegungstunden erteilen. In den übrigen Kindergärten finden keine regelmäßigen Bewegungsangebote statt (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 20: Regelmäßigkeit der Bewegungsangebote

Durchführung eines regelmäßigen Bewegungsangebotes	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
Ja	79	98,8	77	96,2
Nein	1	1,2	3	3,8
Keine Antwort	0	0	0	0
Summe	80	100	80	100

8.1.5 Frage 19: Häufigkeit der Bewegungsangebote

Die Frage 19 war nur relevant, wenn die Frage 18 nach der Regelmäßigkeit der Bewegungsangebote mit Ja beantwortet wurde. Die Antwortmöglichkeiten waren: täglich, einmal pro Woche, zweimal pro Woche und öfter als zweimal pro Woche.

Südkorea: In 13,9 Prozent der südkoreanischen Kindergärten mit Bewegungsangebot finden täglich Angebote statt. Über die Hälfte (52 Prozent) der befragten Fachkräfte gaben an, dass sie einmal pro Woche Bewegungsstunden anbieten. In 22,8 Prozent der südkoreanischen Kindergärten mit Bewegungsangebot finden die Bewegungsstunden zweimal wöchentlich und in 11,3 Prozent mehr als zweimal wöchentlich statt.

Deutschland: In 7,8 Prozent der Kindergärten werden täglich Bewegungsangebote durchgeführt. 35 Prozent geben an, ihre Bewegungsstunden einmal wöchentlich anzubieten, 19,5 Prozent haben zweimal pro Woche Bewegung im Angebot. In 37,7 Prozent der deutschen Kindergärten mit regelmäßigem Bewegungsangebot werden mehr als zweimal wöchentlich Bewegungsstunden durchgeführt (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 21: Häufigkeit der Bewegungsstunden

Häufigkeit der Bewegungsstunden	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
Täglich	11	13,9	6	7,8
Einmal/Woche	41	52	27	35
Zweimal/Woche	18	22,8	15	19,5
Öfter als zweimal/Woche	9	11,3	29	37,7
Keine Antwort	0	0	0	0
Summe	79	100	77	100

Die Tortendiagramme in Abbildung 22 veranschaulichen, dass deutsche Einrichtungen deutlich häufiger Bewegungsangebote durchführen als südkoreanische. Während in Deutschland knapp die Hälfte der befragten Einrichtungen öfter als zweimal pro Woche und täglich Bewegung anbietet, findet in nur knapp einem Viertel der südkoreanischen Einrichtungen Bewegung in dieser Häufigkeit statt.



Abbildung 22: Häufigkeit der Bewegungsstunden in den Kindergärten

8.1.6 Frage 20: Organisation des Bewegungsangebots

Bei Frage 20 handelt es sich um eine dichotome Fragestellung mit den Antwortmöglichkeiten gruppenspezifisches oder gruppenübergreifendes Bewegungsangebot.

Südkorea: 92,4 Prozent der befragten südkoreanischen Kindergärten mit Bewegungsangebot führen die Bewegungsstunden gruppenspezifisch durch. Die übrigen 7,6 Prozent dieser Kindergärten bieten eine gruppenübergreifende Durchführung an.

Deutschland: In Deutschland hingegen weisen 74 Prozent der entsprechenden Kin-

dergärten ein gruppenübergreifendes Bewegungsangebot auf, während 26 Prozent gruppenspezifische Bewegungsstunden anbieten (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 22: Gruppenspezifisches oder gruppenübergreifendes Bewegungsangebot

Form des Bewegungsangebotes	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
Gruppenspezifisch	73	92,4	20	26
Gruppenübergreifend	6	7,6	57	74
Keine Antwort	0	0	0	0
Summe	79	100	77	100

Abbildung 23 verdeutlicht, dass die Einrichtungen in Südkorea zum größten Teil gruppenspezifische Bewegungsangebote umsetzen. Im Gegensatz hierzu stehen deutsche Einrichtungen, welche mehrheitlich gruppenübergreifend arbeiten.

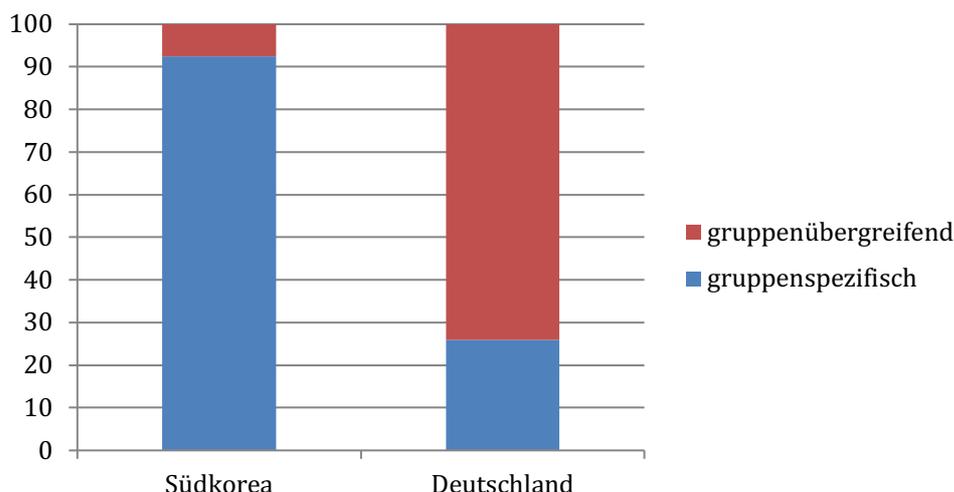


Abbildung 23: Gruppenspezifisches oder -übergreifendes Bewegungsangebot

8.1.7 Frage 21: Gruppengröße der Bewegungsangebote

Die Maßzahlfrage 21 hält ein Kästchen frei, in dem die Befragten die Anzahl der Kinder pro Gruppe eintragen konnten.

Südkorea: In 52,5 Prozent der südkoreanischen Kindergärten mit Bewegungsangebot nehmen 20 bis 30 Kinder an den Bewegungsstunden teil. Bei 35,4 Prozent dieser Kindergärten sind es nur 10 bis 20 Kinder. 6,3 Prozent der Kindergärten weisen eine Teilnehmerzahl von mehr als 30 Kindern auf.

Deutschland: In Deutschland nehmen in 68,8 Prozent der Kindergärten mit Bewegungsangebot 10 bis 20 Kinder an entsprechenden Bewegungsstunden teil. Bei 22,2 Prozent der Kindergärten sind es 20 bis 30 teilnehmende Kinder. Eine Teilnehmerzahl von mehr als 30 Kindern lässt sich unter den befragten deutschen Kindergärten nicht ausfindig machen.

Tabelle 23: Gruppengröße der Bewegungsangebote

Anzahl der teilnehmenden Kinder	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
weniger als 10	3	3,8	7	9
10 - 20	28	35,4	53	68,8
20 - 30	42	52,5	17	22,2
mehr 30	5	6,3	0	0
Keine Antwort	1	1,3	0	0
Summe	79	100	77	100

8.1.8 Frage 22: Gruppenszusammensetzung der Bewegungsangebote

Die Frage 22 hinterfragt die Zusammensetzung der Gruppe und bietet zwei Antwortmöglichkeiten: altersgemischt und altershomogen.

Südkorea: Die deutliche Mehrheit (92,4 Prozent) der südkoreanischen Kindergärten mit Bewegungsangebot lässt die Bewegungsstunden in altershomogenen Gruppen stattfinden. 7,6 Prozent der Angebote finden altersheterogen statt.

Deutschland: In Deutschland bieten 75,3 Prozent der befragten Kindergärten ihre Bewegungsstunden in altersheterogenen Gruppen an. Bei 24,7 Prozent handelt es sich um altershomogene Gruppen.

Tabelle 24: Bewegungsangebot für gleichaltrige oder altersgemischte Gruppen

gleichaltrige oder altersgemischte Gruppen	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
etwa gleichaltrig (ein Jahrgang)	73	92,4	19	24,7
altersgemischt (verschiedene Jahrgänge)	6	7,6	58	75,3
Keine Antwort	0	0	0	0
Summe	79	100	77	100

8.1.9 Frage 23: Räumlichkeiten für das Bewegungsangebot

Die Frage 23 geht auf die für die Bewegungsangebote zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten ein. Antwortmöglichkeiten sind: keine spezifischen Räumlichkeiten, Bewegungsraum in der Einrichtung, Mitbenutzung der Turnhalle, Turnhalle zur freien Verfügung.

Südkorea: 27,5 Prozent der befragten pädagogischen Fachkräfte in Südkorea antworteten, dass sie keine spezifischen Räumlichkeiten nutzen. 15,2 Prozent der befragten südkoreanischen Fachkräfte gaben die Nutzung eines Bewegungsraums in der eigenen Einrichtung an und 17,7 Prozent die Mitbenutzung einer Turnhalle. An erster Stelle steht in den südkoreanischen Kindergärten die Turnhalle zur freien Nutzung (39,2 Prozent).

Deutschland: In Deutschland hingegen lässt sich bei der deutlichen Mehrheit (62,3 Prozent) der Kindergärten ein Bewegungsraum ausmachen, in dem die Bewegungsstunden stattfinden können. Lediglich eine geringe Anzahl der befragten deutschen pädagogischen Fachkräfte weicht auf alternative Räumlichkeiten zur Durchführung ihrer Bewegungsangebote aus. 20,8 Prozent der befragten Fachkräfte aus den deutschen Kindergärten gaben die freie Nutzung, 11,7 Prozent die Mitbenutzung einer Turnhalle an. In nur 5,2 Prozent der Kindergärten wurde vermerkt, dass keine spezifischen Räumlichkeiten genutzt werden.

Tabelle 25: Nutzung verschiedener Räumlichkeiten für das Bewegungsangebot

Nutzung verschiedener Räumlichkeiten für das Bewegungsangebot der Kindergärten	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
Keine spezifischen Räumlichkeiten	22	27,9	4	5,2
Bewegungsraum in der Einrichtung	12	15,2	48	62,3
Mitbenutzung einer Turnhalle	14	17,7	9	11,7
Turnhalle zur freien Verfügung	31	39,2	16	20,8
Keine Antwort	0	0	0	0
Summe	79	100	77	100

Abbildung 24 zeigt deutlich, dass knapp die Hälfte der befragten südkoreanischen Kindergärten ihr Bewegungsangebot in der eigenen Turnhalle umsetzt, während fast 30 Prozent keinen Raum für Bewegung zur Verfügung hat. Dahingegen sind annähernd alle deutschen Kindergärten mit einem spezifischen Raum für Bewegung ausgestattet, wobei davon mehr als die Hälfte einen Bewegungsraum für die Angebote nutzt.

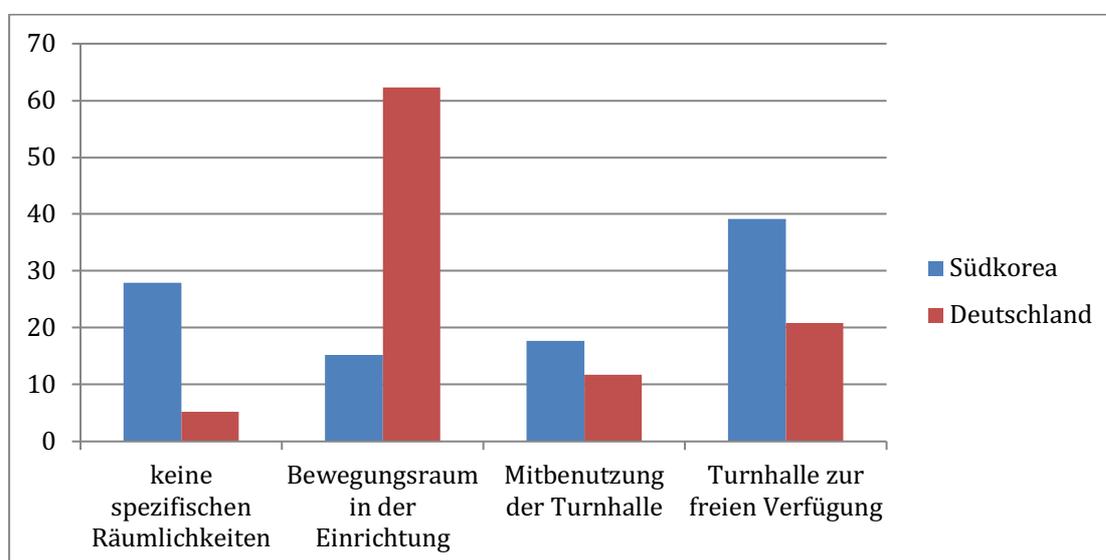


Abbildung 24: Nutzung verschiedener Räumlichkeiten für das Bewegungsangebot

8.1.10 Frage 25: Größe des Außenspielgeländes der Kindergärten

Die Antwortmöglichkeiten zur Größe des Außenspielgeländes waren: weniger als 500 m², 500-1.000 m², 1.000-1.500 m² und mehr als 1.500 m².

Südkorea: Bei einem Großteil (52,6 Prozent) der befragten südkoreanischen Kindergärten steht ein Außengelände zur Verfügung, das kleiner als 500 m² ist. 21,2 Prozent der Einrichtungen können die Kinder auf 500-1000 m², 8,7 Prozent auf 1000-1500 m² und 17,5 Prozent auf mehr als 1500 m² Außengelände spielen lassen.

Deutschland: In Deutschland lässt sich ein Außengelände von weniger als 500 m² bei 10 Prozent der Kindergärten feststellen. 33 Prozent verfügen über 500 bis 1000 m², 20 Prozent über 1000 bis 1500 m². Bei 34 Prozent der deutschen Kindergärten beträgt die Größe des Außengeländes mehr als 1500 m² (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 26: Größe des Außenspielgeländes der Kindergärten

Größe des Außengeländes	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
weniger als 500 m ²	42	52,6	8	10
500 – 1000 m ²	17	21,2	26	33
1000 – 1500 m ²	7	8,7	16	20
mehr als 1500 m ²	14	17,5	27	34
Keine Antwort	0	0	3	4
Summe	80	100	80	100

8.1.11 Frage 30: Bewegungsangebote anderer Organisationen

Frage 30, als dichotome Frage gestellt, erhebt den Bestand von Bewegungsangeboten anderer Organisationen oder privater Anbieter.

Wie in der Tabelle 28 ersichtlich, gaben in **Südkorea und Deutschland** 43,8 Prozent der befragten pädagogischen Fachkräfte an, dass Bewegungsangebote anderer Organisationen oder privater Anbieter im Programm der Einrichtung verankert sind.

Tabelle 27: Durchführung von Bewegungsangeboten anderer Organisationen

Durchführung von Bewegungsangeboten anderer Organisationen in den Kindergärten	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
Ja	44	43,8	44	43,8
Nein	35	55	36	56,2
Keine Antwort	1	1,2	0	0
Summe	80	100	80	100

8.1.12 Frage 31: Angebote anderer Organisationen

Frage 31 wendet sich an die Einrichtungen mit externen Anbietern und fragt nach der Art des Angebots. Antwortmöglichkeiten sind: Musikalische Früherziehung/Rhythmik, Psychomotorik, Schwimmunterricht und andere ... (als offene Frage gestellt). Hier waren Mehrfachnennungen möglich.

Südkorea: Von den südkoreanischen Kindergärten, die Angebote anderer Organisationen und privater Anbieter in Anspruch nehmen, gab ein Großteil (97,7 Prozent) der pädagogischen Fachkräfte an, dass diese in Form einer musikalischen Früherziehung stattfinden. Die südkoreanischen Kindergärten bieten Psychomotorik (6,8 Prozent) und Schwimmunterricht (4,5 Prozent) in geringem Umfang an. In einem recht großen Anteil (29,5 Prozent) der südkoreanischen Kindergärten werden zudem andere Angebote als die hier genannten umgesetzt.

Deutschland: Von den deutschen Fachkräften nannten 95,5 Prozent die musikalische Früherziehung, während 52,3 Prozent das Angebot der Psychomotorik sowie 13,6 Prozent das Angebot eines Schwimmunterrichts angaben. 61,4 Prozent der befragten deutschen Einrichtungen haben zudem andere Themen im Angebot (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 28: Angebote anderer Organisationen in den Kindergärten

Angebote anderer Organisationen in den Kindergärten	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
Musikalische Früherziehung/ Rhythmik	43	97,7	42	95,5
Psychomotorik	3	6,8	23	52,3
Schwimmunterricht	2	4,5	6	13,6
Andere	13	29,5	27	61,4

8.1.13 Frage 32: Angaben zum finanziellen Spielraum

Der finanzielle Spielraum wurde mittels der Skalafrage 32 erhoben. Hier wird nach der Beurteilung der Größe des zur Verfügung stehenden finanziellen Spielraums zur Anschaffung von Materialien für den Bewegungsbereich gefragt. Antwortmöglichkeiten sind: gering, mittel und hoch.

Südkorea: 35 Prozent der südkoreanischen Kindergärten haben einen geschätzten geringen finanziellen Spielraum zur Anschaffung von Bewegungsmaterialien. 50 Prozent der Befragten antworteten „mittel“ und 11,3 Prozent gaben einen hohen finanziellen Spielraum an. 11,3 Prozent haben keine Angabe gemacht.

Deutschland: Der finanzielle Spielraum wird in 48 Prozent der deutschen Kindergärten als gering eingestuft. Währenddessen 41 Prozent den finanziellen Spielraum als mittel und 7,5 Prozent den finanziellen Spielraum als hoch einschätzen (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 29: Angaben zum finanziellen Spielraum der Kindergärten

Angaben zum finanziellen Spielraum der Kindergärten	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
Gering	28	35	38	48
Mittel	40	50	33	41
Hoch	9	11,3	6	7,5
Keine Antwort	3	3,7	3	3,5
Summe	80	100	80	100

8.1.14 Frage 33: Stellenwert der Bewegungserziehung

Frage 33 zielt auf den Stellenwert der Bewegungserziehung in der Einrichtung ab. Diese Skalafrage bietet 4 Antwortmöglichkeiten an (sehr wichtig, wichtig, gering, keinen), sodass sie eine eindeutige und akzentuierende positiv-negativ-Verteilung liefert.

Südkorea: 25 Prozent der befragten südkoreanischen Fachkräfte bewerten die Bewegungserziehung als „sehr wichtig“ in ihrer Einrichtung. Der Großteil (52,5 Prozent) gab an, dass die Bewegungserziehung in ihren Einrichtungen „wichtig“ ist.

Deutschland: 98,7 Prozent der befragten Kindergärten in Deutschland stufen die Bewegungserziehung in ihren Einrichtungen als „wichtig“ (34 Prozent) bis „sehr wichtig“ (45 Prozent) ein. 1,3 Prozent der deutschen Fachkräfte schreiben ihr eine geringe Bedeutung zu. Kein Kindergarten hat angegeben, dass die Bewegungserziehung keinerlei Bedeutung innerhalb der Einrichtung hat (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30: Stellenwert der Bewegungserziehung in den Kindergärten

Stellenwert der Bewegungserziehung in den Kindergärten	Südkorea		Deutschland	
	Häufigkeit	Prozent (%)	Häufigkeit	Prozent (%)
Sehr wichtig	20	25	45	56
Wichtig	42	52,5	34	42,7
Gering	14	17,5	1	1,3
Keinen	4	5	0	0
Summe	80	100	80	100

Insgesamt bewerten demnach 77,5 Prozent der koreanischen Fachkräfte Bewegungserziehung als positiv und wichtig, wohingegen 22,5 Prozent der Fachkräfte in Südkorea der Bewegungserziehung eine „geringe“ und „keine Bedeutung“, also eine negative Wertung zusprechen. Das Bild in Deutschland zeigt sich anders, für annähernd die Gesamtheit der deutschen Befragten (98,7 Prozent) hat Bewegung einen hohen Stellenwert in der frühen Kindheit, während eine Person (1,3%) Bewegung als gering bedeutend eingeschätzt hat (vgl. Abb. 25).

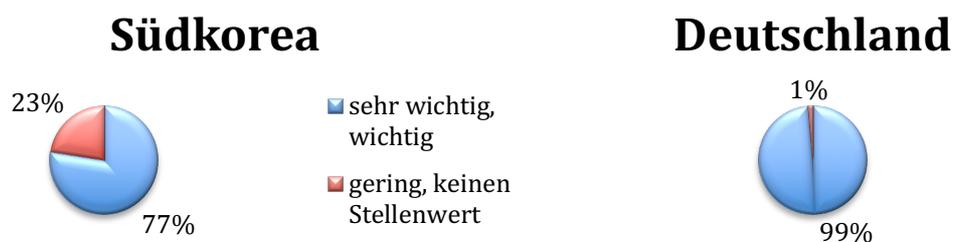


Abbildung 25: Stellenwert der Bewegungserziehung in den Kindergärten

8.2 Ergebnisinterpretation

Die Interpretation der Ergebnisse gliedert sich nach den in Kapitel 6 formulierten Fragestellungen. Hierbei werden die theoretische Basis zur Bewegung in der Bildung (Kapitel 2) sowie die theoretisch erarbeiteten Aspekte hinsichtlich der Unterschiede der beiden Länder Südkorea und Deutschland zum kulturellen Bildungskontext (Kapitel 3 und 4) und zu den pädagogischen Konzepten (Kapitel 5) mit den Ergebnissen der empirischen Studie zusammengeführt.

8.2.1 Welchen Stellenwert hat die Bewegungserziehung in den Kindergärten des jeweiligen Landes?

Vorliegende Vergleichsstudie zeigt, dass der Stellenwert von Bewegung in der frühen Kindheit in Deutschland insgesamt deutlich höher eingeschätzt wird als in Südkorea.

In diesem Zusammenhang berichtet auch Choi (2007) in ihrer Studie von Problemen bezüglich der Bewegungserziehung von Kindern und ihrem Stellenwert im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen, obwohl seit 1980 auf südkoreanischer Regierungsebene großes Interesse an der körperlichen Erziehung von Kleinkindern besteht (vgl. Choi, 2007, S. 65). Auch wenn der Staat zunächst bestrebt schien, die bestehenden Wertvorstellungen in den Bildungsplänen zu ändern, haben in den Kindertageseinrichtungen nach wie vor Bildungsaktivitäten zur Förderung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung Vorrang vor der Bewegungserziehung. Laut Ministerium für Kultur, Sport und Tourismus (1995) stellt sich die Wichtigkeit des Bereiches der „körperlichen Aktivitäten und Gesundheit“ in der Praxis - als einer von fünf alltäglichen Lebensbereichen (Körperliche Aktivitäten und Gesundheit, Kommunikation, Soziale Beziehungen, Kunst, Erkundung der Natur) - als sehr gering heraus. Dieses Phänomen ist in Südkorea insbesondere deswegen verbreitet, weil Bildung in der südkoreanischen Gesellschaft eher als Mittel für den späteren Erfolg verstanden wird und entsprechend weniger die Wünsche und Interessen der Kinder berücksichtigt werden. Wie im Kapitel 3.1 beschrieben, setzt sich bei südkoreanischen Eltern das Bedürfnis durch, ihre Kinder frühzeitig kognitiv auszubilden. Aus diesem Grund bestehen die südkoreanischen Eltern bei der Vorschul-erziehung darauf, dass Fächer wie Englisch, Mathematik, Lesen, Schreiben und sogar das Erlernen der chinesischen Sprache bereits im Kindergarten angeboten werden. Die Eltern haben dabei das Ziel vor Augen, dass ihre Kinder durch frühzeitiges fleißiges Lernen gegenüber anderen Kindern bessere Englisch-, Schreib- und Lesekenntnisse

aufweisen sollen, um später im Bildungs- und Berufsleben dem Konkurrenzdruck gewachsen zu sein (vgl. Choi, 2007).

Im Länderbericht des OECD-Überprüfungsverbandes, in dem die südkoreanische frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung vor Ort inspiziert wurde, wird das Bild des Kindes wie folgt beurteilt: „Darüber, was für Kinder im Alter von 0-6 das Beste sei, scheint es unklare und widersprüchliche Ansichten zu geben. [...] Die Vorstellung über die Kindheit sei ambivalent. Die Eltern tendierten dazu, Kinder ab 3 Jahren als ‚Schüler‘, die sich vor allem auf vorbestimmte Lernziele (im Allgemeinen Lese- und Schreibfertigkeiten sowie Rechenkenntnisse) konzentrieren müssen, zu betrachten (Na et al. 2004b, S. 109).“ Weiterhin wird geraten, „den Nutzen für das Kind“ (Na 2004a, S. 10) zur Priorität zu erklären.

Hier greift möglicherweise das Prinzip von Angebot und Nachfrage. Erst wenn südkoreanische Eltern die kognitiv ausgerichteten und leistungsorientierten Kindergärten für ihre Kinder nicht mehr wählen und bewegungsorientierte und ganzheitliche Ansätze fordern, werden staatliche und private Anbieter die Bildungslandschaft Südkoreas neu gestalten (Bottom-up).

Und erst wenn die Regierung die Anforderungen an die Gesellschaft und damit die Bürger Südkoreas verändert, werden Eltern von dem Druck entlastet, ihre Kinder nach dem konfuzianischen Bildungsideal zu erziehen, und nicht mehr zur Akademisierung des Landes beitragen (Drop-Down).

Nach welchem pädagogischen Ansatz wird in den Einrichtungen gearbeitet?

Nachdem in der deutschen Gesellschaft auf die Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung aufmerksam gemacht worden war, gewann auch die Bewegungsförderung im frühen Kindesalter zunehmend an Wichtigkeit. Kindertageseinrichtungen wie z. B. Bewegungskindergärten und Sportkindergärten integrieren Bewegung als zentralen Baustein in ihr Konzept. Auch andere Konzepte, die in Deutschland umgesetzt werden, wie z. B. der Waldkindergarten, Waldorf-Pädagogik oder Montessori-Pädagogik, sehen ein bewegungsorientiertes Arbeiten vor und beziehen das Kind ganzheitlich mit ein. Die Mehrheit der deutschen Einrichtungen arbeitet situationsorientiert und offen, was bedeutet, dass das Kind mit seinen Bedürfnissen, Themen und Anliegen gesehen und wertgeschätzt wird. Dementsprechend sind die Themen Bewegung, Körper und

Sport genauso in den Einrichtungen präsent wie ihre Bedeutung dies im alltäglichen Leben und in der Entwicklung der Kinder ist.

Südkoreanische Einrichtungen hingegen folgen zur Hälfte dem staatlichen Bildungsplan. Die kindorientierten Ansätze, die in Deutschland verbreitet sind, sind unter den befragten Einrichtungen mit einem Viertel vertreten. In knapp einem Viertel der Einrichtungen werden andere Ansätze umgesetzt. Dies sind private Einrichtungen - sie bedienen die fieberhafte Bildungsleidenschaft der südkoreanischen Eltern, indem dort Englisch oder Chinesisch gesprochen und speziell Mathematik, Philosophie sowie Lesen und Schreiben vermittelt wird (vgl. Kapitel 3.3.1). In diesen Einrichtungen werden die Kinder im Wesentlichen dazu angehalten, ruhig am Platz sitzen zu bleiben. Die Bewegung als Motor der Entwicklung hat in diesen Kindergärten keine Bedeutung. Dies hat zur Folge, dass sich die Kinder im Tageslauf viel zu wenig bewegen und der Bewegungsdrang der Kinder unterdrückt wird. Wesentliche Entwicklungschancen bleiben dem Kind damit im Rahmen dieser bildungs- und leistungsorientierten pädagogischen Konzepte vorenthalten.

Vielmehr ist hier ein wöchentliches Sportprogramm verankert, welches die körperliche Gewandtheit und Fitness der Kinder trainieren soll.

Ist „Bewegungserziehung“ im Konzept der Einrichtung verankert?

Die Daten der Studie spiegeln wider, dass „Bewegungserziehung“ sowohl in Deutschland als auch in Südkorea annähernd zu hundert Prozent im Konzept der Einrichtungen verankert ist. Die zentrale Frage stellt sich hier, welche Funktion die Bewegung im Konzept darstellt, welche Inhalte sie hat, mit welchen Methoden und Materialien Bewegung in der Einrichtung stattfindet. Hierzu liefern die vorliegenden empirischen Daten keine konkreten Antworten, wenngleich die Fragen nach der Quantität (Kapitel 8.2.2) und Qualität (Kapitel 8.2.3) der Bewegungserziehung diesbezüglich etwas Aufschluss geben können.

Gleichzeitig bringen die theoretischen Grundlagen gravierende Unterschiede zwischen den Ländern bezüglich ihres Verständnisses der Bewegungserziehung hervor. Dabei liegen Südkorea und Deutschland auf zwei sich entgegengesetzten Polen von „körperlichem Training zur Geschicklichkeits- und Fitness-Steigerung“ bis hin zur „bewegungsbasierten ganzheitlichen Entwicklungsförderung“.

Dies unterstreichen die Ergebnisse der Studie von Kim (2005) über die Möglichkeiten und den derzeitigen Stand der Kindertageseinrichtungen zur Bewegungserziehung im Vorschulalter. Demnach verfolgen südkoreanische Kindergärten mit ihrem Bewegungsangebot das Ziel, die Kinder lediglich in ihrer körperlichen Entwicklung zu fördern. Zumeist werden in den angebotenen Bewegungsstunden grundlegende motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten wie das Gehen, das Laufen, das Werfen, das Fangen sowie das Springen ausgeführt. An dieser Stelle lässt sich vermuten, dass Bewegung in den südkoreanischen Kindergärten – trotz des regelmäßigen Angebots von Bewegungsstunden – nicht als Medium der ganzheitlichen Bildung und Entwicklung angesehen wird, sondern als eindimensionale Maßnahme zur Förderung der körperlichen Entwicklung.

Führen kooperierende externe Institutionen Bewegungsangebote durch?

Die gleiche Frage nach dem Konzept der Bewegungserziehung stellt sich auf der Basis der Daten zu den Bewegungsangeboten externer Anbieter. Denn auch hier weisen beide Länder gleiche Zahlen auf. Hier wäre interessant, welche Angebote von wem mit welcher Qualifikation, mit welchen Zielsetzungen und Inhalten umgesetzt werden.

In welchem finanziellen Rahmen agieren die Kindergärten des jeweiligen Landes?

Der finanzielle Rahmen der Einrichtung zur Anschaffung von Materialien für den Bewegungsbereich unterscheidet sich in den beiden Ländern etwas. Insgesamt schätzen die südkoreanischen Fachkräfte die finanziellen Mittel höher ein als die deutschen Fachkräfte. Da der konkrete Rahmen insgesamt und anteilig für Bewegung pro Einrichtung nicht bekannt ist, lässt sich nicht sagen, ob die Mittel in Südkorea tatsächlich höher sind.

Man kann annehmen, dass die vorliegenden Daten Ausdruck der Zufriedenheit mit dem finanziellen Rahmen der Einrichtung zur Anschaffung von Materialien für den Bewegungsbereich sind. Dann lässt sich vermuten, dass die größere Unzufriedenheit der deutschen Fachkräfte und die größere Zufriedenheit der südkoreanischen Fachkräfte, was den finanziellen Rahmen angeht, mit deren Anspruch an Bewegungsangebote in der Einrichtung und deren Stellenwert von Bewegung zusammenhängen. Demzufolge sind die Ansprüche an Bewegungsangebote deutscher Fachkräfte höher als die südkoreanischer Fachkräfte.

8.2.2 Wie ist Bewegung quantitativ in den Einrichtungen des jeweiligen Landes verankert?

Welche Praxis sich auf der Basis der herausgearbeiteten bildungs- und bewegungstheoretischen Unterschiede zur Bewegungserziehung in Kindergärten der jeweiligen Länder entwickelt hat und aktuell umgesetzt wird, lässt sich unter anderem auch an der Quantität der realisierten Bewegungsangebote zeigen.

Wie viele Kindergärten führen regelmäßig Bewegungsangebote durch?

Der Ländervergleich zeigt, dass fast die Gesamtheit der Befragten beider Länder regelmäßig Bewegungsangebote in ihrer Einrichtung durchführen. Bewegung ist demnach sowohl in Deutschland als auch in Südkorea ein wesentlicher Faktor der frühkindlichen Bildung. Gleichzeitig unterscheidet sich die Häufigkeit der Angebote in den Ländern.

Wie häufig hat ein Kind im Durchschnitt die Gelegenheit, an einer Bewegungsstunde teilzunehmen?

Die empirischen Daten der Vergleichsstudie bringen hervor, dass in südkoreanischen Einrichtungen deutlich weniger häufig Bewegungsangebote durchgeführt werden als in deutschen Einrichtungen. Gleichzeitig zeigen zahlreiche Studien weitere Auffälligkeiten auf (Yoon, 1997; Oh, 2001; Kim, 2002; Choi, 2007). Laut Oh (2001) werde den kinetischen Aktivitäten im Vergleich zu den statischen Aktivitäten in der Erziehungspraxis an südkoreanischen Kindergärten äußerst wenig Gewicht beigemessen und es gebe für die Kinder nicht ausreichend Bewegungsmöglichkeiten. Zwar werde in den meisten Kindergärten die Bewegungsstunde, die durchaus kinetische Aktivität darstellt, durchgeführt, es verwirkliche aber in etwa die Hälfte der Kindergärten weniger als eine Stunde pro Woche derartigen Unterricht. In einigen privaten Kindergärten, in denen der Schwerpunkt auf die Vermittlung der englischen Sprache oder des Lesens und Schreibens gesetzt wird, lassen sich noch weniger Bewegungsstunden ausfindig machen. In wenigen Fällen werden sogar überhaupt keine Bewegungsstunden angeboten, wie beispielsweise im Fall des im Kapitel 3.3.2 dargestellten englischen Kindergartens „Rainbow“.

Demgegenüber steht knapp die Hälfte der befragten deutschen Kindergärten, die Bewegungsangebote (fast) täglich in ihrem Programm führen. In Kindergärten, die nach

dem Konzept des Bewegungskindergartens arbeiten, wie beispielsweise der Kindergarten „PÄNZ“ (Kapitel 4.3.2), findet jeden Vormittag eine Bewegungsstunde statt. Der Alltag der Kinder in diesem Kindergarten ist im Wesentlichen von Bewegung geprägt. Im Vordergrund stehen nicht zeitlich fixierte Bewegungsangebote, sondern die Förderung des Neugierdeverhaltens, der Kreativität, der Spontaneität und des Sozialverhaltens im freien Spiel sowie in spontanen Angeboten. Dieser Aspekt ist sehr aussagekräftig, was die Qualität der Angebote angeht.

8.2.3 Wie ist Bewegung qualitativ in den Einrichtungen des jeweiligen Landes verankert?

Zu den Inhalten der Bewegungsstunden sowie zur Art und Weise der Vermittlung können keine genauen Angaben gemacht werden. Jedoch können die Organisation, die Größe sowie die Zusammensetzung der Bewegungsangebote auf die Ziele, Inhalte und Methoden hinweisen.

Hierbei zeigen die beiden Länder Südkorea und Deutschland die deutlichsten Unterschiede. Dies ist ein deutlicher Hinweis auf unterschiedliche Zugänge zu und Sichtweisen auf Bewegung in der frühen Kindheit.

Werden die Bewegungsangebote gruppenspezifisch oder gruppenübergreifend durchgeführt?

Die Unterschiede bei der Gruppenzusammensetzung – in deutschen Einrichtungen mehrheitlich gruppenübergreifend und in Südkorea gruppenspezifisch - sollen in Zusammenhang mit der Rolle der Kindertageseinrichtung betrachtet werden.

Der deutsche Kindergarten wird seit langem als eine sozialpädagogische Einrichtung anerkannt, die sich an dem sozialpädagogischen Ansatz orientiert: Die Förderung des sozialen Lernens steht in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im Vordergrund. „Vor allem altersgemischte Gruppen bieten die Chance, sich gegenseitig zu helfen, voneinander zu lernen und sich auf die jeweiligen Fähigkeiten jüngerer oder älterer Kinder einzustellen“ (Zimmer 2014, S. 40). Das Zusammenspielen von Mädchen, Jungen und Erwachsenen in heterogenen Gruppen ermöglicht den Kindern vielfältige soziale Erfahrungen. Ebenso macht Zimmer (2014, S. 39ff.) deutlich, dass heterogene Gruppen mit Kindern, die unterschiedliche Entwicklungsvoraussetzungen haben, mehr Spielraum für individuelle Entwicklungsverläufe bereithalten und sich Kinder leichter dazugehörig fühlen und teilhaben. So werden sie weniger durch die Konkurrenz, wie sie in

homogenen Gruppen erkennbar ist, überfordert - vielmehr werden sie als ein wichtiger Teil der Gruppe wahrgenommen. „Bewegungsangebote und Bewegungsspiele scheinen hierfür besonders gut geeignet zu sein. Sie beinhalten zahlreiche Situationen, die es erforderlich machen, dass Kinder sich mit ihren Spielpartnern auseinandersetzen, Konflikte lösen, Rollen übernehmen oder Spielregeln aushandeln und anerkennen“ (Zimmer 2014, S. 40). Demnach wird beispielsweise in dem Bewegungskindergarten „PÄNZ“ „teiloffen“ und in altersgemischten Gruppen gearbeitet. Die Kinder haben im Laufe des Vormittags die Möglichkeit, ihre Stammgruppe zu verlassen und sich Spielort, -thema, -material und -partner auszusuchen. Sie können täglich zwischen vielen Bewegungsangeboten wählen und sich dabei für den für sie angemessenen Schwierigkeitsgrad entscheiden.

Wie groß sind die Gruppen?

Die OECD-Untersuchergruppe führte an, dass Südkorea den extravaganten Ansatz der frühkindlichen Erziehung verfolge. Sie riet dazu, den Kindern von Seiten der südkoreanischen Kindergärten mehr offene Erziehungsprogramme als in der Vergangenheit anzubieten. Um eine permanente Anleitung der gemeinsamen oder fachkraftinitiierten Aktivitäten durch die Erzieher in der großen Gruppe zu vermeiden, ist Veränderung bzw. Anpassung der Erzieherausbildung notwendig. Ziel sollte es sein, einen Raum der Entwicklung zu schaffen, in dem den Interessen der Kinder entsprochen wird (vgl. Na, Moon und Shim, 2004b). Dies gelingt in kleinen Gruppen mit hohem Personalschlüssel.

In Südkorea soll das Kind nicht mehr als Bildungswesen betrachtet werden, das von Erwachsenen erzogen wird, sondern als aktiver Lerner. Kinder sind von Geburt an lernfähige und kompetente Personen, die sich Fähigkeiten und Wissen aneignen, um sich mit der Umwelt erfolgreich auseinandersetzen zu können (vgl. Kapitel 3.2 und 4.22.1). Hierfür braucht das Kind Raum und Zeit für die eigene Entfaltung, was in kleinen Gruppen mit entsprechenden Anlässen zur vielfältigen Erfahrungsbildung ermöglicht werden kann.

Sind die Gruppen altershomogen oder –heterogen?

In Südkorea wird zum größten Teil altershomogen in großen Gruppen gearbeitet. Dies weist auf Leistungs- und Trainingsorientierung hin, was anweisungs- und übungsorientiertes Arbeiten bedeutet. Im Gegensatz dazu legt in Deutschland die Mehrheit der Ein-

richtungen Wert auf altersheterogenes Lernen in kleineren Gruppen, individuelles und soziales Lernen steht im Vordergrund.

Altershomogene Gruppen, wie sie in südkoreanischen Kindergärten geführt werden (frühkindlicher Erziehungsansatz), sind auch in anderen Staaten vorzufinden. Dazu gehören beispielsweise die USA, Frankreich und Großbritannien (vgl. OECD 2012a). Es zeigt sich, dass die Antworten aus den südkoreanischen Kindergärten in Bezug auf diese Frage in Zusammenhang mit dem nationalen Bildungsplan Südkoreas stehen. Hier wurden unterschiedliche Bildungsinhalte und -ziele entsprechend der Altersstufen festgehalten, die sowohl das Bewegungssegment als auch andere Bildungsbereiche betreffen. Damit lässt sich auf Seiten der südkoreanischen Kindergärten zumeist das Vorkommen altershomogener Gruppen begründen. In Gruppen dieser Art lassen sich die Bildungspläne leichter umsetzen: „In Jahrganggruppen können Kinder leichter durch von den Fachkräften angeleitete Aktivitäten und Bewegungsangebote gefördert werden, da sie sich im Gegensatz zu Kindern in altersgemischten Gruppen auf einem vergleichbaren Entwicklungsstand befinden“ (Textor 2009a, S. 42). Diese Form der Bildung entspricht jedoch nicht dem frühkindlichen Lernen, denn Kinder bilden sich leichter selbst und lassen sich leichter bilden, wenn sie und ihre Peers sich auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus befinden (vgl. Zimmer 2014, S. 39ff.).

8.2.4 Welche Rahmenbedingungen stehen für die Bewegungsangebote in den jeweiligen Ländern zur Verfügung?

Rahmenbedingungen wie die für Bewegung zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten und das Außengelände der Einrichtungen sind weitere Indikatoren für die aktuelle Praxis der Bewegungserziehung in den beiden zum Vergleich stehenden Ländern.

Welche Räumlichkeiten stehen für die Bewegungsangebote zur Verfügung?

Hinsichtlich der Räumlichkeiten, in denen die Bewegungsangebote der Einrichtungen stattfinden, unterscheiden sich die beiden Länder Südkorea und Deutschland deutlich.

Ein großer Teil der Kindergärten in Südkorea hat keinen spezifischen Raum für Bewegung zur Verfügung. Dies hat zur Folge, dass die Bewegungsangebote in den entsprechenden Kindergärten im Gruppenraum stattfinden, in dem sich vorwiegend Schreibtische und Stühle befinden. In diesen Gruppenräumen haben die Kinder jedoch viel zu wenig Platz, um sich frei zu bewegen. Das einzige, was die Kinder in dem begrenzten Freiraum tun können, ist an einer Stelle stehend Gymnastikübungen zu machen oder im

Sitzen zu spielen. In der südkoreanischen Gesetzgebung, die die Leitung der Klassenstufen unterhalb der Oberschule regelt, heißt es, dass eine Räumlichkeit für das Bewegungsangebot zu schaffen sei. Als Einschränkung ist unter §5 Art. 3 zusätzlich vermerkt, dass die Notwendigkeit einer Räumlichkeit hingegen nicht bestehe, wenn eine entsprechende Erziehung hierdurch nicht gestört werde.

Wenn die südkoreanischen Einrichtungen hingegen Räumlichkeiten für Bewegung zur Verfügung haben, dann können sie mehrheitlich auf eine eigene Turnhalle zurückgreifen. Im Vergleich dazu bewegen sich die Kinder in deutschen Kindergärten überwiegend in einem Bewegungsraum. Dies macht deutlich, dass Anspruch und Zielsetzung ganz unterschiedlich sind. Während südkoreanische Kinder im engen Sinne Sport treiben, bewegen sich die Kinder in deutschen Kindergärten frei und individuell. Im erstgenannten Fall werden Muskeln und Kondition geschult, im zweitgenannten Fall entwickeln sich die Kinder ganzheitlich.

Wie groß sind die Außengelände der Einrichtungen?

Auch hinsichtlich der Größe des Außengeländes unterscheiden sich die beiden verglichenen Länder deutlich. Mehr als die Hälfte der südkoreanischen Kindergärten verfügen lediglich über ein kleines oder gar kein Außengelände, während die Außengelände in Deutschland insgesamt größer gebaut sind. Dies zeigt erneut auf, dass die Kindertageseinrichtungen in Südkorea durch die Merkmale des Ansatzes der frühkindlichen Erziehung gekennzeichnet sind. Die Ressourcen konzentrieren sich auf den inneren Lernraum, dem oberste Priorität zugesprochen wird (vgl. Kapitel 3.3). Jahrelang wurde der Bewegungsspielraum südkoreanischer Kinder bei der Förderung des Spiels auf den Gruppenraum beschränkt. Dabei wurde vernachlässigt, dass Kinder zunächst grundlegende Erfahrungen mit der materialen und sozialen Umwelt sowie Bewegungserfahrungen auf großem Raum machen müssen. So lernen sie, sich auf großen Flächen zu bewegen, Sicherheit zu erlangen und alle Körperteile koordiniert zu bewegen.

Die vorliegenden Ergebnisse stützen auch die Ergebnisse der OECD-Studie, welche aufzeigen, dass in deutschen Kindergärten sowohl drinnen als auch draußen sehr viel Platz für Bewegung zur Verfügung steht. Zusammenfassend lässt sich auf Grundlage der Ergebnisse feststellen, dass der Außenbereich in deutschen Kindergärten einen hohen Stellenwert einnimmt. Wie in anderen Staaten, die einen sozialpädagogischen

Ansatz verfolgen, wurden und werden hohe finanzielle Mittel für die Gestaltung der Außenbereiche der Kindergärten aufgebracht.

8.3 Ergebniszusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass die Fachkräfte der Kindergärten sowohl in Südkorea als auch in Deutschland die Bedeutung von Bewegung in der frühen Kindheit erkannt haben, wenn auch in Deutschland der Stellenwert von Bewegung höher liegt. Dies zeigt sich sowohl im Meinungsbild der Fachkräfte und in der konzeptionellen Einbindung von Bewegung als auch in der Quantität, in der Bewegung in den Einrichtungen umgesetzt wird. Deutschland liegt hier vor Südkorea.

Der für die Praxis folgenschwere Punkt jedoch liegt vielmehr darin, wie unterschiedlich Bewegung in den beiden Ländern aufgefasst wird und dementsprechend qualitativ unterschiedlich in die Praxis umgesetzt wird.

Während Südkorea gruppen- und altershomogen in großen Gruppen in der Turnhalle einmal pro Woche Bewegungsangebote umsetzt, in denen die Kinder motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern, bewegen sich die Kinder in deutschen Kindergärten im Durchschnitt annähernd täglich gruppen- und altersheterogen in kleineren Gruppen in einem Bewegungsraum und haben dadurch die Möglichkeit, sich ganzheitlich weiterzuentwickeln.

Die vorliegenden empirischen Ergebnisse zeigen demnach, dass sich auf der Basis gravierender bildungs- und bewegungstheoretischer Unterschiede zur Bewegungserziehung in Kindergärten der jeweiligen Länder eine ebenso gravierend unterschiedliche Praxis entwickelt hat, die im Besonderen in der Qualität und den Rahmenbedingungen sichtbar wird.

9 Zusammenfassung und Ausblick

Kapitel 9 fasst die zentralen Erkenntnisse und Ergebnisse der vorliegenden Literaturarbeit und der empirischen Studie zusammen, reflektiert die Arbeit und die verwendeten Methoden und geht abschließend auf Perspektiven für die Praxis ein.

9.1 Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, den Bildungsbereich Bewegung in der Frühpädagogik näher zu beleuchten und die pädagogischen Konzepte und die Situation im Bereich Bewegungserziehung deutscher und südkoreanischer Kindergärten zu vergleichen.

Um diese Perspektiven für die Bewegungserziehung in Südkorea abzuleiten, wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit die pädagogischen Konzepte der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Südkorea und Deutschland und die aktuelle Situation sowie der Stellenwert der Bewegungserziehung in den südkoreanischen und deutschen Kindertageseinrichtungen untersucht. Auch wurden bestimmte Merkmale beider pädagogischer Konzepte für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung anhand einer Reihe von Analyseeinheiten mit dazugehörigen Fragestellungen verglichen. Des Weiteren wurde die empirische Untersuchung über den aktuellen Stand der südkoreanischen und deutschen Kindertageseinrichtungen bezüglich der Organisation von Bewegungsangeboten im vorschulischen Alter dargestellt.

Zunächst lässt sich herausstellen, dass sich die Beschäftigung mit der frühen Kindheit in Wissenschaft, Forschung und Politik erst entwickelt hat. Grundlegend sind dabei das in der jeweiligen Kultur verbreitete Bild vom Kind, der soziokulturelle Zusammenhang, der Bezug zu den Entwicklungsaufgaben von Kindern in der jeweiligen Altersstufe sowie das Setting (Kap. 2.1).

Das gestiegene Interesse der Wissenschaft, auch die Phase der frühen Kindheit in den Fokus der Forschung zu setzen, brachte viele nationale Forschungsstränge sowie groß angelegte internationale Forschungsreihen hervor, wie z. B. die Starting Strong Studien der OECD (Kap. 2.2). Diese Studien belegen die sogenannte Bildungsplandichotomie, die von zwei zentralen Ansätzen der Bildungsplanentwicklung ausgeht, welche sich im Kern unterscheiden. Dies sind der schulorientierte und der ganzheitliche Ansatz. Länder, die sich vom Ansatz her unterscheiden, unterscheiden sich gravierend in der Umsetzung frühkindlicher Bildung. Genauer auf diese Thematik geht die vorliegende Arbeit

am Beispiel Südkorea und Deutschland ein (Kap. 5). Auch wirken sich die schulorientierten vs. ganzheitlichen Ansätze auf den Bildungsbereich Bewegung aus. Inwiefern Bewegung in der frühen Kindheit eine zentrale Rolle für Gesundheit, Bildung und Soziales spielt, wird in Kapitel 2.3. erläutert. Es ist wissenschaftlich ausreichend belegt, dass Bewegung ein grundlegendes Medium für die gesunde kindliche Entwicklung darstellt. Dementsprechend ist Bewegung auch als Bildungsbereich in der frühkindlichen Bildung anerkannt (Kap. 2.4).

Die beiden Länder Südkorea und Deutschland haben sehr unterschiedliche kulturelle Bildungskontexte. Dies wird in den Kapiteln drei und vier herausgearbeitet. Angefangen bei der Bildungskultur, die in Südkorea konfuzianisch geprägt ist und in Deutschland christliche Werte hat. Das gesellschaftliche Bild vom Kind wird entscheidend dadurch geprägt. So wird das südkoreanische Kind als Wesen angesehen, welches die Erziehung der Erwachsenen benötigt. Ganz anders gestaltet sich das Bild vom Kind in Deutschland, wo das Kind als selbstinitiativ und als Produzent seiner eigenen Entwicklung angesehen wird. Auf der Basis der Kultur sowie des Bildes vom Kind entwickelten sich in den beiden Ländern unterschiedliche Praxen der frühkindlichen Bildung. Deutlich werden diese Unterschiede an ausgewählten Beispielkindergärten. Für Südkorea spricht der staatliche Kindergarten Sonnenschein, welcher Bewegung als funktionelles Ausgleichstraining zum kognitiven Lernen ansieht und mindestens einmal in der Woche eine Sportstunde auf dem Plan hat. Auch der private südkoreanische Kindergarten Rainbow bildet einen Teil von Südkoreas Bildung in der frühen Kindheit ab. Hier steht im Besonderen die kognitive Entwicklung im Vordergrund, Bewegung und Körper werden im Tages- oder Wochenplan vernachlässigt.

Deutschlands frühkindliche Bildung repräsentiert sich durch den Bewegungskindergarten PÄNZ. Hier ist die Bewegung in den Kindergartenalltag integriert und das kindliche Bewegungsbedürfnis kann individuell - entweder im freien Spiel oder in angeleiteten Bewegungsangeboten - gestillt werden.

Die Kapitel drei und vier präsentieren zusammenfassend zwei verschiedene Kulturen, auf deren Basis sich jeweils die eigene Bildungskultur entwickelte und sich ganz unterschiedliche Umsetzungsformen frühkindlicher Bildung entfalteten.

Der Ländervergleich in Kapitel 5 verdeutlicht dies mit Hilfe von sechs Aspekten der frühkindlichen Bildung:

1. Bildungsplanentwicklung
2. Bild vom Kind
3. Rolle der Kindertageseinrichtung
4. Bildungsziel
5. Bildungsbereich Bewegung
6. Räumliche Gegebenheiten

Zusammenfasst zeigen sich hier Unterschiede, die sich auf der Basis der kulturellen Hintergründe herleiten lassen.

Südkorea folgt dem schulorientierten Ansatz, die Bildungspläne der Kindergärten orientieren sich an den Plänen der Grundschule und bereiten auf diese vor. Das Kind wird als lernender Mensch betrachtet, der Lehre benötigt, die Einrichtungen gelten als zentral für den Schulerfolg und die Bildungsziele fokussieren im Besonderen kognitive Entwicklung. Der Bildungsbereich Bewegung spielt funktional eine Rolle, er dient den anderen Bildungsbereichen. Dementsprechend wird wenig Wert auf den Außenbereich als Bewegungsraum gelegt, und neben den mit Möbeln zugestellten Innenräumen steht für das Sporttreiben meist nur eine Sporthalle zur Verfügung.

Die deutschen Bildungspläne hingegen basieren auf einem holistischen Ansatz kindlicher Entwicklung. Ihnen liegt das humanistische Bild vom Kind zugrunde. Dementsprechend werden die Elemente Betreuung, Bildung und Erziehung im Sinne der Sozialpädagogik eng miteinander verknüpft. Es sind in der Tat untrennbare Aktivitäten bei der täglichen Arbeit und zusammenhängende Teile des kindlichen Lebens. Die Rolle der Einrichtung lässt sich als Lebensraum und Ort der kindlichen Entwicklung beschreiben.

Bildungsziele sind allgemein formuliert und werden individuell je nach aktueller Entwicklungsaufgabe angepasst. Im Zentrum steht das Kind, welches sich eigene Ziele setzt und sich Inhalte aussucht, für die es sich interessiert. Der Bildungsbereich Bewegung wird in jedem der Bildungspläne ausführlich erwähnt und spiegelt sich als wichtiges Element im Kindergarten in der Gestaltung und Nutzung der räumlichen Gegebenheiten wider. In deutschen Kindergärten wird viel Wert auf vielseitige Außenbereiche und bewegungsfreundliche Innenräume gelegt.

Die Theoriekapitel zwei bis fünf haben die Grundlagen pädagogischen Handelns herausgearbeitet. Einen tieferen Blick in die pädagogische Praxis der beiden Länder Südkorea und Deutschland liefert die vorliegende empirische Studie.

Die folgenden Fragestellungen wurden untersucht und beantwortet:

- 1) Welchen **Stellenwert** hat die Bewegungserziehung in den Kindergärten des jeweiligen Landes?
 - a. Nach welchem pädagogischen Ansatz wird in den Einrichtungen gearbeitet?
 - b. Ist „Bewegungserziehung“ im Konzept der Einrichtung verankert?
 - c. Führen kooperierende externe Institutionen Bewegungsangebote durch?
 - d. In welchem finanziellen Rahmen agieren die Kindergärten des jeweiligen Landes?
- 2) Wie ist Bewegung **quantitativ** in den Einrichtungen des jeweiligen Landes verankert?
 - a. Wie viele Kindergärten führen regelmäßig Bewegungsangebote durch?
 - b. Wie häufig hat ein Kind im Durchschnitt die Gelegenheit, an einem Bewegungsangebot teilzunehmen?
- 3) Wie ist Bewegung **qualitativ** in den Einrichtungen des jeweiligen Landes verankert?
 - a. Werden die Bewegungsangebote gruppenspezifisch oder gruppenübergreifend durchgeführt?
 - b. Wie groß sind die Gruppen?
 - c. Sind die Gruppen altershomogen oder –heterogen?
- 4) Welche **Rahmenbedingungen** stehen für die Bewegungsangebote in den jeweiligen Ländern zur Verfügung?
 - a. Welche Räumlichkeiten stehen für die Bewegungsangebote zur Verfügung?
 - b. Wie groß sind die Außengelände der Einrichtungen?

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fachkräfte der Kindergärten sowohl in Südkorea als auch in Deutschland die Bedeutung von Bewegung in der frühen Kindheit erkannt haben, wenn auch in Deutschland der Stellenwert von Bewegung höher liegt. Der für die Praxis folgenschwere Punkt liegt darin, wie unterschiedlich Bewegung in den beiden Ländern aufgefasst wird und wie dem entsprechend qualitativ unterschiedlich die Praxis umgesetzt wird. Hier zeigt sich der unterschiedliche Ansatz schulorientiert vs. ganzheitlich wieder.

Während Südkorea gruppen- und altershomogen in großen Gruppen in der Turnhalle einmal pro Woche Bewegungsangebote umsetzt, in denen die Kinder motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern, bewegen sich die Kinder in deutschen Kindergärten im Durchschnitt annähernd täglich gruppen- und altersheterogen in kleineren Gruppen in einem Bewegungsraum und haben dadurch die Möglichkeit, sich ganzheitlich weiterzuentwickeln.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen demnach, dass sich auf der Basis gravierender bildungs- und bewegungstheoretischer Unterschiede zur Bewegungserziehung in Kindergärten der jeweiligen Länder eine ebenso gravierend unterschiedliche Praxis entwickelt hat, die im Besonderen in der Qualität und den Rahmenbedingungen sichtbar wird.

9.2 Reflexion

Es bleibt anzumerken, dass die vorliegende Studie einigen Einschränkungen unterliegt, die gleichzeitig weiteren Forschungsbedarf implizieren.

Das vorrangige Ziel der Arbeit bestand darin, das Verständnis und die Umsetzung der Bewegungserziehung im Kindergarten in Südkorea und Deutschland näher zu untersuchen. Neben empirischer Forschung über die aktuelle Situation der Bewegungserziehung in den Kindergarten beider Länder wurden im theoretischen Forschungsprozess übergeordnete kulturelle Bildungskontexte für beide Länder berücksichtigt.

Einige Aspekte, die ebenfalls Einfluss haben auf die Bewegungserziehung in Kindergärten beider Länder, bleiben jedoch unberücksichtigt. Dazu zählen:

- die Perspektiven der Eltern und Kinder zur Bewegungserziehung in Südkorea und Deutschland
- Die Ausbildungspläne des pädagogischen Fachkräfte in Südkorea und Deutschland

- Finanzielle Aspekte für die Kindergärten in Südkorea und Deutschland

Zudem wurde die aktuelle Situation der Bewegungserziehung in Kindergärten nur mit Hilfe von Fragebögen mit geschlossenen Fragen erhoben. Persönliche Interviews hätten offene Fragen ermöglicht und die Studie um eine qualitative Forschungsmethode erweitert.

9.3 Folgerungen

Bisherige Studien in der Sportpädagogik, die sich mit der Situation des Bewegungsreiches in südkoreanischen Kindergärten beschäftigten, haben zumeist Vorschläge zu Verbesserungsmaßnahmen auf der (unteren) Ebene der Kitas zum Ergebnis (Bottom-up): Choi (2007), Kim (2006), Kim (2005), Oh (2001) und An (2003) haben aus ihren Studien entsprechende Weiterentwicklungsvorschläge für Südkorea abgeleitet. So wird beispielsweise geraten, die Bewegungsräume zu erweitern, Übungsleiter auszubilden, eine angemessene Anzahl an Kindern und Erziehern auf die Gruppen zu verteilen und genügend Bewegungsmaterialien anzuschaffen. Shim (2005), Kim (2002) sowie Yun (1997) betonen insbesondere die Ermöglichung vielfältiger körperlicher Aktivitäten und das ausreichende Angebot an Bewegungsprogrammen. Problematisch ist jedoch an dieser Stelle, dass im Rahmen der oben genannten Studien kaum Aussagen über den Bereich der pädagogischen Ansätze und Konzepte gemacht werden.

Hier setzt die vorliegende Dissertation an, es steht der Einfluss des pädagogischen Konzeptes auf die Praxis der Bewegungserziehung im Mittelpunkt. Es wurde festgestellt, dass der Bildungsbereich „Bewegung“ in südkoreanischen und deutschen Kindergärten von vielen Faktoren beeinflusst wurde, zu denen unter anderem die kulturellen Bildungskontexte, das Bild vom Kind, das Bildungsziel, die Erwartungen an die frühkindliche Bildung sowie Gestaltung und Nutzung der räumlichen Gegebenheiten gehören.

Um den Bildungsbereich „Bewegung“ in Südkorea grundlegend zu verbessern, sollte das Thema auch von oben (Top-Down) angegangen werden. Ohne Berücksichtigung einer angemessenen pädagogischen Philosophie oder angemessener pädagogischer Konzepte wird die Entwicklung der Bewegungserziehung auf der unteren Ebene der Kitas nur oberflächliche Auswirkungen haben. An dieser Stelle kann die vorliegende Vergleichsstudie über die pädagogischen Konzepte in den südkoreanischen und deutschen Bildungsplänen im Hinblick auf die Bildungsplanansätze der OECD und über die aktuelle Bewegungssituation in südkoreanischen und deutschen Kindergärten einen gu-

ten Beitrag leisten. Um in Südkorea eine optimale pädagogische Grundlage als Voraussetzung für die Bewegungserziehung zu etablieren, ist eine Verbesserung der Einstellung gegenüber der pädagogischen Philosophie sowie eine Weiterentwicklung des Konzeptes der Scholorientierung in der frühen Kindheit in Südkorea notwendig. Ein geeignetes pädagogisches Konzept sollte schon möglichst früh ansetzen, damit die Bewegungserziehung für die ganzheitliche Bildung und Entwicklung optimal verlaufen kann. Die im Folgenden formulierten Folgerungen sollen als Orientierungshilfe entsprechende Impulse für die Revision des nationalen Bildungsplans für Kindergärten in Südkorea geben.

Das Bild vom Kind

Pädagogisches Handeln ist immer davon abhängig, welches Menschenbild vorliegt und welches Bild vom Kind das Handeln leitet. Das pädagogische Konzept der Kindertageseinrichtungen in Südkorea folgt dem scholorientierten Ansatz. In diesem Rahmen werden Kleinkinder als die Lohnempfänger der Zukunft bzw. als Menschen, die zu ordentlichen Bürgern erzogen werden müssen, betrachtet. Dementsprechend werden die Kinder als Bildungswesen gesehen, die von Erwachsenen erzogen werden sollen. In solchen Kindertageseinrichtungen wird dem Kind Wissen vermittelt (entsprechend dem „Nürnberger Trichter“). Anstelle einer Förderung des (Frei-)Spiels und der damit verbundenen Selbstbestimmung wird über das Kind verfügt. Anstatt es in seiner Ganzheit zu sehen, wird es entsprechend der einzelnen Entwicklungsbereiche „zerlegt“ wahrgenommen (Textor, 2014). Auch die Partizipation der Kinder an der Erziehungspraxis wird nur selten berücksichtigt.

Das kulturell verankerte Bild vom Kind unterliegt einer Eigendynamik. Kinder werden in diese Kultur geboren, erleben die Kindheit und sehen, wenn sie erwachsen geworden sind, Kinder genauso, wie sie selbst als Kind gesehen wurden. Ein solches geschlossenes System entwickelt sich sehr langsam, es bedarf einer Zeitspanne von mehreren Generationen. Und gleichzeitig ist es möglich, kulturelle Werte, Normen und Bilder weiterzuentwickeln oder sogar Paradigmenwechsel einzuleiten. Grundlage dafür sind evidente Erkenntnisse, meist aus der Forschung oder aus der Geschichte heraus, eine relative Unzufriedenheit der Betroffenen sowie gute Vorbilder.

Um das Bild vom Kind in Südkorea zu verändern, braucht es also

- flächendeckende Aufklärung über eine gesunde kindliche Entwicklung, Bildung und Erziehung - bestenfalls als Bildungsbereich in der frühen Kindheit, als Thema in allen Schulstufen sowie als zentraler Studieninhalt in den Studiengängen der Frühpädagogik. Die internationale Forschungslage liefert diese Erkenntnisse, die Überlieferung und Übersetzung nach Südkorea sollte der nächste Schritt sein.
- Den internationalen Austausch mit Ländern, die ein eher ganzheitliches Bild vom Kind haben.
- Engagierte und sehr reflektierte Pädagoginnen, die versuchen, eine neue Spielart mit Kindern auszuprobieren. Das heißt, die sich trauen, alte Handlungsmuster zu verlassen, alternative Wege zu suchen und diese stets auf ihre Wirkungsweise hin zu reflektieren.

Das Bildungsverständnis

Bildung wird in Südkorea als Wissenserwerb verstanden. In manchen südkoreanischen Kindertageseinrichtungen werden die Bildungsbereiche wie Schulfächer behandelt und nacheinander abgearbeitet.

In Deutschland hingegen steht das Kind im Mittelpunkt. Es wird eine ganzheitliche Förderung der kindlichen Bildung und Entwicklung und die Förderung des Wohlbefindens des Kindes angestrebt. In diesem Sinne bilden Kinder ihr Selbst als soziales Wesen heraus und entwickeln ihre Persönlichkeit im Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen (vgl. Zimmer 2014). Nur im sozialen Dialog und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung statt (vgl. Fthenakis 2008, S. 106).

Der Bildungs- und Erziehungsplan in Hessen (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium 2014, S. 12f.) definiert Lernen als aktive und kooperative Form der Wissenskonstruktion und des Kompetenzerwerbs:

"Im Mittelpunkt dieses Lernverständnisses im Sinne der Lernmethodischen Kompetenz stehen, zunehmend mit dem Alter, das Nachdenken über das eigene Denken und ein Bewusstsein dafür, dass man lernt, was man lernt und wie man lernt. Darüber hinaus werden als bedeutsame Basiskompetenzen der kompetente Umgang mit Veränderungen und Belastungen (Resilienz)

sowie individuumsbezogene Kompetenzen sowie Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext genannt."

Kinder lernen sich selbst und die Welt nicht in Fächern oder Lernprogrammen. Zimmer (2014, S. 13) betont: „Bildung ist mehr als Wissenserwerb, sie schließt auch emotionale, soziale, ästhetische Kompetenzen ein.“ Ihre Kompetenzen entwickeln Kinder nicht isoliert, sondern stets in der Auseinandersetzung mit konkreten Situationen und bedeutenden Themen und im sozialen Austausch. „Kompetenzorientiert und bereichsübergreifend angelegte Bildungsprozesse, die Kinder aktiv mitgestalten, fordern und stärken sie in all ihren Kompetenzen“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2012, S. XXI).

Wehrmann (2003, S. 31) weist auf den engen Zusammenhang zwischen verschiedenen Kompetenzbereichen und ihrer Herausbildung durch Bewegungserfahrungen hin:

"Sowohl Basiskompetenzen als auch kognitive und sprachliche Kompetenzen entwickeln Kinder im Vorschulalter zum größten Teil durch Bewegung und auf der Grundlage von Bewegung. Durch Bewegungshandeln lernen Kinder, sich selbst, ihre Umwelt und ihre Bezugspersonen kennen. Durch Bewegung lernen sie, etwas zu bewirken und erhalten Rückmeldungen über das, was sie können, über Erfolg und Misserfolg. Im Handeln und Bewegen lernen sie, zu lernen" (zit. nach Zimmer, 2014, S. 15).

Das im Sinne des Kindes und seiner ganzheitlichen Entwicklung bestehende Bildungsverständnis in der deutschen Elementarbildung empfiehlt sich ebenfalls für die südkoreanische frühe Bildung und Erziehung. Die südkoreanischen Kindergärten sollen sich nun nicht mehr nur auf ihrer Rolle als kindererziehende Schule, die die Ansätze der frühkindlichen Bildung realisiert, ausruhen. Kindheit ist die Zeit, in der sich die Kinder ganzheitlich entwickeln und bilden. Der Auftrag der frühkindlichen Bildung besteht deshalb nicht nur darin, Wissen zu vermitteln, sondern auch darin, grundlegende Basiskompetenzen und eine ausgeglichene ganzheitliche Entwicklung zu fördern. Es ist an der Zeit, eine andere Richtung einzuschlagen, das Bildungsverständnis in Südkorea zu überdenken und infolgedessen seine eigene Rolle neu zu gestalten.

Die Erziehungsmethode

Im Rahmen des schulorientierten Ansatzes des südkoreanischen pädagogischen Konzeptes, das überwiegend die Förderung der kognitiven Fähigkeiten fokussiert, werden die Aktivitäten in erster Linie von der pädagogischen Fachkraft initiiert. Dabei werden altershomogene Kleingruppen gebildet. Auch die „Leistungen“ der Kleinkinder werden bereits im vorschulischen Bereich erfasst, insbesondere durch die nach einer Lerneinheit häufig geäußerte Frage „Was haben wir heute gelernt?“ (Textor, 2014). Auf diese Weise wird die Beschäftigung mit wichtigen Themenfeldern klar vorgeschrieben, eine kindzentrierte Umgebung, die sich durch Eigeninitiative, Kreativität und Selbstbestimmung auszeichnet, wird jedoch verhindert (Eurydice, 2009; Prentice, 2000).

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Kinder in zahlreichen kognitiven Bereichen kompetenter und kreativer sind, wenn sie zwischen verschiedenen, gut organisierten und altersgemäßen (Bewegungs)Aktivitäten selbst entscheiden können (vgl. CCL 2006). Dementsprechend ist selbstinitiierten, offenen Bewegungsaktivitäten und solchen, die mehrere Kinder berücksichtigen, Vorrang zu geben vor Beschäftigungen, die von der Fachkraft vorbestimmt sind (Textor 2014). Mit Hilfe der Unterstützung durch die Erzieher, die sich aufrichtig dafür interessieren sollten, was die Kinder sagen und tun, können Kinder in die Lage versetzt werden, ein eigenes Verständnis von ihrer Umwelt aufzubauen und Empfindungen von Kontrolle und persönlicher Befriedigung zu erleben. Clay Shouse (2000, S. 14) hebt ebenfalls den Aspekt der Eigeninitiative als wichtigen Faktor des Bildungsprozesses hervor und erläutert, dass ein solches kindinitiiertes Lernen funktioniert, weil es die Kinder darin bestärkt, ihre Interessen zielstrebig und kreativ zu verfolgen: „Im Zuge dieses Prozesses entwickeln die Kinder Initiative, Interesse, Neugier, Einfallsreichtum, Unabhängigkeit und Verantwortlichkeit – Geisteshaltungen, von denen sie ihr ganzes Leben lang profitieren werden“. Es spricht einiges dafür, dass ein Bildungsplan mit einer hohen Gewichtung von kindinitiierten Aktivitäten langfristige Vorteile erzielt. Eine Langzeitstudie über die Auswirkungen unterschiedlicher Curriculumsmodelle auf benachteiligte Kinder von Schweinhart und Weikart (1997) zeigt, dass die starke Gewichtung kindinitiiertter Aktivitäten mit einer größeren Bereitschaft einhergeht, im späteren Leben gemeinnützige Dienste zu leisten und die Motivation steigern, einen höheren Bildungsgrad zu erlangen (OECD 2012a, S. 213). Im Bildungsplan für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung sollten kindinitiierte und durch pädagogische Fachkräfte initiierte Inhalte und Aktivitäten kombiniert werden,

um die kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse und die sozialen Fähigkeiten von Kindern maximal zu fördern (Sheridan 2011, zit. nach OECD 2012a, S. 114).

Bewegungsräume gestalten - Das Außenspielgelände

In Südkorea stellen nicht nur die leistungsorientierten Einstellungen der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte gegenüber der frühkindlichen Erziehung ein großes Problem dar, sondern auch die räumlichen und materiellen Defizite in der Ausstattung der Tageseinrichtungen. Die räumlichen Verhältnisse in südkoreanische Kindergärten sind sehr beschränkt, und das Freispiel auf Außenflächen wird nicht immer angeboten.

Zimmer (2014, S. 177) betont, dass Bewegungserziehung im Kindergarten einer Raumgestaltung (Innen- und Außenräume) bedarf, die auf die Bewegungsbedürfnisse der Kinder abgestimmt ist und die sowohl eine spezifische Bewegungsförderung als auch offene, freie Bewegungsmöglichkeiten erlaubt. Wissenschaftler weisen darauf hin, dass Kinder durch die Kombination des Spiels in Innenräumen und Außenräumen zahlreiche Möglichkeiten haben, ihre Kreativität zu entfalten und Dinge untereinander auszuhandeln (OECD 2012a, S. 111). Das Außengelände bietet den Kindern mehr Gelegenheiten für großräumige Bewegungen. Diese Bewegungsabläufe sind bedeutsame Erfahrungen, die das Kind für seine Entwicklung braucht. Auch der Gestaltung der Außenspielfläche wird in der deutschen Elementarbildung eine große Bedeutung zugesprochen.

Die Gestaltung der Außenflächen hat einen erheblichen Einfluss darauf, wie Kinder sich verhalten und welche Spiele sie bevorzugen. Am günstigsten für traditionelle Ballspiele wie z. B. Prellen, Werfen, Fangen sind große Rasenflächen oder auch asphaltierte Flächen. Meist erstreckt sich das Spielen allerdings auf die Nutzung der fest installierten Geräte: Rutsche, Sandkasten, Klettertürme, Schaukeln und Balancierbalken. Mobile Gegenstände erhöhen den Reiz des Draußenspielens und setzen dem Entwickeln von Phantasie sowie dem Erkunden und Ausprobieren nicht zu enge Grenzen (vgl. MAGS DES NRW/ KM DES NRW 1991, S. 57). „Je mehr attraktives Spielmaterial das Außengelände bietet, umso mehr werden auch die Kinder von sich aus den Wunsch äußern, im Freien zu spielen“ (Zimmer 2014, S. 227f.).

In Südkorea sind die Kitas oftmals in dicht besiedelten städtischen Gebieten zu finden. Hier steht selten ein großzügiges Außengelände zur Verfügung. Die finanziellen Mög-

lichkeiten des Trägers spielen zudem eine große Rolle. „Aber auch kleine Außenflächen können durch geschickt ausgewählte und arrangierte Geräte, vor allem aber auch durch mobiles Material, das zum Bauen und Selbergestalten anregt, der Fantasie und der Bewegungsfreude der Kinder entgegenkommen“ (Zimmer 2014, S. 228).

Die räumlich schwierigen Bedingungen in Südkorea sollten nicht dazu führen, dass die Bewegungschancen in Kindergärten reduziert bleiben. Die äußeren Rahmenbedingungen im Kindergarten stehen als wichtige Voraussetzung der Bewegungserziehung im Vordergrund. „Der erste Schritt, den Bewegungsbedürfnissen der Kinder nachzukommen, liegt im Überdenken der Raumgestaltung“ (Zimmer 2014, S. 216).

Bewegung sollte mit Hilfe der obengenannten Überlegungen als ein Schlüsselthema kindlicher Bildung und Entwicklung verstanden werden und als pädagogisches Prinzip ein integraler Bestandteil im Konzept von Kindergärten in Südkorea werden. Vordergrundig gilt es zu beachten, dass die Ressourcen des Kindes nicht übersehen werden dürfen und - dem bekannten Leitgedanken Maria Montessoris folgend - entsprechend jedes Kind dort abgeholt werden sollte, wo es steht.

10 Literaturverzeichnis

- Aasen, W. et al. (2009). The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 27 (1), S. 5-13.
- An, E. S. (2003). The Report on Actual Conditions of Physical Education for Children and Infants. *Südkorea Sport Research*, 14 (6), S. 657- 664.
- Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2014). Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse. In Rita Braches-Chyrek; Heinz Sünker; Charlotte Röhner & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*. (S. 335-350), Verlag Barbara Budrich.
- Antal E. and Tille Y. (2011). Simple random sampling with over replacement. *Journal of Statistical Planning and Inference Vol. 141, Issue 1*, S. 597-601
- Bae, B. (2009). Children's Right to Participate – challenges in everyday interactions, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), S. 391-406.
- Bahr, S. et al. (2012). *Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter*. motorik, Schorndorf, 35 (2012), Heft 3
- Bak E. H. (2006). *Untersuchungen zum modernen Kindheitsbild in Südkorea*. Seoul: Changjisa.
- Balster, K. und Beckmann, U. (2005). Anerkannter Bewegungskindergarten des LandesSportBundes Nordrhein-Westfalen. In H. Delp und LandesSportBund Hessen (Hrsg.), *Sport- und Bewegungskindergärten: Grundlagen-Konzepte-Beispiele* (S. 167-170). Neu-Isenburg: Das Studio Torsten Hegner GmbH.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2012). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (5., erweiterte Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Benzing, R. (1941). *Grundlagen der körperlichen und geistigen Erziehung des Kleinkindes im nationalsozialistischen Kindergarten*. Berlin: Franz eher.
- Berger, M. (1990). 150 Jahre Kindergarten. Ein Brief an Friedrich Fröbel. Frankfurt/Main: Brandes und Apsel.
- Bertrand, J. (2007). Preschool Programs: Effective Curriculum. Comments on Kagan and Kauerz and on Schweinhart, *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal. Zugriff am 2. März 2015 unter www.child-encyclopedia.com/documents/BertrandANGxp.pdf
- Bock, K. (2014). Perspektiven der Kindheitsforschung. In Rita Braches-Chyrek; Heinz Sünker; Charlotte Röhner & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*. (S. 275-288), Verlag Barbara Budrich.
- Bodrova, E. und D. Leong (2010). Curriculum and Play in Early Child Development, *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, Zugriff am 13. October 2014 unter [www.child-encyclopedia.com/ docu-ments/Bodrova-LeongANGxp.pdf](http://www.child-encyclopedia.com/docu-ments/Bodrova-LeongANGxp.pdf)

- Brooks-Gunn, J. et al. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Development Psychology*, 43 (6), S. 1428-1446.
- Bühner M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Addison-Wesley.
- Bundesjugendkuratorium u.a. (Hrsg.) (2002). *Bildung ist mehr als Schule*. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen *Debatte*. Bonn/Berlin/Leipzig.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004). *OECD Early Childhood Policy Review 2002-2004 Hintergrundbericht Deutschland*. München.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (30. November 2004). OECD legt Länderbericht zu frühkindlichen Betreuungsangeboten für die Null- bis Sechsjährigen in Deutschland vor. *Bildungsklick*, Zugriff am 2. März 2015 abgerufen von <http://bildungsklick.de/pm/6899/oecd-legt-laenderbericht-zu-fruehkindlichen-betreuungsangeboten-fuer-die-null-bis-sechsjaeehrigen-in-deutschland-vor/>
- Canadian Council on Learning (CCL) (2006). Why is High-Quality Child Care Essential? The link between Quality Child Care and Early Learning. *Lessons in Learning*, CCL, Ottawa.
- Cho, U. J. (2000). *Entwicklung des Konzeptes der Ausbildung für Erzieher*. Dissertation, EWHA Universität Seoul
- Choi, J. H. (2007). Bewegungserziehung im Kindergarten. Diplomarbeit, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Choi, J. R. (2007). Das Problem des Bildungsbereichs Bewegung und deren Verbesserungsmaßnahmen, *Journal of Südkorean childhood education*, Nr. 8, S. 63-82.
- Choi-Shiue, K. (2005). Die institutionelle Frühförderung in Deutschland und in Taiwan im Vergleich. Dissertation, Universität Würzburg.
- Clay Shouse, A. (2000). Das High/Scope Vorschulcurriculum. In Wassilios E. Fthenakis und Martin R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 154-169). Weinheim, Basel: Beltz.
- Detert, D., Selchow, U., Balster, K., Beckmann, U., Heller, J. und Heinsler, N. (2007). Zertifizierter Bewegungskindergarten-Umsetzung in den Ländern Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. *Haltung und Bewegung*, 27 (3), S. 19-27.
- Deutsche Sportjugend (Hrsg.). (1988). *Zur Situation der Bewegungserziehung in Kindergarten und Verein*. Frankfurt a. Main.
- Dormels, S. (2010). *Freizeitaktivitäten am Nachmittag von südkoreanischen Kindern im Grundschulalter. Eine empirische Untersuchung der Phänomene Institutionalisierung, Verhäuslichung und Verinselung*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
- Dornes M. (1993). *Der kompetente Säugling: Die präverbale Entwicklung des Menschen*, Fischer Taschenbuch; Auflage:14
- Ellen, K. (2015). *Bewegungserziehung in Kindertageseinrichtungen: Eine international vergleichende qualitative Analyse*. Dissertation, an der Universität Duisburg-Essen.

- Epstein, A.S., Schweinhart, L.J. und McAdoo, L. (1996). *Models of early childhood education*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brüssel: Eurydice.
- Fischer, H. (1974). Ausbildungsreform – überfällig. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 82, S. 215-225.
- Fischer, K. (2010). Blickrichtungen auf Kinder. In Schäfer, G., Staeger, R. und Meiner, K. (Hrsg), *Kinderwelten – Bewegungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin: Cornelsen, S. 117-122.
- Frede, E. C. (1998). Preschool program quality in programs for children in poverty. In Barnett, W. S. und S. S. Boocock (Hrsg.), *Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, Programs, and Long-term Outcomes* (S. 77-98). Buffalo, NY: SUNY Press.
- Fröbel, F. (1982). Die Menschenerziehung. In Günther, K.- H. und König, H. (Hrsg.), *Kommt lasst uns unsern Kindern leben!*. Bd. II, Berlin: Volk und Wissen. [1844].
- Fthenakis, W. E. (2000). Kommentar: Die (gekonnte) Inszenierung einer Abrechnung – zum Beitrag von Jürgen Zimmer. *Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung Band 3* (S. 108-123). Weinheim; Beltz.
- Fthenakis, W. E. (2007). Bildung von Anfang an: Perspektiven zur weiteren Entwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren in Deutschland (S. 42–58). In Hunger, I. und Zimmer, R. (Hrsg), *Bewegung Bildung Gesundheit – Entwicklung fördern von Anfang an*. Schorndorf: Hofmann.
- Fthenakis, W. E. (2008). Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf. In Kauder, V. & von Beust, O. (Hrsg.), *Chancen für alle – die Perspektive der Aufstiegs-gesellschaft* (S. 85-111). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Fthenakis, W. E. und Textor M. R. (Hrsg.). (2000). *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim; Beltz
- Georgii H.- O. (2009). *Stochastik: Einführung in die Wahrscheinlichkeitstheorie und Statistik* (4. Aufl.), (S. 29–39). Berlin: de Gruyter.
- Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG), (2002). Niedersächsisches Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder. § 6 Räume und Ausstattung der Kindertagesstätten. Zugriff am 01. Februar 2015 unter <http://www.nds-vo-ris.de/jportal/;jsessionid=0E9E6D6E19B76DA0118B8CAACD7543A1.jp84?quelle=jlink&query=KiTaG+ND&max=true&aiz=true#jlr-KiTaGNDpP6>
- Ginsberg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, S. 182–191.
- Han, Y. (2009). Task of the Introduction of Child-care Voucher System: Implication from the Case of U.S. and Sweden. *Journal of Südkorean Council for Children & Right*, 13 (1), 33- 56.
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2009). Jedes Kind ist ein aktiver Lerner – was tun, wenn es nicht danach aussieht? *Das Leitungsheft von Kindergarten heute*, 2 (2), S. 16-18.

- Hebenstreit S. (2008). *Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht für das Kuratorium der Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.
- Heim R. (2008). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung In Schmidt, W. (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 21-42). Hoffmann: Schorndorf.
- Hensler, N. (2005). Modell Bewegungskindergarten Rheinland-Pfalz: Konzept-Zertifizierung-Voraussetzungen. In H. Delp und LandesSportBund Hessen (Hrsg.), *Sport- und Bewegungskindergärten: Grundlagen-Konzepte-Beispiele* (S. 179-186). Neu-Isenburg: Das Studio Torsten Hegner GmbH.
- Herrmann, U. (Hrsg.). (1987). *Neue Erziehung, Neue Menschen. Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur*. Weinheim: Basel.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium (2014). *Bildung von Anfang an Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen* (6. Aufl.). Zugriff am 21. Februar 2015 unter www.bep.hessen.de
- Hoffmann, E. (1967). Der Anspruch des Kleinkindes auf Bildung. Antwort an H.-R. Lückert. *Die Grundschule, Beiheft zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen, 2*, S. 17-32.
- Honig, M.S., Leu, H.R. und Nissen, U. (Hrsg.). (1996). *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. München: Weinheim.
- Huisinga, Richard (1996). *Bildung und Zivilisation. Vorstudien in theoretischer und forschungspraktischer Absicht*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Hurrelmann, K. und Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Jun, I. O. und Lee, Y. (2013). *Bewegungserziehung für Kinder*. Seoul: Verlag der Südkorea National Open University.
- Jung, M. R. (2003). *Veränderungen im Hinblick auf die Erwartungshaltung gegenüber der Kindererziehung*. Tagungsband des internationalen Seminars „Kinder und Kultur“ der Samsung Cultural Foundation.
- Jung, S. A. und Kim, H. Y. (2011). Revisionsrichtung der Erziehungs- und Lernmethode im nationalen Bildungsplan für Kindergärten. *The Journal of Childhood Education*, 31 (1), 289- 307.
- Kang, C. D. (2003). *Geschichte der Bildungskultur Südkoreas*. Seoul: Muneumsa.
- Kern, K. (1992). Sportkindergarten der Freiburger Turnerschaft. In Zimmer, R., Circus, H. (Hrsg.) *Kinder brauchen Bewegung*. Aachen: Meyer&Meyer.
- Key, E. (2006). *Das Jahrhundert des Kindes* (Belitz Taschenbuch/ Essay). Weinheim: Beltz
- Kim G. S. (2006). *Der Einfluss des Nachhilfestresses bei Grundschulern auf ihre geistige Gesundheit und die Anpassung an den Schulalltag*. Magisterarbeit, Konkuk Universität, Institut für Erziehungswissenschaften.

- Kim M. S. (2003). Veränderungen der gesellschaftlichen Erwartungshaltung gegenüber der Kindheit betrachtet mit Hilfe einer Analyse von Zeitungs- und Zeitschriftartikeln. *Tagungsband des internationalen Seminars „Kinder und Kultur“ der Samsung Cultural Foundation.*
- Kim, D. O. (2016). Das Leben des Leiters in privaten Kindergärten. *The journal of Yeolin Education* Vol. 24, No. 1, S. 385-408.
- Kim, G. G. (2003). *Gesellschaftlicher Wandel und Erziehung in Südkorea.* Seoul: Muneumsa.
- Kim, J. H., Lee, J. G. und Lee, S. K. (2005). Understanding of Education Fever in Südkorea. In Südkorea Educational Development Institute (Hrsg.), *Journal of Educational Policy.* 2 (1), S. 7-15.
- Kim, K. S. (1993). Eine Vergleichsstudie über die Ausbildungssysteme zur Übungsleiterin in Deutschland, Japan und Südkorea. *Journal of socialscience of EWHA Womans Univ.,* 62(2), S. 203-244.
- Kim, M. J. (2004). Die Perspektiven sportwissenschaftlicher Forschung in der frühen Kindheit in Japan und Südkorea. *Journal of Physical Growth and Motor Development,* 12 (1), S. 61-70.
- Kim, M. K. (2002). *Vergleichsstudie über die Situation und Einstellung der Bewegungserziehung von Erziehern und Übungsleitern für Kinder.* Unveröffentlichte Dissertation, Kyunki Universität.
- Kim, Y. E. (2006). *Die zeitliche Organisation der Bewegungsstunde in Kindertageseinrichtungen und Einstellungen zur Bewegungserziehung.* Kyungi: Kyungwon Universität.
- Kim, Y. H. (1986). *Sozialisationsprobleme südkoreanischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland.* Dissertation, Universität Köln.
- Kim, Y. S. (2005). *Möglichkeiten und derzeitiger Stand der Kindertageseinrichtungen bezüglich der Bewegungserziehung im Vorschulalter.* Dissertation, EWHA Universität Seoul.
- Kim, Y-R (2002). *Gesellschaftlicher Wandel und veränderte Lebenswelt bei Jugendlichen in Südkorea. Erziehung und Bildung im Hinblick auf Schulabschluss, Arbeitsmarkt und Wertorientierung.* Oldenburg: Paulo Freire.
- Kindertageseinrichtungsgesetz (KitaG), (2000). Thüringer Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder Landesausführungsgesetz zum Kinder- und Jugend. 3. Abschnitt § 21 Auftrag (1). Zugriff am 01. Februar 2015 unter http://www.kindertagespflege-nds.de/download/Landesausfuehrung_Thueringen_KITAG1.pdf
- Kiphard, E. (1991). Bewegungs- und Sportkindergärten. *Praxis der Psychomotorik,* 2, S. 116-119.
- Klauer, K. J. und Wolfgang, M. (1987). *Vergleichende Sonderpädagogik.* Berlin: Marhold.
- KLEIN, G. (2002). *Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Knoll, M. (2014). Alice Deweys Vermächtnis. Wie Mayhew und Edwards Klassiker "The Dewey School" entstand (S. 199-221). In *Pädagogische Rundschau* 68, H. 2.

- Köckenberger, H. (1999). *Kinder müssen sich bewegen: spielen lernen und wachsen*. Berlin: Urania-Ravensburger.
- Kogel K. (Hrsg.). (2005). *Praxisbuch Sozialpädagogik. Bände 1–8*, Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Kogel, K. (2007). Raumgestaltung in Kitas – pädagogische Freiheit oder kindliche Einschränkung? *In klein & groß*, 60, 12–16.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2012). Psychologie. In Ira Gawlitzek. *Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium* (S. 288-349) . Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Komitee zur Überalterungs- und Zukunftsgesellschaft (2004). Politische Maßnahmen zur Förderung der künftigen Arbeitskräfte und der wirtschaftlichen Beteiligung von Frauen in der Kinderbetreuung. Zugriff am 20. Oktober 2014 unter <http://www.women21.or.kr/tc/issue/i/entry/564>
- Krawietz, A., Steinert, C., Hörsch, H. und Schulz-Algie, S. (2003). *Von Hexen, Schiffen und Karotten - Mehr Bewegung in den Kindergarten. Materialien für die Arbeit mit Kindern im Sport*. Frankfurt am Main: Sportjugend Hessen [u.a.].
- Kultusministerium (1993). *Erläuterung des Bildungsprozesses im Kindergarten*. Seoul: Daehan Lehrbuch-Gesellschaft.
- Kultusministerium (1998). *Erläuterung des Bildungsprozesses im Kindergarten*. Seoul: Daehan Lehrbuch-Gesellschaft.
- Kultusministerium (2013). *Gesetzgebung zu den Regelungen bezüglich der Leitung der Klassenstufen unterhalb der Oberschule*. Landesweites Informationszentrum. Zugriff am 02. Januar 2015 unter <http://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?lsiSeq=148502#0000>
- Kultusministerium, Kyungki-do Schulamt, Duck-Sung Frauenuniversität (2013). *Starting Strong III : A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Duck-Sung Frauenuniversität.
- Landes Sport Bund Hessen (Hrsg.). (2005). *Sport- und Bewegungskindergärten*. Frankfurt a. M.: Eigenverlag.
- Largo, R.H. (1995). *Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Das andere Erziehungsbuch*. München: Piper.
- Lee C. J. (2004). Analyse des Alltagslebens Südkoreanischer Grundschul Kinder. Südkorean Educational Development Institute.
- Lee, G. S. (1982). *Der Bildungsprozess im Vorschulalter*. Seoul: Gyomunsa.
- Lee, K. L. (2014). Unsere Kinder. Wie geht Kindererziehung? Kein Menschenrecht für Kinder in Südkorea. Ohmynews- eine seriöse Tageszeitung. Zugriff am 30. Dezember 2014 unter http://www.ohmynews.com/NWS_Web/View/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0002067588
- Lee, Y. S., Park, J. H. und Kim, K. J. (1985). *Das Handbuch der frühkindlichen Bildung*. Seoul: Hyungsul.

- Liebau, E. (2000a). Das Kind als Künstler. In Bilstein, J., Liebau, E. und Winzen, M. (Hrsg.), *Mutter - Kind - Vater. Bilder aus Kunst und Wissenschaft* (S. 107-113). Köln.
- Liebau, E. (2000b). Kind und Kunst. Das schöpferische Kind. In Baader, Meike Sophia (Hrsg.), *Ellen Keys reformpädagogische Vision. 'Das Jahrhundert des Kindes' und seine Wirkung.* (S. 191- 214). Weinheim
- Litjens, I. und M. Taguma (2010). *Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care.* Paris: OECD.
- Lo, H. C., Tao-Yuan (2008). *Das Kindergartenwesen im internationalen Vergleich: An den Beispielen Taipeh (Taiwan) und Nordrhein-Westfalen (Deutschland).* Dissertation, Universität Bielefeld.
- Manfred B. (1986). *Vorschulerziehung im Nationalsozialismus.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Manfred B. (1990). 150 Jahre Kindergarten. Ein Brief an Friedrich Fröbel. Frankfurt/Main.
- Metzinger, A. (1993). *Zur Geschichte der Erzieherausbildung: Quelle – Konzeptionen – Impulse – Innovationen.* Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang.
- Ministerialblatt für das Land Nordrhein-Westfalen (1994). Empfehlungen zum Bau und zur Ausstattung von Tageseinrichtungen für Kinder (S. 726). *Runderlaß des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales*, Zugriff am 01. Februar 2015 unter https://www.lwl.org/lja-download/datei-down-load/LJA/tagbe/mat/mat_schutz/1010071464_6/TEK_Raumprogramm_Bau_und_Ausstattung.pdf
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik (2008b). *Erläuterung des Bildungsprozesses im Kindergarten.* Seoul: Daehan Lehrbuch-Gesellschaft.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik (2013). *Nuri Bildungsplan für dreibis fünfjährige Kinder.* Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik & Ministerium für Gesundheit und Wohlfahrt.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik, (2008a). *Starting Strong II : Early Childhood Education and Care.* Eigener Verlag, Übersetzungen vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik, deren Originalfassungen in englischer und französischer Sprache veröffentlicht wurden.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2011). *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf –Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.* Zugriff am 13. März 2015 unter http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/Mehr_Chancen_durch_Bildung.pdf
- Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1991). *Bewegungserziehung im Kindergarten.* Düsseldorf.

- Ministerium für Kultur, Sport und Tourismus (1995). *Athletischer Körperbau und physisches Spielprogramm für die Förderung der Entwicklung von Kindern im Vorschulalter*. Daejun: Verlag der Chungnam-University.
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport aus Baden-Württemberg (2006). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2006), *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren*. Freiburg: Herder.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2011). *Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten*. Düsseldorf: Eigenverlag.
- Moon, H. R., Ha, K. Y. (2009). Kindergarten Teacher's Perception about Social Studies for Young Children. *the Journal of Südkorea teacher Education*, 26 (3), 439- 460.
- Moon, M. K. (2010). *Internationaler Vergleich der Grundlagenforschung für die frühkindliche Bildung und Betreuung zur politischen Koordinierung*. Seoul: Entwicklungszentrum für Politik der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung.
- Na, J. (2004a). *OECD Early Childhood Policy Review: Hintergrundbericht Südkorea*. Seoul: Südkorea Educational Development Institute.
- Na, J. (2009). Characteristic of Südkorean Kindergarten Curriculum compared with OECD's Two Curricular Traditions. *Asian Journal of Education*, 10 (2), 169-193.
- Na, J., Rhu, S. H., Ko, M. K. und Sung, H. Y. (2005). *Bericht über die Situation des Kindergartens*. Seoul: Ministerium für Frauen.
- Na, J., Seo, M. H., Lee, M. H. und Kim, M. J. (2006). *Datenanalyse bundesweiter frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung im Jahr 2004*. Seoul: Entwicklungszentrum für Politik der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung.
- Neuhaus, D. K. (2012). 40 Jahre Situationsansatz Ein pädagogisches Konzept und seine Wirkungsgeschichte. *„Kindergarten heute“*. *Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern*, 11-12, 8-13.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2005). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Hannover: Eigenverlag.
- Nieer (2007). *Preschool Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider. Policy Brief*, NIEER, New Jersey. Zit. nach Organisation for Economic Co-operation and Development (2012) *Starting strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing.
- Oh, K. S. (2001). Die aktuelle Situation der körperlichen Aktivitäten in den Kindergärten und die Verbesserungsmaßnahmen. Dissertation, Sungyungan- Universität.
- Oh, Y. H. (2002). *Das Erziehungsfieber in der Südkoreanischen Gesellschaft*. Seoul: Gyoyukguahaksa.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). *Starting strong I: early childhood education and care*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). Die Politik der fruehkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutsch-

land. Zugriff am 05. Januar 2015 unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung,property=pdf.pdf>

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). The definition and selection of key competencies. *executive summary, Paris, France*, Zugriff 23. Januar 2015 Unter <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). Ein guter Start ins Leben II: Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung (S. 1-9). *Zusammenfassungen in Drittsprachen enthalten auszugsweise Übersetzungen von OECD-Publikationen*, Zugriff am 01. Januar 2015 unter www.oecd.org/bookshop/.
- Organisation for Economic Co-operation and Development und Deutsches Jugendinstitut (2012a). Starting strong III: Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Zugriff am 01. Januar 2015 unter http://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/starting_strong_iii_deutsche_version.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development und Deutsches Jugendinstitut (2012b). "Suizid", in Die OECD in Zahlen und Fakten 2011-2012: Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft, OECD Publishing. Zugriff am 01. Januar 2015 unter <http://dx.doi.org/10.1787/9789264125469-106-de>
- Park, S. J. (2005). Analyse der aktuellen Situation der frühkindlichen Sondererziehung. Dissertation, EWHA Frauen Universität.
- Parmentier, M. (2000). Ursprungsnähe und Zukunftsbezug. In Bilstein, J., Liebau, E. und Winzen, M. (Hrsg.), *Mutter – Kind – Vater. Bilder aus Kunst und Wissenschaft* (S. 99-106). Köln.
- Pfänder, B. (2005). Kooperation „Sportverein-Kindergarten“ des LandesSportBundes Baden-Württemberg. In H. Delp und LandesSportBund Hessen (Hrsg.), *Sport- und Bewegungskindergärten: Grundlagen-Konzepte-Beispiele* (S. 167-170). Neu-Isenburg: Das Studio Torsten Hegner GmbH.
- Piaget, J. (1975). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Pianta, R. C. et al. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10 (2), 49-88.
- Piekny, J (1981). *Bereichsübergreifendes wissenschaftliches Denken in der frühen und mittleren Kindheit. Entwicklungsschritte und Einflussfaktoren*. Dissertation, Universität Hildesheim.
- Pohl, K.-H. (2003). Chinesische und westliche Werte: Gedanken zu einem interkulturellen Dialog über universale Ethik in: Karl-Heinz Pohl; Dorothea Wippermann (Hg.): *Brücke zwischen Kulturen - Festschrift für Chiao Wei zum 75. Geburtstag*, Münster: Lit-Verlag, 2003, S. 106-124.
- Prentice, R. (2000). Creativity: a Reaffirmation of its Place in Early Childhood Education. *the Curriculum Journal*, 11 (2), 145-158.
- Purcell, T. (1994). *Teaching children dance*. Champaign. IL: Human Kinetics.
- Quante, S. (2003). *Was Kindern gut tut! – Beispiele für kindgemäße Entspannungsformen*. *Haltung & Bewegung*, 4, 19–27.

- Rethorst, S., Fleig, P. und Willimczik, K. (2008). Effekte motorischer Förderung im Kindergartenalter. In Werner Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 237-254). Schorndorf: Hoffmann.
- Roßbach H.-G. (2004). Kognitive anregende Lernumwelten im Kindergarten. In Lenzen, D., Baumert, J., Watermann, R. und Trautwein, U. (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft, 3 (04), 9-24.
- Runderlass des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales (1994). *Empfehlungen zum Bau und zur Ausstattung von Tageseinrichtungen für Kinder*. Zugriff am 01. Januar 2013 unter https://www.lwl.org/lja-download/datei-load/LJA/tagbe/mat/mat_schutz/1010071464_6/TEK_Raumprogramm_Bau_und_Ausstattung.pdf
- Ryu, Y. N. (2006). Der Begriff „Eorini“ gestern und heute. Zugriff am 1. Dezember 2009 unter <http://www.busanilbo.com/news2000/html/2006/0502/042520060502.1034112435.html>
- Sahner, H. (Hrsg.). (2000). *Praxis der Umfrageforschung. Erhebung und Auswertung sozialwissenschaftlicher Umfragedaten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sawyer, R. K. (2001). Play as improvisational rehearsal. In A. Goñcu & E. L. Klein (Eds.), *Children in play, story, and school* (S. 19–38). New York: Guilford.
- Schäfer, G. E. (2003). *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schaffner, K. (2004). *Der Bewegungskindergarten*. Schorndorf: Hofmann.
- Schaffner, K. (2005). Sport- und Bewegungskindergärten – eine historische und pädagogische Standortbestimmung. In Landessportbund Hessen (Hrsg.), *Sport und Bewegungskindergärten, Grundlagen – Konzepte – Beispiele*. Zukunftsorientierte Sportstättenentwicklung (S. 47-59). Neu-Isenburg: Studio.
- Scheid, V. (1989). Bewegung und Entwicklung im Kleinkindalter. Eine empirische Studie über die pädagogische Bedeutung materialer, sozialer und personaler Einflüsse. *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport*, Band 97, Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. (1975). *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung*. Schorndorf: Hofmann.
- Scherrer, J. (2000). *Bewegung als Entwicklungsförderung bei Kindern im Vorschulalter*. Dissertation. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang Goethe-Universität.
- Schmid, W. (1998). *Sportpädagogik des Kindesalters* (2. Aufl.). Hamburg: Czwalina.
- Schoenfeldt, E. (1996). Der Edle ist kein Instrument: Bildung und Ausbildung in Südkorea (Republik): Studien zu einem Land zwischen China und Japan. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek.
- Schröder, M. (2001). Emotional speech synthesis: a review. In *Proc. of Eurospeech*, S. 561–564, Aalborg.
- Schulreformrat (1997). *Bildungsreform für das neue Bildungssystem*. Seoul: Bildungswissenschaft.

- Schulz-Algie, S. (2005). Die Initiative „Mehr Bewegung in den Kindergarten“ der Sportjugend Hessen. In H. Delp und LandesSportBund Hessen (Hrsg.), *Sport- und Bewegungskindergärten: Grundlagen-Konzepte-Beispiele* (S. 175-178). Neu-Isenburg: Das Studio Torsten Hegner GmbH.
- Seelmann-Park, H. N. (2007). *Im Fluss des Geschehens: Über den freien Willen und über eine Welt, die ohne ihn auskommt*. Zürich: NZZ.
- Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen aus Freie Hansestadt Bremen (2012). Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Zugriff am 12. März 2015 unter http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Jugendsenatorin_Rahmenplan_2012_web.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2004). Das Berliner Bildungsprogramm. Für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin. Zugriff am 27. Februar 2015 unter http://www.kindertagesstaetten-suedost.de/tl_files/downloads/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf
- Seo et al. (2005). Derzeitige Situation und Erwartung der frühkindlichen Bildung und Erziehung.
- Sheridan, S., J. Giota, Han, Y. M. und Kwon, J. Y. (2009). A Cross-cultural study of preschool quality in South Südkorea and Sweden: ECERS evaluations. *The Early Childhood Reasearch Quarterly*, 24, 142-156.
- Shim, S. S. (2005). Vergleichsstudie über die aktuelle Situation der Bewegungsangebote in öffentlichen Sporteinrichtungen in Südkorea und den USA. *Südkorea sportresearch*, 16 (3), 975-982.
- So, K. H. (2007). Bedeutung von Kompetenz im Rahmen der Schulbildung und des Bildungsprozesses *The Journal of Curriculum Studies*, 25 (3), 1- 21.
- Son, S. N. (2007). *Südkoreanische Schulkultur – dargestellt aus international vergleichender Perspektive* (S. 3- 73). In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Sportjugend Hessen (2015). Mehr Bewegung in den Kindergarten. Zugriff am 15. April 2015 unter <http://www.sportjugend-hessen.de/bildung/fortbildung/fachgebiete/terminuebersicht/?sjh%5BshowUid%5D=453058168&cHash=acb847858e65a7b1639a958e7e264caf>
- Stork, S. & Sanders S. W. (2008). Physical Education in Early Childhood. *The Elementary School Journal*, Vol. 108, No. 3, 197-206.
- Textor, M. R. (2009). Ein Tabu brechen: Jahrgangsguppen in der Kita! So könnten Bildungspläne besser umgesetzt werden. *klein & groß*, 62 (1), 42-43.
- Textor, M. R. (2014). Erziehungs- und Bildungspläne. Kindergartenpädagogik –Online Handbuch-, Zugriff am 04. April 2015 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html>
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). (2010). *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*. Berlin: Weimar.
- Ullrich, H. (2000). Das Kind in der pädagogischen Kindheitsforschung. *Pädagogische Rundschau*, 54, 683-701.

- Ullrich, Heiner (2000). Das Kind in der pädagogischen Kindheitsforschung. In *Pädagogische Rundschau* 54, 683-701.
- UNESCO (2004). Curriculum in Early Childhood Education and Care. UNESCO Policy Brief on Early Childhood, Nr. 26, Paris: UNESCO.
- Unfallkasse Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2010). *Sicher bilden und betreuen – Gestaltung von Bewegungs- und Bildungsräumen für Kinder unter drei Jahren*, Düsseldorf.
- Wassenberg, R., Kessels, A.G.H., Kaff, A.C., Hurks, P.P.M., Jolles, J., Feron, F.J.M., Hendriksen, J.G.M., Kroes, M., Beeren, M. und Vles, J.S.H. (2005). Relation Between Cognitive and motor Performance in 5- to 6-Year-Old Children; Results From a Large-Scale Cross-Sectional Study. *Child Development*, 76 (5), 1092-1103.
- Wehrmann, L. (2009). Anspruch und Wirklichkeit von Bildungs- und Erziehungsstandards in Deutschland. In Hunger, I., Zimmer, R. (Hrsg.), *Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an!* (S. 51). Schondorf: Hofmann.
- Weigel, D. (2010). *Was ist frühkindliche Bildung?: Positionen und Befunde*. Brandsberg: Josef eul Verlag.
- Weikart, D. P., Schweinhart, L. J (1997). The High/Scope Curriculum for early childhood care and education. In Roopnarine, J. L., Johnson, J. E. (Hrsg.), *Approaches to early childhood education* (S. 195-208). New York: Merrill.
- Winter, M. (2014). Mathematik auch draußen entdecken. *nifbe-Themenheft Nr. 21*, Osnabrück. Zugriff am 20. Mai 2016 unter file://localhost/Users/ji/Downloads/Mathe%20draußen%20onlin
- Yang, O. S. (1996). Studie über das Erziehungssystem der südkoreanischen Kindergärten. *Sozialwissenschaftliche Studie*, Nr. 2.
- Yun, E. H. (1997). *Umsetzungsforschung von angemessenen Programmen der Bewegungsaktivitäten im Kindergarten*. Dissertation, Seoul- Frauen Universität.
- Yun, S-Y (2010). Verfasste Arbeit über die „Strömung der Reform der frühkindlichen Bildung in Deutschland nach der PISA-Studie“, *Theory and practice of Education* 2010, Vol. 15, No. 1, pp. 1-26.
- Yun, S-Y, Kreber-Ganse, W (2006). Bildungsdebatte über die Reform der frühkindlichen Bildung und Betreuung in Deutschland und Südkorea. *Forschung in der frühen Kindheit*, 26 (4), 75- 96.
- Zimmer, J. (1995). Bildung und Erziehung der Institutionen des Elementarbereichs. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (6), *Erziehung in früher Kindheit*. Frankfurt am Main/Berlin.
- Zimmer, R (2014). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. 1. Ausgabe der überarbeiteten und erweiterten Neuauflage 2014 (26. Gesamtauflage). Freiburg: Verlag Herder
- Zimmer, R. (1996). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern* (2. Aufl.). Schondorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2002). „Früh übt sich...“ Gesundheitsförderung im Kindergarten. In *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung* Band 16, (Hrsg.), Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (S. 37-44). Köln.

- Zimmer, R. (2006). *Alles über den Bewegungskindergarten*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2007a). Braucht Bildung Bewegung? In Zimmer, R. & Hunger, I (Hrsg.), *Bewegung, Bildung, Gesundheit* (S. 23-29). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2007b). Bildung durch Bewegung- Bewegung in der Bildung (S. 3-11). In Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie Motorik (Hrsg.), *Bewegung und Bildung in der Kindheit*. Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2008). Bildung durch Bewegung in der frühen Kindheit. In Werner Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 211-236). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2010). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2011). *Vom Greifen zum Begreifen- Entwicklungsförderung durch Bewegung (Kindergarten heute – wissen kompakt)*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012a). Bewegung. In Ira Gawlitzek. *Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium* (S. 380-397). Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Zimmer, R. (2012b). *Handbuch der Psychomotorischen Förderung*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. und Dzikowski, P. (2007). Sozialkompetenz stärken – Ein Beitrag aus dem Projekt „Bewegungs- und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten (S. 35-42). In Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie Motorik (Hrsg.), *Bewegung und Bildung in der Kindheit*. Schorndorf: Hoffmann.
- Zimmer, R. und Hunger, I. (Hrsg.). (2010). *Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an!* Schorndorf: Hofmann.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zusammenspiel der thematischen Felder.....	5
Abbildung 2: Aufbau der Arbeit.....	10
Abbildung 3: Gebühr für staatliche und private Kindergärten pro Kind.....	45
Abbildung 4: Gruppenraum im Kindergarten "Sonnenschein"	48
Abbildung 5: Sitzreihe im Unterricht	48
Abbildung 6: Skizze des Gruppenraums im Kindergarten "Sonnenschein".....	49
Abbildung 7: Bibliothek im Kindergarten "Sonnenschein"	50
Abbildung 8: Sporthalle im Kindergarten "Sonnenschein"	50
Abbildung 9: Frontalunterricht im Kindergarten "Sonnenschein".....	56
Abbildung 10: Kinder lernen das Schreiben in der englischen Sprache.....	58
Abbildung 11: Kinder machen die Hausaufgaben zu Hause	60
Abbildung 12: Das Gruppenzimmer im Kindergarten "Rainbow".....	60
Abbildung 13: Einschreibungsverfahren im englischen Kindergarten "Rainbow".....	63
Abbildung 14: Skizze des Kindergartens "PÄNZ"	77
Abbildung 15: Die Eingangshalle des Kindergartens "PÄNZ"	78
Abbildung 16: Turnhalle im Kindergarten "PÄNZ"	79
Abbildung 17: Bewegungsmöglichkeiten im "roten" Gruppenraum	81
Abbildung 18: Bewegungsgelegenheiten im "blauen" Gruppenraum.....	81
Abbildung 19: Sand-Wasseranlage im Kindergarten "PÄNZ"	82
Abbildung 20: Richtlinien zur Organisation und Durchführung des Bildungsplans.....	90
Abbildung 21: Pädagogische Ansätze in den Kindergärten im Ländervergleich	123
Abbildung 22: Häufigkeit der Bewegungsstunden in den Kindergärten.....	127
Abbildung 23: Gruppenspezifisches oder -übergreifendes Bewegungsangebot.....	128
Abbildung 24: Nutzung verschiedener Räumlichkeiten für das Bewegungsangebot ..	131
Abbildung 25: Stellenwert der Bewegungserziehung in den Kindergärten.....	136

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auswirkungen schulorientierter und ganzheitlicher Bildungsplanmodelle	22
Tabelle 2: Funktionen der Bewegung für die Entwicklung von Kindern (Zimmer, 2014, S. 21f)	26
Tabelle 3: Erfahrungsdimensionen in und durch Bewegung (Zimmer, 2012a, S. 384f)	27
Tabelle 4: Basiskompetenzen sozialen Handelns (Zimmer, 2011, S. 41)	32
Tabelle 5: Tagesplan im Kindergarten "Sonnenschein"	52
Tabelle 6: Tagesplan für die Nachmittagsbetreuung	53
Tabelle 7: Übersicht der Stammgruppen im Kindergarten "Sonnenschein"	54
Tabelle 8: Sonderangebote in der Nachmittagsbetreuung	56
Tabelle 9: Kindergartenalltag im englischen Kindergarten "Rainbow"	61
Tabelle 10: Tagesplan des englischen Kindergartens „Rainbow“	62
Tabelle 11: Übersicht über die Bildungspläne der OECD-Staaten (Na 2009, S. 173)..	87
Tabelle 12: Geltungsbereich von Bildungsplan bzw. Leitlinien für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung nach Altersgruppen (OECD 2012a, S. 125f) ..	92
Tabelle 13: Inhaltliche Veränderungen des Bildungsbereichs „Bewegung“ im nationalen Kindergartenbildungsplan in Südkorea (Kultusministerium 1993; 1994; 1998; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik 2008; 2013).....	107
Tabelle 14: Übersicht über die Bildungspläne der Bundesländer in Deutschland (Zimmer 2008, S. 226f)	109
Tabelle 15: Vergleich der pädagogischen Konzepte in Südkorea und Deutschland ...	115
Tabelle 16: Inhaltliche Struktur des Fragebogens	120
Tabelle 17: Pädagogische Ansätze der Kindergärten	122
Tabelle 18: Zusammenarbeit mit anderen Institutionen.....	124
Tabelle 19: Umsetzung eines Konzeptes der Bewegungserziehung	125
Tabelle 20: Regelmäßigkeit der Bewegungsangebote	126
Tabelle 21: Häufigkeit der Bewegungsstunden	127

Tabelle 22: Gruppenspezifisches oder gruppenübergreifendes Bewegungsangebot .	128
Tabelle 23: Gruppengröße der Bewegungsangebote.....	129
Tabelle 24: Bewegungsangebot für gleichaltrige oder altersgemischte Gruppen	130
Tabelle 25: Nutzung verschiedener Räumlichkeiten für das Bewegungsangebot.....	131
Tabelle 26: Größe des Außenspielgeländes der Kindergärten.....	132
Tabelle 27: Durchführung von Bewegungsangeboten anderer Organisationen.....	133
Tabelle 28: Angebote anderer Organisationen in den Kindergärten	134
Tabelle 29: Angaben zum finanziellen Spielraum der Kindergärten.....	135
Tabelle 301: Stellenwert der Bewegungserziehung in den Kindergärten	136

Anhang

<u>Anhang A: Fragebogen für deutsche Kindergärten</u>	175
<u>Anhang B: Fragebogen für südkoreanische Kindergärten</u>	182

2. Seit wann gibt es den Kindergarten?

Jahr:

3. Unter welcher Trägerschaft steht der Kindergarten?

1	Kommunaler Träger
2	Freier Träger
3	Kirchlicher Träger
4	Anderer Träger:.....

6. Öffnungszeiten:

Beginn: Uhr Ende: Uhr

Stunden pro Tag geöffnet:

7. Wie viele Kinder besuchen Ihren Kindergarten?

1	Bis 25
2	25 – 75
3	75 – 100
4	Über 100

4. Liegt Ihre Einrichtung ...

1	... im ländlichen Raum (unter 5.000 Einwohner)?
2	... in einer Kleinstadt (5.000- 20.000 E.)?
3	... in einer mittelgroßen Stadt (20.000 – 100.000 E.)?
4	... in einer Großstadt (ab 100.000 E.)?

5. Handelt es sich um einen ...

1	Halbtagskindergarten?
2	Ganztagskindergarten mit Mittagessen?
3	Ganztagskindergarten ohne Mittagessen?
4	Kindergarten mit Wechselgruppe?

8. Und wie viele Gruppen gibt es?

1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7(oder mehr)

9. Wie groß sind die Gruppen im Durchschnitt?

1	Unter 15 Kinder
2	15 – 20 Kinder
3	Über 20 Kinder

10. Gibt es eine oder mehrere integrative Gruppe(n)?

1	Ja
2	nein

11. Welche Altersgruppe besucht Ihre Einrichtung?

1	0 – 3 Jahre
2	0 – 6 Jahre
3	3 – 6 Jahre

12. Wie viel Prozent der Kinder haben einen Migrationshintergrund (zugewanderte Ausländer, in Deutschland geborene Ausländer, eingebürgerte Ausländer, (Spät-) Aussiedler)?

Prozent

13. Welche und wie viele Fachkräfte arbeiten in Ihrer Einrichtung?

Fachkraft	ja	nein	Anzahl
SozialpädagogInnen	1	2	
ErzieherInnen	1	2	
ErzieherInnen im Anerkennungsjahr	1	2	
BerufspraktikantInnen	1	2	
KinderpflegerInnen	1	2	

14. Bitte schätzen Sie anhand von Schulnoten ein und kreuzen Sie an:

Wie empfinden Sie die Zusammenarbeit ...

		Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft
					Ungütigend

... mit den KollegInnen?	1	2	3	4	5	6
... innerhalb der Gruppe?	1	2	3	4	5	6
... mit den Eltern?	1	2	3	4	5	6
... mit dem Träger?	1	2	3	4	5	6

4	Frühförderstelle
5	Ärzte
6	Keine
7	Sonstige.....

II Fragen zur Situation der Bewegungsangebote

15. Nach welchem Ansatz arbeiten Sie in Ihrem Kindergarten (Mehrfachnennung möglich)?

1	Situationsorientiert
2	Offener Ansatz
3	Reggio-Pädagogik
4	Montessori
5	Waldorf-Pädagogik
6	Sport- oder Bewegungskindergarten
7	Waldkindergarten
8	Andere:.....
9	Kein spezifischer Ansatz

16. Mit welchen Institutionen arbeitet Ihre Einrichtung zusammen (Mehrfachnennung möglich)?

1	Sportverein
2	Schule
3	Krankenkasse

17. Ist in Ihrem Konzept Bewegungserziehung fest integriert?

1	Ja
2	nein

18. Führen Sie regelmäßig „Bewegungsstunden“ durch?

1	Ja
2	nein

19. Wenn ja, wie häufig hat ein Kind im Durchschnitt eine Bewegungsstunde?

1	Täglich
2	1 mal/Woche
3	2 mal/Woche
4	Öfter als 2 mal/Woche

20. Die Bewegungsstunden sind ...

1	Gruppenspezifisch
2	Gruppenübergreifend

21. Wie viele Kinder nehmen normalerweise an einer Bewegungsstunde teil?

	Kinder
--	--------

22. Dabei sind die Kinder ...

1	... etwa gleichaltrig (ein Jahrgang)
2	... altersgemischt (verschiedene Jahrgänge)

23. Welche Räumlichkeiten stehen Ihnen für die Bewegungserziehung zur Verfügung?

1	Keine spezifischen Räumlichkeiten
2	Bewegungsraum in der Einrichtung
3	Mitbenutzung einer Turnhalle
4	Turnhalle zur freien Nutzung

24. Wenn Ihnen Räumlichkeiten zur Bewegungserziehung zur Verfügung stehen - wie beurteilen Sie diese?

	<i>Sehr gut</i>	<i>Gut</i>	<i>Befriedigend</i>	<i>Ausreichend</i>	<i>Mangelhaft</i>	<i>Ungenügend</i>
Größe	1	2	3	4	5	6
Geräteausstattung	1	2	3	4	5	6

25. Wie groß ist das Außenspielgelände des Kindergartens?

1	Weniger als 500 m ²
2	500-1000 m ²
3	1000 – 1500 m ²
4	mehr als 1500 m ²

26. Wie beurteilen Sie das Außengelände?

	<i>Sehr gut</i>	<i>Gut</i>	<i>Befriedigend</i>	<i>Ausreichen</i>	<i>Mangelhaft</i>	<i>Ungenügend</i>
Größe	1	2	3	4	5	6
Geräteausstattung	1	2	3	4	5	6

27. Gibt es einen „Naturspielplatz“ (Hinweis siehe Seite 4)?

1	Ja
2	nein

28. Welche Arten von Verletzungen sind wie häufig im letzten Kindergartenjahr aufgetreten (Hinweis siehe Seite 4)?

	Nie	Selten	Häufig
Leichte	1	2	3
Mittlere	4	5	6
Schwere	7	8	9

29. In welchen Situationen sind die Verletzungen meistens aufgetreten (bitte pro Schweregrad nur jeweils eine Situation ankreuzen)?

	Freispiel	Bewegungsstunde	Andere
Leichte	1	2	3
Mittlere	4	5	6
Schwere	7	8	9

30. Gibt es Angebote von anderen Organisationen oder private Angebote im Bewegungsbereich, die in Ihrem Kindergarten durchgeführt werden?

1	Ja
2	nein

VIELEN DANK FÜR'S AUSFÜLLEN!

31. Welche Angebote werden durchgeführt (Mehrfachnennung möglich)?

1	musikalische Früherziehung/Rhythmik
2	Psychomotorik

3	Schwimmunterricht
4	Andere.....

32. Wie beurteilen Sie Ihren finanziellen Spielraum zur Anschaffung von Materialien für den Bewegungsbereich?

1	Gering
2	Mittel
3	Hoch

33. Welchen Stellenwert hat die Bewegungserziehung in Ihrer Einrichtung?

1	Sehr wichtig
2	Wichtig
3	Gering
4	Keinen

34. Haben Sie Interesse, mit Ihrer Einrichtung am Kindergartenprojekt der Hessischen Turnjugend teilzunehmen?

1	Ja
2	nein

Hinweise zur Beantwortung der Fragen

Allgemein

Bitte kreuzen Sie die auf Ihre Einrichtung zutreffende(n) Antwortmöglichkeit(en) in den mit grauen Zahlen unterlegten Kästchen an.

Diese Zahlen dienen der späteren statistischen Auswertung und haben keinen inhaltlichen Bezug zur Fragestellung.

Frage 27

Unter einem Naturspielplatz ist hier ein (z. T.) naturbelassenes Außenspielgelände zu verstehen, in dem die Kinder mit Naturmaterialien frei hantieren und experimentieren können.

Frage 28

Eine Verletzung wird definiert als jede von außen einwirkende Verwundung der körperlichen Integrität (Unversehrtheit).

Unter leichte Verletzungen fallen z. B.:

Prellungen, Schürfwunden, (Ver-)Stauchungen, Verbrennungen I. Grades, Schnittwunden

Unter mittlere Verletzungen fallen z. B.:

Kleinere Frakturen (Finger, Nase, Zehen), größere Schürfwunden und Quetschungen, einfache Rippenfraktur

Unter schwere Verletzungen fallen z. B.:

Schädelverletzungen (Gehirnerschütterung, Schädelbruch), Verbrennungen II. und III. Grades, offene Wunden mit Nerven- und Gefäßverletzungen, Wirbelsäulenverletzungen

Anhang B: Fragebogen für südkoreanische Kindergärten

설문지

안녕하십니까? 먼저 바쁘신 중에도 본 조사를 위해 귀중한 시간을 할애해 주신 선생님들께 진심으로 감사 드립니다. 본 설문은 연구자료 준비에 목적이 있으며, '유치원에서의 유아 움직임교육'에 대한 내용을 조사하고자 합니다. 본 설문에 대한 선생님의 답변은 본 연구의 목적을 달성하는 데 매우 중요한 자료가 될 것입니다. **본 설문에 대한 응답내용은 학술목적 이외의 다른 목적으로 일체 사용되지 않으며, 오직 연구목적만을 위해서 사용될 것임을 분명히 밝혀드립니다.**

귀하의 협조에 진심으로 감사드리며, 무궁한 발전을 기원합니다.

소속: 독일 Uni. Osnabruek 대학교

연구자: 최지현

이메일: jiheuchoi@ewha.ac.kr

1. 유치원에 대한 기본정보

날짜	2010 년 월 일	유치원 이름	
유치원 주소			
이메일 주소			

2. 유치원의 설립연도

_____년

3. 유치원의 설립주체

- 1) 공립유치원
- 2) 사립유치원
- 3) 종교단체설립유치원
- 4) 기타

4. 유치원의 크기

- 1) 500㎡ 이하
- 2) 500-1000㎡
- 3) 1000-1500㎡
- 4) 1500㎡ 이상

5. 유치원의 운영형태

- 1) 반일반+식사불포함
- 2) 반일반+식사포함
- 3) 종일반+식사불포함
- 4) 종일반+식사포함

6. 유치원의 운영시간

_____시_____분 부터

_____시 _____분 까지

하루 총 운영시간: _____시간

7. 총 원아 수

- 1) 25명 이하
- 2) 25-75명
- 3) 75-100명
- 4) 100명 이상

8. 유치원에는 총 몇 개의 반이 있습니까?

- 1) 1
- 2) 2
- 3) 3
- 4) 4
- 5) 5
- 6) 6
- 7) 7반 이상

9. 한 반에 평균 몇 명의 어린이가 속해 있습니까?

- 1) 15명 이하
- 2) 15-20명

3) 20명 이상

10. 통합반을 운영하고 있습니까?

1) 네

2) 아니오

11. 원아들의 연령은 어떻게 됩니까?

1) 만0-3세

2) 만0-6세

3) 만3-6세

12. 전체 어린이 중 몇 퍼센트의 다문화가정 어린이가 유치원을 다니고 있습니까?

_____%

13. 유치원의 교직원은 어떻게 구성되어 있습니까?

교직원		네	아니오	명수
유치원 정교사 1 급				
유치원 정교사 2 급				
유치원 보조교사				
특별활동 교사	체육교사			
	무용교사			
	기타			

14. 다음질문의 대답에 표시해 주세요.

(1→아주 좋다, 2→좋다, 3→만족한다, 4→부족하다, 5→많이 부족하다)

교사들간의 협력	1	2	3	4	5	6
그룹(반)내에서의 협력	1	2	3	4	5	6
부모와의 협력	1	2	3	4	5	6
설립주체와의 협력	1	2	3	4	5	6

15. 유치원은 어떤 교육원리를 따르고 있습니까?(여러 개 선택가능)

- 1) 상황중심교육
- 2) 개방적 교육
- 3) 레지오 교육
- 4) 몬테소리
- 5) 발도르프 교육
- 6) 움직임친화적 교육
- 7) 숲유치원
- 8) 기타.....
- 9) 특별한 교육원리가 없다.
- 10) 제 7차 유아교육과정

16. 유치원은 어떤 기관과 협력하고 있습니까?(여러 개 선택가능)

- 1) 스포츠센터
- 2) 학교
- 3) 보험
- 4) 유아발달지원기관
- 5) 의사
- 6) 없다
- 7) 기타.....

17. 유치원 교육과정에 움직임교육이 통합되어 있습니까?

- 1) 네
- 2) 아니오

18. 정기적으로 체육시간(움직임수업)을 제공하고 있습니까?

- 1) 네
- 2) 아니오

19. 18번 문항에 대한 답이 1) 네 일 경우, 평균 몇 번 정도 체육시간(움직임수업)이 제공됩니까?

- 1) 매일
- 2) 일주일에 한번
- 3) 일주일에 두번
- 4) 일주일에 두번 이상

20. 체육시간(움직임수업)은 어떤 형식으로 이루어 집니까?

- 1) 반별로
- 2) 자유롭게 개방적으로

21. 체육수업마다 보통 몇 명의 어린이가 참여합니까?

_____명

22. 참여 어린이들의 연령은 어떠합니까?

- 1) 동갑연령
- 2) 혼합연령

23. 움직임교육을 위해 유치원에서 제공하고 있는 공간이 있습니까?

- 1) 특별히 제공하고 있는 공간이 없다.
- 2) 유치원 내에 독립된 움직임친화적 공간을 꾸며놓았다.
- 3) 체육관을 함께 사용하고 있다.
- 4) 유치원 내에 자유롭게 사용할 수 있는 체육관이 있다.

24. 제공되는 공간이 있다면, 그 공간에 대해서 어떻게 평가하십니까?

(1→아주 좋다, 2→좋다, 3→만족한다, 4→부족하다, 5→많이 부족하다)

크기	1	2	3	4	5	6
----	---	---	---	---	---	---

도구 및 기구 등의 설비	1	2	3	4	5	6
------------------	---	---	---	---	---	---

25. 야외놀이터의 넓이는 어떠합니까?

- 1) 500㎡ 이하
- 2) 500-1000㎡
- 3) 1000-1500㎡
- 4) 1500㎡ 이상

26. 야외놀이터를 어떻게 평가하십니까?

(1→아주 좋다, 2→좋다, 3→만족한다, 4→부족하다, 5→많이 부족하다)

크기	1	2	3	4	5	6
도구 및 기구 등의 설비	1	2	3	4	5	6

27. 움직임영역과 관련하여 체육시간 이외에 제공하는 특별활동이 있습니까?

- 1) 네
- 2) 아니오

28. 어떤 특별활동을 제공하고 있습니까?(여러 개 선택가능)

- 1) 리듬/음악수업
- 2) 심리운동수업

- 3) 수영수업
- 4) 기타.....

29. 움직임교육의 활성화를 위한 공간 및 도구/기구 등의 설비에 대한 유치원의 경제적 지원에 대해서 어떻게 평가하십니까?

- 1) 적다.
- 2) 중간이다.
- 3) 많다.

30. 유치원에서 움직임교육에 대한 중요성과 가치는 어떤 위치를 차지하고 있습니까?

- 1) 매우 중요하다.
- 2) 중요하다.
- 3) 보통이다.
- 4) 중요하지 않다.

*설문에 성실히 응답해 주셔서 진심으로 감사
드립니다!*