

Katrin Adler & Christian Andrä (Hrsg.)

Bewegung, Spiel und Sport im Krippen- und Kindergartenalter

Katrin Adler & Christian Andrä (Hrsg.)

Bewegung, Spiel und Sport im Krippen- und
Kindergartenalter

Forschung aus der Praxis für die Praxis



TECHNISCHE UNIVERSITÄT
CHEMNITZ

Universitätsverlag Chemnitz
2021

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://www.dnb.de> abrufbar.



Das Werk - ausgenommen Zitate, Cover, Logo TU Chemnitz und Bildmaterial im Text - steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Titelgrafik: Sportport GmbH
(zzgl. Abschnittsgrafiken S. 13, 31, 71, 125, 145, 225, 247)
Satz/Layout: Katrin Adler, Christian Andrä

Technische Universität Chemnitz/Universitätsbibliothek
Universitätsverlag Chemnitz
09107 Chemnitz
<https://www.tu-chemnitz.de/ub/univerlag>

readbox unipress
in der readbox publishing GmbH
Rheinische Straße 171
44147 Dortmund
<https://www.readbox.net/unipress>

ISBN 978-3-96100-119-4

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa2-709557>

Für die Kinder der Autor*innen – dass sie gesund und bewegt aufwachsen

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
Vorwort Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Meike Breuer	9
Vorwort Prof. Dr. Alexander Woll.....	11
I EINFÜHRUNG	13
1 Bewegung, Spiel und Sport im frühen Kindesalter	14
2 KiSS – und was dann? Eine Studie zur sportlichen Aktivität von Kindern nach Mitgliedschaft in der Kindersportschule Chemnitz.....	25
II METHODIK, DIDAKTIK UND ORGANISATION IM KINDERSPORT	31
3 Didaktische, methodische und organisatorische Gestaltung von Bewegungsangeboten für junge Kinder	32
4 Sicherheit im Kindersport.....	49
5 Stressreiche Situationen und deren Bewältigung im Kindersport.....	61
III BEWEGUNGSIDEEN FÜR KRIPPEN- UND KINDERGARTENKINDER	71
6 Bewegungsideen für Babys und ihre Eltern	72
7 Bewegungsideen für Zwei- bis Dreijährige.....	88
8 Bewegungsideen für Drei- bis Vierjährige.....	98
9 Bewegungsideen für Fünf- bis Sechsjährige	112
IV BEWEGEN UND SPIELEN IN DER NATUR.....	125
10 Naturerfahrungen im Kindesalter	126
11 Foto[geo]caching für Kindergartenkinder.....	137
V KURSKONZEPTE FÜR KINDERGARTENKINDER.....	145
12 Frisbee für Kindergartenkinder	146
13 Inlineskating für Kindergartenkinder	164
14 Gesundes Ernährungsverhalten bewegt vermitteln	180
15 Superfloh-Bewegungswoche für Kindergartenkinder.....	197
16 Familiensportabzeichen der Kindersportschule Chemnitz.....	213

VI UMGANG MIT VIELFALT IM KINDERSPORT.....	225
17 Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in den Kindersport	226
18 Kindersporttage für heterogene Gruppen.....	240
VII BEWEGUNG IM ÜBERGANG VOM KINDERGARTEN ZUR SCHULE	247
19 Elterliche Einschätzungen zur körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern im Übergang Kindergarten – Schule.....	248
20 Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern im Übergang Kindergarten – Schule aus der Sicht von Kindergarten-Pädagoginnen.....	253
21 Perzeptionen und Erwartungen von Kindersportanbietern zum kindlichen Aktivitätsverhalten im Übergang Kindergarten – Schule.....	267
22 Mädchen im Fokus: Kindliches Aktivitätsverhalten im Übergang Kindergarten – Schule.....	278
Autor*innenverzeichnis	305

Vielen Dank an Lisa Marie Schößler und Celine Wolter für die Unterstützung des
Korrektorats!

Vorwort Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Meike Breuer

Der Stellenwert von Bewegung im frühen Kindesalter und die Akzeptanz und Nachfrage nach frühkindlichen Bewegungsangeboten hat in den letzten Jahren immer mehr zugenommen. Bewegung und deren Förderung werden im Kontext der Gesundheit der Kinder für wichtig erachtet. Noch viel wesentlicher jedoch ist die Perspektive der reichhaltigen und vielfältigen Erfahrungen, die Kinder bereits in frühester Kindheit über Bewegung und Spiel erlangen können. Vor allem diese Perspektive gilt es zu stärken und die Kinder mit vielfältigen Angeboten erfahrungsreich im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport zu machen. Ebenso vielfältig wie die Angebote sollten die möglichen Gelegenheiten zu Bewegung und Spiel sein. Diese bieten sich in den Kindertageseinrichtungen, in Vereinen, Kursen und natürlich auch im Elternhaus und dessen Umgebung. Diese Gelegenheiten müssen allerdings genutzt werden. Dies bedarf einer gewissen Fachkenntnis, der Wahrnehmung von Interventionsmöglichkeiten, gerade bei Kindern, die sich in geplanten und strukturierten Angeboten nicht wohl fühlen, eines Repertoires an Spielen, Übungen etc. und das Wissen darum, wie diese eingebracht, initiiert oder auch mal angeleitet werden können.

So vielfältig und unterschiedlich wie die Gelegenheiten, Angebote und Inhalte, so unterschiedlich und verschieden sind die Kinder, die die Angebote nutzen. Es ist essentiell, die Bedürfnisse und auch Wünsche der Kinder zu kennen. Innerhalb von Bewegungsangeboten sollte die Sicht der Kinder ebenso großes Gewicht haben, wie die der Erzieher*innen, Trainer*innen oder Übungsleiter*innen. Eine altersgemäße Partizipation über und in Bewegungsangeboten zu fördern, die Kinder zu selbstständigen Entscheider*innen macht, ist ein Baustein, um einen eigenständigen und selbstbestimmten Umgang im Feld von Bewegung, Spiel und Sport anzulegen. Hieraus kann eine Handlungskompetenz erwachsen, die die Kinder nach und nach befähigt, in Bezug auf Bewegung, Spiel und Sport autonom und zu ihrem Besten entscheiden lässt. Für die abwechslungsreiche Praxis bietet das Buch reichhaltige Anregungen und damit die Grundlage, um Kindern einen freudvollen Zugang zu Bewegung, Spiel und Sport zu ermöglichen. Die inhaltliche Ausgestaltung lässt eine Auswahl verschiedener Bewegungsfelder zu, die alle mit der Lebenswelt der Kinder verknüpft sind, so dass jede*r Vermittelnde im Feld von Bewegung, Spiel und Sport sich hier inspirieren lassen kann. Die Praxis des Sich Bewegens in der frühkindlichen Bewegungserziehung kann so bereichert werden. Zudem können durch die konkreten Beispiele auch Handelnde in diesem Feld ermutigt werden, Bewegung, Spiel und Sport intensiver in den Tagesablauf von Kindern einzubringen und sich auf bewegtere Wege zu begeben. Für die Kinder wäre vor allem das ein Gewinn – das Buch liefert dazu viele Vorlagen, die nur darauf warten, in die Praxis geführt zu werden.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Meike Breuer

Inhaberin der Professur Fachdidaktik Sport und Bewegungserziehung am Zentrum für Lehrerbildung der Technischen Universität Chemnitz

Vorwort Prof. Dr. Alexander Woll

„Der Gesundheitszustand der Jugend ist katastrophal. Der Grund liegt zum einen in der Einseitigkeit der schulischen Erziehung, die nur sitzend erfolgt und nur auf geistige Inhalte ausgerichtet ist, zum anderen in den veränderten Lebensverhältnissen.“

Mit dieser Aussage übte Ignaz Lorinser bereits 1836 Kritik am Gesundheitsbefinden der damaligen Jugend. Und wie sehen Gesundheitszustand und Aktivitätsverhalten von Kindern und Jugendlichen fast 200 Jahre später, in einer hochmodernen, von Technologie bestimmten Gesellschaft aus? *Bewegungsmangel* ist quasi zum Kennzeichen des Entwicklungszustandes von modernen Gesellschaften geworden. Er ist die zentrale *Lebensstil-Pandemie* des 21. Jahrhunderts (WHO, 2020) – eines der wichtigsten Gesundheitsprobleme – bei Kindern und Jugendlichen auch bzw. gerade in der Corona-Krise!

Aber nicht nur im Hinblick auf das *gesunde Aufwachsen* ist körperliche Bewegung bei Kindern von eminenter Wichtigkeit. Sie ist vielmehr ein zentraler Schlüssel und oftmals auch äußeres Merkmal von gelingenden bio-psycho-sozialen Entwicklungsprozessen. Neben einer verbesserten Fitness und einem besseren Schutz vor lebensstilbedingten Erkrankungen, wie z.B. Übergewicht, Diabetes und Herz-Kreislauferkrankungen, fördert körperliche Aktivität auch das psychische Wohlbefinden. Darüber hinaus wirkt sich körperliche Aktivität positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung aus, da sie in einem positiven Zusammenhang mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl, physischen Selbstkonzept, Selbstbewusstsein und den sozialen Fähigkeiten steht. Die Förderung selbstregulativer Kompetenzen bzw. exekutiver Funktionen sind weitere Wirkungsbereiche, die in den letzten Jahren verstärkt untersucht und nachgewiesen werden konnten. Sport- und Spielsituationen bieten ohne Sprachbarrieren vielfältige Möglichkeiten des sozialen Lernens und sind für die Entwicklung eines sozialen Netzwerks, sozialer Kompetenzen und die Integration in Gruppen von eminenter Bedeutung. Die Forschung hat in den letzten Jahren, auch angeregt durch neue Methoden, z.B. bildgebende Verfahren in der Psychologie, oder auch Längsschnittstudien zur motorischen Entwicklung (www.motorik-modul.de), viele neue Erkenntnisse über die Rolle körperlicher Aktivität und Fitness für ein gelingendes Aufwachsen geliefert.

Für die vielfältigen Wirkungen gibt es inzwischen eine überzeugende wissenschaftliche Evidenz. Der Weg jedoch – von der Erkenntnis zur Umsetzung – ist allzu oft weiter als wir es uns wünschen würden. Daher haben wir häufig kein *Erkenntnis*-, sondern vielmehr ein *Umsetzungsproblem*. Wie gelingt es die *Polypill* Bewegung für verschiedenste Entwicklungsbereiche nutzbar zu machen? Wo soll man ansetzen? Was sind die besten Inhalte und Methoden für die Vermittlung? Wie erreiche ich die unterschiedlichsten Zielgruppen am besten? Dies sind nur einige Fragen, denen sich Forschung aus der Praxis für die Praxis in diesem Feld der Bewegungsförderung im Krippen- und Kindergartenalter stellen muss. Eines ist dabei sicher. Investitionen lohnen sich hier doppelt: Zum einen weil die Kinder sehr früh – und ggf. ein Leben lang – davon profitieren und zum anderen, das zeigen bildungsökonomische Studien, sind gerade im frühen Kindesalter gesellschaftliche Investitionen auch ökonomisch besonders wertvoll.

Im vorliegenden Buch werden praxisrelevante Ideen und Konzepte für diesen elementaren Bereich vorgestellt. Ich wünsche Ihnen viel Spaß und kreativen Nutzen bei der Lektüre.

Prof. Dr. Alexander Woll

Vorstand des Forschungszentrums für den Schulsport und den Sport von Kindern und Jugendlichen (FoSS) am Karlsruher Institut für Technologie und Verbundleiter der Motorik-Modul-Studie

I EINFÜHRUNG



1 Bewegung, Spiel und Sport im frühen Kindesalter

Katrin Adler & Christian Andrä

1.1 Bewegungsverhalten, Bewegungsempfehlungen & Gesundheitseffekte

Verhaltensgewohnheiten, wie z.B. regelmäßiges Bewegen und Sporttreiben, werden bereits in frühester Kindheit geprägt. Bewegungsaktivität im frühen Kindesalter (bis 6./7. Lebensjahr) umfasst dabei (1) jede informelle körperlich-sportliche Aktivität (wie z.B. freies Spielen auf dem Spielplatz, auf Wiesen, im Hof, in der Wohnung, Helfen in Garten und Haushalt), (2) jede mit einem Ortswechsel verbundene körperliche Aktivität (wie z.B. mit Laufrad zum/r Freund*in, Kindertagesstätte (KiTa) oder Spielplatz fahren, zu Fuß einkaufen gehen, Treppen steigen) und (3) jede formelle, also strukturierte und angeleitete Aktivität (z.B. Bewegungsrituale, Bewegungspausen und Kindersportstunden in KiTa, Verein usw.) (Fox & Riddoch, 2000). Kindliches Aktivsein wird vor allem als bewegtes Spielen beschrieben, das sich in elementaren Bewegungsformen wie Laufen, Springen, Rollen, Drehen, Klettern, Balancieren, Schaukeln, Schwingen, Stützen, Tanzen, Werfen, Fangen, Raufen, Kämpfen, Rutschen, Gleiten usw. ausdrückt.

Für ein gesundes Aufwachsen von Kindern haben verschiedene Gesundheitsorganisationen Empfehlungen zu Umfang, Frequenz und Häufigkeit des bewegten Spiels bzw. körperlich-sportlichen Aktivseins formuliert. So wurde von der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2010) eine im Tagesverlauf zu sammelnde Bewegungszeit von mindestens 60 Minuten moderater bis intensiver körperlicher Aktivität (MVPA) für Kinder vorgeschlagen. Dies entspricht ca. 12.000 Schritten pro Tag. Die Empfehlungen basierten vornehmlich auf Expertenkonsens, weniger auf explizit aus wissenschaftlichen Aktivitätsstudien ableitbaren gesundheitlichen Effekten. In den letzten zehn Jahren gab es national und international Veränderungen in den Empfehlungen. Sie wurden vor allem altersspezifischer formuliert und enthalten etwas genauere Hinweise zu Intensität und Art der kindlichen Bewegungsaktivität (u.a. Rütten & Pfeifer, 2016; WHO, 2019). Den nationalen Empfehlungen zufolge sollen sich 0-bis 3-jährige Kinder so viel wie möglich in sicherer Umgebung bewegen und möglichst wenig in ihrem Bewegungsdrang eingeschränkt werden. Für 4- bis 6-jährige Kinder werden täglich mindestens 180 Minuten angeleitete und nicht angeleitete Bewegungszeit empfohlen (Rütten & Pfeifer, 2016). Die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2019) fügt hinzu, dass sich Kindergartenkinder 60 dieser 180 Minuten in einer moderaten bis hohen Intensität (MVPA) bewegen sollen. Sitzende Tätigkeiten sollten sich, laut nationaler Empfehlung, auf maximal 30 Minuten am Stück beschränken.

Diese aktuellen Empfehlungen orientieren sich, dank des zunehmenden wissenschaftlichen Interesses am gesunden Aufwachsen junger Kinder, stärker an Übersichtsarbeiten (Reviews), die neuere Studien zum Dosis-Wirkungswissen von Bewegung und ihren Gesundheitseffekten zusammenfassend betrachten (u.a. Hinkley et al., 2014; Zeng et al., 2017; Carson et al., 2017). Basierend auf diesen Studien und Übersichtsarbeiten liegt heute eine vertretbare Evidenz für die Wirkung von Bewegung, aktivem Spiel und Sport junger Kinder auf folgende Parameter

vor: Heranwachsende im frühen Kindesalter, die viel moderate bis intensive Bewegungszeit im Tagesverlauf sammeln, sind motorisch fitter, haben eine größere Knochendichte, sind seltener übergewichtig, verfügen über eine günstigere kardiovaskuläre Gesundheit, haben eine höhere Konzentrations- und Merkfähigkeit, erbringen bessere (vor-)schulische Leistungen, weisen eine bessere sprachliche Entwicklung auf und verfügen über eine günstigere Selbstregulationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit (ebd.).

Momentan gilt die Erfassung und Einschätzung gesundheitswirksamer Bewegungszeiten bei jungen Kindern noch als schwierig. Das liegt zum einen an der Charakteristik kindlicher Aktivität. Im Gegenteil zu Jugendlichen und Erwachsenen sammeln junge Kinder ihre Bewegungszeit eher frei spielend den ganzen Tag über, als strukturiert in längerdauernden Aktivitätsphasen (u.a. Bailey et al., 1995). Ihr Bewegungsverhalten ist geprägt von kurzen, wechselnden Intervallen niedriger, mittlerer und intensiver Aktivität. Aktuellere Studien zeigen, dass junge Kinder ihre Tagesgesamtaktivität vor allem über mehrere kurze Aktivitätsmomente (15-60 Sekunden mit mittlerer bis hoher Intensität, MVPA) mit kleinen (<60 Sekunden andauernden) inaktiven Pausen dazwischen ansammeln (u.a. Ruiz et al., 2018). Diese kurzen Aktivitätsmomente über den Tagesverlauf hinweg zu erfassen, gilt noch immer als Herausforderung. Eltern, Erzieher*innen oder Lehrer*innen etc. tendieren zur Überschätzung der realen kindlichen Aktivität (u.a. Roschmann et al., 2011, Fiedler et al., 2021). Daten aus objektiver Erfassung der Aktivität, anhand von Herzfrequenz-, Beschleunigungsmessgeräten oder Schrittzählern, liegen für das frühe Kindesalter national und international in begrenzter Anzahl und unterschiedlicher Qualität vor (u.a. Crane et al., 2018). Forschungsgruppen setzen in Studien bspw. verschiedene objektive Messgeräte ein, die Aktivitätsdaten in verschiedenen zeitlichen Abständen speichern, sie nutzen differente Klassifizierungen zur Einschätzung der mittleren bis hohen Bewegungsintensitäten und orientieren sich an unterschiedlichen Aktivitätsempfehlungen (u.a. Guinouya et al., 2013). Veröffentlicht werden die ermittelten Aktivitätszeiten oftmals zusammengefasst für mehrere Altersgruppen die in den Studien untersucht wurden, was den Vergleich von Forschungsergebnissen national und international erschwert (z.B. Woll et al., 2019, Mauz et al., 2020). Auch die Formulierung von Trends des kindlichen Aktivitätsverhaltens über mehrere Dekaden hinweg wird durch diese Limitierungen schwierig (u.a. Booth et al., 2015).

1.2 Gesundheitswirksame Aktivitätszeit junger Kinder

Was ist heute zur gesundheitswirksamen Bewegungszeit von Kindern bekannt? In den ersten Lebensjahren steigt die tägliche moderat bis intensive Aktivität junger Kinder zunächst an (u.a. Konstabel et al., 2014; Borkhoff et al., 2015). In welchem Alter sich der Umkehrpunkt für diese ansteigende Aktivität befindet, lässt sich aufgrund der limitierten Studienlage noch nicht eindeutig sagen. Auf Basis der Befunde der IDEFICS-Studie, die europaweit Aktivitätsdaten von Kindern erhoben hat, lässt sich dieser Umkehrpunkt etwa im sechsten Lebensjahr verorten (Konstabel et al., 2014). Auch weitere nationale und internationale Studien beschreiben die Zeit um den Schuleinstieg als eine relevante Phase des Rückgangs der täglichen Aktivitätszeit junger Kinder (u.a. Finger et al., 2018; Reilly, 2016).

Aus der für Deutschland repräsentativen KiGGS-Studie wird berichtet, dass ca. 42% der drei- bis sechsjährigen Mädchen und 49% der gleichaltrigen Jungen die Bewegungsempfehlung von täglich 60 Minuten in einer mittleren bis hohen Intensität (MVPA) erreichen, welche als gesundheitswirksam gilt. Bei den sieben bis zehnjährigen Mädchen sind es hingegen nur noch 23%, bei den Jungen noch 30% (Finger et al., 2018). Diese Resultate stammen jedoch aus Elternauskünften und es muss eine Überschätzung der elterlich wahrgenommenen kindlichen Aktivität einkalkuliert werden. Nationale Studien mit objektiver Datenerhebung liefern voneinander stark abweichende Befunde, wenn man auf den Anteil der Kinder schaut, der die tägliche Bewegungsempfehlung jeweils erreicht (17% bis 100%; u.a. Adler, 2012; Kettner et al., 2013; Vorweg et al., 2013; Pigeot et al., 2018; Woll et al., 2019). In diesen nationalen Studien variieren die verwendeten Messinstrumente sowie die Parameter Wohnregion, Alter und Anzahl der untersuchten Kinder. Zieht man die Resultate der TOYBOX-Studie (De Craemer et al., 2015) sowie der IDEFICS-Studie (Konstabel et al., 2014) heran, sind im europäischen Vergleich die täglichen Aktivitätszeiten von Kindergartenkindern aus Deutschland in einem mittleren Bereich zu verorten. Insgesamt berichten diese Studien, dass der Anteil der europäischen Kinder, der die Bewegungsempfehlung von täglich 60 Minuten moderat bis intensiver Aktivität erfüllt, niedrig ist und zwischen Ländern sowie Geschlechtergruppen deutlich variiert. Zum Beispiel erreichten in der IDEFICS-Studie 2% der griechischen respektive 15% der schwedischen Mädchen die Bewegungsempfehlung sowie 10% der italienischen bzw. 34% der belgischen Jungen im Alter zwischen 2 und 10 Jahren (Konstabel et al., 2014).

Die Frage zu Veränderungen des kindlichen Aktivitätsverhaltens in den vergangenen Jahrzehnten ist schwierig zu beantworten. Nur wenige Studien haben bislang das Aktivitätsverhalten von jungen Kindern mit objektiven Messinstrumenten langfristig verfolgt. Aus einer Analyse (Review) weltweit vorliegender Studien schlussfolgern Booth und Kollegen (2015), dass insgesamt wenige Befunde für einen Rückgang der kindlichen Bewegungsaktivität vorliegen, obgleich konsistent eine Verminderung im Bereich der aktiven Wegbewältigung zu verzeichnen ist (ebenso Sigmund et al., 2016; Smith et al., 2019). Auch Kinder in Deutschland konnten früher mehr Wege zu Fuß oder per Rad bewältigen, mehr mit Freunden draußen im Freien spielen sowie bedeutsame Bewegungsorte, wie Spielplätze, Wiesen, Wälder, allein erreichen (u.a. Woll, 2019).

Obgleich heute so viele Kinder wie nie zuvor an organisierten Sportangeboten teilnehmen, kann diese rückläufige Alltagsaktivität dadurch nicht ausreichend kompensiert werden. Obgleich Sportvereinsmitglieder*innen die Bewegungsempfehlungen signifikant häufiger erreichen, als Mädchen und Jungen ohne Sportvereinsteilnahme (u.a. Pigeot et al., 2018). Die Befunde der deutschlandweiten KiGGS-Studie verweisen auf eine Sportvereinspartizipation von ca. 54% bzw. 49% der drei- bis sechsjährigen Mädchen und Jungen (Manz et al., 2014). In dieser Altersgruppe zeigen sich nur minimale Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Teilnahme am organisierten Kindersport. Nach dem Schuleinstieg steigen diese zugunsten der Jungen an. Dann partizipieren ca. 65% bzw. 75% der sieben- bis zehnjährigen Mädchen und Jungen am Vereinssport (Manz et al., 2014), bis zu einem Umkehrpunkt ansteigender Sportvereinsteilnahme nach Beendigung der Grundschulzeit (u.a. Manz et al., 2016).

Jungen zeigen sich sowohl im Familien- als auch im Kindergarten-Alltag bewegungsaktiver als Mädchen. Dies wird aus nationaler Forschung (u.a. Pigeot et al., 2018) wie auch internationalen Studien (u.a. Cooper et al., 2015) konstant berichtet. Geschlechterdifferenzen im gesundheitswirksamen Aktivitätsbereich (MVPA) zeigen sich bereits im dritten Lebensjahr (u.a. Dias et al., 2019). Jungen wird dabei von Eltern, KiTa-Pädagog*innen u.a. mehrheitlich ein biologisch begründetes Naturell hinsichtlich eines höheren Bewegungsdrangs zugeschrieben, sehr bewegungsaktiven Mädchen dagegen ein außergewöhnliches Temperament (Hunger, 2012). Jedoch erweist sich schon die frühkindliche Bewegungssozialisation als klar zweigeschlechtlich vorstrukturiert: So sind die Unterschiede in den Aktivitätsniveaus von Jungen und Mädchen vor allem im bewegungssozialisierenden Verhalten von Eltern, KiTa-Erzieher*innen und anderen Bezugspersonen der Kinder zu suchen (Hunger, 2012). Jungen werden z.B. stärker darin unterstützt ihren Bewegungsdrang über weitläufige und tobende Spiele auszuleben, Mädchen eher über koordinativ fördernde sowie weniger *riskante* Spiele im nahen Umfeld. Erwartungshaltungen, Kompetenzzuschreibungen und Identitätsangebote werden sehr früh schon über geschlechterspezifisch bereitgestellte Bewegungsgelegenheiten – weitestgehend unbewusst – an Jungen und Mädchen weitergegeben und von diesen eingeübt (Hunger, 2012).

1.3 Einflussfaktoren der gesundheitswirksamen Aktivität junger Kinder

Entgegen der Erwartung geht der drastisch gestiegene Medienkonsum im Kindesalter nicht mit einer verminderten gesundheitswirksamen Aktivität im Tagesverlauf einher (u.a. Vorweg et al., 2013, Manz et al., 2014). Es wird vermutet, dass Medienkonsum zu Tageszeiten erfolgt, die eigentlich nicht für kindliche Aktivität genutzt werden. So zeigen sich z.B. Medienkonsum und Bewegungszeit im Freien nicht miteinander verbunden (Hesketh et al., 2017).

Die Zeit, die Kinder draußen „spielend“ verbringen, ist eine deutlich bewegungsaktivere Zeit als die beim Spielen in Innenräumen (u.a. Truelove et al., 2018). Eine Übersichtsarbeit bestätigt den positiven Zusammenhang von Spielzeit im Freien und dem kindlichen Aktivitätsniveau. Sie konstatiert im Vergleich überdies ein geringeres Inaktivitätsniveau von Kindern beim Spielen im Freien (Gray et al., 2015). Eine weitere Übersichtsarbeit verweist darauf, dass im Kindergarten (KiGa) vor allem die ersten 10-15 Minuten draußen im Freien von Mädchen und Jungen am bewegungsintensivsten genutzt werden (u.a. Tucker et al., 2016). Über mehrere kürzere, aber häufiger angebotene Spielzeiten draußen im Freien könnten Kinder folglich mehr gesundheitswirksame Bewegungszeit im Tagesverlauf sammeln (u.a. Razak et al., 2018).

Kinder sind an Wochentagen, an denen sie den Kindergarten besuchen, bewegungsaktiver als am Wochenende. Darauf verweisen wiederholt nationale wie auch internationale Studien (u.a. Vorweg et al., 2013; Berglind et al., 2016). Jedoch sind die Bewegungszeiten in moderater bis hoher Intensität auch während des Kindergartenbesuchs insgesamt als gering zu bewerten (u.a. Adler, 2012; Tucker et al., 2016) und sie variieren zwischen den Kindergärten (u.a. Olesen et al., 2014). Beachtenswert ist, dass die Bewegungszeit im Kindergarten vor allem beim Spielen draußen im Freien kumuliert wird (u.a. Tandon et al., 2015).

Kinder sind im Tagesverlauf bewegungsaktiver, wenn qualifizierte KiGa-Fachkräfte eine angeleitete Bewegungstunde anbieten (u.a. Adler, 2012; Sterdt et al., 2013). Dies zeigt sich auch

für Kinder, die nachmittags an organisierten Kindersportangeboten partizipieren (u.a. Pigeot et al., 2018). Von angeleiteten Bewegungsstunden profitieren vor allem Kinder, die beim freien Spielen nur moderat bis wenig bewegungsaktiv sind (u.a. O'Neill et al., 2016; Frank et al., 2018). Sport- und Bewegungskindergärten sind sinnvolle Konzepte, bieten jedoch nicht per se eine Garantie dafür, dass Kinder im Tagesverlauf die Bewegungsempfehlungen häufiger erreichen als Kinder aus Regelkindergärten (u.a. Sterdt et al., 2013; Olesen et al., 2014). Zusätzliche Bewegungsangebote von Kindertagesstätten mit Bewegungs- oder Sportprofil sind in der Regel freiwillig wählbar, sodass sie von bewegungsaffinen Kindern oder deren Eltern häufiger wahrgenommen bzw. gebucht werden als von weniger bewegungsaffinen Heranwachsenden und Eltern. Hier zeigt sich die bedeutsame Rolle der Eltern als sogenannte *gate keeper*, deren Unterstützungsverhalten in diesem Kontext vor allem von bewegungsbezogenen Bedeutungszuschreibungen sowie kindbezogenen Kompetenz- und Affinitätserwartungen beeinflusst wird (u.a. Welk et al., 2003).

Klima und Wetter beeinflussen den täglichen Umfang an gesundheitswirksamer Aktivität relevant, insbesondere die Spielzeiten draußen im Freien. So erreichen junge Kinder im Sommer mehr Aktivitätszeit, als im Winter (u.a. Brashold et al., 2013). Dabei scheint die Sonnenscheindauer pro Tag ein relevanter Faktor des kindlichen Aktivitätsverhaltens draußen zu sein (Dias et al., 2019). In unserer Klimaregion tragen vor allem die Bezugspersonen der Kinder dazu bei, dass in kalten und niederschlagsreichen Monaten weniger Bewegungszeit von Kindern im Tagesverlauf gesammelt wird. Eltern, KiGa-Fachkräfte, Kindersportanbieter*innen u.a. wirken auch hier als *Türöffner* und können mit ihrem bewegungsunterstützenden Verhalten dazu beitragen, dass Kinder jahreszeitenübergreifend hohe Aktivitätszeiten erreichen (u.a. Brashold et al., 2013).

Zum Einfluss des sozioökonomischen Status der Familie auf das kindliche Aktivitätsverhalten, liegen variierende Studienergebnisse vor, national wie auch international (u.a. Albrecht et al., 2016; Olesen et al., 2014). Bei Kindern in Deutschland scheint lediglich die Teilnahme an organisierten Kindersportangeboten vom sozioökonomischen Status der Familie beeinflusst zu werden. Dieser Zusammenhang scheint jedoch eher vom elterlichen Bildungsstatus und elterlichen Überzeugungen zur gesundheitlichen Bedeutung der kindlichen Aktivität bedingt zu sein (u.a. Adler & Ehnold, 2009; Albrecht et al., 2016). Eine städtische oder ländliche Wohnlage von KiTa-Kindern bewirkt, folgt man neueren Studien, kaum mehr Unterschiede in den kindlichen Aktivitätsniveaus (u.a. Bringolf-Isler et al., 2016).

Zum Einfluss von Ethnizität oder Migrationserfahrungen auf die kindliche Aktivität gibt es national und international wenige Studien mit jungen Kindern. Deren Befunde variieren je nach Herkunftsland der Kinder, einem einseitigen oder zweiseitigen Migrationshintergrund sowie informeller versus organisierter Aktivität (u. a. Nielsen et al., 2013; Reimers et al., 2019b). Hinsichtlich der Sportvereinspartizipation gelten Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund, insbesondere Mädchen, als eine sehr vulnerable Gruppe, die sowohl einer Sensibilisierung ihrer Eltern als auch einer entsprechenden Öffnung der Sportvereine mit spezifischen Informations- und Angebotsstrategien bedarf (u.a. Mutz, 2013).

Kinder sehr bewegungsaktiver Eltern sind nicht immer aktiver als Kinder bewegungsinaktiver Eltern (u.a. Uijtdewilligen et al., 2017). Die elterliche Erwartung einer hohen entwicklungsbezogenen Bedeutsamkeit von Bewegung, die Ermöglichung von (früh-)kindlicher Aktivität und direkte Teilhabe erweisen sich als konsistent berichtete positive Einflussfaktoren des Aktivitätsverhaltens junger Kinder (u.a. Bingham et al., 2016; Hesketh et al., 2017). Es gibt Hinweise darauf, dass sich im Kindergartenalter Jungen in ihrem Aktivitätsverhalten eher am Vater, Mädchen eher an der Mutter orientieren (u.a. Brouwer et al., 2018; Reimers et al., 2019a). Übersichtsarbeiten deuten darauf hin, dass ein höheres Aktivitätsniveau von Kindergartenkindern mit besser entwickelten motorischen Kompetenzen einhergeht (u.a. Figueroa & An, 2017; Ali et al., 2017). Die Forschung weist jedoch noch Lücken bzgl. stringenter Aussagen für junge Kinder auf. Beachtenswert ist, dass ein Mehr an gesundheitswirksamer Aktivität im frühen Kindesalter mit einer höheren motorischen Kompetenzerwartung im Schuleintrittsalter einherzugehen scheint (u.a. Barnett et al., 2016). Viele im bisherigen Lebensalltag gesammelte Bewegungserfahrungen dürften demzufolge zu einer höheren Erwartung bei Schulanfängerkindern führen, motorische Bewegungssituationen adäquat bewältigen zu können. Dies wiederum wirkt sich günstig auf das Aktivitätsniveau nach dem Schuleinstieg aus (u.a. Babic et al., 2014). Eine kanadische Studie zeigt, dass selbst junge Kinder mit niedrigen motorischen Kompetenzniveaus durchaus über positive motorische Kompetenzwahrnehmungen verfügen können (Le-Gear et al., 2012). Das dürfte ein Hinweis darauf sein, dass die Bewertung der eigenen Kompetenz von jungen Kindern noch nicht mehrheitlich auf sozialen Vergleichsprozessen basiert. Auch lässt sich konsistent aus nationalen und internationalen Studien entnehmen, dass über- und normalgewichtige Kindergartenkinder sich noch nicht relevant in ihrer täglichen Bewegungszeit, -freude und -kompetenz voneinander unterscheiden (u.a. Vorweg, 2013; Cooper et al., 2015). So erweist sich das Kindergartenalter bzgl. der bewegungsbezogenen Kompetenzwahrnehmung junger Kinder als ein *window of opportunity*. Mit diesem eröffnet sich die Chance, v.a. bei Jungen und Mädchen mit Übergewichtsrisiko und niedrigen motorischen Kompetenzen die intrinsische Motivation zum Bewegen, aktiven Spielen und Sporttreiben zu fördern, bevor sie sich als motorisch weniger kompetent erleben als normalgewichtige und motorisch fitte Kinder.

1.4 Erhöhung der gesundheitswirksamen Aktivität - Was können wir tun?

Was können wir tun, dass deutlich mehr Kinder die empfohlene Bewegungsempfehlung von mindestens 60 Minuten moderat bis intensiver Aktivität täglich erreichen? Dazu liegen robuste wissenschaftliche Erkenntnisse vor: (1) Kinder bedürfen ein zu Bewegung, aktivem Spielen und Sport motivierendes Umfeld, um gern bewegungsaktiv zu sein und ein längerfristiges Interesse daran zu entwickeln. Ermöglichung und aktive Beteiligung gelten dabei als zentrale Unterstützungsparameter seitens der Bezugspersonen (u.a. Welk et al., 2003). (2) In den Alltag junger Kinder eingebundene Bewegungsmomente oder -stunden sollten viel intensive Bewegungszeit beinhalten und nur wenig inaktive Zeiten (u.a. Zeng et al. 2017). (3) Kinder sollten Möglichkeiten zur Wahl altersgemäßer Bewegungsaufgaben erhalten, die diesen das Gefühl eines freien Entscheidens geben (u.a. Alderman et al., 2006). (4) Bewegungssituationen sollten

vor allem kindliches Kompetenzerleben ermöglichen (u.a. Roberts et al., 2007). Positive und lösungsorientierte Rückmeldung sowie Lob und Ermunterung führen zu Stolz über das Gelingen und Freude am bewegten Spielen und Ausprobieren. (5) Bewegungssituationen sollten so (variabel) gestaltet werden, dass sie von Kindern als freudvoll empfunden sowie gern wiederholt aufgesucht werden (u.a. Lubans et al., 2017). (6) Je öfter Kindern Spielzeit draußen im Freien ermöglicht wird, umso mehr moderate bis intensive Bewegungszeit werden sie im Tagesverlauf sammeln können (u.a. Tucker et al., 2016). (7) Aktive Wegbewältigung, zum Kindergarten, zu Freunden, zum Spielplatz etc., trägt relevant zu einem Mehr an kindgerechter Bewegung im Alltag bei (u.a. Pigeot et al., 2018). (8) Angeleitete Kindersportstunden im Kindergarten, in der Spielgruppe oder im Sportverein erhöhen die Chance, dass Mädchen und Jungen die Bewegungsempfehlungen erreichen – zumindest an den Tagen, an denen angeleitete Bewegungsmomente stattfinden. Diese müssen nicht den Umfang und Aufwand einer Sportstunde erreichen, es genügen auch kurze intensive Phasen organisierter Aktivität im Tagesverlauf, wie z.B. ein bewegtes Ritual oder angeleitetes Bewegungsspiel vor oder während des freien Spielens (u.a. Frank et al., 2018). Wird die Einbindung vieler v.a. kurzzeitiger und intensiver Bewegungsmomente in den Tagesverlauf den Kindern zur Gewohnheit (u.a. Guise, 2015), steigt die Chance einer Herausbildung von ausreichend hohen körperlich-sportlichen Aktivitätsniveaus im frühen Kindesalter und deren Aufrechterhaltung über die nachfolgenden Lebensabschnitte hinweg. Dies setzt jedoch eine Sensibilisierung der wichtigsten Bezugspersonen hinsichtlich einer adäquaten Bewegungssozialisation junger Kinder voraus sowie eine Vermittlung entsprechender Strategien zur Ermöglichung von Bewegung, aktivem Spielen und Sporttreiben, zuhause, in der KiTa und anderen alterstypischen Settings (u.a. Adler et al., 2015; Hesketh et al., 2017).

Literatur

- Adler, K. (2015). Motorische Leistungen sächsischer Kindergartenkinder. Zwei Staturerhebungen im Vergleich (MoKiS 2007/2013), *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 56(1), 9–53.
- Adler, K. (2012). *Bewegung, Spiel und Sport im Vorschulalter. Bedingungen und Barrieren körperlich-sportlicher Aktivität junger Kinder*. Dissertation. Technische Universität Chemnitz.
- Adler, K. & Ehnold, P. (2009). Perspektiven des Kindersports im Sportverein. Ausgewählte Befunde zur Kindersportschule am Beispiel der KiSS Chemnitz. *Sportunterricht*, 58(9), 264–269.
- Albrecht, C., Hanssen-Doose, H., Bös, K., et al. (2016). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine 6-Jahres-Kohortenstudie im Rahmen des Motorik-Moduls (MoMo). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 46(4), 294–304.
- Alderman, B.L., Beighle, A. & Pangrazi, R.P. (2006). Enhancing motivation in physical education. *JOPERT*, 77(2), 41–51.
- Ali, A., Pigou, D., Clarke, L. & McLachlan, C. (2017). Literature Review on Motor Skill and Physical Activity in Preschool Children in New Zealand. *Advances in Physical Education*, 7, 10–26.
- Babic, M.J., Morgan, P.J., Plotnikoff, R.C., Lonsdale, C., White, R.L. & Lubans, D.R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: systematic review and meta-analysis. *Sports Med.*, 44, 1589–601.
- Bailey, R.C., Olson, J., Pepper, S.L., et al. (1995). The level and tempo of children's physical activities: an observational study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 27(7), 1033–41.

- Barnett, L.M., Salmon, J. & Hesketh, K.D. (2016). More active pre-school children have better motor competence at school starting age: an observational cohort study. *BMC Public Health*, 16, 1068.
- Berglind, D., Hansson, L., Tynelius, P. & Rasmussen, F. (2016). Levels and Patterns of Objectively Measured Physical Activity and Sedentary Time in Four-Year-Old Swedish Children. *Journal of Physical Activity & Health*, 14(2), 117–122.
- Bingham, D., Costa, S. Hinkley, T., et al., (2016). Physical Activity During the Early Years. A Systematic Review of Correlates and Determinants. *Am J Prev Med*, 51(3), 384–402.
- Booth, M., Rowlands, A.V. & Dollman, J. (2015). Physical activity temporal trends among children and adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(4), 418–425.
- Borkhoff, C.M., Heale, L.D., Anderson, L.N., et al. (2015). Objectively Measured Physical Activity of Young Canadian Children Using Accelerometry. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 40(12), 1302-8.
- Brashold, M., Chawes, B., Kreiner-Møller, E., et al. (2013). Objective assessment of levels and patterns of physical activity in preschool children. *Pediatric Research*, 74, 333–338.
- Bringolf-Isler, B., Probst-Hensch, N., Kayser, B., et al. (2016). *Schlussbericht zur SOPHYA-Studie*. Basel: Swiss Tropical and Public Health Institute.
- Brouwer, S.I., Küpers, L.K., Kors, L. et al. (2018). Parental physical activity is associated with objectively measured physical activity in young children in a sex-specific manner: the GECKO Drenthe cohort. *BMC Public Health*, 18, 1033.
- Carson, V., Lee, E., Hewitt, L., et al. (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0–4 years). *BMC Public Health*, 17(Suppl 5), 854.
- Cooper, A.R., Goodman, A., Page, A.S., et al. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: The International children’s accelerometry database (ICAD). *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.*, 12, 113.
- Crane, J.R., Naylor, P.-J. & Temple, V.A., et al. (2018). The Physical Activity and Sedentary Behaviour Patterns of Children in Kindergarten and Grade 2. *Children*, 5, 131.
- De Craemer, M., Lateva, M., Iotova, V., et al. (2015). Differences in Energy Balance-Related Behaviours in European Preschool Children: The ToyBox-Study. *PLoS ONE* 10(3), e0118303.
- Dias, K.I., White, J., Jago, R., et al. (2019). International Comparison of the Levels and Potential Correlates of Objectively Measured Sedentary Time and Physical Activity among Three-to-Four-Year-Old Children. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16, 1929.
- Fiedler, J., Eckert, T., Burchartz, A., Woll, A. & Wunsch, K. (2021). Comparison of self-reported and device-based measured physical activity using measures of stability, reliability, and validity in adults and children. *Preprint*. DOI: 10.20944/preprints202102.0574.v1.
- Figueroa, R. & An, R. (2017). Motor Skill Competence and Physical Activity in Preschoolers: A Review. *Maternal and Child Health Journal*, 21(1), 136–146.
- Finger, J.D., Varnaccia, G., Borrmann, A., et al. (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), 24–31.
- Fox, K.R. & Riddoch, R. (2000). Charting the physical activity patterns of contemporary children and adolescents. *Proceedings of the Nutrition Society*, 59, 497–504.
- Frank, M.L., Flynn, A., Farnell, G.S. & Barkley, J.E. (2018). The differences in physical activity levels in preschool children during free play recess and structured play recess. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 16(1), 37–42.

- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., et al. (2015). What Is the Relationship between Outdoor Time and Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Physical Fitness in Children? A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 12, 6455–6474.
- Guinouya, B.C., Samouda, H. & de Beaufort, C. (2013). Level of physical activity among children and adolescents in Europe: a review of physical activity assessed objectively by accelerometry. *Public Health*, 127, 301–311.
- Guise, S. (2015). *Viel besser als gute Vorsätze*. Kirchzarten: VAK.
- Hesketh, K.R., O'Malley, C., Mazarello Paes, V., et al. (2017). Determinants of Change in Physical Activity in Children 0–6 years of Age: A Systematic Review of Quantitative Literature. *Sports Med.*, 47, 1349–1374.
- Hinkley, T., Teychenne, M., Downing, K.L., Ball, K., Salmon, J. & Hesketh, K.D. (2014). Early childhood physical activity, sedentary behaviors and psychosocial well-being: a systematic review. *Preventive Medicine*, 62, 182–192.
- Hunger, I. (2012). Zur frühkindlichen Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen. Ein Zwischenfazit. (S. 149–164). In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.). *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Kettner, S., Kobel, S., Fischbach, N., et al. (2013). Objectively determined physical activity levels of primary school children in south-west Germany. *BMC Public Health*, 13, 895.
- Konstabel, K., Veidebaum, T., Verbestel, V., et al. (2014). Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. *International Journal of Obesity*, 38, 135–143.
- LeGear, M., Greyling, L., Sloan, E., Bell, R. I., Williams, B.-L., Naylor, P.-J. & Temple, V. A. (2012). A window of opportunity? Motor skills and perceptions of competence of children in Kindergarten. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 29.
- Lubans, D.R., Lonsdale, C., Cohen, K., et al. (2017). Framework for the design and delivery of organized physical activity sessions for children and adolescents: rationale and description of the 'SAAFE' teaching principles. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 24.
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., et al. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 840–848.
- Manz, K., Krug, S., Schienkiewitz, A. & Finger, J.D. (2016). Determinants of organised sports participation patterns during the transition from childhood to adolescence in Germany: results of a nationwide cohort study. *BMC Public Health*, 16, 939.
- Mauz, E., Kuntz, B., Gutsche, J., et al. (2020). Zur gesundheitlichen Lage von Kindern im Kita-Alter in Deutschland. Ergebnisse der KiGGS-Studie. *Frühe Bildung*, 9(2), 56–63.
- Mutz, M. (2013). DOSB Expertise. *Die Partizipation von Migrantinnen und Migranten am vereinsorganisierten Sport*. Frankfurt am Main: DOSB.
- Nielsen, G., Hermansen, B., Bugge, A., Dencker, M. & Andersen, L.B. (2013). Daily physical activity and sports participation among children from ethnic minorities in Denmark. *European Journal of Sport Science*, 13(3), 321–331.
- Olesen, L.G., Kristensen, P.L., Ried-Larsen, M., et al. (2014). Physical activity and motor skills in children attending 43 preschools: a cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 14, 229.
- O'Neill, J.R., Pfeiffer, K.A., Dowda, M. & Pate, R.P. (2016). In-school and Out-of-school Physical Activity in Preschool Children. *J. Phys. Act. Health.*, 13(6), 606–610.
- Pigeot, I., Pohlabein, H., Wirsik, N. & Sprengeler, O. (2018). *Identifikation von typischen Bewegungsarten von 2-10-jährigen Kindern (IDEFICS)*. Abschlussbericht. Zugriff am 10.07.2019 unter

https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/02_Abschlussbericht_final_Bewegungsorte.pdf.

- Razak, L.A., Yoong, S.L., Wiggers, J., et al. (2018). Impact of scheduling multiple outdoor free-play periods in childcare on child moderate-to-vigorous physical activity: a cluster randomised trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15, 34.
- Reilly, J.J. (2016). When does it all go wrong? Longitudinal studies of changes in moderate-to-vigorous-intensity physical activity across childhood and adolescence. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 14, 1–6.
- Reimers, A.K., Boxberger, K., Schmidt, S.C.E., et al. (2019a). Social Support and Modelling in Relation to Physical Activity Participation and Outdoor Play in Preschool Children. *Children*, 6, 115.
- Reimers, A.K., Brzoska, P., Niessner, C., Schmidt, S.C.E., Worth, A. & Woll, A. (2019b). Are there disparities in different domains of physical activity between school-aged migrant and non-migrant children and adolescents? Insights from Germany. *PLoS ONE*, 14(3), e0214022.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Conroy D.E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity. In: G. Tenenbaum, R.C. & Eklund R.C. (eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3rd ed). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Roschmann, R., Ehnold, P. & Adler, K. (2011). Questionnaires for parents – Valid Instrument for Assessment of Physical Activity of Children in Pre-School Age? In H. Schulz, P.R. Wright & T. Hauser (Eds.), *Exercise, Sports and Health. Second Joint Research Conference in Chemnitz, Germany*. 09.–11. September 2009 (S. 107–115). Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz.
- Ruiz, R.M., Sommer, E.C., Tracy, D., et al. (2018). Novel patterns of physical activity in a large sample of preschool-aged children. *BMC Public Health*, 18, 242.
- Rütten, A. & Pfeifer, K. (2016). Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung. In BzgA (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, Sonderheft 3.
- Sigmund, E., Sigmundová, D., Badura, P., et al. (2016). Time trends: a ten-year comparison (2005–2015) of pedometer-determined physical activity and obesity in Czech preschool children. *BMC Public Health*, 16, 560.
- Smith, M., Ikeda, E. & Duncan, S. (2019). Trends and measurement issues for active transportation in New Zealand’s physical activity report cards for children and youth. *Journal of Transport & Health*, 15, 9.
- Sterdt, E., Pape, N., Kramer, S., Urban, M., Werning, R. & Walter, U. (2013). Körperliche Aktivität von Kindern in KiTas mit und ohne Bewegungskonzept – eine Mixed-Methods-Studie. *Public Health Forum*, 21(79), 24e1–24e3.
- Tandon, P.S., Saelens, B.E. & Christakis, D.A. (2015). Active Play Opportunities at Child Care. *Pediatrics*, 135(5), e1425-31.
- Truelove, S., Bruijnsa, B.A., Vanderloo, L.M., et al. (2018). Physical activity and sedentary time during childcare outdoor play sessions: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 108, 74–85.
- Tucker, P., Burke, S.M., Gaston, A., et al. (2016). Supporting Physical Activity in the Childcare Environment (SPACE): rationale and study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 16, 112.
- Uijtdewilligen, L., Brown, H. E., Müller-Riemenschneider, F. et al. (2017). A systematic review of methods to measure family co-participation in physical activity. *Obesity Reviews*, 18, 1454–1472.
- Vorweg, Y., Petroff, D., Kiess, W. & Blüher, S. (2013). Physical Activity in 3–6 Year Old Children Measured by SenseWear ProH: Direct Accelerometry in the Course of the Week and Relation to Weight Status, Media Consumption, and Socioeconomic Factors. *PLOS ONE*, 8(4), e60619.

- Welk, G.J., Wood, K., & Morss, G. (2003). Parental influences on physical activity in children: An exploration of potential mechanisms. *Pediatric Exercise Science*, 15, 19–33.
- Woll, A. (2019). *Langzeitstudie. 80 Prozent der Kinder bewegen sich zu wenig*. Interview Spiegel online. Zugriff am 30.08.2020 unter: <https://www.spiegel.de/consent-a-?targetUrl=https%3A%2F%2Fwww.spiegel.de%2Fgesundheit%2Fernaehrung%2Fsport-80-prozent-der-kinder-in-deutschland-bewegen-sich-zu-wenig-a-1258863.html&ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>.
- Woll, A., Oriwol, D., Anedda, B., et al. (2019). Körperliche Aktivität, motorische Leistungsfähigkeit und Gesundheit in Deutschland. Ergebnisse aus der Motorik-Modul-Längsschnittstudie (MoMo). *KIT scientific working papers*, 121.
- World Health Organization (WHO) (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. WHO Geneva.
- World Health Organization (WHO) (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. Zugriff am 30.08.2020 unter: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>.
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., et al. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *BioMed Research International*.

2 KiSS – und was dann? Eine Studie zur sportlichen Aktivität von Kindern nach Mitgliedschaft in der Kindersportschule Chemnitz

Franziska Reinhardt & Katrin Adler

2.1 Einführung

Als Reaktion auf das tendenziell rückläufige Aktivitätsverhalten von Kindern sowie die zunehmend verfrühte sportartbezogene Spezialisierung im Kindersport wurde Ende der 80er Jahre vom Schwäbischen Turnerbund das Sportvereinskonzept Kindersportschule entwickelt. Diese professionalisierte Variante des Kindersports im Verein setzt sich zum Ziel sowohl bearbeitend als auch präventiv auf die „Krise des kindlichen Aktivitätsverhaltens“ einzuwirken (Cachay & Thiel, 1995; Nagel & Ehnold, 2007). Vielfältige, sportartunspezifische, alters- und entwicklungsgerechte Sportangebote sollen dabei optimale körperliche und motivationale Voraussetzungen für ein lebenslanges Sporttreiben schaffen. Bei Ausstieg des Kindes aus der Kindersportschule, spätestens im Alter von 11 Jahren, werden dem Kind und seinen Eltern Eignungs- und Neigungsempfehlungen gegeben und die Suche nach einem passenden, weiterführenden und sportartspezifisch ausgerichteten Sportangebot unterstützt (u.a. KiSS Chemnitz, 2020).

2.2 Intentionen des Beitrags und Stand der Forschung

Inwieweit der Übergang von der KiSS in weiterführende Sportangebote und eine langfristige Sportpartizipation des Kindes tatsächlich gelingen kann, dem widmet sich die in diesem Beitrag vorgestellte Studie. Sie wurde im Frühjahr 2010 an der Kindersportschule Chemnitz durchgeführt. Aus quantitativer Sicht zeigt sich das Modell Kindersportschule als sehr erfolgreich. So arbeiten deutschlandweit ca. 120 Kindersportschulen nach den Kriterien des Konzeptes und stetig nehmen die Mitgliederzahlen zu (STB, 2017). Mit deren Potential zur Lösung des Problems rückläufiger kindlicher und juveniler Aktivität beschäftigte sich in den vergangenen Jahren nur eine Studie (Lempp, 2005). Die von Lempp (2005) vorgenommene Untersuchung der sportlichen Karrieren von 44 KiSS-Absolvent*innen deutet auf eine sehr stabile Aufrechterhaltung des sportlich aktiven Lebensstils der nun Jugendlichen hin. 89% der befragten ehemaligen KiSS-Kinder partizipierten weiterhin an Sportangeboten. Nach Analyse ihrer sportlichen Erfolge konstatierte Lempp (2005), dass der Großteil der KiSS-Absolvent*innen eher eine Breitensportliche als eine Leistungssportliche Laufbahn eingeschlagen hat.

2.3 Fragestellung und Forschungsmethodik

Die im Folgenden vorgestellte Studie untersucht die Sportpartizipation von Kindern der Kindersportschule Chemnitz nach ihrem Ausstieg aus dieser. Dabei erschien es sinnvoll, potentiell beeinflussende Faktoren in die Betrachtung des Sportverhaltens nach Teilnahme am Programm der Kindersportschule einzubeziehen. So zielen die zentralen Fragen der Studie auf den Einfluss von vorausgehender Sportbiografie, Teilnahmedauer, Zufriedenheit, Austrittsgründen sowie wahrgenommenen positiven Effekten der KiSS-Teilnahme auf die Sportpartizipation nach

der KiSS ab. Zur Klärung der Fragen wurde ein Eltern-Fragebogen konzipiert, der sich an den Instrumenten der Studien von Cachay & Thiel (1995) sowie Lempp (2005) orientierte. Dieser wurde postalisch an die Eltern von 246 Absolvent*innen der Kindersportschule Chemnitz versendet, deren Ausstiegszeitpunkt mindestens ½ Jahr zurücklag. Die Rücklaufquote lag bei 30% (n= 74). In die Auswertung, die mittels des Datenauswertungsprogramms SPSS vorgenommen wurde, flossen die Daten von 39 Jungen und 35 Mädchen im Alter zwischen 3 und 11 Jahren ein.

2.4 Ergebnisse

Die durchschnittliche Mitgliedschaftsdauer in der Kindersportschule Chemnitz betrug rund 23 Monate, bei einer Range von vier Jahren (SD= 15,1). Das Einstiegsalter der Kinder lag im Mittel bei 4,3 Jahren (SD= 1,8), das Ausstiegsalter bei 6,2 Jahren (SD= 2,1) (Abb. 1). Dies entspricht in etwa den Altersdaten von heute (2020). Der KiSS-Ausstieg erfolgt sehr häufig mit dem Schuleintritt sowie im Verlauf des Grundschulalters, insbesondere aus Gründen der Spezialisierung auf eine Sportart und aus organisatorisch-zeitlichen Gründen.

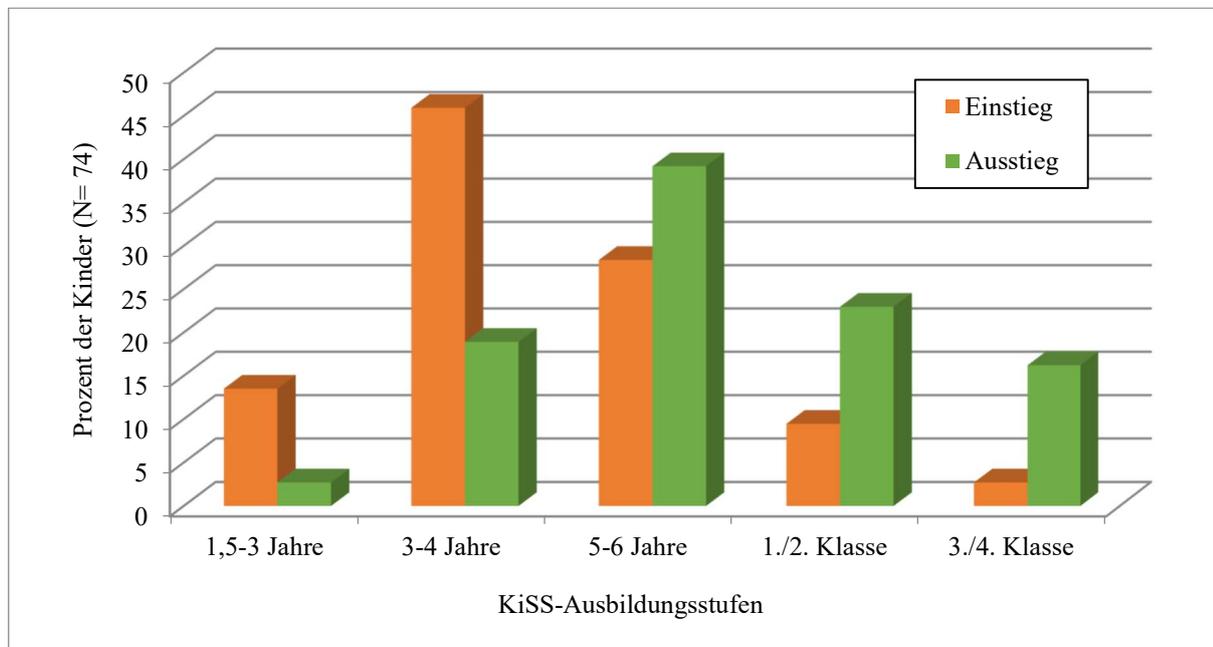


Abb. 1: Einstiegs- und Ausstiegsverhalten in den Ausbildungsstufen (KiSS Chemnitz; n= 74)

Interessant erscheint die Tendenz, dass die Zufriedenheit der Eltern bzgl. der Variablen „Vielfalt an Bewegungsformen und Sportarten“ ($r= .301$, $p= .009$), „Kurszeiten“ ($r= .228$, $p= .050$) sowie „Informationsmanagement der KiSS“ ($r= .246$, $p= .035$) in einem Zusammenhang mit der KiSS-Mitgliedschaftsdauer stehen. Dabei zeigte sich weder für die Kindersportbiographie vor der KiSS, noch für die Mitgliedschaftsdauer in der KiSS ein Zusammenhang mit der nachfolgenden Sportpartizipation. Weitere Assoziationen mit der Sportpartizipation nach der KiSS-Mitgliedschaft konnten für das gesamte Sportengagement während der KiSS-Teilnahmezeit ($r= .290$, $p= .012$) sowie die Zufriedenheit der Eltern bzgl. „der Vielfalt an Bewegungsformen und Sportarten“ ($r= .318$, $p= .006$) festgestellt werden.

Wird die nachfolgende Sportpartizipation der Chemnitzer KiSS-Absolvent*innen betrachtet, so zeigte sich, dass 85% an einem organisierten Sportangebot in Verein, Kindergarten, Schule oder einer kommerziellen Einrichtung teilnahmen (Abb. 2). Circa 40% von ihnen nutzten wöchentlich sogar 2 oder 3 organisierte Angebote, um sportlich aktiv zu sein.

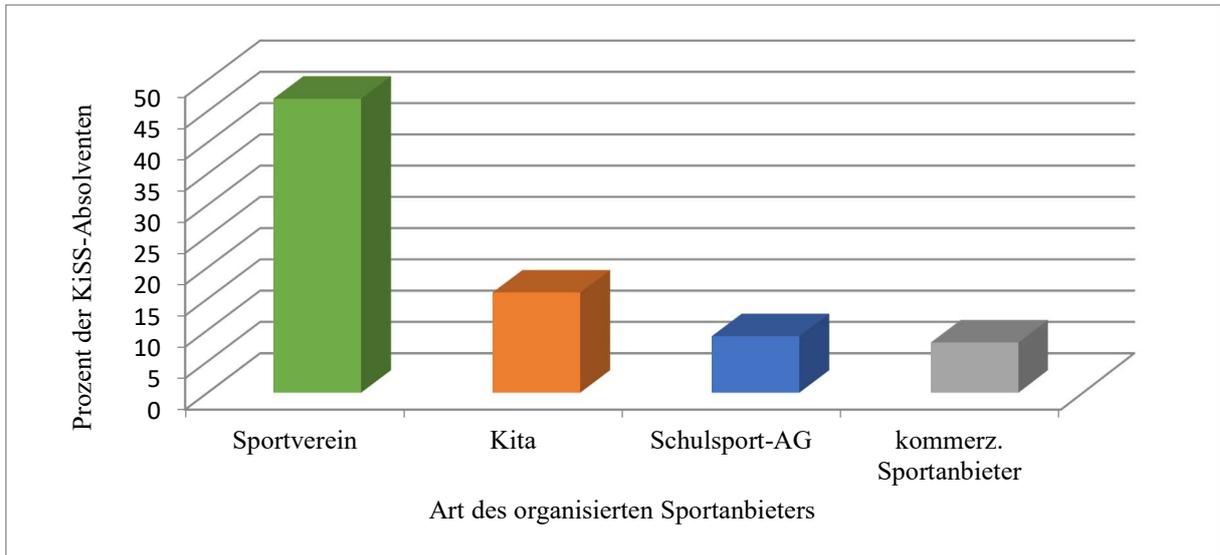


Abb. 2: Teilnahme der KiSS-Absolvent*innen am organisierten Sport (Art des Sportanbieters; n= 74)

Der Sportverein blieb dabei die wichtigste Anlaufstelle für das Ausüben von Sportaktivitäten: 65% der KiSS-Absolvent*innen (n= 48) spezialisierten sich nach der KiSS auf eine Sportart und betrieben diese in 34 verschiedenen Vereinen aus der Stadt Chemnitz und dem Umland.

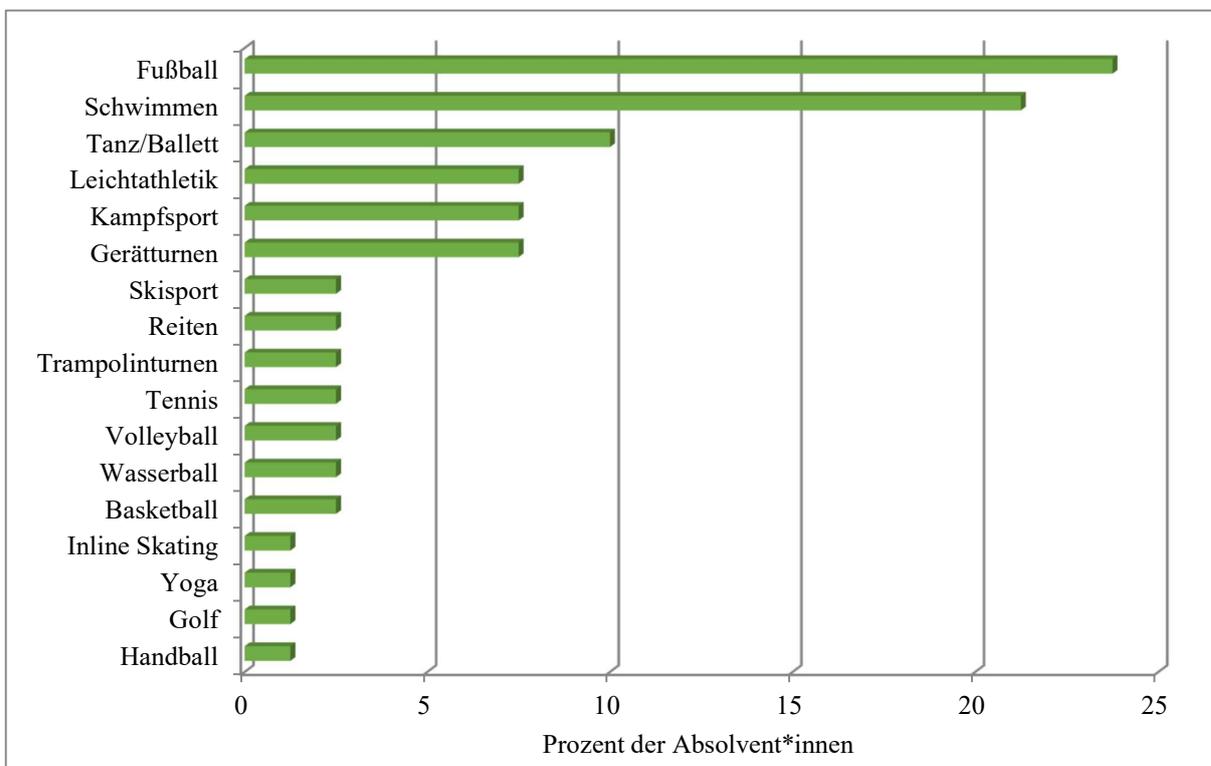


Abb. 3: Von KiSS-Absolvent*innen (n= 74) gewählte Spezialisierungssportarten

Nur 10% der Kinder verblieben im Trägerverein der Kindersportschule (SG Adelsberg e. V.), was der geringen Zahl an sportartspezifischen Abteilungen des Trägervereins zuzurechnen ist. In der Rangliste der insgesamt 17 von den KiSS-Absolvent*innen gewählten Spezialisierungssportarten nahm Fußball den Spitzenplatz ein, gefolgt von Schwimmen, Tanz/Ballett, Leichtathletik, Kampfsport, Gerätturnen und weiteren Sportarten (Abb. 3). Die Vielzahl an gewählten Spezialisierungen widerspiegelt die Kernziele des KiSS-Konzeptes, nämlich die der motorischen Grundausbildung und Vermittlung von Grundtechniken vieler Sportarten, recht deutlich. Hinsichtlich der nicht im Lehrplan der KiSS integrierten Wahlsportart Schwimmen ist anzumerken, dass diese mit dem KiSS-Ausstiegsalter von 5-6 Jahren und damit dem klassischen Schwimmlernalter einhergeht.

65% der Eltern ehemaliger KiSS-Mitglieder konstatierten, dass sich ihr Kind nach der KiSS schnell in einer neuen Sportart zurechtgefunden hat (Abb. 4). Darüber hinaus waren 75% der Meinung, dass die KiSS-Teilnahme sich positiv auf das Erleben von „Spaß und Freude an Bewegung und Sport“ ihres Kindes auswirkte. Dies gilt gleichermaßen für den Einfluss auf den Entwicklungsstand der „motorischen Fähigkeiten und sportlichen Fertigkeiten“ (73%). Immerhin bestätigten 60% der Eltern, dass die Partizipation an den KiSS-Angeboten den gesamten „Umfang alltäglicher Sport- und Bewegungsaktivität“ ihres Kindes nachhaltig positiv beeinflusst hat. Interessant und dringlich weiter zu untersuchen erscheint der Fakt, dass „die Wahl der nach der KiSS ausgeübten Sportart“ nur von einem Viertel der Eltern der KiSS-Ausbildung zugeschrieben wurde (23%). Möglicherweise spielten hier örtliche, zeitliche, informationsbezogene Aspekte eine Rolle oder das von Kindern befreundeter Familien genutzte Sportangebot.

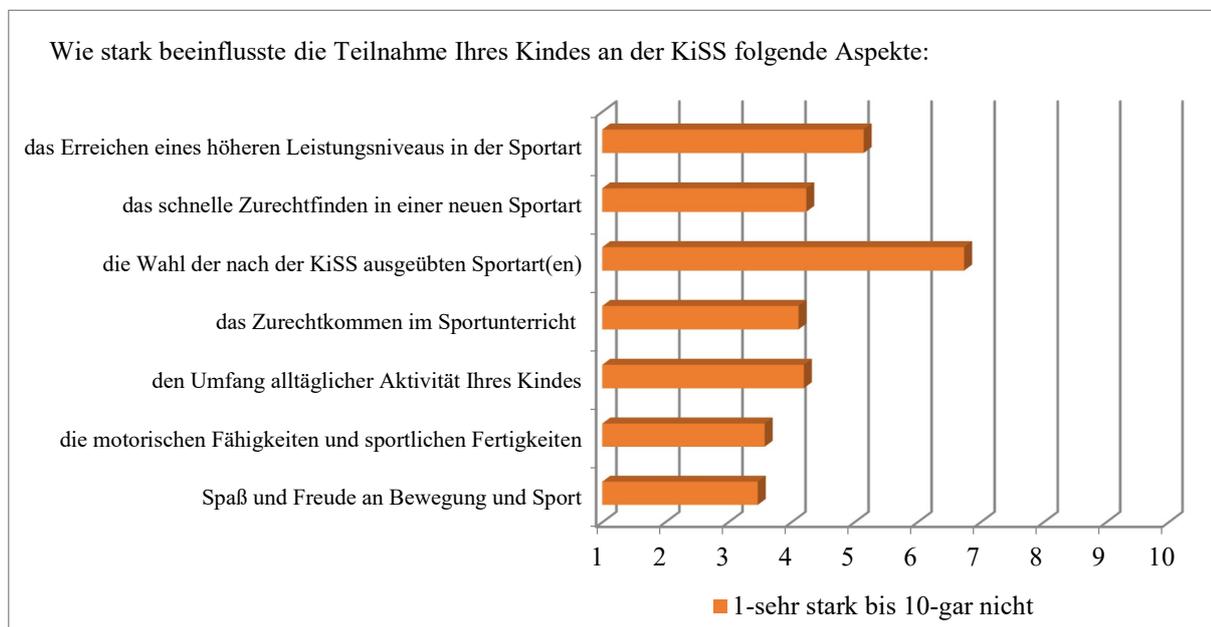


Abb. 4: Einfluss der KiSS auf diverse Aspekte der Sportaktivität aus Elternsicht (n= 74)

2.5 Limitierungen und Schlussfolgerungen

In Anbetracht der kleinen Stichprobengröße und der niedrigen Quote des Fragebogenrücklaufs von 30% sind Repräsentativität und Verallgemeinerbarkeit der Studienergebnisse entsprechend eingeschränkt. Auf Basis der vorgenommenen Analysen kann jedoch resümiert werden, dass sich 85% der KiSS-Absolvent*innen anschließend auf eine Sportart spezialisiert haben und diese, vor allem in Sportvereinen, organisiert ausüben. Diese Sportpartizipation scheint unabhängig von der KiSS-Teilnahmedauer. Hinsichtlich der zentralen Intention – eine Lösungsoption für eine rückläufige Entwicklung kindlicher Aktivität und motorischer Kompetenzen darzustellen, lässt sich folgern, dass ein Großteil der Eltern von KiSS-Absolvent*innen dem KiSS-Konzept positive Wirkungseffekte bzgl. dem Erleben von Spaß und Freude an Bewegung, der Entwicklung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und dem späteren Sport- und Aktivitätsverhalten zuschreiben. Da nur ein geringer Teil der KiSS-Absolvent*innen im Trägerverein verbleibt, profitiert eine Vielzahl weiterer Sportvereine in der Stadt Chemnitz und dem Umland an den von der KiSS grundausgebildeten Kindern. Überdies bescheinigte eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit von Schulanfängerkindern in Chemnitz (KOMPASS) im Jahr 2011 den KiSS-Kindern überdurchschnittlich gute motorische Voraussetzungen für den Schuleinstieg (Uni aktuell, 2011).

Literatur

- Cachay, K. & Thiel, A. (1995). *Kindersport als Dienstleistung. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Einrichtung von Kindersportschulen in Sportvereinen*. Schorndorf: Hofmann.
- KiSS Chemnitz (2020). *Welche Ziele hat die KiSS?* Zugriff am 03.07.2020 unter <https://www.kindersportschule-chemnitz.de/ueber-uns/intention>.
- Lempp, J. (2005). *KiSS und was dann? Die sportliche Karriere ehemaliger Absolventinnen und Absolventen von Kindersportschulen*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Universität Tübingen.
- Nagel, S. & Ehnold, P. (2007). Soziale Ungleichheit und Beteiligung am Kindersport. *Sportunterricht*, 56(2), 36–39.
- Schwäbischer Turnerbund (STB) (2017). *Zertifizierte Kindersportschulen in Deutschland*. Telefonische Auskunft seitens STB-Geschäftsleitung Kindersportschulen an Katrin Adler am 14.07.2017.
- Uni aktuell (2011). *Chemnitzer ABC-Schützen in Aktion. Rennen, Balancieren und Hüpfen für die Wissenschaft: Das Projekt KOMPASS geht in die zweite Runde*. TU Chemnitz, Pressestelle. Zugriff am 03.07.2020 unter www.tu-chemnitz.de/tu/pressestelle/aktuell/3870.

II METHODIK, DIDAKTIK UND ORGANISATION IM KINDERSPORT



3 Didaktische, methodische und organisatorische Gestaltung von Bewegungsangeboten für junge Kinder

Katrin Adler & Christian Andrä

3.1 Einführung

Bewegung ist ein unverzichtbares Mittel der Welt- und Selbsterfahrung und von großer Bedeutung für ein gesundes Aufwachsen junger Kinder. Zum Ausbau ihrer körper- und bewegungsbezogenen Kompetenzen brauchen Kinder entsprechende Herausforderungen im Alltag. Sie benötigen bewegungsförderliche Erlebnisse, Botschaften sowie sozial-emotionale Unterstützungen, damit sie einen bewegungsaktiven Lebensstil und ein dauerhaftes Interesse an körperlich-sportlicher Aktivität entwickeln (u.a. Welk, 1999).

Diverse Umwelt- und Lebensstilveränderungen haben zu einer Verminderung der kindlichen Möglichkeiten beigetragen, direkt im Wohnumfeld in heterogenen Gruppen bewegungsaktiv zu sein und über informell arrangierte Kinderspiele und Bewegungsaktivitäten vielzählige Erfahrungen sammeln zu können. Aufgrund von Verbauung und Verkehrszunahme sind wohnnahe natürliche Räume für selbstinitiiertes Spielen und das Aneignen grundlegender Bewegungskompetenzen verloren gegangen (u.a. Hurrelmann & Bründel, 2003). Eltern sind vorsichtiger geworden auf die Kompetenzen ihrer Kinder beim freien Spielen draußen oder bei selbstgewählten Bewegungsaktivitäten im Freien zu vertrauen (Haug-Schnabel & Bensel, 2017). Spielplätze zählen heute zu den wichtigsten Bewegungsräumen junger Kinder. Sie werden zunehmend naturnah gestaltet, um Erfahrungsqualitäten natürlicher Räume bereitzustellen (Hofmann, 2008). Außerfamiliäre Tagesbetreuung, Krippe, Kindergarten und Sportverein haben das Potential die motorische und aktivitätsbezogene Entwicklung junger Kinder wesentlich zu unterstützen sowie zur Förderung von Bewegungssicherheit beizutragen, ohne die Bewegungsfreude der Heranwachsenden einzuschränken. Diese Institutionen und Anbieter tragen bedeutsam zur Bewegungssozialisation junger Kinder bei. Und zwar indem sie, zusätzlich zu den Erfahrungspotentialen im familiären Bereich, weitere Räume und Kontexte zum Sammeln vielfältiger motorischer, aktivitäts- und risikobezogener Erfahrungen eröffnen (u.a. Hurrelmann & Bründel, 2003). So sind arrangierte Bewegungsmomente oder angeleitete Kindersportstunden, nicht zuletzt aufgrund der in ihnen interagierenden Personen, sehr variantenreich in ihren Zielen, Inhalten, Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktischen Qualitäten. Sie bieten Chancen für Bewegungserfahrungen, die in dieser Form und Wirkungsstärke im familialen Umfeld zuweilen nicht gesammelt werden können (u.a. Baur, 1989). Durch gemeinsames körperlich-sportliches Aktivsein mit gleich- oder andersaltrigen Kindern entstehen komplexe Lernfelder und Erfahrungsbereiche zur aktiven Weltaneignung, zur Förderung von Bewegungskompetenzen und Körperbewusstsein. Es wird eine Auseinandersetzung mit erwachsenen Interaktionspartner*innen möglich, deren bewegungserzieherisches Handeln möglicherweise von anderen Orientierungen, Kompetenzen und Kapazitäten geprägt ist, als es das Kind vom Elternhaus gewohnt ist (ebd.). Über Gerätearrangements, Bewegungslandschaften sowie Kleinmaterialien können Bewegungsimpulse natürlicher Räume nachgeahmt, großräumige

Bewegungserfahrungen initiiert, zu vielfältigsten grob- und feinmotorischen Bewegungshandlungen angeregt sowie bewegungsbezogene Risiken adäquat dosiert werden (u.a. Zimmer, 2012; Haug-Schnabel & Bensel, 2017). Über die Teilhabe eines Kindes an familienexternen Bewegungsräumen und -kontexten entscheiden jedoch erst seine Eltern; sie fungieren als „gatekeeper“ solcher externen Lernorte (Welk et al., 2003).

Angeleitete Bewegungsstunden erweisen sich als relevant für das Erreichen eines ausreichend hohen bzw. entwicklungsförderlichen kindlichen Aktivitätsniveaus im Tages- und Wochenverlauf (u.a. Sterdt et al., 2013). Sie zielen, formell und/ oder informell gestaltet, auf die Förderung von elementaren Bewegungsformen, wie Laufen, Springen, Balancieren, Rollen, Drehen, Klettern, Stützen, Schaukeln, Schwingen, Rhythmisieren, Tanzen, Werfen, Fangen, Kämpfen, Raufen, Rutschen, Gleiten, ab (BASPO, 2010). Über diese Bewegungsformen entwickeln sich die grundlegenden motorischen Fähigkeiten Ausdauer, Schnelligkeit, Koordination, Beweglichkeit und Kraft. Diese sind die Basis für das Erlernen motorischer Fertigkeiten, wie z.B. Radfahren, Dribbeln, Fangen, Schwimmen und Klettern (Roth, 1982). Um ein hohes Kompetenzniveau in diesen Bewegungshandlungen zu erlangen sowie in vielfältigen Bewegungssituationen handlungsfähig zu sein, muss wiederholt und variiert geübt werden. Zwar sind Kinder mit einem natürlichen Bewegungsdrang ausgestattet, jedoch vermindert sich dieser im Lebensverlauf aufgrund biologischer Prozesse und entlang genetischer Voraussetzungen (Rankinen et al., 2006).

Wie müssen also Bewegungsangebote seitens Familie, Tageseltern, Krippe, Kindergarten, Kindersportanbietern u.a. gestaltet werden, damit junge Kinder Bewegungssituationen gern erneut aufsuchen, herstellen, sie modifizieren, sich in ihnen erproben und in ihnen lernen? Bewegungsangebote für junge Kinder bergen unbestritten vielfältigste Entwicklungschancen im motorischen, sozialen, emotionalen, motivationalen und kognitiven Bereich. Diese Chancen werden Kinder jedoch nur dann adäquat wahrnehmen, wenn Bewegungsmomente und Kindersportstunden alters- und entwicklungsgerecht aufbereitet bzw. initiiert werden. So bedürfen Eltern, Tagesmütter und -väter, Erzieher*innen, Kindersportleiter*innen, etc. einiger pädagogisch-didaktischer Kompetenzen, um junge Kinder zu motivieren und zu befähigen langfristig der Bewegung, dem aktiven Spiel und Sport eine große Bedeutung beizumessen.

3.2 Intentionen und Ziele des Beitrags

Der Beitrag will verdeutlichen, wie körper- und bewegungsbezogenes Wissen, Überzeugungen und Haltungen von Eltern, Erzieher*innen, Kindersportleiter*innen etc. Einfluss auf die Herstellung und Gestaltung von Bewegungsgelegenheiten für junge Kinder nehmen. Es werden Erkenntnisse nationaler und internationaler Forschung zur Herausbildung und Aufrechterhaltung hoher intrinsischer Motivation und Willenskraft bei Kindern im Kontext Bewegung, Sport und aktivem Spiel besprochen. Pädagogische, didaktische und methodische Leitideen sowie praxiserprobte Empfehlungen liefern Anhaltspunkte für die Planung und Durchführung von kind- und entwicklungsgerechten Bewegungsstunden bzw. Bewegungsgelegenheiten. Diese fokussieren darauf, *WIE* sich für junge Kinder körper- und bewegungsbezogene Lern- und Erfahrungskontexte adäquat initiieren lassen.

3.3 Von der pädagogischen Perspektive zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Bewegungsangeboten

Schaut man in die Bildungs- und Orientierungspläne für Kinderkrippen und Kindergärten, so finden sich zwei dominierende pädagogische Perspektiven zum *WIE* von Bildung und Erziehung. Zum einen wird davon ausgegangen, dass junge Kinder über Selbstbildungskompetenzen verfügen und damit alle notwendigen Ressourcen besitzen, um gesammelte Erfahrungen so zu verarbeiten und zu organisieren, dass sie ihre Fähigkeiten adäquat entfalten und erweitern können. Selbstbildung ist folglich der Anteil, bei dem das Kind selbsttätig bemüht ist sich seine Welt anzueignen (Schäfer, 2011). Der zweite pädagogische Ansatz basiert auf der Erwartung, dass das Weltverständnis von Kindern gemeinsam mit ihren Bezugspersonen entwickelt, also ko-konstruiert wird (Fthenakis, 2003). Das Kind nutzt zum Lernen seine natürliche Neugier sowie das Bedürfnis sich mit seiner dinglichen und sozialen Umwelt explorierend auseinanderzusetzen. Es wird zum aktiven Konstrukteur seiner Bildung und erhält im Konstruktionsprozess Unterstützung von seinen Bezugspersonen. Zuweilen führt das Nebeneinander beider Perspektiven bei Eltern, Erzieher*innen, Lehrer*innen, Kindersportleiter*innen etc. zu Unsicherheit, da sie vermeintlich unterschiedliche Formen der Unterstützung kindlichen Lernens, Erfahrens, Erlebens, Sich-Bildens erfordern. Dabei wirkt unser eigenes Verständnis darüber, wie Kinder lernen und wie kindliche Bildungsprozesse angeregt und gefördert werden können, auf das *WIE* der Interaktionsgestaltung mit den Kindern ein. Unsere Orientierungen und unser Wissen/ Können prägen die Art und Weise, in der wir Erfahrungsräume und Lernprozesse für Kinder organisieren, wie viel wir also anleiten, ermöglichen, unterstützen und herausfordern. Bildung ist – und dies verbindet beide Perspektiven – als ein eigentätiger Prozess des Kindes zu sehen, für den es auf die Interaktion mit seinen Bezugspersonen und deren Rückmeldungen angewiesen ist (Schelle, 2011). Selbstbildungsprozesse von Kindern sind demzufolge nicht einfach abzuwarten, sondern zu unterstützen und zu bereichern, indem die Umwelt lernförderlich gestaltet wird und die Interaktionspartner*innen bestärkend, ermunternd und ko-konstruierend beteiligt sind.

3.4 Wie lässt sich bei jungen Kindern ein langfristiges Interesse am Bewegen, Ausprobieren und Üben fördern?

Es liegen robuste Erkenntnisse aus der Forschung vor, die Aufschluss geben, warum und unter welchen Voraussetzungen Kinder gern bewegungsaktiv sind und ein längerfristiges Interesse an Bewegung, aktivem Spiel und Sport entwickeln (u.a. Stuntz & Weiss, 2010). Damit Kinder Bewegungssituationen gern erneut aufsuchen bzw. herstellen, bedürfen sie (1) eines regelmäßigen Erlebens von Können, Erfolg und Gelingen bei Bewegungsaufgaben sowie günstige Könnens-Rückmeldungen durch bedeutsame Bezugspersonen. Aus diesen entwickeln Kinder eine generelle positive Erwartung, beim Bewegen und körperlich aktiven Spielen kompetent zu sein (Welk et al., 2003; Barnett et al., 2017). Jüngere Kinder orientieren sich bzgl. ihrer Kompetenzeinschätzung stark an den Rückmeldungen bedeutsamer Bezugspersonen, wie Eltern, Erzieher*innen, Kindersportleiter*innen, Verwandten und älteren Kindern etc. Ihre Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung ist in dem jungen Alter noch nicht ausreichend

entwickelt (u.a. LeGear et al., 2012) und ein umfassender Erfahrungsschatz an Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen noch nicht gesammelt. Die vom Kind – in Bezug auf seine Bewegungskompetenz – wahrgenommenen Erwartungen und Überzeugungen seiner Eltern sowie relevanter Bezugspersonen, sind für seine Kompetenzeinschätzung wesentlich (Fredericks & Eccles, 2004). So ist es wichtig, dass (2) die Bezugspersonen an kindlichen Bewegungssituationen partizipieren und Kindern motivationsförderliche Feedbacks bzgl. der Bewältigung von Bewegungsaufgaben und deren „Können“ geben. Positive und lösungsorientierte Rückmeldungen, Ermunterung, Lob, Verstärkung, Ermöglichung und Beteiligung an kindlicher Bewegung gelten als zentrale Unterstützungsleistungen, die eine nachhaltige intrinsische Motivation junger Kinder zum bewegten Spielen und Sporttreiben bedingen (u.a. Welk, 2003; Weiss, 2000). Stärksten Einfluss auf die intrinsische Motivation eines Kindes haben „Freude“ sowie die „Zufriedenheit“ bei Bewegung, aktivem Spiel und Sport. Sie sind die Komponenten des (3) *Enjoyments*, das neben dem Erleben bewegungsimmantener Gefühle (bspw. beim Schaukeln, Rollen, Schwingen, Tanzen) sowie dem freudvollen gemeinsamen Bewegen und Spielen mit anderen Kindern, auf dem kindlichen Bedürfnis basiert, sich kompetent und selbstbestimmt zu fühlen (Mays Woods et al., 2007). Letzteres nährt sich dabei (4) aus dem Erleben von Wahl- und Entscheidungsfreiheit, ob und welche Bewegungsaktivitäten ein Kind erproben oder modifizieren möchte. Ungünstig auf die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer intrinsischen Motivation zum Bewegungsaktiv-Sein wirken das Gefühl des Kindes „zu müssen“ oder „zu sollen“ sowie wegen wahrgenommener Wünsche bedeutsamer Bezugspersonen oder aufgrund besonderer Konsequenzen der Bewegungsaktivität (Leistung, Gewinnen) „dabeizubleiben“ (u.a. Stuntz & Weiss, 2010). (5) Eine weitere, sehr nachhaltige Strategie, liegt in den Bemühungen der Sozialisationspartner*innen alltägliche Bewegungsmomente für Kinder zur Gewohnheit werden zu lassen. Guise (2015) schlägt vor, im Kinderalltag täglich bewegungsbezogene Mini-Gewohnheiten zu etablieren, d.h. strategisch kleine, kurzzeitige Bewegungsmomente einzubinden (z.B. 3 Hampelmänner oder 3 Ballwürfe), für die nur wenig Willenskraft aufgebracht werden muss und deren Anforderungen so gering sind, dass ein Scheitern ausgeschlossen ist. Über die alltägliche Praktizierung dieser Mini-Aktivitäten entwickelt sich bei den Kindern ein Impuls, diese in Umfang, Frequenz und Intensität auszuweiten. Sie werden mit der Zeit zur Gewohnheit und bleiben, wenn sie weiterhin praktiziert werden, recht stabil im Lebensverlauf aufrechterhalten (Guise, 2015). (6) Kinder haben ein Bedürfnis nach sinnhaftem Tun und danach, Beziehungen zu anderen aufzunehmen (Zimmer, 2017). Bewegungsgeschichten, Bewegungsaufgaben und Explorationsthemen mit Bezug zum kindlichen Alltag (bspw. Baustelle, Haus bauen, dem Postboten helfen, Kastanien transportieren, Ostereier farblich sortieren etc.) schaffen einen Raum zum sinnhaften Aktivsein. In Sport- und Bewegungsstunden für Kinder eröffnen sich, folgt man Fischer (2016), viele Perspektiven für sinnhaftes körperlich-sportliches Tun (etwas leisten und etwas können, Risiko erleben und sich wagen, den Körper und Bewegungsgefühle erfahren, körperlich-seelisches Wohlbefinden spüren, etwas ausdrücken und anderen zeigen, sich zusammen mit anderen bewegen). Diese Sinnperspektiven resultieren aus spezifischen Ansätzen der Sportdidaktik zum Phänomen Bewegung; so wird

übergreifend von einer „Mehrperspektivität des Bewegungshandelns“ (Fischer, 2016) gesprochen. Welche Perspektiven körperlich-sportlicher Aktivität einem Kind Sinn geben, ist dabei individuell verschieden. Diese durch Motive, Einstellungen und Erfahrungen geprägten Sinnzuschreibungen (Kurz, 1992) können sich im Lebensverlauf ändern. Möglichkeiten zur Sinnfindung ergeben sich z.B. aus den didaktisch-methodischen Strategien: Gelegenheiten zum Explorieren bieten, sich in ein Spiel vertiefen dürfen, Spielräume zum Voneinander-Lernen schaffen, Raum für Ausdruck von Emotionen geben, gemeinsames Tun fördern und dem Kind das Gefühl des Angenommen- und Wertgeschätzt-Seins vermitteln (Zimmer, 2017).

3.5 Didaktisch-methodische Leitideen für Kinderbewegungsangebote

Bewegungs- und Kindersportstunden bergen das Potential, neben einer grundlegenden motorischen Förderung junger Kinder, verschiedenste Lerngelegenheiten zur Persönlichkeitsentwicklung im kognitiven, motivationalen und sozial-emotionalen Bereich bereitzustellen und Anlässe für einen freudvoll-spielerischen Erwerb von u.a. Sach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz (Geräte und Materialien bzw. kleine Spiele & ihre Regeln kennen) zu bieten. Um solche Ziele erreichen zu können, sollte bei der Planung und Durchführung von Sport- und Bewegungstunden diversen pädagogisch-didaktischen sowie methodischen Handlungsprinzipien gefolgt werden (Zimmer, 2012; Horn & Bašić, 2017).

(1) Bei der Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Sportstunden ist zu beachten, dass die Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationsformen kindgerecht und individualisierbar sind. Dies erfordert eine Berücksichtigung altersspezifischer und entwicklungsbedingter Merkmale der Heranwachsenden. So verfügen junge Kinder über ein großes Bewegungsbedürfnis, eine große Neugier sowie hohe Motivation und Anstrengungsbereitschaft. Zu bedenken sind ihre noch begrenzten Sozialerfahrungen in der Peergruppe, ihre leichte Ablenkbarkeit und relativ kurze Aufmerksamkeitsdauer. Bei sehr jungen Kindern sind der Egozentrismus und die Bindung an die Eltern noch stark ausgeprägt. Bewegungsherausforderungen sollten einerseits auf Vertrautheit basieren, indem für Sinnzusammenhänge die kindliche Vorstellungs-, Alltags- und Erlebniswelt bedacht wird. Andererseits müssen Bewegungsherausforderungen auch motivierende Impulse bereithalten, um den Neugier- und Erkundungsinteressen von Kindern gerecht zu werden. Anforderungen an die Kinder sollten, aufgrund differenter Entwicklung und folglich unterschiedlicher psychophysischer Belastbarkeit sowie variierenden Bedürfnissen, individualisierbar sein. Objektiv gleiche Anforderungen können einige Kinder überfordern, andere unterfordern. So bedarf es Überlegungen zur Differenzierung der Schwierigkeit von Bewegungsaufgaben und -spielen für eine individuelle Optimierung der Balance von Anforderungen und Voraussetzungen (Helmke, 2005). (2) Bewegungs-, Spiel- und Sportstunden¹ sollten neben kleineren Anteilen angeleiteter Aktivität auch größere Anteile frei gestaltbaren Bewegens und Erkundens offerieren. Kinder benötigen Zeit und Raum für Erproben, Modifizieren, Wiederholen. Werden Bewegungsangebote mit großer Offenheit geplant, so kann überdies flexibel und variabel auf sich ergebende Lernsituationen, neue Sinngebungen, zu hohe

¹ Im Folgenden werden diese vereinfachend als Kindersportstunden bezeichnet, ihre Besonderheiten aber immer mitgedacht.

respektive zu niedriger Schwierigkeit von Bewegungsaufgaben etc. reagiert werden. Eine große Offenheit bedarf dennoch einer guten, vorausgehenden Planung. Stundeninhalte, Organisationsformen und methodische Vorgehensweisen sollen sich an den vorab festgelegten Zielen der Kindersportstunde orientieren. Zu bedenken ist, welche Inhalte, Methoden und Organisationsformen die räumlichen, materiellen, zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen überhaupt zulassen. Überdies ist es sinnvoll vorab potentielle Situationen einer Kindersportstunde zu antizipieren, die eine Änderung von Stundeninhalten oder des Stundenverlaufs nötig machen. Mit geschickter Planung sowie dem Bereithalten guter Handlungsstrategien kann solchen, oft stressbehafteten Situationen vorgegriffen werden. (3) Bewegungsherausforderungen (sowie psychophysische Beanspruchungen) sollten mit zunehmendem Alter und im Verlauf der Teilnahme am Kindersport progressiv gestaltet werden, da eine Steigerung motorischer Leistungen nur über eine zunehmende energetische und informationelle Beanspruchung sowie Anpassung an diese Zustände kommt. Diskutiert werden in diesem Zusammenhang „sensible Phasen“ der motorischen Entwicklung im Verlauf der Kindheit und Jugend. So wird angenommen, dass bestimmte Fähigkeiten in einzelnen Altersbereichen am besten entwickelt bzw. geschult werden können (im Vorschulalter bspw. die koordinativen Fähigkeiten). Werden diese Zeitfenster verpasst, lassen sich Fortschritte in den jeweiligen Fähigkeiten, so wird vermutet, nur durch deutlich höheren Aufwand erreichen (u.a. Weineck, 2010). (4) Zusätzlich zu informellen Bewegungszeiten sollten auch Kindersportstunden kontinuierlich besucht werden, um eine Zunahme bewegungsbezogener Kompetenzen erreichen zu können. Das Prinzip der Kontinuität erfordert von der Kindersportleitung, spezifische Bewegungsabläufe, Inhalte, Ziele systematisch zu wiederholen bzw. sie den Kindern wiederholt anzubieten, damit Anpassung und Entwicklung stattfinden können (u.a. Horn & Bašić, 2017). Das didaktische Prinzip der Akzentuierung steht dem Prinzip der Kontinuität nicht entgegen, sondern es empfiehlt in einzelnen Kindersportstunden neue, spezifische Bewegungsabläufe, Erfahrungschancen, Inhalte oder Ziele schwerpunktmäßig anzubieten. Darüber lassen sich Neugier und Motivation über einen langen Teilnahmezeitraum hinweg aufrechterhalten. Aus diesem Grund und der latenten Gefahr einer Überforderung der jungen Kinder, ist das Verhältnis von Belastung und Erholung in jeder einzelnen Kindersportstunde zu bedenken. Erholungsphasen innerhalb der Kindersportstunde sollten vorab gezielt eingeplant werden, z.B. in Form von Trinkpausen, Reflexionsmomenten, Erklärungen zu einem neuen Spiel oder einer wenig beanspruchenden Bewegungsaufgabe. Kindersportleiter*innen benötigen Kompetenzen im Bereich der Beobachtung von Kindern im Kontext von Über- und Unterforderung sowie für spontanes, regulierendes Verringern oder Erhöhen der Beanspruchung (Horn & Bašić, 2017). Die Teilhabe an Kindersportstunden sollte grundsätzlich von (5) Freiwilligkeit und Zwanglosigkeit geprägt sein. Der Ein- und Ausstieg eines Kindes aus dem Spiel- und Bewegungsgeschehen muss ohne Sanktion und Ausgrenzung möglich sein. Doch sind, im Fall des Ausstiegs aus dem Spielgeschehen, die Regeln der Kindersportleitung aus Aufsichts- und Sicherheitsgründen für das Kind verbindlich. Junge Kinder bedürfen in angeleiteten Kindersportstunden ein adäquates Maß an (6) Freiräumen, um sich entsprechend ihrer Neigungen, Bedürfnisse und Kompetenzen auf Bewe-

gungsaufgaben einlassen, in ihnen entdecken und verändern, sie individuell lösen und wiederholen zu können. Kindersportstunden dürften für alle, aber insbesondere für diejenigen Kinder ein relevantes Handlungsfeld zum Erlernen, Erfahren und Üben von Selbsttätigkeit, Eigeninitiative, Wählen und Entscheiden darstellen, die dies nur begrenzt im Handlungsfeld Familie erfahren können. Bildungschancen ergeben sich gerade dann, wenn Bewegungsstunden von Kindern nicht nur passiv konsumiert werden. Das durch Impulse der Kindersportleitung angeregte Selbsttun, Eigeninitiative und Wählen, bspw. von Bewegungs- oder Lösungsmöglichkeiten, sind relevante Voraussetzungen für kindliche Entwicklungsprozesse. Eine ungezwungene Atmosphäre, das Gefühl von Eingebunden-Sein und Wertgeschätzt-Werden in Bewegungsstunden schafft Kindern die nötige Sicherheit sowohl eigeninitiativ wie auch angeleitet, gemeinsam oder individuell Bewegungserfahrungen zu sammeln, lern- und leistungsbereit zu sein sowie vereinbarte Regeln zu akzeptieren. Dabei erweist es sich bzgl. der Gliederung von Kindersportstunden als sinnvoll, wenn sich Phasen des freien Ausprobierens und Spielens mit Phasen angeleiteten Übens und der Auseinandersetzung mit Bewegungsaufgaben mehrfach abwechseln (u.a. Zimmer, 2009). Bewegungserziehung bedeutet keinesfalls nur Förderung motorischer Kompetenzen; sie leistet unter Beachtung entsprechender Bedingungen einen wesentlichen Beitrag zu Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Die neurobiologische Forschung liefert diesbezüglich Hinweise zu Prinzipien, nach denen „Lernen“ am besten funktioniert. Folgt man Hüther (2011), so deuten sich folgende Lernbedingungen in und außerhalb von Bewegungsstunden als relevant an: Die Aufmerksamkeit des Kindes sollte adäquat geweckt sein, Lerninhalte unter Einbindung vieler Sinneskanäle vermittelt, Feedback unmittelbar gegeben und die Lernleistung durch positive Emotionen und Bestätigung unterstützt werden. Gelerntes und Gekonntes sollten von den Kindern als sinnhaft erlebt, persönliche Bedeutung haben sowie nützlich und anwendbar sein. Neu zu Lernendes sollte an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen und ausreichend wiederholt werden. (Bewegungs-)Lernen unter Druck, Überreizung und Überlastung ist wenig wirkungsvoll und gehört nicht in Kindersportstunden.

3.6 Empfehlungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung

Im Folgenden werden Empfehlungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Kindersportstunden formuliert, die auf vieljähriger Kindersporterfahrung der Autoren basieren, begrenzte räumlich-materielle Bedingungen berücksichtigen und sowohl die relevanten Faktoren der Entwicklung und Aufrechterhaltung einer intrinsischen kindlichen Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport (Kompetenzerleben, Unterstützung, Enjoyment, Wahlfreiheit) beachten, als auch die didaktisch-methodischen Leitideen für die Bewegungserziehung junger Kinder (Kindgemäßheit, Offenheit, Freiwilligkeit, Selbsttätigkeit, Entscheidungsfreiheit, Belastung, Kontinuität, Akzentuierung).

3.6.1 Strategien für das Erlebarmachen von Enjoyment, Kompetenz, Unterstützung und Wahlfreiheit

Enjoyment: Übersetzt als Bewegungsfreude, -genuss und -vergnügen, erweist sich dieser bei Kindern als der stärkste Prädiktor für das Bedürfnis, Interesse und Bestreben eine Aktivität aufrechtzuerhalten (u.a. Weiss, 2000). Negative Emotionen vermindern dagegen das Interesse

an kindlicher Bewegungsaktivität. So ist es wichtig zu wissen, was Freude und Spaß bei Bewegung, Spiel und Sport hervorruft, um Bewegungsangebote adäquat gestalten zu können. Dabei zeigen sich alle Bemühungen, die zu einer Erhöhung von Kompetenzerleben, von Autonomieempfindung, von Sinnhaftigkeit und positiven Unterstützungserfahrungen beitragen, als relevant für das Erleben von Vergnügen, Genuss und Gefallen an Bewegungsaktivitäten. Diese Wahrnehmungen gehen zugleich mit einer erhöhten intrinsischen Motivation zum Bewegen, Spielen und Sporttreiben einher. So lässt sich eine Vielzahl von Empfehlungen formulieren, die für die didaktisch-methodische Aufbereitung von bewegungsbezogenen Erfahrungsgelegenheiten relevant sind. Es sollte ein vertrautes, sicheres und von angenehmen Sozialbeziehungen geprägtes Klima in Bewegungsstunden und -momenten geschaffen werden. Ein Gefühl von Vertrautheit und Sicherheit entsteht bei jungen Kindern v.a. durch Rituale, motivierende Stundeneinstiege und Vielfalt an Inhalten sowie Methoden, durch individualisierte Anleitung, ein aufgabenbezogenes sowie ermunterndes Feedback, durch angepasste Aufgabenniveaus und ein Klima des Fehler-Machen-Dürfens und Noch-Nicht-Könnens, durch ein akzeptiert und gemocht Fühlen in der Gruppe, durch Vertrauen in das eigene Können, durch Spielräume für eigene Ideen und Experimente, durch positive Gefühle am Ende der Stunde (u.a. Stuntz & Weiss, 2010; Horn & Bašić, 2017). Kinder möchten Erfolg, Freude, Genuss erleben, gemeinsam mit Freunden aktiv sein und neue Freunde kennenlernen. Zum Enjoyment tragen insbesondere die Bewegungsformen bei, die interessante Bewegungsgefühle und Körpererfahrungen bewirken (wie z.B. beim Schwingen, Schaukeln, über Kopf hängen oder baumeln, Schnellsein, Rollen, Herabspringen, Gleiten, Rutschen, sich Drehen, in etwas Weiches hineinspringen oder hineinrennen, auf etwas Wackligem stehen oder sitzen, auf dem Trampolin nach oben schnellen). Die dabei oft entstehenden, im Bauch kitzelnden Bewegungsgefühle resultieren aus Zentrifugalkräften sowie positiver und negativer Beschleunigung. Darüber hinaus kann Wohlfühlen beim Bewegungsaktivsein durch ästhetische Bewegungsformen (sieht schön aus), Risikoerlebnisse (etwas wagen, Mut haben), gemeinsames Bewegen (etwas miteinander erleben) sowie Gelingenserfahrungen (etwas können und schaffen) entstehen.

Kompetenzerleben: Wenn Kinder wahrnehmen, dass sie in einem spezifischen Bereich kompetent sind, geht das mit einem Gefühl von Stolz bzgl. des eigenen Könnens, Bewältigens oder Leistens einher. Dies führt wiederum zu Freude, Zufriedenheit und weiterer Anstrengungsbereitschaft in diesem Bereich (u.a. Roberts et al., 2007). Die Heranwachsenden wählen daher vor allem Aufgaben aus, bei denen sie ihre als hoch empfundene Kompetenz demonstrieren können. Eine gezielte Erhöhung der Könnensüberzeugung eines Kindes geht mit einer Zunahme seiner intrinsischen Motivation in diesem Könnensbereich einher (u.a. Stuntz & Weiss, 2010). Wiederholtes Aufsuchen und Aufrechterhalten von Bewegungsaktivitäten lassen sich auf diesem Weg günstig beeinflussen. Im frühen und mittleren Kindesalter ziehen Heranwachsende v.a. das elterliche Feedback, die Freude an einer Aktivität sowie Erfolg bei einfachen Bewegungsaufgaben als Indikatoren für eigenes Können heran (ebd.). Folgende Handlungsstrategien erscheinen daher für Kindersportleiter*innen empfehlenswert: Bewegungsaufgaben sollten entwicklungsgemäß, freudvoll und vielfältig lösbar bzw. modifizierbar gestaltet, die

Aufgabenschwierigkeit möglichst individuell angepasst sein. Bei zu schweren Aufgaben fühlen sich Kinder schnell frustriert und entmutigt, bei zu leichten Aufgaben hält ihr Interesse nicht lange an. Rückmeldungen wirken vor allem dann günstig auf die kindliche Könnenswahrnehmung, wenn sie individuell, spezifisch und aussagekräftig formuliert werden, wenn das Erfolgsfeedback aufgabenorientiert vorgenommen und dabei auf individuelle Verbesserung und ausdauerndes Üben fokussiert wird. Ein Vergleich mit anderen Kindern ist zunächst wenig erfolgversprechend (u.a. Alderman et al., 2006). Bedeutsam erscheint, dass die elterlichen Erwartungen zur kindlichen Bewegungskompetenz (subtil oder offen, verbal oder nonverbal kommuniziert), über elterliche Praktiken psychosozialer Unterstützung vom Kind wahrgenommen werden und die Kompetenzerwartung des Kindes im ungünstigen Fall negativ beeinflussen. Fredericks und Eccles (2005) bezeichnen Eltern in diesem Zusammenhang als „expectancy socializers for children“.

Wahlmöglichkeit, Entscheidungsfreiheit und Selbsttätigkeit: Spaß und Freude am Bewegen und aktiven Spielen resultiert u.a. aus dem Erleben von Wahl- und Entscheidungsfreiheit (Alderman et al., 2006). Kindersportstunden erweisen sich als ein relevantes Handlungsfeld zum Erlernen, Erfahren und Üben von Selbsttätigkeit, Eigeninitiative, Wählen und Entscheiden. Sie ermöglichen das Erfahren von Selbstwirksamkeit, die wiederum den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes unterstützt (Horn & Bašić, 2017). Selbsttätigkeit wird als Schlüssel zur (Selbst-)Bildung verstanden. Dafür bedarf es jedoch oft gezielter Impulse und Rückmeldungen seitens relevanter Bezugspersonen, um Selbsttun und Eigeninitiative des Kindes entsprechend anzuregen. Motorische, v.a. koordinative Fähigkeiten, entwickeln sich im Kindergartenalter allein basierend auf Wachstum, Reifung und biologischer Anpassung nur unzureichend. Das Gleiche gilt für die Entwicklung von Bewegungssicherheit, bei der es Möglichkeiten braucht, Risiken und deren Dosierung selbst auszuwählen, zu vermindern oder zu steigern (Haug-Schnabel & Bensel, 2017). Bewegungserziehung bedarf zudem einer Anleitung sowie aufgabenorientierten Feedbackgabe durch die Bezugspersonen, eines Ermöglichens und Provozierens neuer Bewegungserfahrungen, eines Angebotes neuer und vielfältiger Bewegungsaufgaben sowie Überraschendes und Unerwartetes (Welk, 1999; Horn & Bašić, 2017). In der Diskussion um eine offene oder geschlossene Lernkultur besteht Konsens, dass keine von beiden Methoden allein qualitativ hochwertige Lehr- und Lernprozesse garantiert. Als wirksam erscheint der Einsatz vielfältiger Methoden, denn nicht alle Kinder bedürfen eines gleichen methodischen Vorgehens; einige lernen am besten durch eigenständiges Entdecken, andere durch lehrerzentriertes Anleiten (Helmke, 2005). Wichtig ist die Qualität der Ausgestaltung des Lernmoments (Horn & Bašić, 2017; Hattie, 2013).

Soziale Unterstützung und Feedbackgabe: Thiele (2010) verweist darauf, dass Erziehende Mut benötigen, sich aktiv am Erziehungsprozess zu beteiligen, ebenso wie Erziehung Ermutigung des Kindes durch Erziehende braucht. Die kindliche Motivation zu regelmäßiger körperlich-sportlicher Aktivität lässt sich in einem unterstützenden Klima erhöhen, in dem die Kinder positiv geprägte Rückmeldungen erhalten, positive Emotionen geweckt werden, Eltern (oder andere Bezugspersonen) im Sinne gemeinsamen Aktivseins ein bewegungsbezogenes Enga-

gement ihrem Kind gegenüber aufweisen und sich Möglichkeiten zur Entwicklung von Freundschaften ergeben (u.a. Welk et al., 2003; Stuntz & Weiss, 2010). Elterliche Unterstützung lässt sich zudem über die Bereitstellung von Bewegungsmaterialien, das Schaffen von Aktivitätsmöglichkeiten und einem Zugang zu Bewegungsräumen sowie Kindersportangeboten leisten (Welk et al., 2003). Der Zugang zu angeleiteten Bewegungsstunden erweist sich als ein relevanter Aspekt zur Verminderung von Geschlechterunterschieden im Aktivitätsniveau (u. a. Adler, 2012; Manz et al., 2014). Genderbezogene Differenzen bei Kindergartenkindern lassen sich im Kontext elterlichen Supports sozialisationsbedingt erklären. So konstatieren die Forschungsgruppen um Reimers (2010) und Brouwer (2018) eine bewegungsbezogene Orientierung der Mädchen an der Mutter, für Jungen dagegen eine Orientierung am Vater. Kompetenzzuschreibungen und Unterstützungsleistungen seitens Eltern und anderen Bezugspersonen basieren v.a. auf geschlechterstereotypen Überzeugungen und Verhaltensweisen dieser (u. a. Fredericks & Eccles, 2005; Gustafson & Rhodes, 2006). Es ist anzunehmen, dass Eltern insbesondere diejenigen Tätigkeitsbereiche positiv verstärken und unterstützen, in denen sie besondere Kompetenzen ihres Kindes verorten (ebd.). Erwartungen, Überzeugungen, Haltungen der Eltern und bedeutsamen Bezugspersonen werden von Kind übernommen und damit auch die Wertzuschreibung körperlich-sportlicher Aktivität (Welk et al., 2003). Bei der kindlichen Bewältigung von Bewegungsaufgaben sollte ein positives, lehrreiches Feedback gegeben werden, bezogen auf die individuelle Leistung des Kindes und nicht auf den Vergleich mit den Leistungen anderer (u.a. Stuntz & Weiss, 2010). Es erweist sich als sehr wirksam, die Verbesserungen hervorzuheben und sich damit auf den Entwicklungsprozess des Kindes zu konzentrieren (u.a. Alderman et al., 2006). In Bewegungsstunden oder -momenten mit einem Klima, das Fehler-Machen und Noch-Nicht-Können zulässt, ist es überdies wichtig, Hilfestellungen und adäquates Feedback zu geben, damit alle Kinder sich beteiligen können, sich wohlfühlen, Bewegungserfahrungen sammeln und kleine Erfolgserlebnisse haben können.

3.6.2 Organisationsformen für das Erlebarmachen von Enjoyment, Kompetenz, Unterstützung und Wahlfreiheit

Neben didaktisch-methodischen Strategien bedingt auch die Auswahl von Organisationsformen für verschiedene Momente einer Kindersportstunde oder einer Bewegungssituation im Alltag das erfahrbare Maß an Kindgemäßheit, Sinnhaftigkeit, Freiwilligkeit, Offenheit, Kontinuität, Akzentuierung, Beanspruchung, Selbsttätigkeit sowie das Erleben von Enjoyment, Kompetenz, Unterstützung und Wahlfreiheit. Das Gleiche gilt für die Art der Kommunikation bei unterschiedlichen körperlich-sportlichen Aktivitäten. In diesem Abschnitt werden einige erprobte Formen der Organisation und Kommunikation in Bewegungsstunden mit jungen Kindern beispielhaft und praxisnah erläutert.

Begrüßung und Einstimmung: Kindersportstunden sollten möglichst ritualisiert an einem Ort im Raum beginnen, der zugleich Ausgangspunkt für die nachfolgende, einstimmende Bewegungsaufgabe oder ein Bewegungsspiel ist. Die teilnehmenden Kinder können sich bspw. auf einer Matte, auf einem Schaumstoffbaustein oder um eine Materialkiste herum zusammenfin-

den. Bei der Begrüßung lässt sich eine Vorstellung neuer Kinder, eine sehr kurze und altersgerechte Geschichte zur Einstimmung auf das Stundenthema und die Erklärung des „ersten Spiels“ ohne großen Aufmerksamkeitsverlust seitens der Kinder realisieren. Wichtig ist, dass der Einstieg in eine Kindersportstunde schnell erfolgt, mit kurzen und einfachen Worten. Die Kinder sind motiviert, möchten sich bewegen und schnell erfahren, wie das erste Spiel funktioniert. Über einen zügigen Stundenbeginn lässt sich kostbare Bewegungszeit gewinnen. Die Erläuterungen sollten dem Sprachverständnis der Kinder entsprechen, damit eine wiederholte Beschreibung von Bewegungsaufgabe oder -spiel nicht nötig ist.

Erwärmung: Optimal ist es, bei jungen Kindern für die Erwärmung eine ritualisierte Organisationsform zu wählen, deren Regularien die Kinder bereits kennen und die es lediglich notwendig macht, die Bewegungsaufgabe oder das Spiel zu benennen. So finden auch Kinder, die etwas länger brauchen, um in der Kindersportstunde „anzukommen“, einen schnellen Einstieg. Für die Erwärmungsaktivitäten sollte kein besonderer Geräte- und Materialbedarf entstehen und die Aufbauten (Kästen, Hocker etc.) für den Hauptteil der Stunde keine Verletzungsgefahr darstellen. Eine bewährte Organisationsform mit minimalem Erklärungsaufwand für den Erwärmungsteil wird folgend beschrieben. Die Kinder sitzen auf einer Matte, haben sich begrüßt und das Stundenthema erfahren.

Beispiel für eine unspezifische Erwärmung: „Alle Kinder flitzen um die Matte herum, wenn ich (die Kindersportleitung) Stopp rufe, bin ich gespannt, ob ihr nachmachen könnt, was ich euch vormache!“. Für die Kinder ist klar, alle laufen um die Matte herum und wenn Stopp gerufen wird, bleiben alle stehen und schauen zum*zur Kindersportleiter*in der*die eine kleine Bewegungsaufgabe vormacht. „Könnt ihr schon eure Arme wie eine Windmühle drehen?“ Erklärungen ersparen sich durch das Vormachen. Zur Motivation der Kinder: „Probiert es mal aus! Ganz so einfach ist das nämlich nicht! Oh, ihr könnt das schon echt gut! Versucht mal die Arme dabei ganz lang zu strecken. Prima!“. (Die Bewegungsaufgabe nicht zu lang andauern lassen. Wichtig ist, dass *ausprobiert* wurde.) Dann geht es schon weiter: „Wir flitzen weiter!“ Es folgt die nächste kleine Bewegungsaufgabe: „Könnt ihr schon wie ein Storch auf einem Bein stehen?“ usw. Es lassen sich – in kleine Bewegungsaufgaben verpackt – alle Muskelgruppen beanspruchen bzw. „erwärmen“. Für die Kinder dürfte eine solche Erwärmungsphase aufgrund der Vielfalt von Aufgaben lange interessant bleiben. Bei kleinen Kindern lassen sich kurze Geschichten dazu erzählen: „Der Storch will einen Frosch fangen, könnt ihr mit dem Schnabel (euren Armen) klappern und nach einem Frosch schnappen?“. Durch die Art der kleinen Bewegungsaufgaben kann die Gesamtbelastung der Kinder bei der Erwärmung leicht gesteuert werden. Wird die Belastung durch das Laufen und die Bewegungsaufgabe zu hoch, sollte nun zunächst eine gering beanspruchende Bewegungsaufgabe eingebunden werden (z.B. „Könnt ihr, mit gestreckten Beinen sitzend, mit den Händen eure Zehen kitzeln?“) bei der eine vollständige Erholung erreicht wird. Oder es wird eine weniger beanspruchende Form des Laufens um die Matte gewählt („Könnt ihr auch rückwärts um die Matte laufen?“, „Könnt ihr langsam wie eine Schnecke um die Matte kriechen?“). Die letzte Bewegungsaufgabe kann be-

reits in die „Zone der nächsten Entwicklung“ hineinreichen („Könnt ihr schon einen Hampelmann springen? Das ist echt eine sehr schwere Aufgabe! Wir probieren es mal gemeinsam! Das klappt ja schon wirklich gut!“).

Für eine spezifische Erwärmung lassen sich Bewegungsaufgaben einbinden, die auf die Übungen des Hauptteils vorbereiten. Sollen bspw. ballspielspezifische Kompetenzen gefördert werden, kann nach ein paar allgemein erwärmenden Bewegungsaufgaben eine Kiste mit Bällen auf die Matte gestellt werden und nach dem Laufen um die Matte wird z.B. gefragt: „Könnt ihr schon mit eurer Hand einen Ball um eure Füße herumrollen, ohne dass er euch wegrollt?“, „Könnt ihr den Ball so hoch es geht zur Decke werfen, wie eine startende Rakete?“, „Könnt ihr den Ball mit dem Fuß spielen?“, „Könnt ihr den Ball an die Wand werfen und ihn wieder auffangen?“ usw. Dabei lassen sich verschiedene Bälle nutzen, Bewegungsaufgaben zu komplexeren Bewegungshandlungen oder zu kleinen Spielformen erweitern, ohne dass die Organisationsform verändert wird: „Könnt ihr euch einen Freund suchen und ihm euren Ball zuwerfen?“, „Könnt ihr den Ball mit dem Fuß erst an die Wand, danach über die Matte und anschließend in das Kastenteil dort kicken?“. Variation und eine Förderung von Differenzierungsfähigkeit beim Üben wird organisatorisch z.B. durch folgenden Hinweis erreicht: „Bitte sucht euch bei jeder neuen Bewegungsaufgabe einen anderen Ball aus der Kiste heraus!“. Überdies ist es möglich Sachkompetenzen altersgerecht zu vermitteln: „Könnt ihr euch einen Hockey-, Tischtennis-, Badminton-, Floorball-Schläger oder eine Fliegenklatsche nehmen, zu der Kiste dort hinten flitzen, den dazugehörigen Ball darin zu suchen und den Ball mit dem Schläger hierher zurückspielen?“ (Zur Fliegenklatsche gehört z.B. ein Luftballon). Diese Form der Organisation schafft Freiräume für das Suchen und Finden individueller Lösungen bei Bewegungsaufgaben, lässt Kindern Wahlmöglichkeiten (Material), die Kinder können selbsttätig, eigeninitiativ sein, Bewegungsformen verändern, modifizieren etc. Und es schafft Zeit für individuelle Unterstützung und Förderung von Kindern.

Hauptteil: Auch im Hauptteil einer Kindersportstunde kann die Organisationsform beibehalten werden, indem jeweils zur Matte zurückgekehrt wird, um eine neue Bewegungsaufgabe zu formulieren, eine gemeinsame (Trink-)Pause einzulegen oder Tipps und Hinweise an alle Kinder weiterzugeben. Die Bewegungsstunde lässt sich auf diese Art leicht rhythmisieren (Übungs- und Erholungszeiten, deduktive und induktive Lernmethoden, Motivations- (Bewegungsgeschichte) und Erprobungsphasen, allein oder gemeinsam zu lösende Bewegungsaufgaben, mit und ohne Geräte-/ Materialeinsatz etc.). Die Organisationsform ermöglicht dem*der Kindersportleiter*in Kinder individuell zu unterstützen und Feedback zu geben, das Schwierigkeitsniveau in der Aufgabe für ein Kind zu erhöhen und für ein anderes zu vermindern, neue Bewegungsvarianten zu erkennen und aufzugreifen, differenziertes und vertieftes Lernen zu ermöglichen, eine Bewegungsaufgabe schnell zu beenden, wenn Freude, Interesse oder Aufmerksamkeit nachlassen und durch ein neues Spiel diese wieder zu wecken etc. Die Reihung der Bewegungsaufgaben sollte der Methodik „vom Leichten zum Schweren“, „vom Bekannten zum Unbekannten“ und „vom Einfachen zum Komplexen“ folgen. Erst im weiteren Stundenverlauf eingesetzte Materialien und Sportgeräte lassen sich am besten an den Raumbegrenzun-

gen (Wand) entlang positionieren und sichern, sodass sie keine Gefahr darstellen (z.B. Materialkisten mit Deckel versehen, Sportgeräte mit rotem Hütchen signalisieren: „Gerät darf nicht berührt werden“ und/oder Matte davor stellen/ anlehnen).

Schlussstil: Letztlich kann über die beschriebene Organisationsform auch der Schluss der Stunde gestaltet werden, z.B. „Ich bin gespannt, ob ihr jetzt zum Schluss noch fit genug für ein Fangspiel seid!“ oder, wenn die Stunde sehr beanspruchend war, z.B. „Jetzt brauchen wir Erholung, lasst uns mit dem Schwungtuch ein Zirkuszelt bauen!“. Nach diesem letzten Spiel kommen die Kinder zurück zur Matte. Nun können sie hier gegebenenfalls ihre Bewegungshausaufgabe für die Woche erhalten: „Ich bin gespannt, ob ihr jeden Morgen nach dem Aufstehen mit Mama oder Papa 10 Galoppsprünge durch das Zimmer machen könnt! Erzählt mir nächstes Mal, was ihr dabei erlebt habt!“. Abschließend lässt sich das Verabschiedungsritual durchführen (Tschüss-Lied, Abklatschen, Abschiedsrakete o.ä.).

Elternfeedback: Für ein Feedback an die Eltern können die Kinder einen Stempel auf die Hand oder ein Kärtchen erhalten, wenn sie bspw. aktiv an der Stunde teilgenommen und sich an vereinbarte Regeln gehalten haben. Ein solcher Stempel wirkt überaus motivierend bei Kindern aller Altersgruppen. Erhält ein Kind keinen Stempel, sollten mit Kind und abholender Bezugsperson ein paar klärende Worte gewechselt werden. Möglicherweise kann das Kind nicht verstehen, warum es keinen Stempel erhalten hat. Gemeinsames Aufräumen erleichtert den Abschied von der Bewegungsstunde!

Weitere Hinweise zur Organisation und Kommunikation in Kinderbewegungsstunden betreffen die Momente zwischen den einzelnen Stundenteilen und das Kommunikationsklima.

Stundengelenke: Die Verbindung zwischen einzelnen Teilen einer Bewegungsstunde sollte auf jeden Fall bei der Stundenplanung berücksichtigt werden. Oft sind es diese kleinen Zwischenphasen, mit vermeintlichem Leerlauf, die Unruhe erzeugen und letztlich jede noch so gut geplante Stunde durcheinanderbringen können. Mit gezielten Gedanken zur Ermöglichung eines reibungslosen Ablaufs dieser Übergangsphasen kann eventuellen Störfaktoren vorgebeugt und die Bewegungszeit maximiert werden. So erscheint es sinnvoll sich im Vorhinein zu überlegen, inwiefern z.B. Material schnell organisiert (Transport sowie Aufbau und Abbau) werden kann. Sinnvoll ist es überdies, je nach Möglichkeit, die Kinder in Stundengelenke aktiv einzubinden. Auch die bloße Überleitung von einem Spiel zum nächsten sollte hier gut durchdacht werden: Können Kleingruppen gleich bestehen bleiben oder sollen neue Teams gebildet werden – und wenn ja, wie kann das reibungslos geschehen? Stundengelenke bieten auch immer Möglichkeiten für Reflexionen, z.B. durch gezielte Fragen oder Aufgaben für die Kinder.

Kommunikationsklima: Als bedeutsam beschreibt die Literatur, in der Kommunikation mit Kindern keine Wettbewerbsstimmung zwischen den Kindern zu wecken. Aufgaben-, schwierigkeiten- und entwicklungsbezogene Rückmeldungen (z.B. Instruieren, Helfen, Loben, Ermuntern, Lächeln, Anspornen) wirken motivierender auf junge Kinder. Weiss (2000) empfiehlt überdies, ein*e gute*r Demonstrator*in mit begeisternder Mimik und Gestik zu sein. Auf diese Weise kann es bspw. gelingen, jungen Kindern Angst vor dem Ausprobieren einer Bewegungsaufgabe zu nehmen und Lust auf (wiederholtes) Erproben zu bereiten. Empathisches Verhalten

empfinden Kinder in diesem Kontext als förderlich (z.B. „Ich finde das auch wirklich schwierig!“, „Du bist echt mutig!“, „Ich halte dich fest!“, „Siehst du, es klappt, du kannst es!“). Einer*m guten Kindersportleiter*in muss beim Vormachen nicht alles gelingen! Es geht darum, bei den Kindern die Lust am Ausprobieren verschiedenster Bewegungsformen zu wecken.

Weitere erprobte Praxisideen für Organisationsformen und Kommunikation finden sich im Folgenden verpackt in kleine Spiele.

- „Musik-Stopp“: Die Kinder bewegen sich, wenn die Musik läuft; stoppt die Musik bleiben alle Kinder stehen und eine Bewegungsaufgabe bzw. ein Bewegungsspiel wird kurz erklärt und ausprobiert; ertönt die Musik erneut, bewegen sich alle Kinder weiter.
- „Alle in die Autos!“: Kastenteile, Matten o.ä. stehen/ liegen als „Autos“ in Kreisform im Raum; die Kinder bewegen sich um alle Autos herum; für die Nennung bzw. Erklärung der nächsten Bewegungsaufgabe oder des folgenden Spiels steigen die Kinder auf Zuruf „Alle in die Autos!“ ein.
- „Luftballon“: Die Kinder fassen sich an den Händen und kommen ganz eng in der Mitte des so entstandenen Kreises zusammen; sie klären welche Farbe der Luftballon hat, pusten den fiktiven Luftballon auf indem sie rückwärts, sich an den Händen haltend, soweit auseinandergehen bis der Luftballon platzt (Hände loslassen); aus dem Luftballon fällt (fiktiv!) ein Wunsch für die nächste Bewegungsaufgabe/ das nächste Spiel heraus; nach der Durchführung der Aufgabe/ des Spiels den Luftballon erneut aufpusten usw.
- „Bewegungskärtchen“: Kärtchen mit Bewegungsaufgaben (in Form von Bildern) liegen auf einem Haufen in der Mitte; ein Kind darf ein Kärtchen ziehen und alle Kinder probieren die Bewegungsaufgabe aus; dann darf das nächste Kind ein Kärtchen ziehen usw.
- „Länderreise“: mit einem fiktiven Zug fahren die Kinder von einer Bewegungsaufgabe, Bewegungsstation oder einem Bewegungsspiel zum nächsten; ggf. mit einem Zugfahrlied; Ein- und Aussteigen erfolgt am „Bahnhof“ (Matte o.ä. im Raum).
- „Sucht euch einen neuen Freund!“: Jede Bewegungsaufgabe soll gemeinsam mit einem anderen Kind gelöst und sich dabei gegenseitig unterstützt werden; nach jeder Bewegungsaufgabe wird auf Zuruf „Ein neuer Freund!“ gesucht.
- „Kinderbewegungskiste“: für jedes Kind steht eine kleine Kiste (oder auch ein Reifen, eine Matte, ein Eimer o.ä.) im Raum, jeweils gefüllt mit den benötigten Materialien der Stunde; Ausgangspunkt jeder Bewegungsaufgabe oder jeden Spiels ist die jeweils eigene Kinderbewegungskiste; Kinder nehmen sich nach erklärter/ vorgezeigter Bewegungsaufgabe das entsprechende Material (z.B. Ball) aus ihrer Kiste und üben damit; ist die Bewegungsaufgabe beendet, kehrt jedes Kind zur eigenen Kiste zurück und der*die Kindersportleiter*in erklärt oder macht die nächste Bewegungsaufgabe vor.
- „Bewegungslandschaft“: Bewegungsarrangements im Raum aufbauen, die keiner Sicherung durch den*die Kindersportleiter*in bedürfen (niedrig aufbauen); vorab erklären oder sichtbar machen wo Grenzen des Erprobens liegen (z.B. maximale Kletterhöhe an Sprossenwand mit Tüchern oder Klebeband markieren).

3.7 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

Die vorangegangenen Ausführungen haben hervorgehoben, welche Aspekte es aus didaktischer, methodischer und organisatorischer Sicht zu beachten gilt, sollen Bewegungsangebote für junge Kinder zielgruppengerecht, zielführend und nachhaltig gestaltet werden. Diese Empfehlungen können als relevante Orientierungen bei der Planung und Reflexion von Kindersportstunden herangezogen werden. Eine Reflexion der Bewegungsstunden braucht dabei nicht allein dem/der Kindersportleiter*in vorbehalten bleiben. Hilfreich ist es, Reflexionen anderer bedeutsamer Personen einzubeziehen, die gleichsam an der Entwicklung des Kindes beteiligt sind. So erscheint bspw. eine große Offenheit von Kindersportleiter*innen gegenüber dem Feedback von Eltern teilnehmender Kinder mit Blick auf die Angebotsqualität sehr hilfreich (Feedback z.B. auf Basis von Zuschauen, von Erzählungen der Kinder und von Erlebnissen bei den „Bewegungsaufgaben für zuhause“). Auch Rückmeldungen von Kolleg*innen oder Kindersportexpert*innen (bspw. über eine Videoaufnahme der Stunde mit anschließender gemeinsamer Besprechung; über Sammeln sich wiederholender, problematischer Momente im Kollegenverbund etc.) können qualitätssteigernd auf Kindersportstunden wirken.

Lust und Neugier auf das Ausprobieren und Wiederholen von Bewegungsformen, Bewegungsspielen oder Sportarten herauszubilden bzw. zu verstärken sollte im Fokus jedes informell oder formell in den Kinderalltag eingebundenen Bewegungsmoments stehen. Relevante positive Verstärker wurden auf Basis des momentanen Forschungsstandes im Beitrag herausgearbeitet. Von Bedeutung für das Erleben von Bewegungsfreude ist dabei jegliche positive Unterstützung seitens der Bezugspersonen. Bspw. sollte einem geäußerten „Ich kann das nicht!“ auch im Bewegungskontext ein „Du kannst das NOCH nicht.“ folgen und diesem ein „Lass es uns (erneut) ausprobieren!“. Wiederholte Erfolgserlebnisse fördern die intrinsische Motivation und die Selbstwirksamkeit des Kindes, welche relevant für ein lebenslanges Bewegungsaktiv-Sein sind. Dies wurde in diesem Beitrag mehrfach herausgestellt.

Werden die sich stetig verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Blick genommen, bedarf es einer weiterführenden und aus Sicht der Autoren verstärkten Forschung zur pädagogischen und didaktisch-methodischen Qualität von Kindersport- und Bewegungsangeboten, gerade weil das Forschungsfeld der frühkindlichen Entwicklung und Bildung sich immer stärker ausdifferenziert und eine Vielzahl neuer spannender Forschungsansätze mit sich bringt. Forschungserkenntnisse zu relativ abstrakt formulierten theoretischen Begriffen (z.B. Enjoyment, Cohesion, exekutive Funktionen etc.) liefern wertvolle Beiträge zum besseren Verständnis der kindlichen Entwicklung und deren Förderung. Dieses Wissen ist jedoch nur von bedingtem Wert, wenn es nicht den fachlich und praktisch orientierten Pädagog*innen für die tägliche Arbeit adäquat zugänglich gemacht und mit deutlichem Praxisbezug aufbereitet wird. Dies bezieht sich zum einen auf die „Übersetzung“ von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die „Sprache“ der Praktiker*innen, zum anderen auf die Beachtung der von Rahmenbedingungen begrenzten Möglichkeiten von Praktiker*innen und deren Settings. Qualitativ hochwertige Aus- und Fortbildungen stellen ein wesentliches Transferelement dar, werden wissenschaftliche Erkenntnisse über verwendbare und tatsächlich auch transferierbare Handlungsvorschläge

in die Praxis transportiert. Weitere Chancen eröffnen sich u.a. über Handreichungen, Informationsbriefe und Broschüren, die praxisnah, handlungsorientiert und wissenschaftlich fundiert gestaltet sind. Forschung und Praxis können jedoch nur dann von einander profitieren, wenn die Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen von gegenseitiger Anerkennung, Vertrauen und beidseitigem Interesse geprägt ist.

Literatur

- Adler, K. (2012). *Bewegung, Spiel und Sport im Vorschulalter. Bedingungen und Barrieren körperlich-sportlicher Aktivität junger Kinder*. Dissertation. Technische Universität Chemnitz.
- Alderman, B.L., Beighle, A. & Pangrazi, R.P. (2006). Enhancing motivation in physical education. *JOPERT*, 77(2), 41–51.
- Barnett, L., Ridgers, N.D., Hesketh, K. & Salmon, J. (2017). *How important is play competence perception to physical activity?* Abstractbook CIAPSE 2017. Jyväskylä: KIHU.
- BASPO (Hrsg.) (2010). *J+S-Kids: Praktische Beispiele*. Magglingen, J+S-Dokumentation.
- Baur, J. (1989). *Körper- und Bewegungskarrieren: dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter*. Schorndorf: Hofmann.
- Brouwer, S.I., Küpers, L.K., Kors, L., et al. (2018). Parental physical activity is associated with objectively measured physical activity in young children in a sex-specific manner: the GECKO Drenthe cohort. *BMC Public Health*, 18, 1033.
- Fischer K. (2016). Kategorisierung der Bedeutungsdimensionen von Bewegung. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, et al. (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fredericks, J.A. & Eccles, J.S. (2004). Parental Influences on Youth Involvement in Sports. In M.R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 145–164). Morgantown, WV, US: Fitness Information Technology.
- Fredericks, J.A. & Eccles, J.S. (2005). Family Socialization, Gender, and Sport Motivation and Involvement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 3–31.
- Fthenakis, W.E. (2003). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden*. Freiburg i. B.: Herder.
- Guisse, S. (2015). *Viel besser als gute Vorsätze*. Kirchzarten: VAK.
- Gustafson, S.L. & Rhodes, R.E. (2006). Parental Correlates of Physical Activity in Children and Early Adolescents. *Sports Medicine*, 36(1), 79–97.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2017). Wer wagt, gewinnt. Riskantes Spiel fördert die kindliche Entwicklung. *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege* (2), 6–9.
- Helmke, A. (2005). *Unterrichtsqualität. Erfassen-Bewerten-Verbessern* (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Hofmann, H. (2008). Naturerfahrungen für Kinder in Kommunen – veränderte Bedingungen und neue Wege. In H.-J. Schemel & T. Wilke (Bearb.), *Kinder und Natur in der Stadt*. Dokumentation der wichtigsten Beiträge zum Kongress „Kinder und Natur in der Stadt“ vom 24. und 25. November 2005 in München. BfN-Skript.
- Horn, A. & Bašić, P. (2017). *Bildung in Bewegung*. Freiburg: Herder.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Hüther, G. (2011). Von Straßennetzen und Kaufhäusern. *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege*, 6–9.

- Kurz, D. (1992). Sport mehrperspektivisch unterrichten – warum und wie? In K. Zieschang & W. Buchmeier (Hrsg.), *Sport zwischen Tradition und Zukunft* (S. 15–18). Schorndorf: Hofmann.
- LeGear, M., Greyling, L., Sloan, E., Bell, R.I., Williams, B.-L., Naylor, P.-J. & Temple, V.A. (2012). A window of opportunity? Motor skills and perceptions of competence of children in Kindergarten. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 29.
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., et al. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Befragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 840–848.
- Mays Woods, A., Bolton, K., Graber, K. & Crull, G. (2007). Influences of Perceived Motor Competence and Motives on Children’s Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 390–403.
- Rankinen, T., Bray, M.S., Hagberg, J.M., et al. (2006). The human gene map for performance and health-related fitness phenotypes: the 2005 update. *Med Sci Sports Exerc.*, 38(11), 1863–88.
- Reimers, A., Mess, F., Jekauc, D., Wagner, M. & Woll, A. (2010). *Der Zusammenhang zwischen der Sportaktivität der Eltern und ihrer Kinder in Abhängigkeit vom Alter*. Jahrestagung der dvs-Kommission Gesundheit am 30.9. –1.10. an der Universität Vechta.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Conroy, D.E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity. In G. Tenenbaum & R.C. Eklund (eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3rd ed). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Roth, K. (1982). *Strukturanalyse koordinativer Fähigkeiten*. Bad Homburg: Limpert.
- Schäfer, G.E. (2011): *Was ist frühkindliche Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich*. Frankfurt a. M.: Henrich Druck + Medien GmbH.
- Sterdt, E., Pape, N., Kramer, S., Urban, M., Werning, R. & Walter, U. (2013). Do preschools differ in promoting children’s physical activity? *BMC Public Health*, 13, 795.
- Stuntz, C.P. & Weiss, M.R. (2010). Motivating Children and Adolescents to Sustain a Physically Active Lifestyle. *Am J Lifestyle Med.*, 4(5), 433–444.
- Thiele, J. (2010). Zur Wiederkehr des Ewiggleichen? Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Herkunft und Zukunft. In C. Kruse & V. Schürmann (Hrsg.). *Wie viel Bildung braucht der Sport, wie viel Sport braucht die Bildung* (105–117). Berlin: LIT-Verlag.
- Weineck, J. (2010). *Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings* (16. Aufl.). Balingen: Spitta.
- Weiss, M.R. (2000). Motivating Kids in physical activity. *President’s Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 3(9), 1–8.
- Welk, G.J. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *QUEST*, 51, 5–23.
- Welk, G.J., Wood, K. & Moors, G. (2003). Parental influences on physical activity in children: an exploration of potential mechanisms. *Pediatric Exercise Science*, 15, 19–33.
- Zimmer, R. (2009). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (19. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2017). *Kinder stärken – Ressourcen entwickeln. Zur Bedeutung von Körper- und Bewegungserfahrungen für die kindliche Entwicklung*. Hauptvortrag zum Kongress „Wie bringen wir Kinder in Schwung?“ am 23.–25.03.2017, Karlsruhe.

4 Sicherheit im Kindersport

Claudia Klostermann

4.1 Einführung

Wie muss ich Geräteaufbauten mit Matten absichern? Und sind die kleinen, dünnen Matten ausreichend oder sollten doch besser die großen Weichbodenmatten verwendet werden? Oder vermitteln diese wiederum ein „falsches“ Sicherheitsgefühl und verführen zu eher waghalsigen Bewegungen? Wie viel kann ich den Kindern zutrauen, wann muss ich zu ihrer eigenen Sicherheit eingreifen? Solche und andere Fragen zur Sicherheit beschäftigen vermutlich viele Leitende von Kindersportgruppen. Die leitende Person trägt die Verantwortung und hat die Aufsichtspflicht von den Eltern übertragen bekommen. Das Beschäftigen mit solchen Sicherheitsfragen im Kindersport und das entsprechende verantwortungsvolle Handeln gehört zur Sorgfaltspflicht der Leitenden. Das heißt: Sie müssen alle erforderlichen und zumutbaren Vorsichtsmaßnahmen treffen, damit die Kinder körperlich und psychisch unverletzt bleiben. Wenngleich zu beachten ist, dass es auf solche Sicherheitsfragen keine einfachen Antworten (z.B. „richtig“ oder „falsch“) geben kann, da die jeweilige Gefahreneinschätzung von vielfältigen situativen Bedingungen abhängig ist.

Insgesamt kann die Diskussion um Sicherheitsfragen im Kindersport als ambivalent bezeichnet werden: Statistiken zu Unfällen und Verletzungen zeigen auf der einen Seite, dass die Risiken im Kindersport durchaus als erhöht angesehen werden können (Kapitel 4.2). Auf der anderen Seite ist jedoch auch zu beachten, dass vielfältige Bewegungserfahrungen wiederum einen wichtigen Beitrag zur Verletzungs- und Unfallprävention leisten können (Kapitel 4.3). Nur durch ausreichend Bewegungserfahrungen, bei denen die eigenen Grenzen ausgelotet werden können, lernen Kinder ihr individuelles motorisches Können realitätsnah einzuschätzen (Richter, Schlag & Gruner, 2006).

In diesem Sinne kann der folgende Beitrag keine einfachen „Rezepte“ geben. Das Ziel wäre vielmehr, dass er für „typische“ Gefahrensituationen im Kindersport (wie z.B. den Auf- und Abbau von Großgeräten) sensibilisiert, aber zugleich durch die Darstellung verschiedener situativer Bedingungen zur Reflexion über mögliche Vorgehensweisen und Anpassungen anregt. Der Schwerpunkt wird dabei auf den Einsatz von Großgeräten in Bewegungsstunden mit jungen Kindern gelegt. Es werden insbesondere auf Organisation und Kommunikation fokussierte Ideen für sicher bzw. unfallpräventiv gestaltete Kindersportstunden gegeben.

4.2 Zur Relevanz des Themas: Häufigkeit von Unfällen und Verletzungen im Kindesalter

Unfallverletzungen sind bei Kindern und Jugendlichen typische Gesundheitsprobleme. Nach der KiGGS-Studie haben sich innerhalb eines Jahres über 16% der Kinder und Jugendlichen zwischen 1 und 17 Jahren nach einem Unfall in ärztliche Behandlung begeben (Saß, Kuhnert & Gutsche, 2018). Weiterhin weisen diese und andere Studien darauf hin, dass sich das Un-

fallrisiko von Kindern und Jugendlichen je nach Geschlecht, Alter und sozialem Status unterscheidet (Saß et al., 2018). Während die Befunde zur Unfallhäufigkeit von Kindern aus Familien mit unterschiedlichen sozioökonomischen Status noch uneinheitlich sind, weist die Mehrheit der Studien darauf hin, dass Jungen häufiger von Unfallverletzungen betroffen sind als Mädchen und das Risiko mit zunehmenden Alter tendenziell zunimmt (Saß et al., 2018). Häufigster Unfallort ist insbesondere bei Kleinkindern und Vorschulkindern die häusliche Umgebung. Nach Ellsäßer (2004) verletzten sich im Zeitraum von 1998 bis 2002 ungefähr 12% der Kinder im Alter zwischen ein und vier Jahren zu Hause und weniger als 1% in öffentlichen Einrichtungen wie Kindertagesstätte, Schule, Hort sowie auf Spielplätzen und in Sporteinrichtungen. Überdies scheint das Freizeitverhalten der Kinder deren Unfallrisiko zu beeinflussen (Böhmman & Ellsäßer, 2004). Wie bereits die KiGGS-Basiserhebung gezeigt hat, verletzen sich Kinder bis vier Jahre meist bei Stürzen, während in höheren Altersgruppen zunehmend Zusammenstöße an Bedeutung gewinnen. „Mit dem wachsenden Aktionsradius von Kindern verändern sich die konkreten Umstände und Orte von Unfällen“, beschreibt Saß (zitiert nach Robert Koch-Institut RKI, 2014, S. 23). Während Zweijährige typischerweise zu Hause etwa von Bett oder Treppe fallen, verunglücken Siebenjährige häufiger beim Toben in Schule oder Hort. Die Statistik über die gemeldeten Schulunfälle in Deutschland weist darüber hinaus auf die besondere Relevanz von Sicherheitsaspekten im Sport hin: im Jahr 2019 geschah ungefähr jeder dritte Schulunfall im Fach Sport (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung DGUV, 2020). Wie die Umstände und der Ort der Unfälle variieren auch die Verletzungsfolgen im Kindesalter: Offene Wunden finden sich, laut KiGGS-Studie, besonders häufig bei kleineren Kindern. Später rücken Prellungen, Zerrungen und Verrenkungen immer stärker in den Vordergrund. Die Knochenbrüche spielen erst ab dem Schulalter eine größere Rolle (RKI, 2014).

4.3 Erklärungen und Ursachen für Unfälle und Verletzungen im Kindesalter

Grundsätzlich können zwei unterschiedliche Ursachen für Unfälle und Verletzungen im Kindesalter benannt werden: Gefahrensituationen und das vom jeweiligen Entwicklungsstand abhängige Verhalten der Kinder und Jugendlichen. Inwieweit sich Kinder in Gefahrensituationen begeben und wie sie dann in der jeweiligen Situation reagieren, hängt von ihrer motorischen Entwicklung (z.B. motorischen Leistungsfähigkeit) und ihren Wahrnehmungsfähigkeiten (z.B. visuelle und akustische Wahrnehmung) sowie von ihrer kognitiven Entwicklung (z.B. Risikobewusstsein, Konzentrationsfähigkeit, vorausschauendes Denken und Handeln) ab (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA, 2020; Rasing, 2019). Hinsichtlich der visuellen Wahrnehmung ist beispielsweise bei der Unfallprävention zu beachten, dass das räumliche Sehen erst etwa mit 9 Jahren ausgereift ist. Das räumliche Sehen ist wichtig für das Abschätzen von Abständen. Zudem haben jüngere Kinder oftmals noch Schwierigkeiten Geräusche richtig zu lokalisieren und lassen sich noch sehr durch neue Geräusche in ihrem Handeln ablenken. Ein erstes Gefahrenbewusstsein entwickelt sich in einem Alter von circa 4 Jahren. Aber erst im Alter von ungefähr 8 Jahren lernen Kinder allmählich Gefahren vorausschauend zu erken-

nen. So kann beispielsweise ein jüngeres Kind auf einen Baum klettern und erst oben bemerken, dass es herunterfallen könnte. Diese Gefahr hat es nicht vorausschauend erkannt, sondern erst nach oder während des Handelns.

Die motorische Entwicklung in den ersten Lebensjahren entwickelt sich zwar rasant, aber die Ausübung vieler motorischer Fertigkeiten benötigt noch die ganze Konzentration und Aufmerksamkeit des Kindes. Akute Gefahren werden dadurch gar nicht oder zu spät erkannt. Auch die für die Unfallprävention bedeutsame Koordination von Sehen und Bewegung entwickelt sich vergleichsweise langsam (BZgA, 2020; Rasing, 2019). Zum Beispiel schauen jüngere Kinder beim Laufen nur nach vorn und können dabei die Laufbewegungen der anderen Kinder noch nicht vorausschauend einschätzen. Es fällt ihnen deshalb schwer, anderen Kinder auszuweichen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass diese Entwicklungsaspekte Unfälle und Verletzungen im Kindesalter begünstigen und sie mögen die vergleichsweise hohen Unfall- und Verletzungszahlen im Kindesalter begründen. Erst durch die Entwicklung und das Erlernen bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten, können Kinder Gefahren erkennen und vermeiden. Dies bedeutet aber auch, dass sie in der Kindheit bis zum Erreichen des entsprechenden Entwicklungsstandes insbesondere auf Sicherheitsvorkehrungen und umsichtiges Verhalten von Betreuungspersonen angewiesen sind. Dies begründet die eingangs bereits erwähnte Verantwortung sowie Aufsichts- und Sorgfaltspflicht der betreuenden Personen von Kindern. Betreuende Personen und Leitende im Kindersport sind deshalb in der Pflicht, Gefahren vorwegzunehmen und durch präventive Maßnahmen die Umgebungssituation so sicher zu gestalten, dass das Unfall- und Verletzungsrisiko minimiert wird (z.B. durch einen sachgemäßen Aufbau von Großgeräten und durch eine angemessene Sicherung durch Matten) (Kapitel 4.4). Jedoch lassen sich durch solche präventiven Maßnahmen nicht alle Gefahren umgehen und deshalb ist es in kritischen Gefahrensituationen wichtig, dass diese durch die Betreuungspersonen oder Leitende der Kindersportgruppe frühzeitig erkannt werden und möglichst rasch regulativ in die Gefahrensituationen eingegriffen wird.

In den vergangenen Jahren hat sich zunehmend die Erkenntnis durchgesetzt, dass für die Entwicklung eines eigenen Gefahrenbewusstseins und sicherheitsorientierten Verhaltens vielfältige Bewegungserfahrungen bedeutend sind. Bewegungsmangel wirkt sich nicht nur auf die gesamte kindliche Entwicklung negativ aus, sondern wird auch als Ursache für eine erhöhte Unfallgefahr angesehen (BZgA, 2020). Kinder mit unzureichenden Bewegungserfahrungen sind nicht nur motorisch ungeschickter, d.h. sie fallen oder stoßen sich häufiger. Durch die mangelnden Bewegungserfahrungen haben sie auch weniger Möglichkeiten, sowohl ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch Gefahrensituationen realistisch einzuschätzen (Haug-Schnabel & Bensel, 2017). Durch Bewegung und Spiel erproben Kinder ihre Möglichkeiten, lernen Grenzen und dabei sich selbst kennen. Hierfür ist auch in einem gewissen Maße die Erfahrung mit riskanten Situationen notwendig. Im alltäglichen Spiel ist die Begegnung mit Gefahren ein elementarer Bestandteil. Kinder spielen gern an der Grenze des eigenen Könnens. Sie schaffen sich selbst riskante Situationen und entdecken im Ausprobieren verschiedene Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten. Dadurch gewinnen sie Sicherheit. Bei Bewegung

und Spiel lernen Kinder mit unsicheren Situationen umzugehen und eignen sich mit der Zeit eine sicherheitsorientierte Verhaltensweise an, auch in unbekanntem Situationen – der Grundstein zur Entwicklung der eigenen Risikokompetenz. Kinder lernen Risiken und Gefahren zu erkennen und zu meistern, sie eventuell zu beseitigen oder das Spiel zu beenden, bevor es gefährlich wird. Das bedeutet, dass ein zu stark auf Sicherheitsaspekte bedachter Umgang mit Kindern für die Entwicklung eines angemessenen Gefahrenbewusstseins hinderlich sein kann, weil bedeutsame Bewegungserfahrungen zu sehr eingeschränkt werden. Das Fernhalten von allen Risiken und Gefahren ist daher der falsche Ansatz einer gezielten Sicherheitsförderung. Verantwortungsvoll handelnde Betreuungspersonen und Leitende von Kindersportgruppen sollten aus diesem Grund immer zwischen der Minimierung von Risiken und der Förderung von Risikokompetenz durch die Bewältigung riskanter Situationen abwägen. In diesem Abwägungs- und Entscheidungsprozess können Sicherheitsgrundsätze, welche darauf abzielen Gefahren auf ein vertretbares Maß zu reduzieren, eine Hilfe sein. Im folgenden Kapitel 4.4 werden einige der wichtigsten Sicherheitsgrundsätze anhand konkreter Beispiele aufgezeigt und Anpassungsmöglichkeiten an unterschiedliche situative Bedingungen beschrieben.

4.4 Sicherheitsgrundsätze und praktische Beispiele

Entsprechend der Ursachen und Erklärungen für Unfälle und Verletzungen im Kindesalter können grundsätzlich zwei Präventionsstrategien unterschieden werden: die Verhältnisprävention und die Verhaltensprävention (Richter et al., 2006). Während der verhältnispräventive Ansatz auf die Reduzierung der Unfall- und Verletzungsrisiken abzielt, soll durch die verhaltensorientierte Präventionsstrategie die Entwicklung der Risikokompetenz bei den Kindern gefördert werden. Die beiden Präventionsstrategien sind dabei nicht gegensätzlich, sondern als komplementär zu verstehen. Das heißt, beide Strategien nehmen zwar unterschiedliche Ansatzpunkte zur Unfall- und Verletzungsprävention in den Fokus, aber Betreuungspersonen und Leitende von Kindersportgruppen haben in ihrem Entscheidungs- und Abwägungsprozess sowie in ihrem Handeln immer beide Ansatzpunkte zu berücksichtigen. Darüber hinaus sind sowohl der jeweilige Entwicklungsstand der Kinder insbesondere in Bezug auf ihre Risikokompetenz sowie spezifische situative Bedingungen zu beachten. Dabei können folgende drei Fragen entscheidungs- und handlungsleitend sein: Was kann passieren? Warum kann es passieren? Wie ist es gegebenenfalls zu verhindern?

4.4.1 Organisatorische Maßnahmen zur Gewährleistung der Sicherheit im Kindersport

Leitende von Kindersportstunden haben eine Vielzahl an Möglichkeiten im Sinne der Verhältnisprävention das Unfall- und Verletzungsrisiko zu minimieren. Oestreicher (2014) hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer guten Organisation für die Sicherheit in Sport- und Bewegungsstunden hervor und beschreibt zahlreiche organisatorische Maßnahmen durch welche die Sicherheit gewährleistet, aber gleichzeitig auch freudvolle und intensive Bewegungserfahrungen ermöglicht werden können. Einige ausgewählte Maßnahmen werden im Folgenden etwas näher erläutert:

Durch das Einführen beständiger Regeln, Signale, Rituale und Gewohnheiten im Ablauf einer Sport- und Bewegungsstunde wird insbesondere für jüngere Kinder ein verlässlicher Ordnungsrahmen geschaffen, der den Kindern Sicherheit gibt und den Leitenden die Stundenorganisation erleichtert. Als Regeln können dabei soziale Konventionen über erwünschte und unerwünschte Verhaltensweisen in der Sport- und Bewegungsstunde verstanden werden (Steinmann et al., 2017). Das Nichteinhalten von vereinbarten Regeln wird für gewöhnlich von der leitenden Person in irgendeiner Form sanktioniert (z.B. durch Ermahnung). Um im Sinne der verhaltenspräventiven Strategie den Aufbau einer Risikokompetenz bei den Kindern zu unterstützen, sollten nicht zu viele Regeln vereinbart werden, die meistens mit (Bewegungs-)Einschränkungen verbunden sind. Andererseits stellen sie eine der zentralen und wirkungsvollen Maßnahmen dar, um relevante Gefahrensituationen in Sport- und Bewegungsstunden mit Kindern zu vermeiden. Konkrete Beispiele für im Kindersport bewährte Regeln und mögliche situative Anpassungen werden bei der Beschreibung besonders sicherheitsrelevanter Situationen in Kapitel 4.4.2 aufgezeigt.

Signale sind ebenfalls ein wichtiges organisatorisches Hilfsmittel für einen reibungslosen und sicheren Ablauf einer Sport- und Bewegungsstunde. Unter Signalen sind akustische oder visuelle Reize zu verstehen, die durch Kindersportleitende bewusst gesetzt werden und mit denen ein bestimmtes erwünschtes Verhalten der Kinder verknüpft wird (Steinmann et al., 2017). Aufgrund der besonderen räumlichen Bedingungen im Sport (große Räume und lautstarkes Bewegen) haben sie sich im Sportbereich zur Unterstützung oder als Ersatz der verbalen Kommunikation bewährt. So lenkt beispielsweise der Schiedsrichter durch einen Pfiff mit der Trillerpfeife die Aufmerksamkeit der Spielenden auf sich und er kann Regelverstöße anzeigen und ggf. sanktionieren. Aber auch visuelle Zeichen, wie z.B. das Heben beider Hände, um die Kinder zu sich zu rufen oder der bewusste Einsatz von Musik bei Musikstoppspielen sind bewährte Signale, welche einen sicheren Ablauf einer Sport- und Bewegungsstunde unterstützen können.

Weitere organisatorische Hilfsmittel sind Rituale und Gewohnheiten. Darunter sind Handlungen zu verstehen, die immer den gleichen Handlungsablauf aufweisen (z.B. ein Anfangskreis oder ein Verabschiedungsritual). Da sie stets in den gleichen Phasen der Sport- und Bewegungsstunden eingesetzt werden, ist ein Wiedererkennungswert gewährleistet und es wird ein Ordnungsrahmen geschaffen, der insbesondere jüngeren Kinder Sicherheit geben kann (Oestreicher, 2014; Steinmann et al., 2017).

Eine weitere organisatorische Maßnahme, welche die Unfall- und Verletzungsgefahr im Kindersport reduzieren kann, ist die bewusste Wahl von Aufstellungs- und Ordnungsformen (Oestreicher, 2014). Beispiele wären hierfür die Kreis-, Linien-, Gassen- und Reihenaufstellung, die wiederum noch weiter variiert werden können: z.B. entgegengesetzte Blickrichtung in der Gassenaufstellung oder verschiedene Kreisvarianten, wie Innen- und Außenstirnkreis oder Innen- und Außenkreis (Abb. 1).

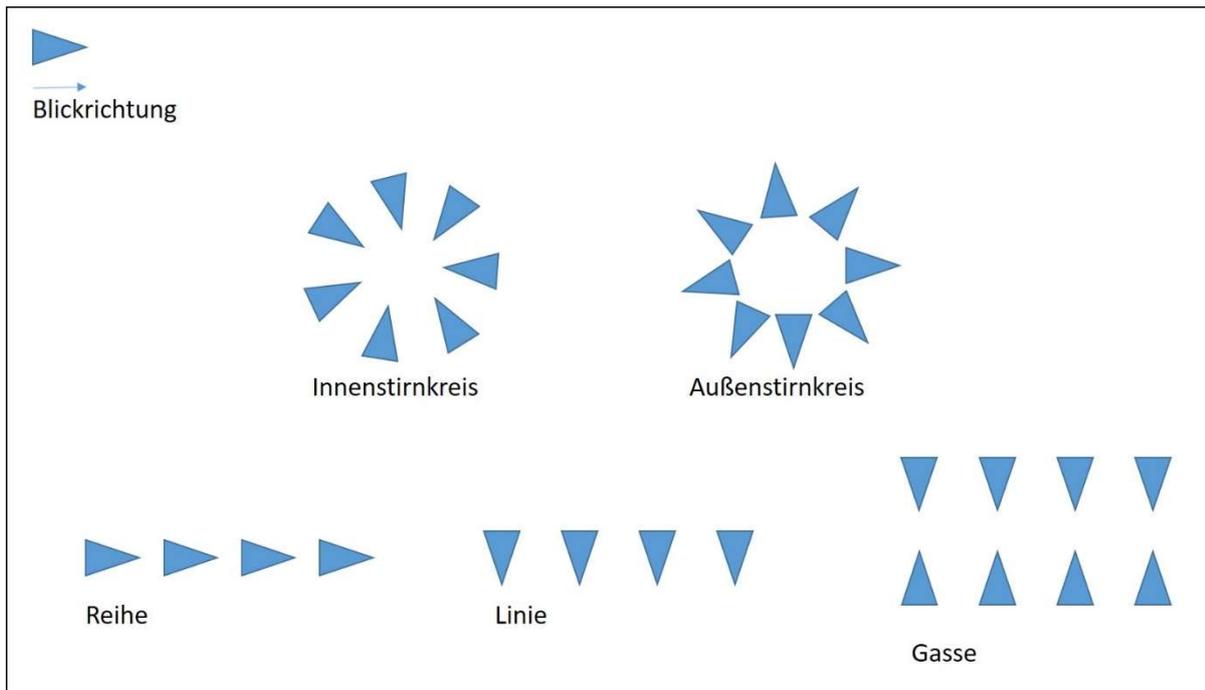


Abb. 1: Beispiele für Ordnungsformen (eigene Darstellung)

Auch das freie Bewegen im Raum kann als Ordnungsform verstanden werden, die jedoch bei beengten Raumverhältnissen und jüngeren Kindern das Risiko von Zusammenstößen in sich birgt. Auf der anderen Seite ist das freie Bewegen im Raum im Sinne der Verhaltensprävention auch eine gute Möglichkeit zur Förderung der Wahrnehmung von anderen während der eigenen Bewegung. In kleineren Räumen und bei jüngeren Kindern, bei denen die visuelle Wahrnehmung noch nicht weit genug entwickelt ist, würde sich hingegen eher die Ordnungsform Linie und das Laufen von einer Hallenseite zu anderen anbieten. Bei der letztgenannten Ordnungsform – von einer Hallenseite zu anderen – muss jedoch bei Lauf- und Sprintspielen genügend Platz für den Auslauf zur Verfügung stehen und die Ziellinien durch Markierungen (z.B. Pylonen) in sicherem Abstand zur Wand und in Abhängigkeit von der Laufgeschwindigkeit der Kinder gekennzeichnet sein (Oestreicher, 2014). Aber nicht nur die Aufstellung und die Bewegungsrichtungen der teilnehmenden Kinder sind zu beachten, sondern auch, wo der beste Standpunkt der leitenden Person in der jeweiligen Situation im Raum ist, um möglichst alle Kinder während der gesamten Zeit im Blick zu haben und, um kritische Gefahrensituationen frühzeitig erkennen zu können (i.S. der Aufsichts- und Sorgfaltspflicht).

Unter der verhaltensorientierten Strategie zur Unfall- und Verletzungsprävention geht es darum, dass Kinder durch vielfältige und herausfordernde Bewegungserfahrungen ihre Risikokompetenz aufbauen können. Um dieses Ziel erreichen zu können, ist angesichts der bestehenden Bewegungsarmut im Alltag darauf zu achten, dass die verfügbare Zeit im Kindersport möglichst effektiv genutzt wird, indem sich die Kinder möglichst lange bewegen können und Wartezeiten vermieden werden. Hierzu können verschiedene Betriebsformen beitragen, die gewährleisten, dass mehrere Kinder sich gleichzeitig bewegen können, ohne dass die leitende und Verantwortung tragende Person den Überblick verliert. Nach Oestreicher (2014) ist hierbei der Gruppenbetrieb vom Stationsbetrieb zu unterscheiden. Im Gruppenbetrieb werden in

Kleingruppen gleiche Aufgaben oder Übungen gleichzeitig absolviert (z.B. an parallelen Geräteaufbauten). Im Gegensatz dazu absolvieren Kinder in Kleingruppen im Stationsbetrieb zur selben Zeit verschiedene Aufgaben bzw. Übungen. Im freien Stationsbetrieb können die Kinder die Reihenfolge der Stationen und die Dauer, wie lange sie an der jeweiligen Station bleiben wollen, frei wählen. Eine weitere Betriebsform wären die für jüngere Kinder besonders attraktiven Bewegungslandschaften. Darunter sind Arrangements von Groß- und Kleingeräten zu verstehen, die einen oder mehrere Bewegungsschwerpunkte haben (z.B. Balancieren und Klettern) und die in Form eines Parcours oder in Stationen angeboten werden (Kretschmer, 2009). Häufig werden sie auch mit einer Bewegungs- und Spielidee verknüpft (z.B. Klettern wie die Affen im Dschungel). Bewegungslandschaften haben für Kinder einen hohen Aufforderungscharakter und ermöglichen durch die relativ offene Ordnungsform viel Bewegungszeit und vielfältige Bewegungserfahrungen. Werden bei der Verwendung der Groß- und Kleingeräte wesentliche Sicherheitsgrundsätze beachtet, können Kinder die Bewegungslandschaft eigenständig erkunden. Durch das Bewältigen von herausfordernden Situation mit „überschaubaren“ Risiken kann so die für die Unfall- und Verletzungsprävention wichtige Risikokompetenz aufgebaut werden. In diesem Sinne können Bewegungslandschaften als eine Möglichkeit der verhaltensorientierten Präventionsstrategie angesehen werden - allerdings nur unter der Voraussetzung, dass das Unfall- und Verhaltensrisiko durch eine bewusste und sicherheitsorientierte Gestaltung der Umgebungsbedingungen in einem angemessenen Rahmen gehalten wird. Bei der Gestaltung von Bewegungslandschaften werden oftmals die zur Verfügung stehenden Groß- und Kleingeräte in phantasievoller und alternativer Form aufgebaut und genutzt. Dadurch können zwar einerseits viele attraktive und herausfordernde Bewegungssituationen für Kinder geschaffen werden, aber andererseits können dadurch erhebliche Sicherheitsrisiken entstehen. Durch die alternative Nutzung der Geräte treten ggf. Belastungen auf, für welche die Geräte und Einrichtungen der Sporthallen nicht ausgelegt sind. Da in der Literatur und sonstigen Veröffentlichungen durchaus einige sicherheitsbedenkliche Gerätearrangements zu finden sind, hat die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) einen hilfreichen Ratgeber zur alternativen Nutzung von Sportgeräten herausgegeben, der an dieser Stelle empfohlen wird (DGUV, 2017a).

Der Einsatz von Großgeräten, z.B. in Form von Bewegungslandschaften, stellt darüber hinaus noch weitere sicherheitsrelevante Herausforderungen an die leitenden Personen. Um neue Bewegungserfahrungen machen und neue motorische Fertigkeiten erlernen zu können, brauchen die Kinder zu Beginn des Lernprozesses sehr häufig Unterstützung und Hilfestellungen. Diese Hilfestellungen vereinfachen die komplexen Bewegungsabläufe, um Überforderungen zu vermeiden und damit das Unfall- und Verletzungsrisiko zu reduzieren. Nach Steffen (2013) können hierbei das Helfen und das Sichern als unterstützende Maßnahmen unterschieden werden. Unter Helfen wird die notwendige und aktive Hilfe im Bewegungsvollzug durch eine helfende Person oder durch ein unterstützendes Arrangement von Gerätehilfen (z.B. schiefe Ebene bei der Rolle vorwärts) verstanden. Im Gegensatz dazu, wird beim Sichern nur im Falle einer Gefahr durch die helfende Person in den Bewegungsvollzug eingegriffen bzw. die zur Absicherung vorhandenen Geräte reduzieren die Verletzungsgefahr selbst (Steffen, 2013; Oestreicher,

2014). Für ein verantwortungsvolles Helfen und Sichern von Seiten der leitenden Person ist vorauszusetzen, dass die Person über Wissen zu möglichen Helfergriffarten für bestimmte Bewegungen und Fertigkeiten verfügt und diese in den jeweiligen Situationen anwenden kann. In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass auch Kinder zur gegenseitigen Hilfestellung angeleitet werden können. Aufgrund der relativ geringen Risikokompetenz von jüngeren Kindern für das eigene Handeln, erscheint eine solche Verantwortungsübernahme selbst für Grundschulkindern noch nicht angebracht zu sein und erhöht das Unfall- und Verletzungsrisiko zusätzlich. Verfügt die leitende Person über wenig Helferfahrung sollte auf ein dem Leistungsniveau der Kinder angepasstes Gerätearrangement geachtet und eher entsprechende Gerätehilfen eingesetzt werden, so dass die Kinder relativ selbständig Bewegungserfahrungen sammeln können. Gegebenenfalls sind auch entsprechende Regeln notwendig, um das Unfall- und Verletzungsrisiko überschaubar zu halten. So erfordert beispielsweise die Hilfestellung bei einem Salto, aufgrund der Dynamik der Bewegung und den folgenreichen Verletzungsmöglichkeiten (etwa Kopf- und Wirbelsäulenverletzungen), eine entsprechende Ausbildung und viel Erfahrung. Können diese Voraussetzungen von Seiten der leitenden Person nicht erfüllt werden, ist ein Verbot dieser attraktiven Fertigkeit in Betracht zu ziehen und sollte durch andere mögliche Rotationserfahrungen ersetzt werden.

Beim Sichern durch Geräte, insbesondere durch Matten, kommen sehr häufig die eingangs des Beitrages gestellten Fragen auf: Wie muss ich Geräteaufbauten mit Matten absichern? Und sind Turnmatten ausreichend oder sollten doch besser die großen Weichbodenmatten verwendet werden? Oder vermitteln diese wiederum ein „falsches“ Sicherheitsgefühl und verführen eher zu waghalsigen Bewegungen? Es gibt fast eine unüberschaubare Zahl an verschiedenen Matten und jede Sporthalle ist anders ausgerüstet. Aus sicherheitsorientierter Perspektive ist zu beachten, dass die diversen Mattenarten ganz unterschiedliche Eigenschaften (z.B. Größe, Stärke, Dämpfung, Elastizität, Härte) haben und teilweise für ganz spezifische Verwendungszwecke entwickelt und normiert wurden (z.B. DIN EN 12503-1:2013-05 Sportmatten - Teil 1: Turnmatten, sicherheitstechnische Anforderungen). Zur gängigen Sporthallenausrüstung gehören in aller Regel Turnmatten, Weichbodenmatten, Niedersprungmatten, Bodenturnmatten (Läufer) und Gymnastikmatten mit je ganz unterschiedlichen typischen Einsatzbereichen (Tab. 1). Für die Absicherung bei Bewegungslandschaften oder auch anderen Großgeräteaufbauten unterscheidet die DGUV (2017a) zwischen Fall- und Landebereichen. Als Fallbereiche können die Bereiche gelten, in denen das Risiko besteht von den Geräten zu fallen (z.B. beim Balancieren oder Überklettern). Da in so einem Fall in der Regel keine bewusste Landung möglich ist, empfiehlt die DGUV (2017a) die Absicherung von Fallbereichen mit Weichbodenmatten, welche aufgrund ihrer Eigenschaften Verletzungen (v.a. Prellungen) beim unkontrollierten Fallen verhindern können. Als Landebereich werden hingegen jene Bereiche verstanden, in denen ein gezieltes Ab- und Herunterspringen als Aufgabe vorgesehen ist (z.B. das Herunterspringen von einem Kasten). Hierfür sind explizit Niedersprungmatten vorgesehen. Für den Landebereich werden keine Weichbodenmatten empfohlen, da sie recht weich sind und es bei der Landung zu einem punktuellen Einsinken mit der Gefahr einer Fußgelenksverstauchung

kommen kann. Zudem vermitteln Weichbodenmatten Kindern manchmal ein „falsches“ Sicherheitsgefühl und provozieren zu waghalsigen Sprüngen anstatt zu Sprüngen mit kontrollierter, sicherer Landung. Bei jüngeren Kindern ist jedoch bei den Niedersprungmatten zu beachten, dass sie aufgrund des geringeren Körpergewichts keine ausreichende Dämpfung bieten. Eine gute Alternative sind Weichbodenmatten mit oben darauf liegenden Turnmatten (DGUV, 2017b). Darüber hinaus sind bei der Wahl der Mattenart für den Landebereich, neben der Höhe des Absprungs, auch die körperliche Leistungsfähigkeit der Kinder, insbesondere ihre Kraftfähigkeiten und ihre Körperspannung zu berücksichtigen. Sind beide Komponenten noch nicht im ausreichenden Maße vorhanden, gleicht die Landung eher einem unkontrollierten Fallen und die Weichbodenmatten wären angebracht.

Tab. 1: Gängige Mattenarten, Beschreibung und Einsatzbereiche

Mattenart	Beschreibung	Einsatzbereiche
Turnmatte	Maße: ca. 150 cm x 60 cm x 5 cm Härte: mittel Dämpfung: gering	Vielseitig einsetzbar: z.B. als eigenständiges Turngerät, für einfache Bodenturnelemente (z.B. Rolle vorwärts, Rad, Handstand), zur Absicherung auf Weichbodenmatten
Weichbodenmatten	Versch. Maße, aber häufig ca. 300 cm x 200cm x 30 cm Härte: weich, punktuell ein-sinken möglich Dämpfung: hoch bis sehr hoch	Fallschutz und Dämpfung von Landung nach unkontrollierten Abgängen, max. 1,50-2 m Fallhöhe
Niedersprungmatten	Versch. Maße, aber häufig ca. 300-200 cm x 200-150 cm x 12-15 cm Härte: eher hart Dämpfung: gut	Für kontrollierte Abgänge/Sprünge in einen sicheren Stand, für über 60 cm Fallhöhe
Bodenturnläufer	Gängiges Maß: 12-14m x 200 cm x 4 cm Härte: hart Dämpfung: sehr gering	Bodenübungen, Rhythmische Sportgymnastik, Akrobatik
Gymnastikmatten, Isomatten	Versch. Maße, aber häufig ca. 170-190 cm x 80-100cm x 1 cm Härte: eher hart bis weich Dämpfung: keine	Komfortable Unterlage für gymnastische Übungen

4.4.2 Typische sicherheitsrelevante Situationen im Kindersport

Erfahrungsgemäß gibt es im Kindersport immer wiederkehrende sicherheitsrelevante Situationen, in denen die Leitenden bewusst und mit Bedacht vorzugehen haben und die Sicherheitsaspekte besonders im Blick behalten müssen. Im Folgenden werden davon insbesondere die Situation zu Beginn einer Sportstunde und der Auf- und Abbau von Großgeräten näher betrachtet.

Der Beginn einer Sportstunde im Kinderbereich ist sehr häufig dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder nach und nach die Sporthalle betreten und voller Bewegungsdrang und Vorfreude in der Halle laufen und am liebsten alle bereits zur Verfügung stehenden Geräte (z.B. Sprossenwände, Taue) ausprobieren würden. Die leitende Person ist in dieser Phase gegebenenfalls noch mit den letzten Vorbereitungen beschäftigt, Eltern kommen mit einem Anliegen auf sie zu oder ein schüchternes Kind braucht etwas Unterstützung. Trotz all dieser vielfältigen Aufgaben trägt die leitende Person auch in der Eingangsphase bereits die Verantwortung und sie muss die anwesenden Kinder im Blick behalten. Für diese Phase hat sich ein klarer Ordnungsrahmen durch Rituale, Gewohnheiten, Regeln und Signale bewährt, der zwar langsam eingeführt wird, aber beständig bleibt. Wenn die Kinder nach und nach in die Halle kommen, könnte es zur Gewohnheit werden, dass immer das gleiche einfache Spiel (z.B. Fangspiel) gespielt wird, welches mit einer unterschiedlichen Anzahl an Kindern funktioniert und in das die dazu kommenden Kinder einfach einsteigen können. Wenn alle Kinder da sind, kann die Sportstunde gemeinsam in der Ordnungsform Kreis „offiziell“ begonnen werden. So können die Kinder ihren Bewegungsdrang ausleben und sie erfahren auf positive Weise, welche Verhaltensweise von ihnen erwünscht wird. Gleichzeitig sind einige Regeln zur Unfall- und Verletzungsprävention einzuführen, z. B. dass an den Sprossenwänden nicht oder nur bis zu einer gewissen, markierten Höhe geklettert werden darf. Sind bereits Geräte bereitgestellt oder gar Stationen aufgebaut, dürfen diese nur nach Freigabe der leitenden Person von den Kindern benutzt werden. Als visuelles Signal könnte auf die Geräte ein Pylon (Hütchen) gestellt werden. Dieser symbolisiert das Signal und erst, wenn er durch die leitende Person weggenommen wird, darf an der Station geturnt und gespielt werden. Ebenso sind Regeln für die Benutzung des Geräteraums aus Sicherheitsaspekten essentiell. Das Unfall- und Verletzungsrisiko ist hier in der Regel deutlich erhöht, da häufig die Großgeräte auf engem Raum, ungesichert auf einfachem Betonboden aufbewahrt werden. Je nach räumlichen Gegebenheiten sollte der Geräteraum bei sehr engen Verhältnissen nur gemeinsam mit der leitenden Person betreten werden dürfen. Bei etwas großzügigeren Raumverhältnissen ist das Holen von Kleingeräten zum Beispiel auch von den Kindern allein möglich, selbstverständlich nur mit der Regel, dass auf den Großgeräten nicht herumgeturnt werden darf.

Die Regeln zum Umgang mit dem Geräteraum führen gleich zur nächsten typischen sicherheitsrelevanten Situation im Kindersport: dem Auf- und Abbau von Großgeräten. Auch wenn beim Auf- und Abbau viele Gefahren lauern und wieder von einem erhöhten Unfall- und Verletzungsrisiko im Umgang mit den Geräten auszugehen ist, wäre es der falsche Weg, wenn die Geräteaufbauten allein durch die leitenden Personen unter Mithilfe von anderen Erwachsenen auf- und abgebaut werden würden. Denn gerade auch im Sinne der verhaltensorientierten Strategie zur Unfall- und Verletzungsprävention ist es wichtig, dass die Kinder einen sicherheitsorientierten Umgang mit den Sportgeräten erlernen. Für den Transport von Großgeräten muss sich die leitende Person, neben dem sachgemäßen Gebrauch, auch möglicher Gefahren beim Transport sowie Auf- und Abbau mit den Kindern bewusst sein. So erleichtern beispielsweise Räder den Transport von schweren Kästen oder Langbänken. Sie verleiten aber unter Umständen auch zu einem unkontrollierten, rasanten und damit verletzungsrisikanten Schieben.

Schnell kommen auch die kleinen Füße oder Hände unter die Räder. Es lohnt sich, den Transport und Umgang mit den Geräten sowie mögliche Risiken zu eigenständigen Inhalten der Sportstunden zu machen (z.B. eingebunden in Bewegungsgeschichten). Auf diesem Weg kann die Handhabung von kleineren und größeren Sportgeräten erlernt und geübt werden (Froschmeier, Kratzer & Salzmann, 2014). Wenn beim Auf- und Abbau besonders riskante Situationen zu erwarten sind, welche die gesamte Aufmerksamkeit der leitenden Personen erfordern (z.B. beim Befestigen einer Bank in der Höhe), sollten die Kinder aus der Gefahrenzone genommen und gebeten werden auf einer Linie oder Bank kurz abzusetzen und die Situation zu beobachten.

4.5 Zusammenfassung

Aufgrund ihrer körperlichen, kognitiven und sozialen Entwicklung verfügen Kinder noch nicht über ein ausreichendes Gefahrenbewusstsein und eine entsprechende Risiko-Kompetenz; sie sind einem vergleichsweise hohen Unfall- und Verletzungsrisiko ausgesetzt. Unfallverletzungen sind bei Kindern typische Gesundheitsprobleme. Aus diesem Grund tragen die leitenden Personen im Kindersport die Verantwortung und sie müssen ihrer Aufsichts- und Sorgfaltspflicht entsprechend nachkommen. Das Gefahrenbewusstsein und die Risiko-Kompetenz von Kindern kann sich nur durch ausreichende und vielfältige Bewegungserfahrungen gut entwickeln. Bewegungsmangel wird sogar als Ursache für eine erhöhte Unfallgefahr angesehen (BZgA, 2020). Verantwortungsvoll handelnde Betreuungspersonen und Leitende von Kindersportgruppen müssen aus diesem Grund immer zwischen der Minimierung von Risiken (verhältnisorientierte Präventionsstrategie) und der Förderung der Risikokompetenz durch die Bewältigung herausfordernder Situationen mit einem gewissen Risiko abwägen (verhaltensorientierte Präventionsstrategie). In diesem Abwägungs- und Entscheidungsprozess können Sicherheitsgrundsätze, welche darauf abzielen Gefahren auf ein vertretbares Maß zu reduzieren, eine Hilfe sein. In diesem Beitrag rückten dabei insbesondere organisatorische Maßnahmen in den Fokus, welche einen geordneten und sicheren Ablauf einer Kindersportstunde gewährleisten können. Hierzu wurden praktische Beispiele für Regeln, Rituale, Gewohnheiten und Signale sowie verschiedene Ordnungs- und Betriebsformen vorgestellt und unter der Beachtung verschiedener situativer Bedingungen diskutiert. Einen Schwerpunkt bildete der Einsatz von Großgeräten, der im Sinne der verhaltensorientierten Präventionsstrategie (z.B. in Form von Bewegungslandschaften) vielfältige Bewegungserfahrungen für die Förderung der Risikokompetenz ermöglicht, der aber zugleich ein relativ hohes Unfall- und Verletzungsrisiko mit sich bringt. Darüber hinaus gelangten für den Kindersport typische und sicherheitsrelevante Situationen, wie der Beginn einer Sportstunde oder der Auf- und Abbau von Großgeräten, genauer in den Blick. Für sie wurden pragmatische Lösungen anhand der besprochenen Sicherheitsgrundsätze vorgestellt.

Literatur

- Böhmman, J. & Ellsäßer, G. (2004). Bevölkerungsbezogenes Unfallmonitoring von Kinderunfällen in einer deutschen Stadt. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 152, 299–306.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2020). *Entwicklungsaspekte, die Unfälle begünstigen: 0-6 Jahre*. Letzter Zugriff am 24. September 2020 unter <https://www.kindergesundheit-info.de/themen/sicher-aufwachsen/entwicklungsaspekte/verkehrsumgang/entwicklungsaspekte>.
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) (2017a). *Matten im Sportunterricht. Sicherheit im Schulsport*. Letzter Zugriff am 24. September 2020 unter <https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/1397>.
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) (2017b). *Alternative Nutzung von Sportgeräten. Sicherheit im Schulsport*. Letzter Zugriff am 24. September 2020 unter <https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/1414>.
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) (2020). *Statistik Schülerunfallgeschehen 2019*. Letzter Zugriff am 24. September 2020 unter <https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/3896>.
- Ellsäßer, G. (2004). *Epidemiologie von Kinderunfällen in Deutschland*. Letzter Zugriff am 24. September 2020 unter http://www.kinderumweltgesundheit.de/index2/pdf/themen/Unfaelle/Expertise_2004.pdf.
- Froschmeier, T., Kratzer, U. & Salzmann, A. (2014). *Moderner Sportunterricht in 40 Stundenbildern für die 1. und 2. Klasse: Kompetenzorientiert unterrichten, Kreativität fördern, Freude an Bewegung vermitteln*. Donauwörth: Aue.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2017). Wer wagt, gewinnt! Riskantes Spiel fördert die kindliche Entwicklung. *Kleinstkinder*, 2, 6–9.
- Kretschmer, J. (2009). Bewegungslandschaften – Anspruch und Wirklichkeit. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 385–400). Balingen: Spitta.
- Oestreicher, S. (2014). Freudvolles und sicheres Sporttreiben durch gute Organisation. In A. Salzmann & P. Kuhn (Hrsg.), *Sport. Didaktik für die Grundschule* (S. 67–84). Berlin: Cornelsen.
- Rasing, N.S. (2019). *Retrospektive Analyse von Unfällen und Verletzungen bei Kindern und Jugendlichen im häuslichen Umfeld und während der Ausübung von Sportarten*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades für Zahnheilkunde der Medizinischen Fakultät der Georg-August-Universität zu Göttingen. Letzter Zugriff am 24. September 2020 unter <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/00-1735-0000-002E-E54E-D>.
- Richter, S., Schlag, B. & Gruner E.-M. (2006). Prävention von Unfällen im Kindes- und Jugendalter. In B. Schlag, D. Roesner, H. Zwipp & S. Richter (Hrsg.), *Kinderunfälle. Ursachen und Prävention* (S. 94–122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Robert Koch-Institut (RKI) (2014). *KiGGS 2013. Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Letzter Zugriff am 24. September 2020 unter https://www.kiggs-studie.de/fileadmin/KiGGS-Dokumente/kiggs_tn_broschuere_web.pdf.
- Saß, A.-C., Kuhnert, R. & Gutsche, J. (2018). Unfallverletzungen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), 54–59.
- Steffen, N.B. (2013). Sicherheit und Unsicherheit im Sportunterricht. In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (S. 207–220). Bern: Haupt.
- Steinmann, P., Seiler, S. & Niederberger, L. (2017). Rituale im Kindersport. *Mobilesport*, (2), 1–16.

5 Stressreiche Situationen und deren Bewältigung im Kindersport

Katrin Adler & Sylvie Spillner

5.1 Einführung

Institutionalisierte und organisierte Kinderbewegungsangebote haben in den letzten Jahren erstaunlich an Bedeutung gewonnen. Ihnen werden relevante Bildungs- und Erziehungspotentiale zur Kompensation gesellschaftlicher, familiärer und gesundheitlicher Veränderungstendenzen zugesprochen. Bewegungsaktivitäten mit Kindergruppen bergen dabei – sei es nun eine Kindersportstunde im Sportverein, eine Bewegungsstunde im Kindergarten oder ein sportlich aktiver Kindergeburtstag zuhause – neben Spaß und Freude auch eine Menge Herausforderungen für Kindersportleiter², Erzieher, Eltern, Spielgruppenleiter etc. Körperlich-sportliches Aktivsein mit Kindergruppen erweist sich als interaktives Handeln in einem sehr komplexen Anforderungsgefüge, das zugleich von enormer Störanfälligkeit geprägt ist (Söll & Kern, 2005). So weisen gerade Kinder im Kindergartenalter altersbedingte Besonderheiten auf, die dazu beitragen können, selbst gut geplante Bewegungsstunden vollständig auf den Kopf zu stellen. Der kindliche Egozentrismus, die begrenzte Sozialerfahrung in der Peergroup, die leichte Ablenkbarkeit und noch relativ kurze Konzentrationsfähigkeit gelten als primäre Auslöser konflikthafter Situationen in Kinderbewegungsstunden (u.a. Söll, 1982). Das stark ausgeprägte Spiel- und Bewegungsbedürfnis, die kindliche Neugierde, die enorme Motivation und damit verbundene hohe Anstrengungsbereitschaft wirken dagegen als sehr günstige Voraussetzungen für eine begeisterte Teilnahme von jungen Heranwachsenden an Bewegungsangeboten (Söll, 1982). Bewegungsstunden mit Kindern erhalten ihre Komplexität zudem durch Heterogenitäten in der Gruppe (beispielsweise bzgl. Geschlecht, Alter, Vorerfahrung, motorischer Kompetenz, Sprachverständnis, Sozialverhalten, Bedürfnissen, Einstellungen, Motivationen). Der Pädagoge selbst bringt, neben seinem bislang erworbenen expliziten Fachwissen sowie seinem impliziten Erfahrungs- und Reflexionswissen (zur Erreichung von Zielen mittels Inhalten, Methoden, Organisationsformen, unter Beachtung der gegebenen Rahmenbedingungen), zugleich bestimmte Vorstellungen, sogenannte subjektive Theorien darüber mit ein, wie eine Bewegungsstunde ablaufen, was passieren und wie die Kindergruppe sich verhalten soll. Auf dieser Basis wählt der Pädagoge seine Handlungsstrategien für die Sportstunde und deren Geschehnisse aus (Treutlein et al., 1989).

5.2 Intentionen des Beitrags und Stand der Forschung

Dieses Gefüge unterschiedlicher Bedürfnisse, Voraussetzungen, Bedingungen und Erwartungen ruft in Bewegungsstunden mit jungen Kindern immer wieder unerwartete Situationen hervor, die schnell und gut gelöst werden wollen. Solche Situationen werden als kritische Situationen bezeichnet und sind dahingehend schwierig, als dass sie beim Pädagogen ereignisspezifische unmittelbare Reaktionen auslösen, die oft mit Stresserleben einhergehen. Stress entsteht,

² Die maskuline Form der Personenbezeichnung denkt ausdrücklich alle Geschlechtergruppen u. -identitäten mit.

wenn Anforderungen, in der subjektiven Wahrnehmung des Pädagogen, die aktuell verfügbaren Handlungs- oder Bewältigungsmöglichkeiten übersteigen (Lazarus & Folkmann, 1984). Dem zugrunde liegt ein Bewertungsprozess, bei dem der Pädagoge, auf Basis der Situationskonstellation und seinen Erfahrungen, subjektiv versucht einzuschätzen, wie problematisch oder gefährlich die Situation ist und welche Möglichkeiten zu ihrer Lösung verfügbar sind. Zeit-, Handlungs- und Erwartungsdruck nehmen zusätzlich Einfluss auf diese Bewertungsprozesse. Kritische Situationen werden nicht von jedem gleichermaßen als stressauslösend erlebt (Jerusalem & Schwarzer, 1992). Verfügt ein Pädagoge über adäquate Strategien zur Bewältigung kritischer Situationen, ist er weniger anfällig gegenüber stressreichen Ereignissen (Schwarzer, 1993). Qualitativ hochwertige Kinderbewegungsstunden bedürfen folglich einer Vielzahl verfügbarer Handlungsstrategien, die eine angemessene Bewältigung belastender Situationen gestatten (Schlicht et al., 1990). Als angemessen gilt eine Strategie dann, wenn sie zum Handlungserfolg in der kritischen Situation führt.

Wie und in welcher Konstellation die komplexen Anforderungen von Bewegungsstunden mit jungen Kindern zu für Pädagogen belastenden Situationen führen, in welchen Störungssituationen sie sich offenbaren, mit welchen Strategien und welchem Erfolg sie bewältigt werden, scheint momentan noch ungeklärt. Überdies fehlt es an best-practice-Lösungen für wiederkehrende kritische Situationen oder Problemkonstellationen, die lernenden sowie bereits praktizierenden Pädagogen zugänglich gemacht werden könnten. Für den Schulsportunterricht sowie für das (leistungs-)sportliche Training liegen einige Untersuchungen und Instrumentarien vor (Schaarschmidt, 2005; Ziemainz et al., 2003). Was aber den Kindersport betrifft, so findet diese Problematik in der Literatur bislang kaum Berücksichtigung (Adler & Spillner, 2008). Der Beitrag möchte Tipps und Ideen anbieten, wie Pädagogen ihre individuelle Handlungsfähigkeit in kritischen Kindersportsituationen optimieren, wie sie zu einer verbesserten Auswahl angemessener Handlungsstrategien, zu einer schnelleren Problemlösung und zu vermindertem Stresserleben gelangen sowie die Qualität der von ihnen initiierten Bewegungsstunden für junge Kinder erhöhen können.

5.3 Fragestellung und Forschungsmethodik

In Zusammenarbeit mit dem Institut für Angewandte Bewegungswissenschaften der Technischen Universität Chemnitz führte die Kindersportschule Chemnitz im Rahmen ihres Qualitätsmanagements eine Studie zu kritischen Situationen in Kinderbewegungsstunden mit Drei- und Vierjährigen durch (Adler & Spillner, 2008). Sie zielte darauf ab zu identifizieren welche kritischen Situationen in *Sportstunden* mit dieser Altersgruppe auftreten und welche Bewältigungsstrategien von Kindersportleitern mit welchem Erfolg eingesetzt werden. Basierend auf den Ergebnissen der Studie sollte die Formulierung von best-practice-Lösungen für wiederkehrende belastende Situationen möglich sein. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden im Untersuchungszeitraum 02/2008-06/2008 insgesamt 20 Kindersportstunden á 60 Minuten mittels Videographie aufgezeichnet und direkt im Anschluss mit dem jeweiligen Kindersportleiter per Videoselbstkonfrontation und Interviewleitfaden besprochen. Dabei erfolgte

anhand der Videoaufzeichnung eine Identifikation von kritischen Situationen, deren Beschreibung (Situationswahrnehmung) und Bewertung (Bedeutungsbeimessung, Situation-Folge-Erwartungen, Handlungsmöglichkeiten) sowie eine Beschreibung der eingesetzten Bewältigungsstrategien (Handlung, Handlungs-Folge-Erwartungen) und eine Bewertung des Handlungsergebnisses. Pro Kindersportleiter (n= 10; männlich= 4) wurden je zwei Sportstunden analysiert. Die Kindersportleiter studierten im Studiengang *Sportwissenschaft* im höheren Fachsemester an der Technischen Universität Chemnitz und verfügten zum Zeitpunkt der Studie über mindestens ein Jahr Praxiserfahrung mit dieser Altersgruppe. Die *Sportstunden* mit Drei- und Vierjährigen fanden ohne Eltern statt und sind, entsprechend dem Konzept der Kindersportschulen, ganzheitlich, gesundheitsfördernd, alters- und entwicklungsgemäß angelegt. Themen der Sportstunden waren Kindertanz, Laufradfahren, Balancieren, Floorball für Kids, Laufen-Hüpfen-Springen, Fang- & Laufspiele. Die aufgezeichneten Interviews aus der Videoselbstkonfrontation wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen und eine Kategorisierung der kritischen Situationen sowie Bewältigungsstrategien vorgenommen. Die Datenauswertung erfolgte mittels des Statistikprogramms SPSS.

5.4 Ergebnisse und Diskussion

Welche kritischen Situationen treten in Kindersportstunden mit Drei- bis Vierjährigen auf?

In den 20 analysierten Kindersportstunden wurden 98 kritische Situationen kommuniziert, die sich im Wesentlichen zu 12 relevanten Situationskategorien verdichten ließen. Bildet man eine Rangfolge zur Auftretenshäufigkeit der kategorisierten kritischen Situationen, so kommt es besonders häufig zu Störungen durch Zuspätkommen von Kindern, zu Aufsichtsproblematiken beim Aufbau von Geräten und Positionieren von Materialien in der laufenden Stunde sowie zu Teilnahmeverweigerungen bei einzelnen Spielen oder Bewegungsformen. Die Auftretenshäufigkeit der relevantesten Situationskategorien ist auf einer Skala (von 0-nie bis 10-sehr häufig) in der folgenden Grafik abgebildet (Abb. 1). Ein Blick auf die Ergebnisse zeigt, dass Kindersportleiter es als problematisch erleben, wenn Kinder während der Sportstunde zu ihren zuschauenden Eltern laufen, zu ihnen attraktiver erscheinenden Sportgeräten und Aufbauten oder zu Freunden/Geschwistern, die in der anderen Sporthallenhälfte aktiv sind. Als stressreich bewerten Kindersportleiter Situationen, in denen durch Anweisungs- und Regelmissachtung der Kinder eine Verletzungsgefahr für diese entsteht und in denen das Zusammenkommen der Kinder für eine kurze Erklärung des nächsten Spiels lange dauert. Reagieren Kinder auch nach mehrfacher Ansprache nicht auf den Kindersportleiter, der Anleitungen zum weiteren Verlauf der Sportstunde gibt, wird dies ähnlich belastend erlebt, wie ein dem Kindersportleiter durch eine nötige Aufmerksamkeitszuwendung zu nur einem Kind entstehendes Aufsichtsproblem. Funktioniert ein Spiel oder eine Bewegungsform mit einer Kindersportgruppe nicht wie erwartet, fordert dies eine schnelle Umstellung der Spielregeln bzw. Spielbedingungen oder eine neue Bewegungsaufgabe, so nehmen Kindersportleiter auch dies häufig als stressbehaftete Si-

tuationen wahr, v.a. aufgrund von entstehendem Zeit- und Erwartungsdruck. Als beanspruchend erfahren Kindersportleiter zudem Situationen, in denen Kinder im Rahmen von gestellten Bewegungsaufgaben Sportgeräte und Materialien anderweitig als vorgesehen nutzen, was zu Sicherheitsproblemen oder Konflikten mit anderen Kindern führen kann. Es wurden darüber hinaus weitere Situationen ermittelt und kategorisiert, die jedoch mit einer deutlich geringeren Auftretenshäufigkeit und vergleichsweise niedrigem Belastungspotential einhergehen.

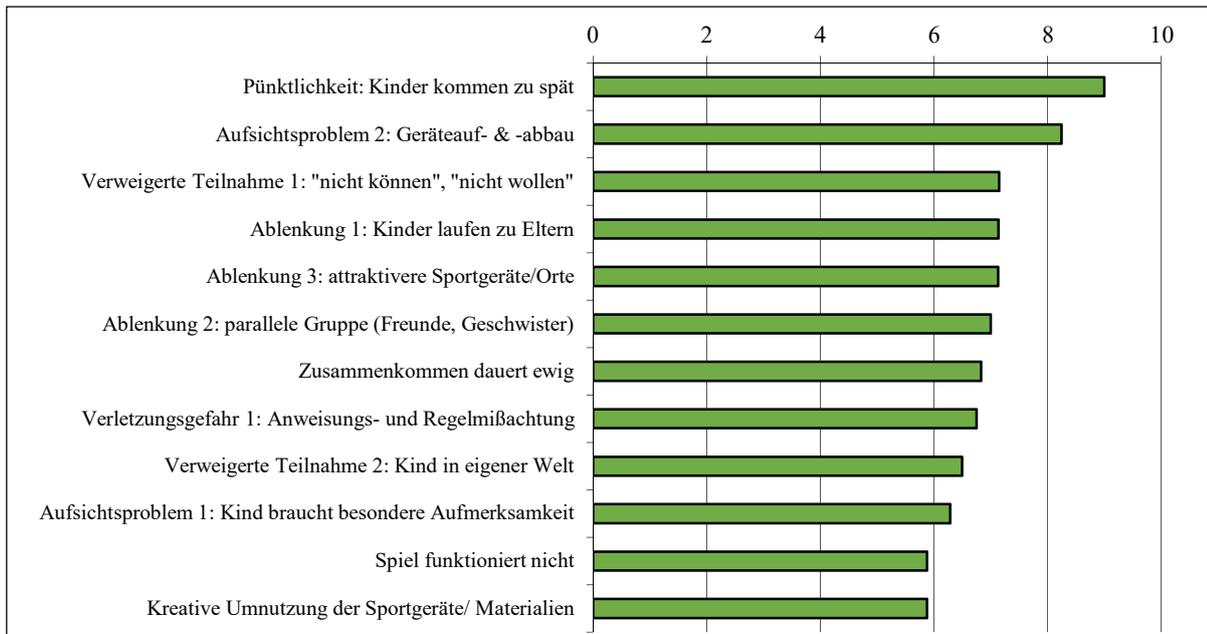


Abb. 1: Auftretenshäufigkeit kritischer Situationen (0= nie bis 10= sehr häufig)

Wie kritisch werden identifizierte Situationen von Kindersportleitern eingeschätzt?

Bei der Betrachtung der ermittelten und anschließend kategorisierten Situationen fällt auf, dass sehr häufig auftretende Situationen nicht unbedingt zugleich als sehr kritisch erlebt werden. Abbildung 2 zeigt die von den Kindersportleitern vorgenommene Einschätzung zum kritischen Ausmaß der erlebten Situationen auf einer Skala von 0-nicht kritisch bis 10-sehr kritisch auf. Situationen werden vor allem dann als kritisch erlebt, wenn ihre Kontrollier- und Regulierbarkeit eingeschränkt ist, wenn Stundenziel und Durchführungskontinuität bedroht sind, eine Verletzungsgefahr für die Kinder besteht, die Aufsicht aller Kinder beeinträchtigt ist oder dem Kindersportleiter keine adäquaten Strategien zur schnellen Lösung der Situation zur Verfügung stehen. In der Grafik abgebildet sind die Mittelwerte der von den Kindersportleitern vorgenommenen Bewertungen. Die Bewertung des kritischen Ausmaßes kann dabei, je nach Situationsspezifik und Handlungskompetenz unterschiedlich ausfallen.

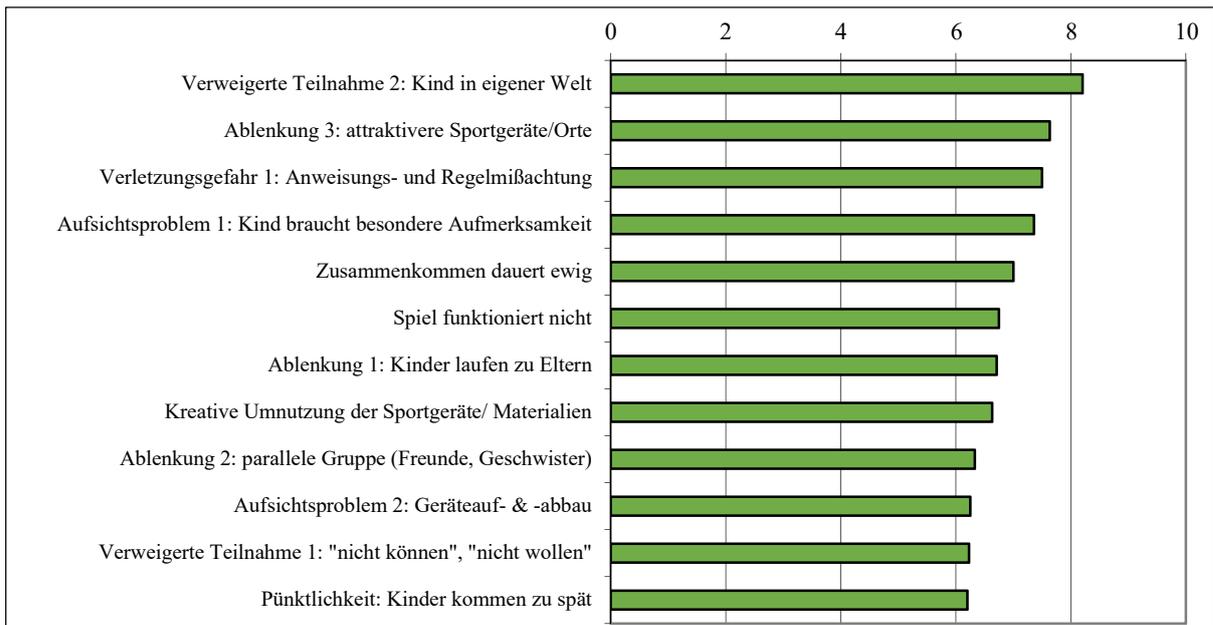


Abb. 2: Stress-/Belastungsmaß der kritischen Situationen (0= nicht kritisch bis 10= sehr kritisch)

Welche Strategien werden von Kindersportleitern zur Bewältigung eingesetzt?

Abbildung 3 zeigt in Abhängigkeit vom eingeschätzten kritischen Ausmaß auf, welche Bewältigungsarten von den Kindersportleitern im Fall des Auftretens einer Situation präferiert wurden. Dabei werden problemorientierte von emotionsorientierten Bewältigungsstrategien unterschieden. Problemorientierte Strategien sind gekennzeichnet durch aktive Bewältigungsbemühungen und gelten vor allem dann als angemessen, wenn die Situation als kontrollier- und regulierbar empfunden wird. Dazu gehören Strategien, wie z.B. die Suche nach Informationen oder Unterstützung, der Einsatz methodisch-didaktischer bzw. erzieherischer Mittel, Motivation, Beruhigung und Konzentration. Emotionsorientierte Strategien sind hinsichtlich der Situationsveränderung eher passiv und auf die Regulation des eigenen Stresserlebens ausgerichtet. Sie gelten vor allem dann als angemessen, wenn sich die Situation auch ohne eigenes Zutun zum Besseren wandeln kann oder voraussichtlich noch länger bestehen bleiben wird, ob der Kindersportleiter nun interveniert oder nicht. Zu den emotionsorientierten Strategien zählen u.a. Umbewertung, Ablenkung, Abreaktion, Bagatellisierung und Resignation.

Betrachtet man die Studienergebnisse, so bewältigen die untersuchten Kindersportleiter Situationen vor allem dann rein emotionsorientiert, wenn die Erfolgserwartung bzgl. der Situationsbewältigung aus Erfahrung minimal erscheint. In der Situation „Kind will nicht teilnehmen, ist in eigener Welt“ bspw. werden nach ein paar Motivierungsversuchen die Strategien Ignorieren und Bagatellisieren präferiert.

Problemorientierte Strategien werden in identifizierten Situationen der Studie grundsätzlich sehr häufig eingesetzt. Vor allem dann, wenn in der Situation eine potentielle Verletzungsgefahr vorherrscht oder die Aufsicht eingeschränkt ist, was in der Regel mit einem Verlust an Sicherheit für die Kinder einhergeht. In der Situation „Kind läuft zu attraktiver erscheinenden

Sportgeräten und Aufbauten“ kommen insbesondere Strategien, wie Kind laut ermahnen, Kind zurückholen, Regel erneut erklären, Sanktionieren, Wechsel oder interessantere Gestaltung der Bewegungsaufgabe zum Einsatz.

In Situationen, in denen ein Kind besondere Aufmerksamkeit des Kindersportleiters benötigt (weinendes Kind trösten, Toilettenbesuch etc.), werden Handlungsstrategien, wie z.B. Suche nach personeller Unterstützung, andere Kinder in Problemlösung einbeziehen, Motivieren, Ermahnen, methodische Mittel einsetzen, angewendet. In der Situation „Spiel funktioniert nicht“ nutzen die Kindersportleiter vor allem die Strategien Aufgabe/Übung wiederholt erklären, Aufgaben-/Übungswechsel, Einsatz methodischer Mittel (wie z.B. eine leichtere Spielvariation). Werden „Sportgeräte oder Materialien von Kindern kreativ umgenutzt“ setzen die Kindersportleiter vornehmlich die Strategien Ermahnen, Nutzungsregel laut erklären, Aufgaben-/Übungswechsel, Aufgreifen der Idee mit ggf. leichter Modifizierung ein. „Laufen Kinder zu Freunden/Geschwistern“, die in der anderen Sporthallenhälfte aktiv sind, so kommen insbesondere die Strategien Ermahnen, Regel laut erklären, Aufgaben-/Übungswechsel zum Einsatz.

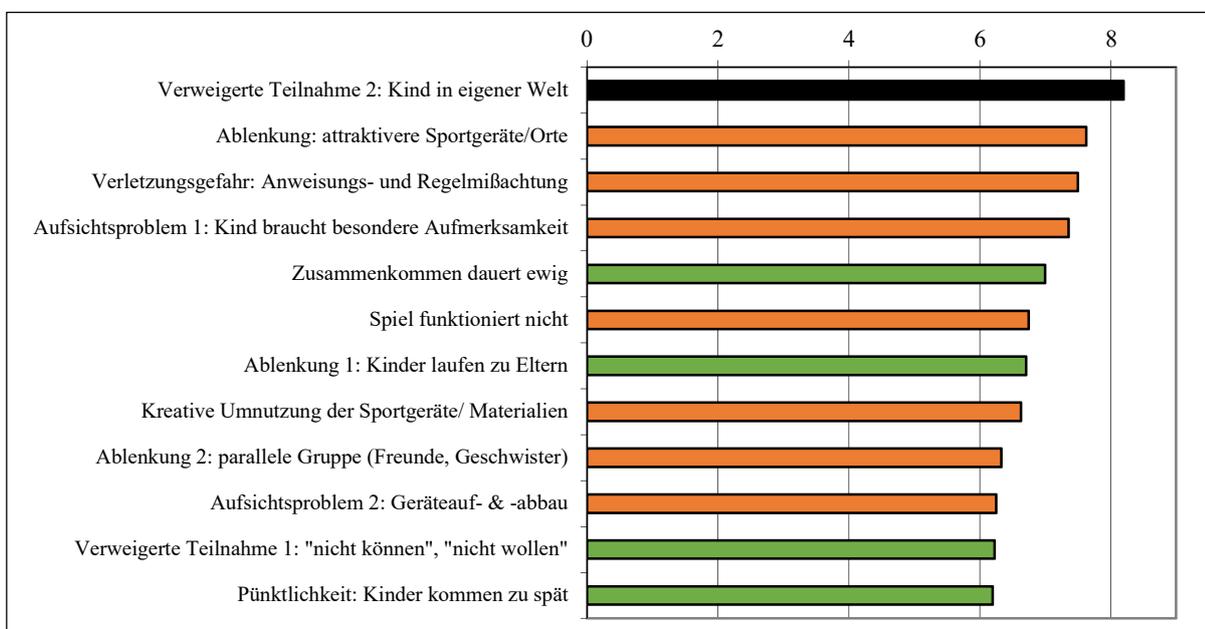


Abb. 3: Bewältigung kritischer Situationen (schwarz= emotionsorientierte Bewältigung, orange= problemorientierte Bewältigung, grün= Mix aus emotions- und problemorientierter Bewältigung)

Ein Mix aus emotions- und problemorientierten Strategien wird v.a. dann gewählt, wenn die Situation sehr häufig auftritt, die Erfolgserwartung bzgl. der Bewältigung eher gering ist und ein größerer Elterneinfluss vorhanden ist. In der Situation „Zusammenkommen dauert ewig“ nutzen die Kindersportleiter zunächst Strategien wie beruhigende Selbstinstruktionen, Abwarten und später Ermahnen, Kind(er) holen oder Spiel ohne Kind(er) beginnen. In Situationen, in denen Kinder ihr Spiel unterbrechen und wiederholt „zu ihren zuschauenden Eltern laufen“, wählen die Kindersportleiter vor allem die Strategie Ignorieren, dann Ermahnen sowie Unterstützung durch die Eltern erbitten.

Wie wird der Handlungserfolg bzgl. der Bewältigung der kritischen Situationen eingeschätzt?

Die Abbildung 4 zeigt den eingeschätzten Bewältigungs- bzw. Handlungserfolg in den einzelnen Situationen in Abhängigkeit vom Einsatz problem- oder/und emotionsorientierter Strategien auf. Die Situationen sind aufsteigend nach der Bewertung von 0-erfolglos bis 10-erfolgreich gereiht, verbildlicht sind Mittelwerte der Handlungserfolgsbewertung.

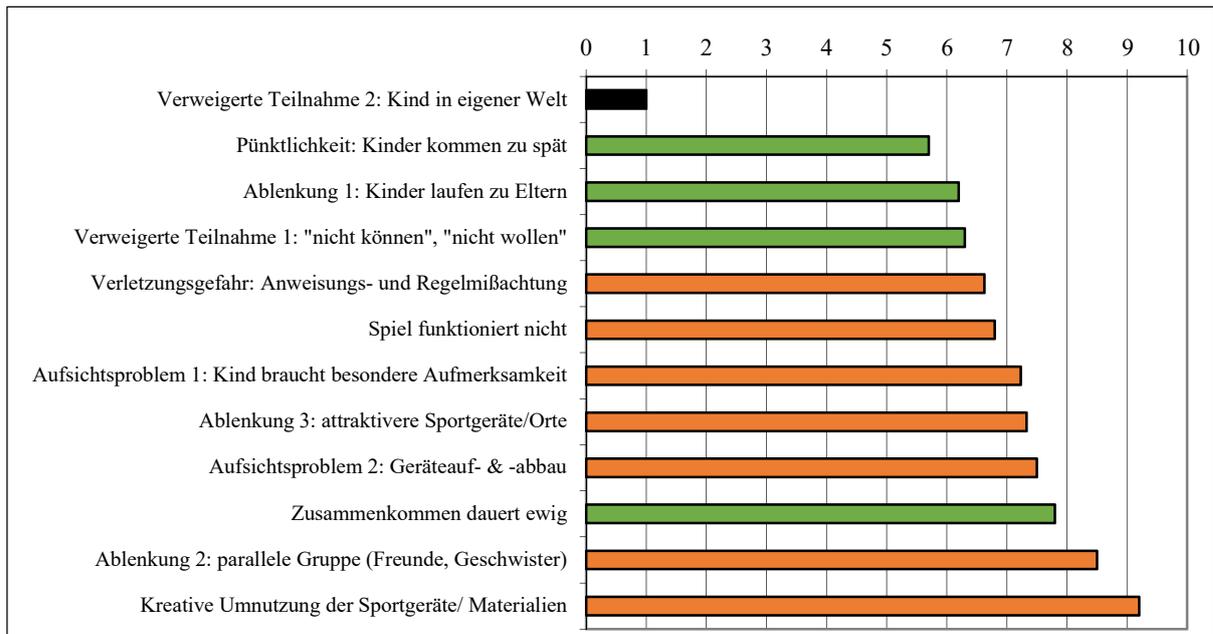


Abb. 4: Bewertung des Erfolgs der eingesetzten Bewältigungsstrategien (0= erfolglos bis 10= erfolgreich)

In kritischen Situationen, bei denen problemorientierte Strategien zum Einsatz kommen (orange Balken), beurteilen die Kindersportleiter die Ergebnisse ihres Handelns – bezogen auf eine zufriedenstellende Lösung der Situation – durchschnittlich erfolgreicher, als in Situationen, bei denen sie zunächst emotions- und später problemorientierte Strategien angewendet haben (grüne und schwarze Balken). Je weniger aktiv regulierbar eine kritische Situation von Kindersportleitern beurteilt wird, d.h. je seltener ein Handlungserfolg durch aktives Eingreifen erwartet wird, umso häufiger wird emotionsorientiert bewältigt. Je erfolgreicher kontrollier- und beeinflussbar eine Situation bewertet wird, desto eher wird problemorientiert gehandelt. Die Bewertung des Handlungsergebnisses ist bedeutsam, denn sie beeinflusst die Erfolgserwartung bzgl. einer Handlungsstrategie beim Wiederauftreten der Situation.

Wird der Bewältigungsversuch als erfolgreich beurteilt, so wird der Kindersportleiter, tritt die kritische Situation nochmals auf, zunächst auf die gleiche/n Strategie/n zurückgreifen und testen, ob sie erneut wirksam sind. Bei der Bewertung eines Handlungsergebnisses spielt die emotionale und motivationale Lage des Kindersportleiters nach dem Bewältigungsversuch eine relevante Rolle für nachfolgendes Entscheiden und Verhalten. Gedanken, wie „Das bekomme

ich nie hin!“ oder „Ja, ich habe es geschafft!“ beeinflussen langfristig die vom Kindersportleiter präferierten Ziele seiner Kindersportstunden, seine Ursachenzuschreibung, [...] und schlussendlich auch die Qualität seines Bewegungsangebotes.

5.5 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

Wichtig erscheint den Autoren daher, Kindersportleitern, Erziehern, Spielleitern, Eltern etc. zu vermitteln, dass Kinderbewegungsangebote aufgrund ihrer Komplexität und Störanfälligkeit sehr oft eine *Herausforderung* und seltener *Kinderspiel* sind. Ihnen gute, in der Praxis effizient und wirksam einsetzbare Reflexions- und Feedbackinstrumente an die Hand zu geben, dürfte eine lohnenswerte Aufgabe für zukünftige angewandte Forschung sein, von der zugleich die Qualität von Kinderbewegungsangeboten in den Bereichen Prävention, Rehabilitation, Gesundheitsförderung und frühkindlicher Bildung maßgeblich profitieren könnten. Zugleich könnte die Erarbeitung eines Pools an best-practice-Lösungsvorschlägen sowie deren Anwendung und Diskussion im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen eine hilfreiche Unterstützung von Praktikern seitens der Wissenschaft darstellen.

Feedback lässt sich in der Praxis gut anhand von strukturierter (subjektiver) Selbstbefragung mittels Beobachtungs- und Bewertungsbögen erhalten, durch (objektivere) Rückmeldungen seitens Hospitierenden, Kollegen, Praktikanten, Eltern etc. oder durch (objektive) systematische Außen-/ Fremdbeobachtung durch Experten oder Videoaufzeichnungen. Bei der Nutzung von Feedbackdaten sollten dabei vor allem die Angemessenheit von Situationswahrnehmung und -bewertung (unter Beachtung dessen, was als Folge der Situation zu erwarten ist und inwieweit die Situation kontrollierbar ist), die Angemessenheit von angewandten Bewältigungsbemühungen (unter Beachtung von verfügbaren Strategien und den Erwartungen zur Folge der Bewältigungshandlung) sowie die Angemessenheit von Handlungserfolgseinschätzungen fokussiert werden. Hier einige wichtige Tipps dazu: Bei der Wahrnehmung einer Situation setzen wir unbewusst reduzierende und selektierende Regeln ein, um die Komplexität der Situationsinflüsse zu minimieren. Ist uns dies bewusst, so sind wir bei der Ursachenzuschreibung kritischer Situationen (z.B. „Dieser Bewegungsraum ist einfach zu klein!“) etwas vorsichtiger. Bei der Bedeutungsbewertung einer Situation werden unsere Zielvorstellungen, Emotionen und Ursachenzuschreibungen relevant, denn sie beeinflussen die Wichtigkeit, die wir einer Situation beimessen. Auch unsere subjektiven Theorien bzgl. der Gestaltung von Kinderbewegungsstunden („So muss es sein!“ „Das darf nicht passieren!“) wirken auf unsere Situationsbewertung ein. Wesentlich sind zudem unsere Prognosen zur Weiterentwicklung der Situation; obgleich sie oft nur diffus sind, bestimmen sie maßgeblich die Bedrohlichkeitsbewertung einer Situation. Unsere Handlungsmöglichkeiten für ein differenziertes und situationsangemessenes Verhalten werden in Aus- und Weiterbildungen bislang kaum vermittelt. Zunehmende Routine in Kinderbewegungsstunden führt dazu, dass wir andere, möglicherweise effizientere Handlungsstrategien nicht mehr überlegen bzw. sie aus dem Handlungsrepertoire verlieren. Häufig greifen wir im Alltag zu kurzfristigen Lösungen, um kritische Situationen zu managen. In Situationen mit Handlungsdruck erfolgt in der Regel kein rationales Entscheiden über eine Handlungsstrategie. Vorstellungen über die Folgen des geplanten Handelns oder der eingesetzten

Handlungsstrategien anzustellen, hilft Handlungsmöglichkeiten adäquat zu bewerten. Wirkungen erzieherischen Handelns sind häufig erst langfristig erkennbar, sodass positive Veränderungen und erreichte Zwischenziele unbedingt als Erfolg beachtet werden sollten.

Literatur

- Adler, K. & Spillner, S. (2008). Drei- und Vierjährige im Kindersport. Eine Herausforderung für den Übungsleiter? In S. Nagel, T. Schlesinger, Y. Weigelt-Schlesinger & R. Roschmann (Hrsg.), *Sozialisation und Sport im Lebensverlauf* (S. 77–78). Hamburg: Czwalina.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal process. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (p. 195–213). Hemisphere Publishing Corp.
- Lazarus, R.S. & Folkmann, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Schaarschmidt, U. (2005). Psychische Belastung im Lehrerberuf. Und wie sieht es für die Sportlehrkräfte aus? *Sportunterricht*, 54(5), 132–140.
- Schlicht, W., Meyer, N. & Janssen, J.-P. (1990). "Ich will mein Rennen laufen". Bewältigung belastender Ereignisse im Triathlon - eine Pilotstudie. 1. Teil. *Sportpsychologie*, 4(1), 5–14.
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. (3. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Söll, H. (1982). *Psychomotorische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter*. Schorndorf: Hofmann.
- Söll, W. & Kern, U. (2005). *Alltagsprobleme des Sportunterrichts*. Schorndorf: Hofmann.
- Treutlein, G., Janalik, H. & Hanke, U. (1989). *Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Ziemainz, H., Stoll, O., Küster, C. & Adler, K. (2003). Evaluation Mentalen Trainings im triathlonspezifischen Disziplinwechsel im Jugend- und Juniorenbereich. *Leistungssport*, 33, 20–22.

III BEWEGUNGSDIENEN FÜR KRIPPEN- UND KINDER- GARTENKINDER



6 Bewegungsideen für Babys und ihre Eltern

Josefine Rückriem & Sabrina Zwingenberger

6.1 Einführung

Die Einstellung eines Kindes gegenüber Sport und Bewegung wird von Anfang an vor allem durch die Familie geprägt (u.a. Zimmer, 2012). Diese Prägung ist während des ersten Lebensjahres besonders intensiv und bestimmend für die weiteren Lebensjahre, da Kinder in der Regel nie wieder so viel und intensiv lernen, wie in dieser Zeit (Young, 2002). Mit Beginn der Schwangerschaft sind viele Frauen bereit, ihre Lebensgewohnheiten zu Gunsten des ungeborenen Kindes zu überdenken (u.a. Schlüter et al., 2013). Vordergründig werden der Alkohol-, Nikotin- und Koffein-Konsum eingeschränkt oder völlig aufgegeben, da die ungünstigen Auswirkungen auf die Entwicklung des Fötus bekannt sind.

6.1.1 Bewegung und Sport in der Schwangerschaft

Dass Sport und Bewegung während der Schwangerschaft positive Auswirkungen auf die mütterliche und fetale Gesundheit haben, wurde bereits nachgewiesen. Körper und Psyche von Mutter und Kind profitieren in der Regel von körperlich-sportlicher Aktivität während der Schwangerschaft wie folgt (Reimers, Sulprizio & Kleinert, 2008; Kleinert & Sulprizio, 2008; Ferrari & Graf, 2016):

- die körperliche Fitness der werdenden Mutter nimmt zu,
- die kardiopulmonalen Reserven der werdenden Mutter vergrößern sich,
- schwangerschaftstypische Rückenschmerzen werden vermieden,
- einer exzessiven Gewichtszunahme der werdenden Mutter kann entgegengewirkt werden,
- das Risiko eines Schwangerschaftsdiabetes wird verringert,
- das psychische und physische Wohlbefinden der werdenden Mutter wird gestärkt,
- die Wahrscheinlichkeit einer komplikationsarmen Geburt nimmt zu und
- die Kinder weisen postpartal einen besseren APGAR-Index³ auf, was eine schnellere Adaption des Neugeborenen an das extra-uterine Leben bedeutet.

Für Schwangere besitzen diese positiven Auswirkungen jedoch scheinbar keinen ausreichend hohen Stellenwert in ihrer Lebenspraxis (u.a. Koletzko et al., 2019). Gembicki und Kollegen (2014) berichten aus einer Studie mit 700 Schwangeren, dass die sportliche Aktivität mit Eintritt der Schwangerschaft deutlich abnimmt (Abb. 1). Dies bestätigt eine Studie von Schmidt und Kollegen (2017), deren Studienteilnehmerinnen einen klaren Rückgang körperlich-sportlicher Aktivität aufweisen, obgleich sie sich bezüglich der positiven Effekte von Sport und Bewegung in der Schwangerschaft gut informiert fühlten. Folgt man einer Übersichtsarbeit von Coll und Kollegen (2016) zeigen sich Barrieren der körperlich-sportlichen Aktivität von

³ APGAR-Index: Der Apgar-Index dient in der Neonatologie und in der Notfallmedizin zur Beurteilung der postnatalen Adaptation eines Neugeborenen an das extra-uterine Leben. Der Score wird jeweils 1, 5 und 10 Minuten nach der Geburt ermittelt. Mit einfach zu beurteilenden Parametern kann so ein Überblick über die Anpassung des Neugeborenen gewonnen werden (<http://flexikon.doccheck.com/de/Apgar-Score>).

werdenden Müttern vor allem im intrapersonalen Bereich: in schwangerschaftsbezogenen Symptomen und Einschränkungen, zeitlichen Beschränkungen, der Selbstwahrnehmung als bereits ausreichend bewegungsaktive Schwangere, fehlender Motivation sowie Bedenken zur Mutter-Kind-Sicherheit beim Aktivsein. Seltener liegen Gründe für zunehmende Inaktivität im interpersonalen Bereich: in fehlender Beratung, unzureichender Information oder mangelnder sozialer Unterstützung. Als personenexterne Barrieren gehen aus der Analyse von Coll und Kollegen (2016) ungünstiges Wetter und fehlende umwelt- und organisationsbezogene Ressourcen hervor.

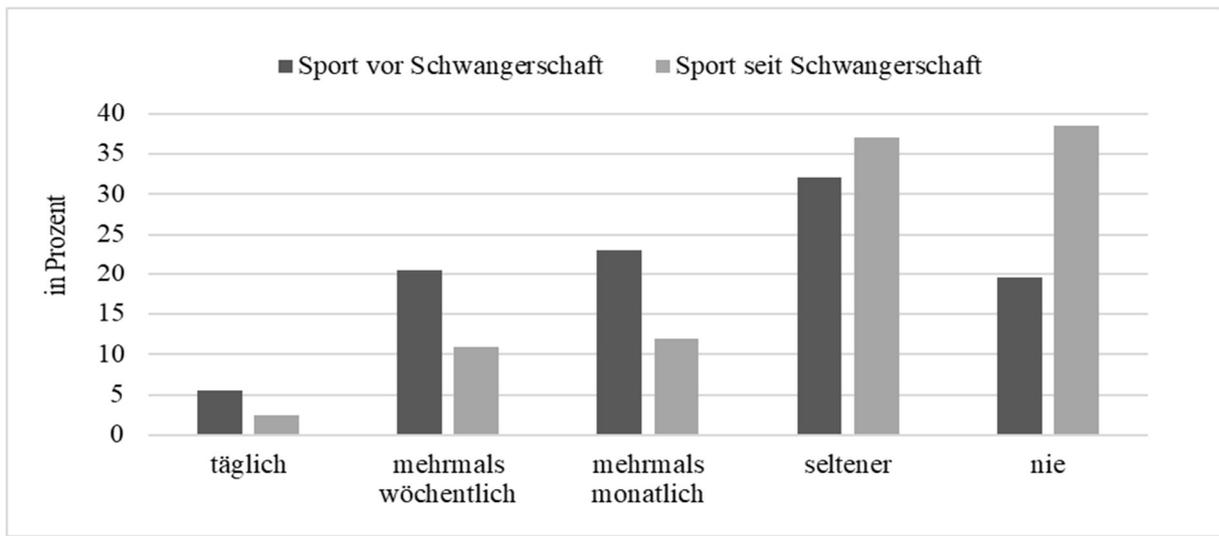


Abb. 1: Sportverhalten vor und nach der Schwangerschaft (Gembicki et al., 2014)

Die meisten zum Zusammenhang von körperlich-sportlicher Aktivität und Schwangerschaft vorliegenden Studien berichten keine Komplikationen bzgl. des mütterlichen und fetalen Wohlbefindens (Barakat et al., 2015). Koletzko und Kollegen (2019) bekräftigen, dass es keinen Grund gibt das Aktivitätsniveau zu verringern, wenn sowohl Aktivitätsausmaß als auch -intensität den körperlich-sportlichen Fähigkeiten der werdenden Mutter entsprechen und die Schwangerschaft unauffällig verläuft. Auch wenn von Sportarten mit hohem Verletzungsrisiko abgeraten wird, schließen sich körperlich-sportliche Aktivität und Schwangerschaft keinesfalls aus. Als besonders geeignete Sportarten für schwangere Frauen gelten insbesondere Schwimmen, Radfahren (auf Ergometer), Walken, Schwangerschafts-Yoga und -Pilates (Korsten-Reck, 2009, Ferrari & Graf, 2016). Im Zusammenhang mit einer ernährungsbewussten Lebensweise können dadurch sowohl für die werdende Mutter als auch für das ungeborene Kind optimale Grundlagen für ein gesundes und bewegungsaktives Leben geschaffen werden.

6.1.2 Bewegung und Sport nach der Schwangerschaft

In den ersten vier bis acht Wochen nach der Geburt wird den Müttern eine sukzessive Steigerung ihrer körperlichen Belastung empfohlen, um z. B. die Rückbildungsprozesse zu unterstützen (u.a. Artal & O'Toole, 2003). Durch körperliche Aktivitäten und Sport während der Schwangerschaft verkürzt sich diese postpartale Erholungsphase (u.a. Kleinert & Sulprizio, 2008) und das Risiko einer Wochenbett-Depression verringert sich (u.a. Korsten-Reck et al.,

2009). Nach dem Wochenbett kann mit der Wiederaufnahme vorgeburtlicher körperlich-sportlicher Aktivitäten begonnen werden. Obgleich einige Studien darauf verweisen, dass dies oft nicht der Fall ist: Mütter sind nach der Geburt im Vergleich zu ihren kinderlosen Altersgenossen sowie zu vor ihrer Schwangerschaft deutlich weniger aktiv (u.a. Bellows-Riecken & Rhodes, 2008; Gembicki et al., 2014). Für Mütter erweisen sich die Barrieren für die eigene Bewegungs- und Sportaktivität als vielfältig (u.a. Mascarenhas et al., 2018). Dazu gehören Isolation, fehlende Freizeit, soziale Unterstützung, Kinderbetreuung, Unterstützung durch den*die Lebenspartner*in und die Notwendigkeit familiäre Verpflichtungen vorzuziehen. Übersichtsarbeiten deuten darauf hin, dass zwei Maßnahmen helfen können, die Barrieren zu überwinden: (1) eine Fokussierung auf individuelle Bedürfnisse, Präferenzen und Kontexte sowie (2) eine Nutzung kommunaler Unterstützungsangebote (u.a. Baumann et al., 2012). Da sich regelmäßige körperlich-sportliche Aktivität für Mütter scheinbar schwierig in den Alltag mit einem Neugeborenen integrieren lässt, bedarf es spezieller Bewegungskonzepte für Mütter. Mascarenhas und Kollegen (2018) berichten aus einer Interventionsstudie mit einem achtwöchigen Gruppentraining per Videokonferenz und mobilen Apps eine deutliche Erhöhung der körperlich-sportlichen Aktivität von inaktiven Müttern. Für aktive Mütter wurde eine Aufrechterhaltung des körperlich-sportlichen Aktivitätsniveaus konstatiert.

6.1.3 Bewegung und Sport nach der Schwangerschaft mit Baby/Kleinkind

Im Gegensatz zu Frauen ohne Kinder wirkt sich bei Müttern eine geringe Aktivität nicht nur ungünstig auf die eigene Gesundheit aus, auch das Bewegungsverhalten des Kindes wird nicht gefördert (u.a. Brands & Koletzko, 2012; Ungerer-Röhrich & Wäscher, 2016). Die Aufrechterhaltung oder Herausbildung eines adäquaten körperlich-sportlichen Aktivitätsverhaltens von Müttern vor, in oder nach der Schwangerschaft erscheint in diesem Zusammenhang von enormer Bedeutung. Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen und werden von Babys und Kleinkindern sowohl als Vorbilder als auch als primäre Spielkamerad*innen angesehen (u.a. Textor, 2005). So existieren unterschiedliche Kursmodelle, die ihren Fokus auf Mutter und Baby/Kleinkind⁴ legen. Auch in Bewegungsangebote für Kinder bis zum dritten Lebensjahr sollten Eltern aktiv einbezogen werden, um gesundheitsbezogen adäquate Aktivitätsniveaus im Familienalltag zu etablieren. Ein Kurs, der sowohl Müttern als auch Babys die Möglichkeit gibt, gemeinsam aktiv zu werden, spart nicht nur Zeit, sondern unterstützt außerdem die Entwicklung der Mutter-Kind-Bindung. Neben dieser Bindung stellt die Förderung der Sozialkompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen einen wesentlichen Aspekt in der Entwicklung dar, denn Eltern nehmen für Kinder bis zum ersten Lebensjahr häufig noch keine Fremdbetreuung in Anspruch. Im Altersbereich um den 10. Monat entdecken die Kinder ihre Lebenswelt besonders intensiv mit allen Sinnen und sie entwickeln sich rasant (Ungerer-Röhrich & Wäscher, 2016). Die bedeutenden Meilensteine der Motorik, wie Drehen, Krabbeln, Stehen, Laufen, Klettern fordern Babys und Kleinkinder jeden Tag aufs Neue heraus und sollten vielfältig angewendet werden.

⁴ Wird im Beitrag von „Babys“ oder „Babyalter“ gesprochen, so ist allgemein die Zeit zwischen Geburt und erstem Geburtstag zu verstehen. Das Kleinkindalter ist definiert für den Zeitraum vom 1. bis zum 3. Geburtstag.

6.2 Intentionen des Beitrags und Ziele des Bewegungskurses

In diesem Beitrag wird ein von den Autorinnen entwickeltes, erprobtes und zertifiziertes Bewegungskonzept „Mama & Kind aktiv“ vorgestellt. Es bietet sowohl der Mutter als auch dem Kind die Möglichkeit, sich gemeinsam zu bewegen. Das Konzept soll es den Müttern erleichtern, regelmäßiges Sporttreiben in ihren Alltag mit dem Neugeborenen bis hin zum einjährigen Kleinkind zu integrieren. Dies ist hilfreich, wenn es langfristig darum gehen soll, ein Bewegungsdefizit der Mutter auszugleichen bzw. ein gesundheitswirksames mütterliches Aktivitätsniveau zu erreichen. Davon sollte nicht nur die Gesundheit der Mutter profitieren, sondern auch das Bewegungsverhalten des Kindes wird dadurch positiv beeinflusst (u.a. Geraedts, 2020). Ziel des entwickelten Bewegungskurses ist es, durch alltagstaugliche Übungen (1) die körperlich-sportliche Aktivität der Mutter zu fördern, (2) altersgerechte Bewegungsanregungen für die Babys zu vermitteln und (3) für die Bedeutung gemeinsamer Aktivitäten im Alltag zu sensibilisieren. Die Kombination aus gemeinsamen und separaten Bewegungsaufgaben soll es Mama und Kind ermöglichen, voneinander (Vorbildfunktion, Prägung) und miteinander (Bindung, Sozialkompetenz) zu lernen und langfristig Spaß am gemeinsamen Bewegen und aktiven Spielen zu erleben (u.a. Ungerer-Röhrich & Wäscher, 2016). Den Müttern werden Strategien zur Ermunterung und positiven Verstärkung vermittelt, zum Erleben von Bewegungsfreude und Bewegungskompetenz. Diese sollen bei Kind und Mutter zur frühen Herausbildung eines möglichst lebenslangen Bewegungsinteresses, basierend auf intrinsischer Motivation, beitragen (u.a. Yao & Rhodes, 2015).

6.3 Didaktisch-methodische und organisatorische Tipps

Das Kurskonzept „Mama & Kind aktiv“ besteht aus zwölf Einheiten à 60 Minuten und setzt sich aus den fünf Bereichen: (1) Begrüßung, (2) Mama aktiv, (3) Kind aktiv, (4) Fingerspiel und (5) Abschiedslied zusammen (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Schematischer Stundenaufbau „Mama & Kind aktiv“

Erwärmung	Hauptteil		Abschluss	
Begrüßungslied	Mama aktiv	Kind aktiv	Fingerspiel	Abschlusslied
5-10 Minuten	20-30 Minuten	15-20 Minuten	5-10 Minuten	
Mamas singen	Mamas führen Kräftigungsübungen aus	Mamas beobachten/unterstützen ihre Kinder	Mamas führen gemeinsam mit ihrem Kind Fingerspiel durch	Mamas singen
Kinder hören zu	Kinder sind Bestandteil der Kräftigungsübungen (ggf. als Zusatzgewicht)	Kinder erkunden Geräte und Materialien	Kinder hören zu und führen mit Hilfe der Mamas Bewegungen aus	Kinder hören zu

Um den Kurs angenehm zu gestalten und vor allem die Kinder nicht zu überfordern, empfehlen die Autorinnen eine Gruppengröße von maximal acht Kindern pro Kurs oder weniger, je nach Raumgröße (siehe Präventionsrichtlinien der Zentralen Prüfstelle Prävention, www.zentrale-pruefstelle-praevention.de).

6.3.1 *Mama aktiv*⁵

Folgt man den aktuellen nationalen Bewegungsempfehlungen für Erwachsene, so werden 20-30 Minuten körperlich-sportliche Aktivität pro Tag in einer mittleren bis höheren aeroben Intensität als gesundheitswirksam beschrieben (Rütten & Pfeiffer, 2016; Ferrari & Graf, 2016). Wöchentlich sollten es 150 Minuten und mehr sein. Der aktive Stundenteil für die Mamas orientiert sich an diesen Empfehlungen: hier soll eine Bewegungszeit von ca. 25 Minuten bei mittlerer bis anstrengender Intensität erreicht werden. Die Kräftigungsübungen können sowohl mit als auch ohne Kind als Zusatzgewicht ausgeführt werden, wobei die Eltern-Kind-Bindung und bewegungsbezogene Prägung stärker durch eine gemeinsame Übungsausführung beeinflusst wird (u.a. Ungerer-Röhrich & Wäscher, 2016). Die Übungen basieren auf der Grundlage der Wiederholungsmethode mit 3x 10-15 Wiederholungen der Bewegungsaufgabe. Je nach Fitnessniveau der Teilnehmer*innen sollte die Anzahl angepasst werden.

6.3.2 *Kind aktiv*

Säuglinge und Kleinkinder sollten sich, laut nationaler Bewegungsempfehlung, „so viel wie möglich bewegen und so wenig wie möglich in ihrem natürlichen Bewegungsdrang gehindert werden; dabei ist auf sichere Umgebungsbedingungen zu achten“ (Rütten & Pfeifer, 2016, 23). Im Rahmen des Kurses eignet sich ein Flachboden-Parcours mit unterschiedlichen Bewegungsaufgaben. Die Kinder können dabei mit ihren Mamas und den anderen Kursteilnehmer*innen interagieren. Klare Strukturen und feste Rituale schaffen dabei Sicherheit und Vertrauen, weswegen großer Wert auf den einheitlichen Stundenaufbau gelegt wird (siehe Tab. 1). Alle Bewegungsangebote basieren auf Freiwilligkeit und können von den Mamas aufgegriffen werden, um im Kurs gemeinsam mit ihrem Kind aktiv zu werden.

⁵ Für eine einfache Lesbarkeit wird bei der Besprechung des Bewegungskonzeptes und -kurses immer von „Mama“ oder „Mamas“ gesprochen, wobei darunter alle Personen gefasst sind, die mit dem Kind gemeinsam aktiv werden und bereits eine soziale Bindung zu ihm aufgebaut haben. Eingeschlossen sind also auch Väter, Tanten, Omas, Tagesmütter usw.

6.4 Praxiserprobte Bewegungsideen von „Mama & Kind aktiv“

Mama aktiv „Beine & Po“

Kräftigung Gesäß, Oberschenkel (Vorder- und Rückseite)

Aufgabe „Die Schlange“

- Mamas sitzen aufrecht mit gestreckten Beinen am Anfang einer Matte. Allein durch Gewichtsverlagerung der Gesäßhälften versucht die Mama bis zum Ende der Matte zu Schaukeln. Die Kinder sitzen oder liegen dabei auf den Beinen der Mamas. Zur Verstärkung der körperfernen Sinne können auditive Signale in Form von Schlangengeräuschen von sich gegeben werden # TzzTzzTzz #

Aufgabe „Die Schlangenschwester“

- Die Mamas befinden sich im Kniestand. Sie berühren wechselseitig mit einer Gesäßhälfte den Boden und drücken sich ohne Hilfe der Arme in den Kniestand zurück. Die Kinder werden im Achselgriff vor dem Körper gehalten oder befinden sich im Wiegegriff.



Abb. 2: Bewegungsfolge der Aufgabe „Die Schlangenschwester“ (Bild: Rückriem)

Mama aktiv „Arme & Rücken“

Kräftigung des Rumpfes und der Oberarmmuskulatur (Vorder- und Rückseite)

Aufgabe „Das Pendel“

- Die Mamas stehen aufrecht, schulterbreit, die Knie sind leicht gebeugt, Rücken und Bauch sind fest angespannt. Die Kinder werden sanft im Achselgriff gehalten und leicht von rechts nach links geschwungen, ähnlich einem Uhrenpendel. Zur Verstärkung der körperfernen Sinne können auditive Signale in Form von Uhrenticken erzeugt werden # Ticke Tack Tick Tack #
- Die Mamas beachten, ihren Oberkörper aufrecht zu halten.

Aufgabe „Der Liegekuss“

- Die Mamas befinden sich in der Bankstellung (Vierfüßlerstand kniend) und führen durch Armbeugung den Kopf zum Kind, welches vor den Mamas auf der Matte liegt.
- Die Mamas beachten, ihre Ganzkörperspannung aufrecht zu erhalten.



Abb. 3: Bewegungsausführung bei der Aufgabe „Der Liegekuss“ (Bild: Rückriem)

Mama aktiv „Bauch“

Kräftigung gerader und schräger Bauchmuskeln

Aufgabe „Die Ballerina“

- Die Mamas befinden sich in Rückenlage, die Beine um 90 Grad angewinkelt. Ein Fuß tippt mit der Ferse immer auf den Boden auf und kommt dann wieder angewinkelt in die 90-Grad-Position zurück. Dann ist der andere Fuß dran. Die Kinder sitzen auf dem Bauch der Mamas und werden von deren Händen am Rücken gehalten. Zur Verstärkung der körperfernen Sinne können auditive Signale in Form von Klack-Geräuschen erzeugt werden. #Klick Klack/ TipTap#
- Die Mamas beachten, dass die Bewegung aus dem Hüftgelenk heraus erfolgt, nicht aus dem Kniegelenk. Überdies bleibt der Rücken am Boden, ohne ein Hohlkreuz zu bilden.

Aufgabe „Der Fußflieger“

- Die Mamas sitzen auf dem Po, die Hände werden hinten leicht gebeugt aufgestützt (Abb. 4). Die Füße sind zusammen, die Beine sind leicht gebeugt und werden nun bodennah (ohne abzusetzen) von rechts nach links über das Kind, das neben den Füßen der Mama auf der Matte sitzt oder liegt, hinweg geführt.
- Die Mamas beachten, die Füße ausreichend hoch über das Kind hinweg zu führen. Am besten ohne Sportschuhe.



Abb. 4: Bewegungsfolge bei der Aufgabe „Der Fußflieger“ (Bild: Rückriem)

Aufgabe „Steh-Auf-Männchen“

- Die Mamas befinden sich in Rückenlage auf der Matte. Die Knie werden in der Luft 90° angewinkelt. Die Kinder liegen mit dem Bauch auf den Schienbeinen der Mamas und werden mit den Händen der Mamas gut festgehalten. Nun schaukeln die Mamas – mit rundem Rücken – in dieser Position leicht vor und zurück.
- Die Mamas beachten, die Spannung im Bauch aufrecht zu erhalten und nicht gepresst ein- und auszuatmen.

Mama aktiv „Rücken“

Kräftigung der Rückenmuskulatur

Aufgabe: „Die Super-Mama“

- Die Mamas befinden sich in Bauchlage auf der Matte, die Arme in einer U-Position nach vorn über den Boden gehalten. Die Füße werden, ebenso wie der Po, fest zusammengedrückt. Die Kinder liegen oder sitzen vor dem Kopf der Mamas. Nun hebt die Mama Arme und Beine vom Boden ab, hält sie zwei Sekunden über dem Boden in der U-Position und tippt anschließend vor dem Kind mit den Händen zweimal auf den Boden (4/4-Takt). Die auditiven Signale in Form von Klatsch-Geräuschen beanspruchen die körperfernen Sinne
1-2-klatsch-klatsch
- Die Mamas beachten, die Spannung im Gesäß, Bauch und Rücken aufrecht zu halten.



Abb. 5: Bewegungsausführung bei der Aufgabe „Die Super-Mama“ (Bild: Rückriem)

Aufgabe: „Der Fahrstuhl“

- Die Mamas befinden sich in der Rückenlage auf der Matte. Die Beine sind angestellt, sodass der Kniewinkel ca. 90 Grad beträgt. Die Füße sind hüftbreit auf der Matte abgestellt. Nun wird das Gesäß angehoben bis Knie, Hüfte und Kopf eine Schräge bilden. Die Mamas sollen diese Position ca. 5 Sekunden halten, dann das Gesäß wieder absenken und kurz vor Bodennähe erneut nach oben führen. Die Kinder sitzen oder liegen auf dem Bauch der Mama und werden von ihr festgehalten. Zur Verstärkung der körperfernen Sinne können auditive Signale in Form von Geräuschen von sich gegeben werden, z.B. # auf und ab/hoch und runter#.
- Die Mamas beachten, dass die Spannung im Bauch und Gesäß aufrechterhalten und das Gesäß nicht vollständig auf dem Boden abgelegt wird.

Aufgabe: „Fliegender Holländer“

- Die Mamas knien in Bankstellung auf der Matte. Die Füße werden aufgestellt, die Knie kurz über dem Boden abgehoben und gehalten. Die Kinder sitzen oder liegen vor den Mamas, die nun ihre Arme abwechselnd zum Kind führen und dieses kitzeln.
- Die Mamas beachten, den Bauchnabel während der Übung nach innen zu ziehen.

Mama aktiv „Beweglichkeitsschulung“

Dehnen von Brustmuskel, Innenseite Oberschenkel, Rückseite Oberschenkel, seitlicher Rumpfmuskulatur, Rücken- und Gesäßmuskulatur

Aufgabe: „Die Lotusblüte“

- Die Mamas sitzen aufrecht im angedeuteten Schneidersitz, die Fußsohlen berühren sich und die Hände werden kraftvoll aneinandergedrückt. Die Kinder sitzen zwischen den Beinen der Mamas oder daneben.



Abb. 6: Bewegungsausführung bei der Aufgabe „Die Lotusblüte“ (Bild: Rückriem)

Aufgabe: „Der Halbmond“

- Die Mamas sitzen aufrecht im Grätschsitz mit ausgestreckten Beinen auf der Matte. Den Oberkörper nun nach links neigen, der rechte Arm wird über den Kopf gestreckt nach links geführt. Anschließend Seitenwechsel. Die Kinder sitzen zwischen den Beinen der Mamas und werden von diesen mit der freien Hand gehalten.

Aufgabe: „Der Fersensitz“

- Die Mamas sitzen auf ihren Fersen. Der Kopf wird vor den Knien mit Blick zum Boden abgelegt und beide Arme nach vorne ausgestreckt. Die Kinder sitzen oder liegen zwischen den ausgestreckten Armen der Mamas.

Kind aktiv	Förderung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, Sinnesanregungen, Freude an Bewegung, Erleben von Bewegung ⁶
------------	---

Aufgabe: „Robben, Krabbeln und Laufen, Klettern und Rutschen“

- Es wird ein kleiner Parcours für die Kinder aufgebaut, der zum Robben, Krabbeln etc. einlädt. Das Kind handelt beim Ausprobieren des Parcours nach eigenem Interesse und aus eigener Kraft. Die Mamas unterstützen das Kind, z.B. beim Krabbeln auf der schiefen Ebene bergauf, indem sie die Füße des Kindes mit ihren Händen stützen.



Abb. 7: Beispiel für einen kleinen Parcours für den Stundenteil KIND aktiv (Bild: Rückriem)

Material

- z.B. Matten, verschiedene Untergründe, Bodenwellen, Treppe, schiefe Ebene, Stepper, Schaumstoffbausteine, Bank, Hocker, Kissen, Balanciergelegenheiten usw.

⁶ Förderbereiche des Stundenteils „Kind aktiv“ (beispielbezogene Auswahl)

Aufgabe: „Kriechen, Rollen, Schaukeln“

- Das Baby wird in Bauchlage an den Beginn der Mattenschaukel gelegt und die Mama schwingt die Matte sanft etwas hin und her. Dabei wird der Gleichgewichtssinn angesprochen. Im zweiten Schritt kann zudem ein weicher Ball auf die Matte gelegt werden, um die gefühlte Schaukelbewegung für das Kind zu visualisieren. Im dritten Schritt sitzt die Mama am anderen Ende der Mattenschaukel und versucht das Kind zu sich zu „locken“ und damit zum Robben oder Krabbeln zu animieren.

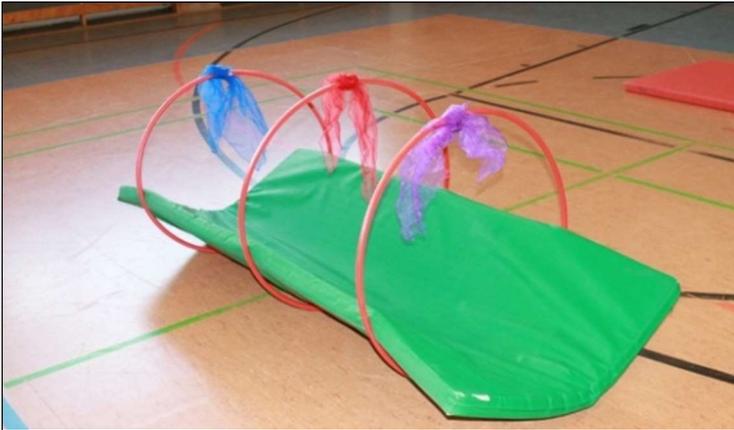


Abb. 8: Beispiel für eine Bewegungsaufgabe zum Schaukeln im Stundenteil „Kind aktiv“ (Bild: Rückriem)

Material

- z.B. Matten Kriechtunnel, Tunnel aus Hocker/Bänken und dazwischen geklemmten Matten, Reifenschaukel, Mattenschaukel, Rollbrett, Schwungtuch

Aufgabe: „Auge-Hand-Koordination“

- „Wäsche aufhängen“: Im Kursraum wird z.B. zwischen zwei kleinen Kästen ein Seil gespannt und überall im Kursraum werden Tücher, Lappen, Zeitungen, Rettungsdecke o.ä. Materialien verteilt. Die Kinder nehmen sich z.B. ein Tuch, laufen zum Seil und hängen es darüber.

Aufgabe: „Mäuse fangen“

- Die Mama kullert einen Ball vor den Augen des Kindes in den Raum hinein, woraufhin das Kind sich vorwärts Richtung Ball bewegen kann. Haben die Kinder den Ball erreicht, soll er wieder zu den Mamas zurückgebracht werden. Hier kann sprachlich mit „Bitte“ und „Danke“ gearbeitet werden. Zusätzlich kann man den Kindern auch leere Trink- oder Joghurtbecher anbieten, um den Ball dort hinein zu legen und zur Mama zu transportieren.

Aufgabe: „Steckspiele“

- Auch klassische Form-Steckspiele oder Steck-Pyramiden können Teil der Bewegungsspiele werden. So können die einzelnen Formen im Raum bzw. auf dem Flachbodenparcours verteilt werden und anschließend in den Steckkasten eingesteckt werden. Aus Tennisringen und Pylonen oder alten Gardinenringen und Gymnastikstangen können auch schnell selbst verschiedene Steckspiele zusammengestellt werden.

Material

- z.B. Chiffontücher, Putzlappen, Rettungsdecken, Tageszeitungen, Seile, kleine Bälle, Joghurtbecher, Pappkisten, Form-Steckspiele, Gymnastikstäbe, Gardinenreifen, Tennisringe, Pylonen usw.

Aufgabe: „Ballkiste mit Löchern“

- Die Kinder liegen, sitzen oder stehen vor der Ballkiste (Pappkarton mit Löchern) und bekommen von der Mama immer wieder einen Ball gereicht. Diesen können sie dann in eines der Löcher in der Ballkiste stecken. Sprachlich kann das Spiel mit „Bitte“ und „Danke“ bei der Ballübergabe unterstützt werden.



Abb. 9: Beispiele für Bewegungsaufgaben zur „Auge-Hand-Koordination“ im Stundenteil „Kind aktiv“ (Bild: Rückriem)

Material

- verschiedene Bälle, Kiste/n mit Löchern mit unterschiedlichem Durchmesser

Fingerspiele und Reime	Begrüßung, Stundenabschluss, Rituale usw. ⁷
------------------------	--

Begrüßungslied: „Hallo-Hallo!“

- Hallo-Hallo wer ist denn heute da? Da ist der*die (Name des Kindes) mit seiner*ihrer Mama. (Wiederholen bis alle Kinder genannt sind. Statt Mama ggf. Papa, Oma, Opa einsetzen.) (u.a. Weichselbaumer, 2020)

⁷ Einsatzbereiche im Stundenverlauf

Reim: „Freunde-Reim“

- Ich hab` zwei große Freunde, die sind nicht gern allein
(Waden fassen und Beine auf und ab bewegen).
`Drum laden sie zum Spielen
(Füße umfassen und hin und her bewegen)
sich gern zehn Zwerge ein
(nach allen zehn Zehen greifen).
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
(die Zehen einzeln kurz drücken).
Wir zählen nach, sind alle da? Und klatschen fröhlich dann - HURRA!
(mit den Füßen klatschen) (Text überliefert)

Reim: „Streichelzoo“

- Wir gehen in den Streichelzoo, denn Streicheln, das gefällt uns so.
(Mit den Fingern über den Körper spazieren)
Da kommt das kleine Lämmchen Kuschel, macht in den Haaren wi-wa-wuschel
(durch die Haare wuscheln)
Da kommt der Hippel-Hoppel-Hase, er streichelt dich an der Nase.
(Nase streicheln)
Da kommt der Schnüffel-Schnuffel-Hund und streichelt sanft um deinen Mund.
(Über die Lippen streichen)
Da kommt die Ziege mit dem Fleck und kitzelt dich am Bauch, oh Schreck.
(Bauch kitzeln)
Da kommt der Fimmel-Fummel-Floh und zwickt dich sanft in deinen Po.
(sanft in den Po zwicken) (Text überliefert)

Reim: „Wozu sind sie da?“

- Wozu sind die Hände da, wozu sind sie da?
(Hände zeigen und hin- und herdrehen)
Die Hände sind zum Klatschen da, Klatschen da, Klatschen da!
Die Hände sind zum Klatschen da, zum Klatschen sind sie da!
(Mit den Händen klatschen)
- Weiter geht's mit: Finger – zum Zeigen, Füße – zum Gehen, Kopf – zum Nicken, Ohren
– zum Hören, Nase – zum Riechen, Mund – zum Küssen. (u.a. Mühlenberg, 2020)

Abschiedslied: (Melodie: Alle Vögel sind schon da!)

- Alle Kinder hier im Kreis wollen Abschied nehmen.
Es ist Zeit nach Haus` zu gehen,
wir sagen „Auf Wiedersehen“.
Winken uns noch einmal zu,
reichen uns die Hände. (Jöcker, 2020)

6.5 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

6.5.1 Empfehlungen für die Forschung

Das Konzept und der Kurs *Mama & Kind aktiv* wird bereits seit 2014 von Sportwissenschaftler*innen und Sporttherapeut*innen der KiSS Chemnitz durchgeführt und optimiert. Es ist von der AOK zertifiziert worden. Zukünftig soll geklärt werden, ob durch den Kurs das körperlich-sportliche Aktivitätsverhalten der Mütter nach der Schwangerschaft tatsächlich relevant erhöht werden kann. Interessant wäre es überdies zu untersuchen, ob Kinder durch eine solche frühzeitige Förderung langfristig Vorteile in der motorischen Entwicklung und im körperlich-sportlichen Aktivitätsverhalten gegenüber Gleichaltrigen erlangen. Jedoch benötigt es dafür eine langfristige Begleitung der Kinder und Eltern im Rahmen eines längsschnittlichen Forschungsdesigns. Dies lässt sich nur mit sehr hohem Aufwand über eine Institution des organisierten Sports, d.h. zum Beispiel eine Kindersportschule realisieren. Interessant und umsetzbar dürfte jedoch eine Befragung der am Kurs teilnehmenden Mütter sein, die erfasst, inwieweit sie für das gemeinsame Bewegen zuhause mit dem Kind sensibilisiert wurden. Werden den Eltern direkte Anschlussangebote an den Kurs für sie und ihr Kind bereitgestellt, sollte dies zu einer adäquaten Förderung des Bewegungsverhaltens von Mama und Kind beitragen können. Familien mit jungen Kindern dürften auf diesem Weg bzgl. der (früh-)kindlichen Bewegungsförderung ihrer Kinder gut begleitet werden können.

6.5.2 Empfehlungen für die Praxis

Hinsichtlich der Durchführung dieses Mama-Kind-Angebotes wird empfohlen die aktive Bewegungszeit der Mamas, je nach Intensität der Übungen und Bewegungsaufgaben auf möglichst 20-30 Minuten auszudehnen (u.a. Rütten & Pfeiffer, 2016). Für den Stundenteil *Kind aktiv* ist die Bewegungszeit offen zu gestalten. Das Aktiv-Sein der Kinder basiert auf Freiwilligkeit und sollte v.a. über das Wecken von Neugier gestaltet sein. Wichtig ist, dass die Kinder Freude am Ausprobieren haben und sich als bewegungskompetent erleben können. Für die Mamas kann diese *kind-aktive* Phase eine das Kind unterstützende und beobachtende Zeit sein. Werden gezielt Materialien aus dem Alltag eingesetzt, erleichtert das den Transfer von Bewegungsideen in den Familienalltag. Über zusätzlich kommunizierte Informationen stellt der Kurs Möglichkeiten bereit, wie zu Hause entwicklungsgerechte Bewegungsimpulse für alle Familienmitglieder gesetzt werden können. Neben der altersgerechten Gestaltung der Stundeninhalte, sind vor allem die Rahmenbedingungen an die Zielgruppe entsprechend anzupassen. Es empfiehlt sich den Kurs *Mama & Kind aktiv* vormittags anzubieten, da die Kinder gewöhnlich vom Nachtschlaf ausgeruht sind und zeitliche Überschneidungen mit nachmittäglichen familiären Verpflichtungen verringert werden.

Literatur

- Artal, R. & O'Toole, M. (2003). Guidelines of the American College of Obstetricians and Gynecologists for exercise during pregnancy and the postpartum period. *Br. J. Sports Med.*, 37, 6–12.
- Barakat, R., Perales, M., Garatachea, N., et al. (2015). Exercise during pregnancy. A narrative review asking: what do we know? Review. *Br. J. Sports Med.*, 49(21), 1377–81.
- Baumann, A.E., Reis, R.S., Sallis, J.F., et al. (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? *Lancet*. 380(9838), 258–71.
- Bellows-Riecken, K.H. & Rhodes, R.E. (2008). A birth of inactivity? A review of physical activity and parenthood. *Preventive Medicine*, 46, 99–110.
- Brands, B. & Koletzko, B. (2012). Frühe Ernährung und langfristiges Adipositasrisiko. *Monatsschr. Kinderheilkunde*, 160, 1096–1102.
- Coll, C.V.N., Domingues, M.R., Gonçalves, H. & Bertoldi, A.D. (2016). Perceived barriers to leisure-time physical activity during pregnancy: A literature review of quantitative and qualitative evidence. *J. Sci. Med. Sport*, 20(1), 17–25.
- Ferrari, N. & Graf, C. (2016). Körperliche Aktivität in der Schwangerschaft. Präventives Potenzial. *Gynäkologe*, 49, 232–235.
- Gembicki, M., Hartge, D.R., Weichert, J. (2014). Aktuelle Aspekte zum Gesundheitsverhalten von Schwangeren – Sport und Ernährung. *Ultraschall Med.*, 35, 1–12.
- Geraedts, P. (2020). Die motorische Entwicklung – Einmal Erworbenes geht nie mehr verloren. In P. Geraedts, *Motorische Entwicklung und Steuerung*. (S. 1–27). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jöcker, D. (2020). *Alle Kinder hier im Kreis*. www.liederkiste.com/index.php?s=alle-kinder-hier-im-kreis&l=de (Zugriff am 31.07.2020).
- Kleinert, J. & Sulprizio, M. (2008). Leistungssport und Schwangerschaft – epidemiologische und psychosoziale Betrachtungen. *Leistungssport*, 38(1), 13–19.
- Koletzko, B., Cremer M., Flothkötter M., et al. (2019). Ernährung und Lebensstil vor und während der Schwangerschaft – Zusammenfassung aktualisierte Handlungsempfehlungen. *Die Hebamme*, 32, 8–15.
- Korsten-Reck, U., Marquardt, K. & Wurster, K.G. (2009) Schwangerschaft und Sport (Pregnancy and Sports). *Deutsche Zeitschrift für Sportmed.*, 60(5), 117–121.
- Mascarenhas, M.N., Chan, J.M., Vittinghoff, E., et al. (2018). Increasing Physical Activity in Mothers Using Video Exercise Groups and Exercise Mobile Apps: Randomized Controlled Trial. *J. Med. Internet. Res.*, 20(5), e179.
- Mühlenberg, G. (2020). *Wozu sind die Hände da?* www.oekotopia-verlag.de/media/oekotopia/Liedtexte/20560_3.pdf (Zugriff am: 31.07.2020).
- Reimers, A. K., Sulprizio, M. & Kleinert, J. (2008). Schmerzerleben unter der Geburt in Abhängigkeit von Sport- und Bewegungsaktivität. In M. Knoll & A. Woll (Hrsg.), *Sport und Gesundheit in der Lebensspanne*. Jahrestagung der dvs-Kommission Gesundheit vom 10.–11. April 2008 in Bad Schönborn (S. 298–302). Czwalina.
- Rütten, A. & Pfeifer, K. (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, Sonderheft 3. Bad Oeynhausen: Kunst- und Werbedruck.
- Schlüter, B., Deckwart, V., Hartge, D.R., Schröer, A. & Weichert, J. (2013). Aktuelle Aspekte zum Gesundheitsverhalten von Schwangeren. *Z. Geburtshilfe Neonatol.*, 217–222.
- Schmidt, T. Heilmann, T., Savelsberg, L., et al. (2017). Physical Exercise During Pregnancy – How Active Are Pregnant Women in Germany and How Well Informed? *Geburtshilfe Frauenheilkunde*, 77(5), 508–515.

- Textor, M.R. (2005). *Eltern und Pädagogen – natürliche Partner bei der Erziehung und Bildung*. Verfügbar unter: <http://www.ipzf.de/Partner.pdf>. Zugriff am: 07.07.2020.
- Ungerer-Röhrich, U. & Wäscher, C. (2016). 9+12 Gemeinsam Gesund. Frühkindliche Prävention durch einheitliche Beratungen zu Ernährung und Bewegung im Rahmen der Mutterschafts- und Kindervorsorgeuntersuchungen. *Sport in der Schwangerschaft*, 141–160.
- Weichselbaumer, A. (2020). *Hallo-Hallo wer ist denn heute da?* www.babyschwimmenybbbs.at (Zugriff am: 31.07.2020).
- Yao, C.A. & Rhodes, R.E. (2015). Parental correlates in child and adolescent physical activity: a meta-analysis. *Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 10.
- Young, M.E. (2002). *From early child development to human development. Investing in our children's future*. Washington, D.C: World Bank.
- Zimmer, R. (2012). *Bewegung als Motor des Lebens*. Nifbe-Themenheft, 2. Osnabrück: Nifbe.

7 Bewegungsideoen für Zwei- bis Dreijährige

Kristin Kramer

7.1 Einführung

Bewegungsstunden mit Kindern im Alter zwischen 2 und 3 Jahren stellen besonders dann eine Herausforderung dar, wenn nicht über einen umfangreichen Materialpool oder entsprechende Räumlichkeiten für den Aufbau von Bewegungslandschaften verfügt wird. Natürlich ist ein umfangreicher Materialpool mit bunten, altersgerechten Bewegungsmaterialien schon allein durch deren Aufforderungscharakter ein Vorteil. Kinder folgen ihrer Neugier und sammeln durch die Nutzung der Materialien sehr leicht vielfältige Bewegungserfahrungen. Bewegungsstunden mit Kindern dieses Alters können trotz alledem abwechslungsreich gestaltet werden. Alltagsmaterialien stellen eine gute Alternative dar. Diese sind – einmal gesammelt – schnell greifbar, kostengünstig und besitzen nur einen geringen materiellen Wert (Grüger, 2002). Sie regen nicht nur die Kreativität der Kinder an, sondern ermöglichen verschiedenste Sinneserfahrungen. Jedoch lassen sich kurze Bewegungsrituale und auch ganze Bewegungsstunden ohne Material durchführen, noch dazu auf kleinstem Raum oder auf bewegungsunspezifischen Freiflächen. Über Bewegungsgeschichten und kleine Bewegungsaufgaben können Kinder alle elementaren Formen des Sich-Bewegens mit einer hohen Achtsamkeit bzgl. des eigenen Körpers erproben. Dabei geht es in dieser Altersgruppe der Zwei- bis Dreijährigen nicht darum die kindlichen Bewegungsaktivitäten vorzustrukturieren, sondern das kindliche Interesse an neuen Bewegungsformen zu wecken und sie zum Ausprobieren zu ermutigen (Zimmer, 2014). Bewegungsaufgaben mit und ohne Eltern sollen vom Kindersportleiter⁸ freudvoll vorgezeigt und begleitet, interessante Bewegungsvariationen der Kinder aufgegriffen werden. Dies kann in vielfältigen Umgebungen erfolgen (HEPA, 2014). Ob drinnen oder draußen, körperlich aktiv spielen und bewegen können sich Kinder überall. Im Mittelpunkt steht das spielerische, Neugier weckende, kind- und altersgerechte Bewegen, das durchaus auch ein ausdauerndes Üben und Wiederholen zum Ziel haben kann. Denn dies dürfte sich genau dann einstellen, wenn Freude, Können und positive Verstärkung erlebt werden. Die elementaren Bewegungsformen die bei Zwei- und Dreijährigen gut gefördert und geübt werden können, sind vor allem das ungezielte Werfen und Fangen, Balancieren, Laufen, Hüpfen und Niederspringen, Klettern, Durchkriechen und das Rollen um die Längsachse (u.a. Keller, 2002; BASPO, 2010).

7.2 Ziele und Intentionen des Beitrags

Die hier vorgestellten Praxisideoen für Zwei- bis Dreijährige liefern viele kleine Bewegungsaufgaben mit hohem Aufforderungscharakter, zum Erproben eigenen Könnens, zum Erleben von Bewegungsfreude und zum Sammeln vielfältiger Bewegungserfahrungen. Die Praxisideoen eignen sich für Bewegungspausen und den Morgenkreis in der Kindertagesstätte, als kleine Bewegungshausaufgaben fürs Wochenende, für das bewegte Spielen im Freien, für das Toben zuhause in Familie sowie für Bewegungsstunden mit und ohne Eltern im Turnraum.

⁸ Die maskuline Form der Personenbezeichnung denkt ausdrücklich alle Geschlechtergruppen u. -identitäten mit.

7.3 Praxiserprobte Bewegungsideen

7.3.1 Bewegungsideen ohne Materialien

„Könnt ihr schon...?“

mit und ohne Musik-Stopp

Organisation

Die Kinder flitzen im Kreis; stoppt die Musik oder klatscht der Kindersportleiter in die Hände bleiben alle stehen. Der Kindersportleiter fragt: „Könnt ihr schon...?“, formuliert eine Bewegungsaufgabe und macht diese vor. Die Kinder probieren die Bewegungsaufgabe aus.

Material

ggf. Musikanlage + CD oder siehe Variationen

Aufgaben

„Könnt ihr schon...“

- mit den Armen wie ein Vogel wedeln?
- mit dem Po hin und her wackeln?
- auf Händen und Füßen eine Brücke bauen?
- hüpfen und dabei in die Hände klatschen?
- wie ein Löwe auf vier Füßen gehen?
- einen Scheibenwischer mit den Füßen bauen?
- wie ein Frosch springen?
- im Schneidersitz mit den Schmetterlingsflügeln wackeln?
- wie ein Elefant stampfen und tröten?
- wie ein Baum die Äste (Arme) im Sturm hin und her wiegen?
- wie eine Schlange kriechen?
- euch wie eine Giraffe strecken, Arme und Hände lang wie ein Giraffenhals nach oben halten, auf die Zehenspitzen stellen und damit noch ein Stück in die Höhe wachsen?
- wie ein Storch auf einem Bein stehen und mit dem Schnabel klappern?
- wie ein Marienkäfer auf dem Rücken mit Armen und Beinen strampeln?
- wie ein Pinguin auf den Fersen watscheln?
- wie zu Eis erstarren und ohne sich zu bewegen kurz stehen bleiben?
- wie ein Bär - der zu viel Honig gegessen hat - den Bauch nach vorn rausstrecken und dann den Po nach hinten schieben?
- wie ein Fahrradfahrer mit den Beinen strampeln und radeln?
- wie eine Fledermaus die Welt auf den Kopf stellen?
- wie ein Pferd galoppieren?
- auf dem Bauch liegend wie ein Flieger die Flügel ausstrecken und abheben?
- wie ein Baumstamm durch den Raum rollen?
- wie eine Hummel summend durch den Raum fliegen?
- wie ein Känguru von einer Seite auf die andere Seite hüpfen?

- wie ein Hampelmann mit Hut mit den Füßen auseinander und zusammen hüpfen?
- euch klein machen wie ein Zwerg und groß machen wie ein Berg?
- wie ein Karussell euch drehen?“

Variation

Musik, Tamburin, Trommel oder Triangel nutzen

Hinweise

Im Freien, in großen und auch kleinen Räumen umsetzbar.

Grundidee des Spiels: u.a. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (2015)

Klebstoff-Spiel	mit und ohne Musik-Stopp
-----------------	--------------------------

Organisation

Die Kinder flitzen im Kreis und erhalten eine Bewegungsaufgabe vom Kindersportleiter; bei Musikstopp oder Stopp der Trommeltöne kleben je zwei Kinder die genannten Körperteile aneinander oder an/auf genannte Gegenstände.

Material

ggf. Musikanlage + CD oder Trommel, 1 Matte

Aufgaben

- Bewegungsaufgabe zur Musik: Tierparade (hüpfende Frösche, schleichende Katzen, kriechende Schlangen, galoppierende Pferde, laufende Hunde, rennende Löwen, sich streckende Giraffen, flatternde Schmetterlinge, stampfende Elefanten, watschelnde Pinguine, hoppelnde Hasen, auf einem Bein stehende Flamingos, fliegende Vögel usw.)
- Klebe-Aufgaben: Po an Po, Stirn an Stirn, Hand an Hand, Rücken an Rücken, Ohr auf Boden, Hand auf Boden, Schulter an Schulter, Bauch an Wand, Nase auf Matte, Po auf Matte, Schulter an Wand, Fuß auf Linie am Boden, usw.

Hinweise

Entweder Bewegungs- oder Musikstopp-Aufgabe geben; bei ungerader Kinderzahl macht Kindersportleiter mit. Ggf. ängstliche oder körperkontaktscheue Kinder mit einer Puppe/ Kuscheltier arbeiten lassen.

Grundidee des Spiels: u.a. Grüger (2002)

7.3.2 Bewegungsideen und Spiele mit Eltern

„Könnt ihr eigentlich...?“

mit Eltern

Organisation

Materialien in eine Kiste legen; Eltern und Kinder um die Kiste flitzen lassen; bei „Könnt ihr eigentlich ...?“ die Bewegungsaufgabe vormachen und nachmachen lassen.

Material

Matten, Bälle, Schwämme, Seile

Aufgaben

„Könnt ihr schon...“

- bei euren Eltern zwischen den Beinen durchkrabbeln (Eltern stehen breitbeinig)?
- mit euren Eltern um die Wette laufen?
- mit euren Eltern probieren, wer mit einem Sprung am weitesten von einer Linie/ einem Seil wegspringt?
- einen Ball durch die Beine eurer Eltern rollen?
- mit euren Eltern gemeinsam auf einem Schwamm stehen (auf beiden Beinen, dann auf einem Bein)?
- auf den Rücken der Eltern (Vierfüßlerstand) hinaufklettern?
- durch die Brücke, die eure Eltern auf Händen und Füßen gebaut haben (Po hoch), hindurchkrabbeln?
- euch von den Eltern unter den Armen halten und wie ein Uhrpendel baumeln lassen?
- einen Purzelbaum gemeinsam mit den Eltern ausprobieren?
- die über euch schwebende Hand der Eltern abklatschen, indem ihr ganz weit hochspringt?
- über die gestreckten Beine eurer - auf dem Boden sitzenden - Eltern hüpfen?
- eure Eltern (in Kniebeugeposition befindend) an den Händen festhalten und auf den Berg (Oberschenkel der Eltern) steigen?
- euch von den Eltern (auf dem Rücken liegend) wie ein Flieger hochheben lassen und mit ausgebreiteten Armen fliegen?
- euch von euren Eltern auf dem Po sitzend an den Händen durch den Raum ziehen lassen?
- euren Eltern einen Ball zuwerfen oder zurollen (mit Hand und Fuß)?
- über die im Sitzen gestreckten Beine eurer Eltern springen, ggf. mit Handfassung?“

Hinweise

Zeigen, wie Eltern ihren Kindern Hilfestellung geben können. Zum Beispiel beim Purzelbaum die Hüfte des Kindes leicht anheben, damit der Nacken entlastet wird; beim Springen über die Beine der Eltern die Kinder gegebenenfalls an den Händen halten; bei der Fliegerposition die Kinder an den Händen festhalten und gegebenenfalls die Füße mit an der Hüfte des Kindes stützen; beim Baumstammwälzen die Kinder mit einer Hand sichern und helfen.

Grundidee des Spiels: u.a. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbr. (2015)

Katz und Maus	mit Eltern
---------------	------------

Organisation

Kinder und Eltern bilden in diesem Fangspiel jeweils Spielpaare und rennen kreuz und quer durch den Raum.

Material

Chiffon-/Jongliertücher, Bänder

Aufgabe

- Übungen zur Tuchgewöhnung: hochwerfen und fangen des Tuches, rennen und Tuch in der Hand fliegen lassen, sich unter Tuch verstecken und von Eltern finden lassen
- Kind (= Maus) hat das Tuch oder Band im Hosenbund, Elternteil (= Katze) versucht die Maus zu fangen, indem sie das Schwänzchen (Tuch/Band) aus dem Hosenbund des Kindes zieht; danach Rollen tauschen.

Variation

Stoff- oder Papiertaschentücher verwenden

Grundidee des Spiels: u.a. Moosmann (2011)

Schwungtuchspiele	mit Eltern
-------------------	------------

Organisation

Kinder und Eltern stellen sich im Kreis um das Schwungtuch herum und fassen es mit beiden Händen an.

Material

buntes Schwungtuch (oder Bettlaken, Handtuch, Decke), Tamburin

Aufgabe

- Schwungtuchgewöhnung: Kinder und Eltern stehen am Schwungtuch, halten es mit beiden Händen fest und führen einfache Bewegungsformen aus (am Platz hüpfen, leichtes Auf- und Abschwingen des Tuches (Wellen erzeugen), im Kreis gehen und Tuch drehen (Karussell), sich großmachen („groß wie die Berge“) und in die Hocke gehen („klein wie die Zwerge), unter Schwungtuch verstecken (oder: „Wir wedeln hoch und wieder runter, hoch und setzen uns drunter!“)
- Kinder setzen sich beim Tamburinklangstopp-Spiel auf farbige Tuchfelder: z.B. auf das Erdbeerfeld (rot), Sonnenblumenfeld (gelb), die Wiese (grün), Wasserpfütze (blau) usw. Zunächst flitzen die Kinder mit den Eltern um das liegende Schwungtuch herum. Wenn das Tamburin verstummt, nennt der Kindersportleiter ein Farbbeispiel aus der Natur (z.B. Erdbeerfeld) und die Kinder finden mit ihren Eltern die entsprechende Farbe auf dem Schwungtuch und setzen sich darauf.

- Ausklang: Eltern und Kindersportleiter halten das Schwungtuch. Die Kinder flitzen unter dem Tuch hin und her. Zum Abschluss senkt sich das Tuch immer mehr, die Kinder setzen bzw. legen sich unter das Tuch und verschnaufen.

Variation

Kindersportleiter hält farbiges Chiffontuch in der Hand, um Farbzuordnung zu erleichtern.

Grundidee zum Spiel: u.a. Mehler (2012)

Obstlieferung	mit Eltern
---------------	------------

Organisation

Kinder transportieren und sortieren verschieden große Bälle von A nach B.

Material

z.B. Chiffon-/Jongliertücher, Bälle, Tischtennisbälle, Tennisbälle, Igelbälle, bunte Plastikbälle (ggf. aus einem Bällebad), Kiste, Körbe (oder umgedrehte kleine Kästen/Hocker)

Aufgabe

- Farbige Bälle (= Obstsorten) liegen in einer Kiste (Obstkorb) und sollen zu farbigen Chiffontüchern (= Obstteller) transportiert und dort sortiert werden (gelb: Banane, orange: Apfelsine, rot: Kirsche, grün: Kiwi, blau: Pflaume usw.)
- Die Kinder halten nun mit den Eltern ein Tuch an den Ecken fest und transportieren alle Obstsorten auf dem Tuch nacheinander wieder zurück zum Obstkorb (Kiste).
- Auf ein Zeichen des Kindersportleiters werden kleine oder große Bälle (Obst) transportiert und der Größe nach sortiert (Bälle aus der Kiste holen und kleine Bälle zu kleinen Körben, große Bälle zu großen Körben transportieren).

Variation

Decken, Handtücher oder Bettlaken verwenden, Pezziball (= Riesenwassermelone) gemeinsam transportieren usw.

Hinweise

Auf dem Boden liegende Chiffon-/Jongliertücher sind sehr rutschig, wenn man darauf tritt oder springt!

Grundidee des Spiels: u.a. Stockert (2019)

7.3.3 Bewegungsideen und Spiele mit Materialien

Angeln	Klammern und Bälle
--------	--------------------

Organisation

3-4 blaue Körbe oder Reifen im Raum verteilen und mit Klammern und bunten Bällen (= Fische) füllen. Die Kinder flitzen zu den Reifen, angeln Fische mit den Händen und schaffen sie in den Fischkorb zum Kindersportleiter.

Material

Klammern, Plastikbälle, Reifen, Eimer/Körbe

Aufgabe

- Mit beiden Händen die Fische aus dem Teich holen und zum Fischkorb schaffen.
- Spielpaare bilden und Hand in Hand mit anderem Kind zu den Reifen laufen und mit einer Hand fischen.
- Stabfische (Klammern) und Kugelfische (Bälle) sortieren und je zu einem Korb oder Reifen transportieren.
- Fische angeln und nach Farben sortieren (in farbige Eimer/Körbe/Reifen).

Variation

Im Freien mit einem Wasserspiel kombinieren: mit großen Joghurtbechern die Fische aus den Eimern/Körben angeln und in einem großen Wasserbassin (oder Schüssel, Plastikbox) die Fischfamilien zusammenführen. Abschließend das Wasser in Joghurtbecher aus dem Wasserbassin wegtransportieren und alle Bäume und Sträucher gießen.

Grundidee des Spiels: u.a. Grüger (2002)

Schatzsuche	Alltagsmaterialien und kleine Sportgeräte
-------------	---

Organisation

Eimer/Kisten mit verschiedenen Materialien außen an die Wände des Raumes stellen und verteilen. Die Kinder flitzen kreuz und quer und erhalten beim Trommelton-Stopp vom Kindersportleiter die Aufgabe, einen ganz bestimmten „Schatz“ zu finden.

Material

Trommel (oder Musik), Reifen, Kastanien, Klammern, Schwämme, Korke, Bälle, Chiffontücher, Sandsäckchen, Balance-Igel, Seile/ Terrabänder, Papprollen, bunte Quetschie-Deckel

Aufgabe

- Kindersportleiter trommelt leise und langsam bzw. laut und schnell; die Kinder rennen entsprechend langsam oder schnell usw.

- beim ersten Trommelton-Stopp holen sich alle Kinder vom Kindersportleiter einen Reifen (= eigene Schatzhöhle) und legen ihn irgendwo in der Raummitte ab und stellen sich hinein.
- Tönt die Trommel (oder Musik) wieder, flitzen die Kinder kreuz und quer durch den Raum, schauen beim Trommelton-Stopp zum Kindersportleiter und suchen den hoch gehaltenen Gegenstand im Raum und schaffen jeweils ein Exemplar davon in ihre Schatzhöhle.

Variation

Zu Beginn die Reifen in das Musik-Stopp-Spiel integrieren (Kinder finden beim Trommelton-Stopp schnellstmöglich einen Reifen und stellen sich hinein); zum Abschluss gemeinsames Aufräumen (Materialien werden wieder in die entsprechenden Eimer/Kisten zurück sortiert).

Grundidee des Spiels: u.a. Moosmann (2011)

Musik-Stopp-Spiele	Schwämme
--------------------	----------

Organisation

Viele Schwämme werden im Raum verteilt. Die Kinder erhalten vom Kindersportleiter in jeder Musik-Runde verschiedene Bewegungsaufgaben. Stoppt die Musik, setzen sich alle Kinder auf einen Schwamm.

Material

Schwämme, Musik (oder Musikinstrument), Hocker/Bank, Matte

Aufgaben

- Insel-Hopping: Kinder hüpfen von Schwamm zu Schwamm (= Inseln)
- Hindernislauf: Kinder = Pferde flitzen um alle Schwämme herum und springen drüber
- Freudensprung: Kinder springen und klatschen dabei in die Hände
- Steinwanderung: Kinder balancieren nur auf den bunten Schwämmen (= Steine)
- Froschteich: Kinder = Frösche hüpfen über die bunten Schwämme (= Seerosenblätter)
- Pfütze: Kinder hüpfen von einem Hocker/ einer Bank und versuchen mit den Füßen auf eine blaue Matte (= Pfütze) zu springen
- Fliegen fangen: Kinder = Frösche springen von einem Hocker/ einer Bank und versuchen mit beiden Füßen auf dem Schwamm (= Fliege) zu landen
- Känguru: Kinder versuchen so hoch und weit wie ein Känguru zu springen
- Schwammschlacht: Kinder werfen Schwämme nach oben und werfen sich gegenseitig damit ab

Hinweise

Kinder sollen auf den Füßen landen, Füße sollen beim Springen zusammenbleiben, Belastung beachten (Sprung-, Balance- und Laufaufgaben sollten im Wechsel stattfinden)

Grundidee des Spiels: u.a. Scheer & Gulden (2008)

Schatzkiste	Bälle
-------------	-------

Organisation

Der Kindersportleiter (= Räuber) räumt die Schatzkiste voller Bälle aus. Alle Kinder sammeln ständig die Bälle ein und schaffen sie in die Schatzkiste zurück. Wenn die Schatzkiste leer ist, hat der Räuber gewonnen. Gelingt es ihm?

Material

verschiedene Bälle, Kiste

Aufgabe

- Zwei Kinder räumen als Räuber die Schatzkiste aus und alle anderen Kinder räumen sie wieder ein, sodass es den Räufern nicht gelingt, die Kiste zu leeren. Oder schaffen sie es doch?

Variation

- 1) kleine Bälle verwenden, Kinder = Eichhörnchen, die alle herum rollenden Nüsse und Eicheln wieder in den Bau schaffen.
- 2) Pezzibälle in ein mit Bänken abgetrenntes viereckiges Spielfeld legen und alle Kinder rollen gemeinsam die übergroßen Bälle durch ein Schlupfloch zur viereckigen Schatzkiste zurück.

Hinweis

Spielrunde zeitlich begrenzen, z.B. auf 3 Minuten. Vorsicht: keine Nutzung von echten Kastanien, auf denen kann man gefährlich ausrutschen in Bewegungsräumen oder Sporthallen!

Grundidee des Spiels: u.a. Moosmann (2011)

7.4 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

Die heutige Kinderwelt ist geprägt vom vielen Spielen drinnen in Kinderzimmern, von fehlenden Spielflächen vor dem Haus sowie von Parks, Wiesen und Spielplätzen, die die Kinder aufgrund von Verbauung, Straßen und hohem Verkehrsaufkommen kaum mehr allein erreichen können. Oft müssen täglich mehrere Autofahrten in Kindersitzen in Kauf genommen werden, um Kinder zu Spiel- und Bewegungsorten zu bringen. Der bei allen Kindern vorhandene natürliche Drang zu Bewegung kann dadurch oft nur eingeschränkt ausgelebt werden (Zimmer, 2014). Ziel muss es also sein, schon Kleinkinder auch unter diesen Umständen in Bewegung zu bringen und diese ins tägliche Leben – egal ob KiTa- oder Familienalltag – einzubinden sowie vielfältig zu unterstützen (HEPA, 2014).

Ausreichend Bewegung bzw. körperliche Aktivität wirkt sich sowohl bei Heranwachsenden als auch bei Erwachsenen positiv auf die Gesundheit sowie Gesundheitsressourcen aus. Das elterliche Vorleben von Bewegung und gesundheitsbewussten Verhaltensweisen hat schon bei Kleinkindern Einfluss auf deren Bewegungsverhalten im Alltag (Johansson et al., 2015). Warum sich also nicht einfach gemeinsam bewegen? Die Familie hat in den ersten Lebensjahren einen der größten Einflüsse auf die motorische Entwicklung des Kindes und sollte deshalb als

Vorbild agieren, indem sie Platz und Zeit für tägliche Bewegungsmöglichkeiten schafft. Gemeinsame Tobe- und Spielerlebnisse können im Freien oder in den eigenen vier Wänden stattfinden. Das gemeinsame Probieren von Bewegungsaufgaben, wie sie hier zahlreich vorgestellt wurden, ist überall durchführbar. Im Kinderzimmer ist es hilfreich, auf starres Mobiliar zu verzichten und ggf. auf Kissen, Matratzen und Decken zurückzugreifen. Die Raumveränderung ermöglicht den Kindern ständig Neues zu probieren, zu entdecken und umzustrukturieren, was wiederum die kindliche Phantasie und Kreativität positiv beeinflusst (Grüger, 2002).

Ergänzend zur familiären Förderung hat auch die KiTa die Aufgabe, dem Bewegungsdrang der Kinder nachzukommen. Die KiTa soll hier aber nicht zur Sportstätte werden, sondern kann vielmehr durch kleine Bewegungsaufgaben, durch zur Verfügungstellen von Alltagsmaterialien sowie freien und angeleiteten Spielzeiten, draußen im Freien oder drinnen, Anregungen geben und so zu einer gesunden Entwicklung der Kinder beitragen. Dies kann in Gruppenräumen, im Bewegungsraum oder im Freien stattfinden. Indem beispielsweise Kissen/Decken, Matten/Matratzen, Schaumstoffteile und Styroporblöcke verwendet werden, können auch kleinste Gruppenzimmer und Nischen in Bewegungsorte verwandelt werden. Hier können Kinder selbstständig und ggf. ohne unmittelbare Aufsicht bauen, konstruieren, ausprobieren und gemeinsam Material- und Bewegungserfahrungen sammeln (Zimmer, 2014).

Abschließend lässt sich sagen, dass in der Bewegungserziehung der Zwei- und Dreijährigen auf viele Bewegungsaufgaben ohne Geräte zurückgegriffen werden und zu Spielen mit Alltagsmaterialien motiviert werden kann, da diese phantasieanregenden Materialien von Eltern, Großeltern, Erziehern, Tageseltern und Kindersportleitern leicht anzuschaffen sind. Kinder helfen erfahrungsgemäß beim Sammeln sehr gern mit.

Literatur

- BASPO (Hrsg.) (2010). *J+S-Kindersport: Praktische Beispiele*. Magglingen: J+S-Dokumentation.
- Grüger, C. (2002). *Bewegungsspiele für eine gesunde Entwicklung*. Münster: Ökotopia Verlag.
- HEPA (2014). *Gesundheitswirksame Bewegung bei Säuglingen, Kleinkindern und Kindern im Vorschulalter*. Hepa.ch.
- Johansson, E. Hagströmer, M., Svensson, V., et al. (2015). Objektiv gemessene körperliche Aktivität bei zweijährigen Kindern - Niveaus, Muster und Korrelate. *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.*, 12, 3.
- Keller, H. (2002). *Motorische Entwicklung im Kindesalter*. Stuttgart: Thieme Verlag.
- Mehler, C. (2012). *Schwungtuchspiele: Mit Schwungtuch bzw. Fallschirm Kinder, Jugendliche und Erwachsene begeistern*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Moosmann, K. (2011). *Das große Limpert-Buch der kleinen Spiele. Bewegungsspaß für Jung und Alt*. Wiebelsheim: Limpert Verlag.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2015). *Motorische Leistungsfähigkeit sächsischer Kindergartenkinder. Eine vergleichende Analyse der Stuserhebungen 2007 und 2013*. Broschüre. Dresden: addprint AG.
- Scheer, B. & Gulden, E. (2008). *Musikstopp-Spiele: Bewegungsspaß in Kita und Schule* (7. Auflage). Don Bosco Medien.
- Stockert, N. (2019). *Bewegte Spiele im Stuhlkreis. Alle Kompetenzen mit Kinderspielklassikern trainieren*. Augsburg: Auer Verlag.
- Zimmer, R. (2014). *Handbuch Bewegungserziehung*. Freiburg: Herder Verlag.

8 Bewegungsideen für Drei- bis Vierjährige

Nancy Neuendorf, Michele Jakesch & Carolin Heinze

8.1 Einführung

Angeleitete Bewegungsstunden mit Drei- bis Vierjährigen gewinnen seit einigen Jahren an Relevanz für die Forschung (u.a. Buscher, 2015; Zimmer, 2015). Die aktuelle Forschungslage zeigt, dass bereits im frühen Kindesalter die Basis für das körperlich-sportliche Aktivitätsverhalten in einigen nachfolgenden Lebensabschnitten gelegt wird, insbesondere was die intrinsische Motivation zu Bewegung, aktivem Spiel und Sport betrifft (u.a. Bundesamt für Gesundheit, 2018; Zimmer, 2020). Die Forschung liefert evidente Hinweise dazu, dass Krippen- und Kindergartenkinder, die sich viel bewegen, eine bessere psychosoziale und kardiometabolische Gesundheit aufweisen, über eine günstigere Knochengesundheit verfügen, seltener übergewichtig sowie motorisch und kognitiv vorteilhafter entwickelt sind (u.a. Timmons et al., 2012; Carson et al., 2017). Obwohl man noch nicht genau weiß, welche Dauer, welcher Umfang und welche Formen der kindlichen Aktivität zu diesen Gesundheitseffekten führen, wird stringenter berichtet, dass mehr körperlich-sportliche Aktivität zu besserer Gesundheit beiträgt (Carson et al., 2017). Zu den elementaren Bewegungsformen der Drei- bis Vierjährigen zählen vor allem Balancieren, Laufen, Rollen, Hüpfen, Springen, Werfen und Fangen (u.a. Keller, 2002; Zimmer, 2020). Die inhaltliche Gestaltung von Bewegungsstunden für junge Kinder sollte auf die Förderung dieser grundlegenden Bewegungsformen ausgerichtet sein sowie kleine Spielformen zur Schaffung sozial-emotionaler, kognitiver und motivationaler Lernerfahrungen enthalten. Für die Vermittlung der elementaren Bewegungsformen eignen sich u.a. (bildhafte) Übungsanleitungen mit hohem Aufforderungscharakter, wie beispielsweise die Nachahmung von Tierbewegungen. Die Durchführung angeleiteter Bewegungsangebote für Kleingruppen stellte bislang eine optimale Möglichkeit zur Förderung von Motorik und Bewegung in Institutionen dar (Sterdt et al., 2013; Krombholz, 2016). Die Herausforderungen bei der Arbeit mit jungen Kindern in Gruppen besteht vor allem in der Interaktion und Kommunikation mit ihnen. Hierbei ist es wichtig, auf das Regelverständnis zu fokussieren sowie auf die Rollen, die Kinder einnehmen. Dies gelingt durch kleine Rituale und Regeln. Kinderleichte Gruppenspiele tragen überdies zu einem guten Gemeinschaftsgefühl bei (u.a. Buscher, 2015).

8.2 Ziele und Intentionen des Beitrags

Der vorliegende Beitrag stellt Ideen bereit, die sich entsprechend der Praxiserfahrungen der Autorinnen für Kinderbewegungsstunden mit Drei- bis Vierjährigen sehr gut eignen. Darunter finden sich vielseitige Bewegungsspiele, Bewegungsformen zum Erleben des eigenen Könnens sowie Bewegungsaufgaben zur Entwicklung der motorischen Fähigkeiten. Der Spaß an der Bewegung und die Freude am selbstständigen Ausprobieren und Erkunden spielen dabei eine entscheidende Rolle. Die Praxisbeispiele eignen sich für Kindersportstunden, Rituale, Bewegungsmomente etc. in Krippe, Kindergarten, Tagesbetreuung, Familienalltag, Sportverein, bei kommerziellen Anbieter*innen usw.

8.3 Praxiserprobte Bewegungsideen

8.3.1 Hüpfen und Springen

Hüpfen und Springen mit Musik	Musik-Stopp-Spiel
-------------------------------	-------------------

Organisation

Es liegen Reifen in kleinen Abständen kreisförmig angeordnet in der Hallenmitte. Beginnt die Musik, flitzen die Kinder um die Reifen herum. Stoppt die Musik, sucht sich jedes Kind ganz schnell einen eigenen Reifen. Der*die Kindersportleiter*in fragt z.B.: „Wer schafft es denn schon im Reifen wie ein Känguru zu hüpfen?“, demonstriert die Bewegungsaufgabe im eigenen Reifen und die Kinder probieren diese in ihrem Reifen aus.

Material

Reifen, Musik, ggf. Hocker/Bank

Aufgaben

- Grundübungen Hüpfen: vorwärts, rückwärts, Grätschsprünge, einbeinig, seitlich mit beiden Beinen aus dem Reifen heraus und wieder hinein hüpfen.
- Welche hüpfenden und springenden Tiere kennt ihr (Frosch, Hase, Känguru, Floh, Heuschrecke, Affen, etc.)? Könnt ihr diese nachmachen?
- In Pfützen hüpfen: Kinder hüpfen von einem Hocker oder einer Bank und versuchen mit den Füßen in einen Reifen (=Pfütze) hineinzuspringen.
- Jeweils 2-mal in/vor/neben/hinter den Reifen hüpfen.
- Durch einen von dem*der Kindersportleiter*in gehaltenen Reifen hüpfen, wie im Zirkus die Tiger.
- Hüpfend mit Reifen fortbewegen (z.B. Reifen über Kopf nach vorn bringen und durchhüpfen).
- Rhythmuspringen: 5 kleine beidbeinige Sprünge und dann 1 einbeiniger Sprung am Ort oder vorwärts durch den Raum.
- Bei leisem Händeklatschen durch den*die Kindersportleiter*in kleine „Hüpfer“ machen, bei lautem Klatschen große/weite „Hüpfer“ springen
- Synchronspringen (paarweise, alle zusammen) auf visuelles oder akustisches Signal: z.B. „vor“ (in den Reifen hinein), „zurück“ (aus dem Reifen hinaus)
- Die Kinder bauen gemeinsam – Reifen an Reifen – eine lange Straße. Anschließend springen sie nacheinander in verschiedenen Sprungvarianten durch die Reifenstraße (vorwärts, rückwärts, seitwärts, einbeinig, Hock-Streck-Sprünge, Tiere nachahmen)

Variationen

Statt Reifen lassen sich auch andere Materialien, wie Seile, Schaumstoffbausteine, Kreppband o.ä. nutzen. Unterschiedliche Distanzen und Anordnungen der Reifen z.B. in der Reifenstraße (nebeneinander, hintereinander, zick-zack) wählen.

Hinweise

Sicherheitsaspekte beachten, wie bspw. rutschende Reifen oder kippende Bausteine. Kinder frei explorieren lassen, nach eigenen Ideen fragen, Ideen der Kinder aufgreifen oder Übungen vormachen lassen. Interaktionen zwischen den Kindern oder Kind und Kindersportleiter*in fördern. Verbale Hilfen geben: z.B. „Die Füße bleiben eng zusammen!“ (wenn Kinder beim beidbeinigen Springen die Füße versetzt abheben oder mit den Füßen versetzt landen) oder „Auf Füßen landen und nicht auf Po oder Knie!“ (beim Niederspringen von Hocker oder Kästen). Auf Belastungsintensität achten: Springen ist sehr belastungsintensiv, sodass es ausreichend Pausen bedarf oder zwischen das Springen nur leicht beanspruchende Aufgaben einbauen, z.B. „Die Mäuse schlafen in ihren Mauselöchern!“ (in den Reifen).

Grundidee der Spiele: u.a. März et al. (2015)

Obsternte	Hüpfspiel
-----------	-----------

Organisation

Die Kinder stehen vor einer Wand, an der viele Pappdeckel in unterschiedlichen Höhen und Farben (Obstsorten) mit Kreppband angebracht sind oder mit Klammern an einer Wäscheleine hängen. Der*die Kindersportleiter*in sagt an, welche Obstsorten (welche farbigen Pappdeckel) geerntet werden sollen (z.B. durch Antippen oder von Wäscheleine abziehen).

Material

Pappdeckel, Kreppband (alternativ: Pappdeckel mit Klammern an Wäscheseil befestigen)

Aufgaben

- Schnellstmöglich beidbeinig hochspringen und alle „Äpfel“, „Kirschen“, „Pflaumen“ ernten (grüne, rote, blaue Pappdeckel).
- Einbeinig hochspringen, um bestimmte Obstsorten zu ernten (z.B. „Banane“, gelb).
- Auf Ansage verschiedene Obstsorten schnell nacheinander ernten (z.B. „1 Erdbeere, 1 Pflaume und 1 Apfel!“).
- Aus verschiedenen Ausgangsstellungen (Schneidersitz, Vierfüßlerstand, Bauchlage, etc.) hochspringen, um Obst zu ernten.

Hinweise

Was ist zu beachten? Kinder behindern sich. Ggf. stehen sie zu eng nebeneinander oder greifen nach dem Material des Nachbarkindes. Ist das Spiel zu wenig belastend, einen kleinen Parcours einbinden, der nach 4 bis 5 Antipp-Versuchen zu bewältigen ist (Gleichfalls gute Lösung für viele Kinder oder zu wenig Material.).

Grundidee des Spiels: u.a. Meyer (2007)

8.3.2 Sinnesschulung

Schatzkiste	Barfuß-/Tastparcours
-------------	----------------------

Organisation

Die Kinder sitzen mit dem*der Kindersportleiter*in um eine verdeckte Schatzkiste herum. In der Schatzkiste befinden sich diverse Bewegungs- und/oder Alltagsmaterialien, versteckt unter einem großen Tuch. In 10-20m Entfernung ist eine Mattenbahn aufgebaut. Materialien können alternativ auch unter einem Schwungtuch/ Bettlaken liegen, falls eine große Schatzkiste nicht verfügbar ist.

Material

Schatzkiste, Schwungtuch/ Bettlaken, Matten, Reifen, Pappdeckel, Ringe, Seile, Tücher, Schwämme, Quetschie-Deckel, Bälle, Sandsäckchen, Klammern, Igelbälle, Kastanien usw.

Aufgaben

- Jedes Kind darf reihum einen Gegenstand ertasten und soll versuchen diesen zu beschreiben oder sogar zu erraten.
- Der beschriebene oder erratene Gegenstand darf nun aus der Schatzkiste geholt und zur Mattenbahn transportiert werden.
- Alle Gegenstände auf der Mattenbahn nun nach den Unterscheidungsmerkmalen hart, weich, klein, groß, spitz, eckig, rund etc. in die auf der Mattenbahn liegenden Reifen sortieren lassen.
- Anschließend laufen die Kinder barfuß oder im Vierfüßlergang durch die Reifen auf der Mattenbahn. Dabei sollen sie die Gegenstände wahrnehmen und die Eigenschaften der jeweiligen Materialien benennen bzw. beschreiben. „In welchem Reifen liegt etwas Hartes? Wo liegt etwas Weiches, Eckiges, Rundes, Flaches etc.“ Der*die Kindersportleiter*in bespricht kurz in der Gruppe oder individuell die Rückmeldungen der Kinder.



Abb. 1. Mattenbahn mit Tast-/Barfußparcours (Bild: Adler)

- Die Kinder laufen jetzt paarweise mit geschlossenen Augen durch die Reifen auf der Mattenbahn. Ein sehendes Kind führt jeweils ein Kind mit geschlossenen Augen. „Wer schafft es mit geschlossenen Augen einige Gegenstände wiederzuerkennen?“

Variationen

Verschiedenste Gegenstände benutzen; Transportweg variieren (z.B. über kleinen Parcours zur Mattenbahn laufen); mit Füßen oder Händen fühlen und tasten; Kinder fragen „Was fühlt sich gut an? Was ist angenehm, was nicht und warum?“

Hinweise

Die Kinder langsam balancieren lassen. Den Sinnesparcours gemeinsam mit den Kindern gestalten/ aufbauen. Kinder mit offenen sowie auch mit geschlossenen Augen die Gegenstände erkunden lassen. Eigenschaften der Materialien möglichst genau besprechen.

Grundidee des Spiels: u.a. Deutsche Turnerjugend (DTJ, 2008)

Mimik-Ratespiel	Rollenspiel
-----------------	-------------

Organisation

Die Kinder sitzen in Kreisform im Bewegungsraum, ggf. auf Matten.

Material

Ggf. Matten

Aufgabe

- Ein Kind entfernt sich kurz (beaufsichtigt) von der Gruppe. Nun bekommt jedes Kind im Sitzkreis von der Kindersportleitung einen Gesichtsausdruck leise vorgesagt, welchen es darstellen soll (böse, lachend, traurig, erschrocken, neugierig, müde, albern, ...). Anschließend kommt das Kind wieder dazu und soll (a) immer zwei Kinder im Sitzkreis finden, die einen gleichen Gesichtsausdruck machen (lachend-lachend, müde-müde usw.). Oder (b) immer zwei Kinder finden, die einen gegenteiligen Gesichtsausdruck darstellen (lachend-traurig, müde-munter, lieb-böse etc.).

Variation

Wenn das ratende Kind in den Sitzkreis zurückkommt, fragt der*die Kindersportleiter*in: „Du isst dein Lieblingseis. Wie sieht dabei dein Gesichtsausdruck aus? Findest du das Kind oder die Kinder, die einen solchen Gesichtsausdruck zeigen?“ (oder z.B. „Du siehst ein Gespenst. [...]?“; „Du bist krank. [...]?“). Mit einem Fangspiel kommt viel mehr Bewegung ins Spiel: Der*die Fänger*in entscheidet mit welcher (a) Mimik und Körperhaltung das abgetippte/gefangene Kind schauen und stehen soll. Oder (b) mit welcher Mimik das Kind eine bestimmte Bewegungsaufgabe durchführen soll, damit es anschließend weiter mitspielen kann.

Hier einige Ideen zu Mimik und Körperhaltung: wütend-kräftig aufstampfen, fröhlich-freudig springen, traurig-mit hängenden Schultern schlurfen, aufgeregt-in der Halle oder im Bewegungsraum herum flitzen.

Hinweise

Vorher mit allen Kindern die verschiedenen Formen der Mimik und Gestik sowie die dabei empfundenen Gefühle besprechen. Da die Kinder bei diesem Spiel wenig in Bewegung kommen, eignet es sich gut als thematische Einstimmung nach einem bewegungsintensiven Spiel zum Stundenbeginn oder als ruhiger Ausklang der Stunde.

Grundidee des Spiels: u.a. Bierögel & Hemming (2011)

8.3.3 Zweikampfspiele

Käseklau	Laufspiel
----------	-----------

Organisation

Die Kinder laufen durch den Raum. An einer Seite des Raumes liegt eine Matte mit Schwämmen oder Kegeln darauf (das ist der Käse) und auf der anderen Seite des Raumes liegt ein Reifen (das ist das Mauseloch).

Material

Matte, Reifen, Schwämme oder Kegel (als Käse)

Aufgabe

- Die Mäuse (Kinder) wollen den Käse (Schwämme/ Kegel) vom Tisch (Matte) klauen, der aber von der Katze (Fänger) bewacht wird. Die Mäuse nähern sich von der Hallenseite, in welcher der Reifen liegt, an und versuchen nun der Katze (1 Kind) ein Käsestück vom Tisch (Matte) zu klauen, um es in ihr Mauseloch (den Reifen) zu bringen. Beim Käse klauen dürfen sich die Kinder nicht von der Katze erwischen lassen. Fängt die Katze eine Maus (durch Antippen), so muss die Maus zum Mauseloch zurück rennen und sich erneut dem Käse annähern, um ihn zu klauen.

Variation

Es gibt mehrere Katzen von Beginn des Spieles an. Ebenso kann die Fortbewegungsart variieren, auf Zuruf der Kindersportleitung (Katzengang, Mäusegang etc.). Die Kinder wechseln sich in der Rolle der Katze ab. Wurde ein Kind abgetippt, gibt es Zusatzaufgaben, z.B. „3-mal Hampelmann springen, dann darfst du weiter Käse klauen“. Oder andere Materialien auf dem Tisch hinzufügen, z.B. bunte Bierdeckel sind Obstsorten, Kastanien sind Schokoladenstückchen, etc. Dann soll der*die Kindersportleiter*in im Spiel rufen „Jetzt darf nur Schokolade geklaut werden!“ usw.

Hinweise

Neuen Kindern soll die Angst vor dem Fangen genommen werden, indem der*die Kindersportleiter*in oder ein Patenkind gemeinsam mit dem neuen Kind an der Hand läuft. Ggf. muss die Regel eingeführt werden: „Wer sich freiwillig fangen lässt, bekommt eine schwere Zusatzaufgabe!“.

Grundidee zum Spiel: u.a. Gutwein (2017)

Ziehen und Schieben, Raufen und Rangeln

Zweikampfspiele

Organisation

Kinder finden sich zu zweit auf einer Matte zusammen. Die Matten liegen so in der Halle verteilt, dass der*die Kindersportleiter*in alle Kinder gut im Blick hat.

Material

Matten, Seile

Aufgabe

- Hahnenkampf: Beide Kinder stehen sich gegenüber, fassen sich an den Schultern und versuchen sich von der Matte zu schieben (wahlweise als Hähne auf einem Bein stehend).
- Eisschollentanz: Beide Kinder fassen sich an den Händen und versuchen sich von der Matte (der Eisscholle) zu ziehen.
- Elefantenkampf: Beide Kinder sitzen Rücken an Rücken und versuchen einander, ohne Hinzunahme der Arme und Hände, von der Matte zu schieben/ drücken.
- Schildkrötenspiel: Kind 1 ist eine Schildkröte und rollt sich am Boden im Fersensitz zusammen (runder Rücken). Kind 2 versucht die Schildkröte auf den Rücken (Panzer) zu drehen, was das Kind 1 versucht mit Körperspannung zu verhindern.
- Seilziehen: Zwei Kinder ziehen rechts bzw. links am Seilende und versuchen das jeweils andere Kind mit dem Seil von der Matte zu ziehen.

Variation

Unterschiedliche Ausgangspositionen ausprobieren (von bodennahen bis zu stehenden Positionen), schieben und ziehen variieren; Partner*in wechseln.

Hinweise

Vorher ausführlich Regeln des Zweikampfes besprechen (Kein Übermut! Wenn eines der Kinder Stopp sagt, sofort loslassen! Was ist erlaubt, was nicht? Begrüßungs- und Verabschiedungsritual vor jedem Rangeln. Keinem Kind absichtlich weh tun, etc.). Kennen sich die Kinder noch nicht, dann nicht mit direkten Körperkontaktspielen beginnen, sondern erst Kennenlernspiele durchführen. Ausreichend Pausen einbauen oder das Ende der Stunde ruhig gestalten, z.B. mittels einer Massagegeschichte, Entspannungsgeschichte, -musik o.ä. Mit Kindern besprechen, was sie in welchen Situationen gefühlt haben (ggf. mit Smileys arbeiten).

Grundidee des Spiels: u.a. Brattinger (2018)

8.3.4 Laufrad-Roller-Fahrrad-Rutschauto

Fahren mit oder ohne Musik

Wissens- und Bewegungsspiel

Organisation

Die Kinder flitzen in der Halle oder draußen auf Wiese, Sportplatz oder im Park etc. um die in der Mitte liegenden oder stehenden Laufräder, Roller, Fahrräder. Stoppt die Musik oder ruft der*die Kindersportleiter*in „Stopp!“, sammeln sich alle Kinder in der Mitte um die Fahrzeuge herum und erkunden die Bestandteile des Laufrads, Rollers, Fahrrads. Anschließend probieren die Kinder aus, ob sie sich entsprechend der folgenden Aufgaben bewegen können (siehe Aufgaben).

Material

Musik, Laufrad, Roller, Fahrrad, Matten, Kegel oder Hütchen möglichst in Ampelfarben

Aufgabe

- Räder: Könnt ihr euch so rollen wie die Räder von Fahrrad, Laufrad und Roller (Baumstammrolle bzw. Vorwärtsrolle auf einer Matte oder auf der Wiese)?
- Lenker: Könnt ihr so lenken, dass ihr auf dem Weg bleibt (kaffeebohnenkleine Schritte geradeaus laufen, um eine Kurve, etc.)?
- Bremse: Könnt ihr ganz schnell bremsen bzw. zum Stehen kommen? (Kinder rennen durch die Halle o.ä. und sobald sich der*die Kindersportleiter*in den roten Kegel auf den Kopf setzt (oder nach oben hält) müssen die Kinder stehen bleiben. Grüner Kegel bedeutet „Weiter geht’s!“). Alternativen: rote oder grüne Farbdeckel, Ampelbild nutzen usw.).
- Rahmen: Seid ihr auch so stabil wie der Rahmen eines Laufrades, Rollers, Fahrrades? Die Kinder ziehen sich mit den Händen über eine Bank, während die Füße und Beine auf der Bank hinterher rutschen (Körperspannung); Kinder laufen über die Wiese bzw. durch die Halle als Schubkarre (ein Kind hält Füße des anderen Kindes, das auf den Händen läuft).
- Abschließend dürfen die Kinder Räder und Roller ausprobieren. Stoppt die Musik, sollen die Kinder die Fahrzeuge wechseln bzw. tauschen.

Variation

Der*die Kindersportleiter*in fragt die Kinder, welche Teile der Räder und Roller man noch nachahmen kann. Eine weitere Variation stellt das Postspiel dar: Alle Kinder fahren auf Rädern oder Rollern. Die Kinder sollen an der Poststation Briefe (z.B. alte Briefumschläge, Pappdeckel) oder Pakete (z.B. Schaumstoffbausteine) entgegennehmen und zu einzelnen Häusern (Hocker oder Hütchen am anderen Ende der Halle, Wiese oder des Radwegs) transportieren.

Hinweise

Je nach Anzahl der Kinder ausreichend Laufräder, Roller, Fahrräder in die Mitte legen, damit sich jeder ausprobieren kann. Oder immer mit einem*r Freund*in abwechseln lassen.

Grundidee des Spiels: u.a. Bundesverband der Unfallkassen (2004)

Außer Rand und Band	Gleichgewichtsschulung
---------------------	------------------------

Organisation

Die Kinder fahren mit ihrem Laufrad, Rutschauto, Roller oder Fahrrad Slalom um Hütchen.

Material

Laufräder, Roller, Fahrräder, Rutschautos, Hütchen

Aufgabe

- Zunächst sollen die Kinder Laufrad, Roller, Fahrrad oder Rutschauto am Lenker festhalten und ihr Fahrzeug um die herumstehenden Hütchen schieben.
- Nun sollen sie versuchen beim Umfahren der Hütchen mit dem Laufrad, Roller etc. mit einer Hand auf die Hütchen zu tippen. Gelingt es den Kindern auch mit einem Fuß auf die Hütchen zu tippen?
- In der nächsten Aufgabe sollen die Kinder viel Schwung mit ihrem Fahrzeug holen, dann beide Beine hochnehmen und sich ausrollen lassen.
- Ganz schwer ist es rückwärts Slalom zu fahren (nicht mit Fahrrad!). Wem gelingt es?

Variation:

Jeweils mit rechtem oder linken Fuß und zugleich mit rechter oder linker Hand auf die Hütchen etc. tippen. Hütchen enger oder weiter auseinanderstellen und besprechen, wie man die Fahrweise dann anpassen muss.

Hinweise

Helmpflicht! Alle Kinder fahren in die gleiche Richtung, nicht einander entgegen! Abstand halten! Wenn zu wenige Laufräder, Roller, Rutschautos oder Fahrräder vorhanden sind, dann sind die übrigen Kinder Autos und fahren (rennen) Slalom um die Hütchen. Nach 1-2 Runden wechseln die Kinder auf ein Fahrzeug und die anderen Kinder „fahren Auto“.

Grundidee des Spiels: u.a. Kutzner (2004); Landessportbund Nordrhein-Westfalen (2013)

Mini-Radtour	Parcours
--------------	----------

Organisation

Die Kinder durchfahren mit ihrem Laufrad, Roller, Fahrrad oder Rutschauto einen Parcours.

Material

z.B. Kegel, Hütchen, Reifen, Rampe, Seile oder Bänke, Ständer, Tücher, Matte, Hocker, Ampelfarben-Kärtchen, Schaumstoffteile

Aufgaben

- Slalomfahren (um Kegel, Hütchen, Reifen...)
- Rampenfahrt (ggf. Sprungbrett mit Matte darüber nutzen)

- Gassenfahrt (zwischen zwei Seilen oder Bänken fahren)
- Waschanlage (an zwei Stangen ist horizontal ein Seil oder Stab befestigt, an dem Tücher nach unten hängen)
- Tunnelfahrt (1 Matte so zwischen zwei Hocker bzw. Bänke klemmen, dass ein Tunnel entsteht)
- Ampelfahrt (eine Ampel z.B. vor dem Tunnel einrichten: Kindersportleiter*in steht vor Tunnel und zeigt Ampelfarben-Kärtchen. Erst bei grün dürfen die Kinder fahren.)
- Bremsen (z.B. vor einer Mauer aus Schaumstoffteilen rechtzeitig abbremesen)
- Abschluss „Belebte Waschanlage“: Die Kinder fahren zwischen 2 parallel stehenden Bänken hindurch. Hinter den Bänken stehen einige Kinder mit Schwämmen und „schäumen das Fahrzeug (nicht das darauf fahrende Kind!) ein. In der Mitte der Bänke-Gasse stehen einige Kinder mit Tüchern und waschen das Fahrzeug. Kommt das Kind mit seinem Fahrzeug am Ende der Bank-Gasse an, dann wird das Fahrzeug von einigen Kindern trocken gepustet. Damit es interessant bleibt, bis jedes Kind mit seinem Fahrzeug durch die Waschanlage gefahren ist, sollen die Kinder immer mal ihre Position an der Bank-Gasse wechseln.

Variationen

Je nach Verfügbarkeit der Materialien, kann der Parcours abgewandelt werden. Die Kinder könnten den Parcours gemeinsam mit der*dem Kursleiter*in aufbauen und eigene Ideen einfließen lassen.

Hinweise

Siehe vorhergehendes Spiel.

Grundidee des Spiels: u.a. Kutzner (2004); Landessportbund Nordrhein-Westfalen (2013)

8.3.5 Gruppen-/ Kooperationsspiele

Kleine Pinguine	Kooperationsspiel
-----------------	-------------------

Organisation

Zwei Matten liegen in einem Abstand von 6-10m voneinander entfernt. Alle Kinder befinden sich zunächst auf einer der beiden Matten (Nordpol); die zweite Matte ist das Ziel (Südpol).

Material

Teppichfliesen (Stückzahl entsprechend der Zahl mitspielender Kinder, zzgl. 4-5 weitere Fliesen), alternativ: Reifen, Flusststeine, Wischlappen o.ä.

Aufgabe

- Die Kinder sind kleine Pinguine, die mit Hilfe von Eisschollen (Teppichfliesen) vom Nordpol zum Südpol kommen wollen.
- Ohne den Boden zu berühren sollen die Kinder von der einen Matte zur anderen Matte gelangen, indem sie die Fliesen von hinten nach vorn durchreichen, um dann wieder einige

Eisschollen vorzurücken. Sobald eines der Kinder mit den Füßen den Boden berührt, muss wieder von vorn begonnen werden.

Variation

Anzahl der Teppichfliesen variieren (anfangs einige Teppichfliesen mehr als Kinder bereitstellen, später Anzahl zusätzlicher Fliesen reduzieren). Bei vielen Kindern zwei oder mehr Gruppen bilden, die gleichzeitig versuchen zum Südpol zu kommen (ohne Wettkampfcharakter).

Hinweis

Das Spiel ist sehr knifflig für diese Altersgruppe. Die Kinder benötigen ggf. Unterstützung (z.B. Spiel „einfrieren“ und einen Tipp geben, v.a. dann, wenn laut durcheinandergerufen wird oder Streit entsteht). Vielleicht finden die Kinder auch eigene Lösungsstrategien?

Grundidee des Spiels: Hofmann (2012); Kordelle-Elfner & Saggau (2009)

Käpt'n Blaubär	Gruppenspiel
----------------	--------------

Organisation

Alle Kinder stehen im Kreis um ein Schwungtuch herum und jedes Kind hält das Schwungtuch an dessen Rand mit beiden Händen fest. Das Schwungtuch stellt das Meer mit hohen Wellen dar, in dessen Mitte das Boot (Kiste) und Käpt'n Blaubär (Kuscheltier) „treibt“. Käpt'n Blaubär sitzt nicht im Boot.

Material:

Schwungtuch (Bettlaken), Kuscheltier (=Käpt'n Blaubär), Karton, Kiste oder Schüssel

Aufgabe

- Das gemeinsame Wedeln und Schütteln des Schwungtuches soll Käpt'n Blaubär helfen zurück in sein Boot zu hüpfen. „Könnt ihr ihm helfen?“

Variation

Größe des Kartons variieren (ggf. von groß zu klein) oder mehrere Kartons und Kuscheltiere nutzen.

Hinweis

Karton nicht zu schwer wählen. Vor Beginn ggf. eine Schwungtuchgewöhnung durchführen: wedeln, hoch- und runter bewegen, Ball im Schwungtuchmeer hüpfen lassen etc. Mitunter kann es etwas länger dauern, bis Käpt'n Blaubär wieder „im Boot sitzt“. Hier ist manchmal ein bisschen Geduld nötig. Ggf. größere Kiste (Boot) nutzen.

Grundidee des Spiels: Mosley & Sonnet (2004)

8.4 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

Das Aktivitätsniveau im Kindergartenalter kann grundsätzlich durch drei Bereiche positiv beeinflusst werden. Dazu gehören neben den formellen (angeleiteten) Kindersportstunden und informellen Aktivitäten (freie Bewegungsangebote im Garten, auf Wiese, Spielplatz, etc.) auch die Ortswechsel im Alltag (bspw. zu Fuß oder per Laufrad zum Kindergarten oder Einkaufen gehen/rollen) (u.a. Rothman et al., 2016). Für optimale Bewegungschancen der jungen Kinder ist ein Zusammenwirken unterschiedlicher Institutionen wie Kindergarten, Elternhaus, Gemeinde oder Sportverein förderlich (Zimmer 2015; Braun, 2018). Im Kindergarten erweisen sich feste Bewegungszeiten sowie ausreichend Gestaltungsräume und freie Zeit für informelles Spielen, Klettern, Toben z.B. draußen im Garten als eine sehr gute Möglichkeit für das Erreichen eines gesundheitsadäquaten Bewegungsverhaltens der Kinder (u.a. Buscher, 2015; Kromholz, 2015). Für Sport und Bewegung in Innenräumen der Kindergärten fehlende Gelegenheiten können durch das Ausweichen ins Freie sowie ggf. durch die Nutzung externer Bewegungsräume kompensiert werden. Wenn diese Möglichkeiten nicht bestehen, ist eine clevere Anpassung der Bewegungsangebote an die vorhandenen Gegebenheiten nötig, indem beispielsweise weitläufige Spiele durch Bewegungsgeschichten (z.B. im Gruppenraum) mit vielfältigen kleinen, ritualisierten Bewegungsaufgaben (Radeln auf dem Po, Brücke mit Händen und Füßen bauen, Tiernachahmung am Ort etc.) ersetzt werden. Es lassen sich ebenso kleine Parcours aus Stühlen, Tischen, Spielzeugkisten etc. aufbauen. Draußen zu spielen und bewegungsaktiv zu sein (in Parks, auf Wiesen, auf nicht befahrenen Wegen) ist ein guter Ausgleich für kleine Räume zu Hause, im Kindergarten oder Sportverein sowie für fehlende Möglichkeiten einer Teilnahme an Kindersportangeboten. Draußen im Freien bietet es sich an Natur- und Alltagsmaterialien zu nutzen, wie Tannenzapfen, Zeitungen, Joghurtbecher, Stöcke oder Luftballons. Ebenso eignen sich in Kinderzimmern vorhandene Gegenstände wie Stühle, Tisch, Bausteine, Kissen oder Kuscheltiere, um sich möglichst häufig auch in Innenräumen zu bewegen. Speziell im Familienalltag stellen die „bewegten Wege“ eine sehr gute Möglichkeit dar, um Kindern weitere Bewegungszeiten zu ermöglichen (u.a. Rothman et al., 2016). Kindertagesstätte, Spielplatz, Einkaufszentrum, Freunde usw. lassen sich auch zu Fuß oder mit dem Laufrad, Roller, Fahrrad erreichen. Bei zu langen Strecken stellt ebenso die Strategie, das Auto etwas entfernt vom Kindergarten o.ä. zu parken, eine gute Alternative dar. Auch sollten v.a. die Wochenenden bewegungsaktiv genutzt werden. Hierzu sind nicht zwingend öffentliche Orte oder Veranstaltungen von Nöten. Auch kleine Spiele wie Wetthüpfen im Hof oder fast vergessene alte Kinderspiele (Murmeln, Gummitwist, Kreiseln, Himmel & Hölle, Topfklopfen usw.) in Garten oder Kinderzimmer können viel Freude bereiten. Hilfreich sind Spielsachen mit hohem Aufforderungscharakter zum Bewegen, wie Seile, Reifen, Kreide oder Luftballons. Die Gemeinden und Städte bieten Bewegungschancen in Form von Spielplätzen, welche z.B. in Form einer Spielplatz-Rallye zu einem sehr bewegten Wochenende beitragen können. Außerdem stellen verkehrsberuhigte Bereiche und Spielstraßen alternative Bewegungsräume dar. Auch bieten Stadtfeste oder Sport-Events (u.a. Hüpfburg, Pedalo fahren, Reiten, Torwand schießen) in der Regel zahlreiche Bewegungsmöglichkeiten an. Von Bedeutung sind einerseits

die regelmäßige Bewegungsaktivität von Kindern im Alltag, aber andererseits auch die der ganzen Familie (u.a. Buscher, 2015).

Wissenschaftliche Erkenntnisse empfehlen für das Kleinkind- und Kindergartenalter (3-6 Jahre) eine tägliche Bewegungszeit von 180 Minuten pro Tag und mehr, die im Tagesverlauf durch angeleitete und nichtangeleitete Bewegung zusammengesammelt werden kann (Rütten & Pfeifer, 2016). Eltern sollten an fünf Tagen der Woche mindestens 30 Minuten in moderater bis höherer Intensität bewegungsaktiv sein (ebd.). Für die Altersspanne der Klein- und Kindergartenkinder besteht hinsichtlich der Qualität von organisierten Bewegungsangeboten sowie der Übertragung des Gelernten in den Alltag vor allem national Forschungsbedarf. Wie gut sind die Kindersportangebote verschiedener Anbieter wirklich? Wie gut ist die Aus- und Fortbildung von Kindersportleiter*innen in Deutschland? Was sind effektive didaktische Strategien der Herausbildung intrinsischer Motivation zum Bewegen bei jungen Kindern? Über welche (weiteren) Maßnahmen können Kinder den geforderten Aktivitätsumfang pro Tag im Kindergarten- aber auch im Familienalltag erreichen? Welche (weiteren) Strategien bieten sich an, um das Elternhaus dafür zu sensibilisieren den Kindern mehr Bewegungschancen am Wochenende oder am Nachmittag zu eröffnen? Wie können bewegte Ortswechsel in der Praxis besser gefördert und attraktiver gemacht werden? Diese und viele andere Fragen verbleiben weiterhin relevant für zukünftige Forschungsvorhaben.

Literatur

- Bierögel, S. & Hemming, A. (2011). *Sternstunden im Kinderturnen*. Münster: Ökoptopia.
- Brattinger, W. (2018). *Soziales Lernen im Sportunterricht Klasse 1-4: Play, Teambuilding & Co: Methoden, Bausteine und Stundenbilder für jeden zeitlichen Rahmen*. Augsburg: AAP Lehrerfachverlage GmbH.
- Braun, S. (2018). *Bewegungsangebote in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Zugriff am 23.06.2020 unter <https://hses.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/685/file/Bachelorarbeit.pdf>.
- Bundesamt für Gesundheit BAG (2018): *Gesundheitsförderung und Prävention in der frühen Kindheit*. Zugriff am 12.06.2020 unter https://www.npg-rsp.ch/fileadmin/npg-rsp/Themen/Fachthemen/BAG_2018_fruhe-Kindheit.pdf.
- Bundesverband der Unfallkassen (2004). *Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 12.06.2020 unter <https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/1425>.
- Buscher, A. (2015). Spielerische Bewegungsangebote zur Förderung der kindlichen Entwicklung. *Praxis der Psychomotorik*, 4, 186–192.
- Carson, V., Lee, E., Hewitt, L., et al. (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0-4 years). *BMC Public Health*, 17(Suppl 5), 854.
- Deutsche Turnerjugend (2008). *Kinderturnen Praxis für Schule und Verein*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gutwein, A. (2017). *Kigatreff Erlebnisturnen*. Norderstedt: Books on Demand.
- Hofmann, S. (2012). *Kleine Spiele-Fundgrube für den Sportunterricht Klasse 5 bis 10*. Augsburg: Auer Verlag in der AAP Lehrerwelt GmbH.
- Keller, H. (2002). Motorische Entwicklung im Kindesalter. In H. Hebestreit, R. Ferrari, J. Meyer-Holz, W. Lawrenz, B.-K. Jüngst (Hrsg.), *Kinder und Jugendsportmedizin, Grundlagen, Praxis, Trainingstherapie* (1–13). Stuttgart: Thieme.

- Kordelle-Elfner, K. & Saggau, S. (2009). *77 kleine Spiele für den Sportunterricht: Koordinative und konditionelle Fähigkeiten gezielt fördern (1. bis 4. Klasse)*. Hamburg: Persen.
- Krombholz, H. (2015). Untersuchung der Entwicklung und Förderung von Kindern mit unterschiedlichen motorischen Leistungsstand im Vorschulalter. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 22, 63–76.
- Krombholz, H. (2016). Die Wirksamkeit motorischer Fördermaßnahmen im Kindergarten. Eine Zusammenfassung von Ergebnissen in Münchener Kindertagesstätten. *Motorik*, 39, 4.
- Kutzner, K. (2004). *Das Laufrad als Mittel zur psychomotorischen Förderung im Anfangsunterricht*. Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 03.06.2020 unter http://www.laufrad-ilting.de/assets/Examensarbeit_Arbeit_Kutzner.pdf.
- Landessportbund Nordrhein-Westfalen (2013). *Spiel und Spaß mit dem Bobby-Car oder Dreirad*. Zugriff am 12.06.2020 unter https://www.vibss.de/fileadmin/Medienablage/Sportpraxis/PfP_Bewegungsfoerderung_Kinder/2013-07_Spiel_Spiel_mit_BobbyCar_Dreirad.pdf.
- März, C., Seiferth, A. & Zapf, V. (2015). *Sternstunden Sport. Besondere Ideen und Materialien zu den Kernthemen der Klassen 5/6*. Donauwörth. AAP Lehrerfachverlage GmbH.
- Meyer, R. (2007). *Hier bewegt sich was. Turnen im Jahreskreis*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Mosley, J. & Sonnet, H. (2004). Mit dem Schwungtuch Wellen schlagen. Spiele zur Förderung der Teamfähigkeit in der Grundschule. Horneburg: Persen.
- Rothmann, L., Macpherson A.K., Howard, A., Parkin P.C., Richmond, S.A. & Birken, C.S. (2016). Direct observations of active school transportation and stroller use in kindergarten children. *Preventive Medicine Reports*, 4, 558–562.
- Rütten, A. & Pfeifer, K. (Hrsg.) (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. Erlangen: FAU University Press.
- Sterdt, E., Pape, N., Kramer, S., Urban, M., Werning, R. & Walter, U. (2013). Do preschools differ in promoting children's physical activity? *BMC Public Health*, 13, 795.
- Timmons, B.W., LeBlanc, A.G. & Carson, V. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *Appl. Physiol. Nutr. Metab.*, 37, 773–792.
- Zimmer, R. (2015). *Sport und Spiel im Kindergarten*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Zimmer, R. (2020). *Handbuch Bewegungserziehung. Grundlage für Ausbildung und pädagogische Praxis*. (26. Gesamtauflage). Freiburg: Herder.

9 Bewegungsideen für Fünf- bis Sechsjährige

Josefine Rückriem, Nancy Neuendorf & Friedolin Steinhardt

9.1 Einführung

Der Weg vom Neugeborenen zum Vorschulkind (5/6-Jährige) ist stark durch die motorische Entwicklung geprägt. Die motorische Entwicklung ist dabei mit vielen anderen Entwicklungs- und Lernbereichen verbunden, zum Beispiel mit sozialen, emotionalen und sprachlichen Bereichen (u.a. Zimmer, 2009). Unter Motorik wird die Gesamtheit der vom Gehirn aus gesteuerten Bewegungen des menschlichen Körpers verstanden. Das Niveau der kindlichen Bewegungen ist abhängig von der Reifung des Nerven- und Muskelsystems. In der frühen Kindheit bilden sich die elementaren motorischen Fertigkeiten (wie Krabbeln, Sitzen, Stehen, Gehen, Greifen usw.) heraus; bei allen Kindern in etwa der gleichen Reihenfolge, aber nicht in der gleichen Entwicklungsgeschwindigkeit (u.a. Krombholz, 2006). Unterschiede im motorischen Können von Mädchen und Jungen sind in der frühen Kindheit gering. Jungen sind im Vorschulalter fitter bei Bewegungsaufgaben, die vor allem Kraft und Schnellkraft beanspruchen, Mädchen bei Aufgaben, die insbesondere Gleichgewicht und Feinmotorik bedürfen (u.a. Krombholz, 2005; Adler, 2015). Im Vorschulalter (5/6-Jahre) kommt es zu einer vergleichsweise schnellen Entwicklung von Motorik und Kognition, die sich durch ein vielseitiges, regelmäßiges Bewegungsangebot sehr gut fördern lassen. Forscher⁹ sprechen von der Vorschulzeit als eine sensible Phase in der Entwicklung motorischer Grundfertigkeiten (u.a. Iivonen & Sääkslahti, 2014). Motorisch werden die Kinder ab fünf Jahren rasant geschickter und können nun neue, vor allem sehr komplexe Bewegungsformen (wie Seilspringen, Skifahren, Radfahren, Schwimmen usw.) leichter erlernen (u.a. Kasten, 2015). Mit einem Wachstumsschub im Verlauf des sechsten Lebensjahrs nähern sich die Körperproportionen der Kinder immer mehr denen von Erwachsenen an. Auch kognitiv kommt es zu enormen Fortschritten. Kinder erkennen nun z.B., dass ihre eigene Sicht nicht der ihres Gegenübers entsprechen muss, was ihnen mehr Kompetenzen im sozialen, d.h. zwischenmenschlichen Handeln, ermöglicht (u.a. Kasten, 2015). Die Forschung hat gezeigt, wie regelmäßige und vielseitige körperlich-sportliche Aktivität nicht nur die physische, sondern auch die soziale, kognitive, emotionale und motivationale Entwicklung der Kinder fördert sowie späteres Lernverhalten und Schulerfolg günstig beeinflusst (u.a. Jahn & Senf, 2006; Ali & McIchlan, 2017).

9.2 Ziele und Intentionen des Beitrags

Im Beitrag werden verschiedene Lauf- und Kräftigungsspiele, Spielformen für die Leichtathletik und das Turnen sowie Ballspielvariationen vorgestellt. Alle im Folgenden beschriebenen Bewegungsideen, Inhalte, Methoden, Organisationsformen usw. werden bereits seit vielen Jahren in der Kindersportschule Chemnitz erfolgreich umgesetzt, um motorische Fähigkeiten zu fördern, Fertigkeiten zu erlernen, motorische, kognitive und soziale Kompetenzen zu stärken und die Freude an körperlich-sportlicher Aktivität aufrechtzuerhalten bzw. zu erweitern.

⁹ Die maskuline Form der Personenbezeichnung denkt ausdrücklich alle Geschlechtergruppen u. -identitäten mit.

9.3 Praxiserprobte Bewegungsideen

9.3.1 Lauf- und Kräftigungsspiele

Schätze sammeln	Laufen und Klettern, Ausdauerschulung
-----------------	---------------------------------------

Organisation

Ein kleiner Parcours ist innerhalb des Hallenfeldes aufgebaut und außen herum ist das Feld an den Eckpunkten eindeutig mit Pylonen markiert. Am Ende der Parcoursstrecke befindet sich eine Kiste mit "Schätzen" (kleine Bälle, bunte Pappdeckel, Sandsäckchen o.ä. Transportmaterial). Eine leere Teamkiste befindet sich am Startpunkt des Parcours. Es werden zwei Teams gebildet, ein Parcoursteam und ein Laufteam.

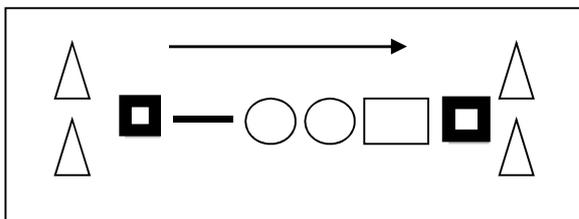


Abb. 1: Aufbau des Parcours (Beispiel)

Material

Pylonen zur Markierung der Laufstrecke, Reifen, Langbank, Gymnastikmatten etc. für den Parcours, eine Kiste mit Kleinmaterial zum Punktesammeln und eine leere Kiste.

Aufgaben

- Das Laufteam hat die Aufgabe, außen um das Spielfeld herum zu laufen. Pro gelaufene Runde gibt es einen Punkt. Ziel des Parcoursteams ist es, gemeinsam so schnell es geht alle „Schätze“ aus der Schatzkiste im Parcours in ihre Kiste zu bringen. Die Zeitbegrenzung für das Laufteam wird vom Parcoursteam vorgegeben, und zwar folgendermaßen:
- Im Parcoursteam hat jeder die Aufgabe, den aufgebauten Parcours zu überwinden, sich anschließend einen "Schatz" aus der Schatzkiste zu entnehmen und ihn in der eigenen Kiste am Startpunkt wieder abzulegen. Sobald sich alle Schätze aus der Schatzkiste in der eigenen Kiste am Startpunkt befinden, hat das Parcoursteam die Aufgabe gelöst und die Zeit für das Laufteam, Rundenpunkte zu sammeln, ist abgelaufen.
- Nun können Laufteam und Parcoursteam die Aufgaben tauschen. Wie viele Laufunden schaffen das vormalige Parcoursteam?

Variationen

Die Teams müssen nicht gleich groß sein. Es können z.B. auch nur zwei Kinder im Parcoursteam sein, dann verlängert sich die Laufzeit für das Laufteam. Sobald die Schatzkiste leer ist, werden nach einer kurzen Pause zwei neue Kinder ins Parcoursteam gewählt. Je nach Spielregel können die Mitglieder des Parcoursteams den Parcours nacheinander oder auch zeitgleich absolvieren.

Hinweise

Bitte Pausen berücksichtigen, da es sich um ein sehr intensives Laufspiel handelt. Notwendige Absicherung des Parcours vornehmen. Der/die Kindersportleiter*in sollte die Runden des Laufteams mitzählen.

Grundidee des Spiels: u.a. Lindner (2001)

Freunde-Staffel	Laufen und Erholen, Ausdauerschulung
-----------------	--------------------------------------

Organisation

Die Kinder gehen paarweise zusammen und setzen sich nebeneinander auf eine Bank. Mit Pylonen wird eine Laufrunde markiert.

Material

Pylonen zur Markierung der Laufstrecke, (Stopp-)Uhr, Bank oder Matten

Aufgaben

- Die Kinder sollen innerhalb einer vorgegebenen Zeit (5 Minuten, 7 Minuten o.ä.) so viele Runden wie möglich um die Pylonen laufen. Jedes Kind darf dabei selbst entscheiden, wann es sich mit seinem Partner abwechselt. Am Ende zählt die Gesamtrundenzahl des Zweier-Teams.
- Partner A aus jedem Team beginnt damit, Runden zu laufen. Jedes Mal, wenn er an der Bank vorbei kommt kann er entscheiden, ob er noch eine weitere Runde läuft oder sich auf die Bank setzt und Partner B losschickt.

Variationen

Anstatt der zeitlichen Vorgabe kann auch eine bestimmte Rundenanzahl vorgegeben werden, die gemeinsam, aber nicht zeitgleich, von Partner A und B erlaufen werden muss. Zum richtigen Zählen der Runden, Klammern o.ä. zur Verfügung stellen.

Hinweise

Es darf nicht gegangen werden! Ansonsten dürfen die Kinder das Lauftempo eigenständig bestimmen. Wer nicht mehr rennen kann, läuft zur Wechselbank und tauscht mit seinem Partner.

Grundidee des Spiels: u.a. Kaufhold (2009)

Würfel dich stark!	Springen und Stützen, Kraftschulung
--------------------	-------------------------------------

Organisation

Es werden fünf Stationen in der Halle aufgebaut. Jede Station erhält eine laminierte Nummer (1-5). Zahlenwürfel und/oder Einsteck-Würfel mit den Zahlen 1 bis 6 sind vorbereitet.

Material: Langbank, Matten, Medizinball, Hocker, Kastenoberteil

Aufgabe

Die Kinder dürfen abwechselnd mit einem großen Zahlen- oder einem Einsteckwürfel ihre Station bzw. Bewegungsaufgabe erwürfeln. Je nach Anzahl der Kinder können auch mehrere Würfel bereitgelegt werden. Die gewürfelte Augenzahl gibt an, welche Station bzw. Bewegungsaufgabe das Kind ausprobieren soll. Wird eine Sechs gewürfelt, darf eine Station frei gewählt werden. Nachdem die Bewegungsaufgabe ausgeführt wurde, wird erneut gewürfelt. Die Stationen bzw. Aufgaben werden den Kindern vor Spielbeginn erklärt und vorgezeigt. Das Spiel endet, wenn jedes Kind mindestens 1-mal an jeder Station war bzw. jede Bewegungsaufgabe ausprobiert hat. Wird eine Station gewürfelt, die schon absolviert wurde, kann erneut gewürfelt werden, um die Motivation der Kinder aufrechtzuerhalten.

Ein zweiter Durchgang kann z.B. mit einem Freund bewältigt werden. Es wird gemeinsam gewürfelt und die entsprechende Station/Bewegungsaufgabe ausprobiert. Ein Freund führt die Übung aus, der andere zählt die Wiederholungen und umgekehrt.

- Medizinballsurfer: Das Kind legt sich mit dem Bauch auf einen Medizinball und versucht, durch Ganzkörperspannung die Hände und Füße vom Boden zu lösen und nur noch auf dem Medizinball zu liegen (z.B. 10 Wiederholungen).
- Kurvenflieger: Ein Kind beginnt auf Matte in Liegestützposition, löst dann einen Arm vom Boden und streckt diesen durch Aufdrehen des gesamten Körpers nahezu senkrecht zur Decke. Dann wird für eine Flugkurve in die andere Richtung die Seite gewechselt (z.B. 5 Wiederholungen pro Seite)
- Trommelkönig: Die Kinder sitzen auf einer Matte vor einem Kastenoberteil und legen die Beine angewinkelt darauf ab. Dann sollen sie sich aus der Rückenlage aufrichten und mit beiden Händen zweimal auf den Kastendeckel klopfen, sich dann wieder zurücklehnen und erneut zum Trommeln aufrichten (z.B. 10 Wiederholungen).
- Kaffeemühle: Das Kind legt die Beine auf einen Hocker und stützt sich mit den Armen am Boden ab. Dann wird versucht, mit den Händen am Boden Runde um Runde um den Hocker zu stützen, ohne dass die Beine vom Hocker rutschen (z.B. 2 Runden).
- Wechselsprünge: Das Kind stellt ein Bein auf die Langbank, das andere bleibt als Standbein am Boden. Dann werden im Sprung immer wieder die Beine gewechselt (z.B. 20 Sprünge).

Variationen

Die Aufgaben, Wiederholungszahl und Pausenzeit können variiert werden, Pause kann aktiv oder passiv gestaltet werden, Musik kann Motivation steigern und Übungsdauer vorgeben, Stationsnummer kann vorher in einem abgesteckten Feld als Runde/Runden gelaufen werden, erst dann geht es zur entsprechenden Kraftstation. Das erhöht die Ganzkörperbeanspruchung und fördert neben der Kraft auch die Ausdauer.

Hinweise

Die Kinder auf gleichmäßige Atmung hinweisen; sie sollen eine pressende Atmung vermeiden.

Grundidee des Spiels: u.a. Jung (2008)

9.3.2 Leichtathletik

Spiegelfangen	Laufen und Springen, Koordinationsschulung
---------------	--

Organisation

Vor Beginn wird ein Fänger und eine Spielfeldbegrenzung festgelegt.

Material

Pylonen o.ä. zur Spielfeldbegrenzung, Markierung für den Fänger

Aufgaben

Die Kinder können sich genau wie der Fänger frei im Spielfeld bewegen. Wer abgeschlagen wurde, wird zum neuen Fänger. Die Fänger dürfen sich selber eine Fortbewegungsart aussuchen (Vorwärtslaufen, Rückwärtslaufen, Knieheben, Anfersen, Nachstellschritte, ...) und die anderen Kinder müssen diese nachahmen.

Variationen

Bei einer großen Gruppe können auch mehr Fänger bestimmt werden, aber diese müssen sich dann auf eine Fortbewegungsart einigen. Der Fängerwechsel kann auch von der Kindersportleitung durchgeführt werden. Wer abgeschlagen wurde, muss dann eine bestimmte Bewegungsaufgabe ausführen und kann anschließend wieder mitspielen.

Hinweise

Mit jedem Fängerwechsel muss auch ein Wechsel der Lauf-/Sprungart durchgeführt werden.

Grundidee des Spiels: u.a. Wessel & vom Wege (2014)

Raketenfangen	Sprinten, Schnelligkeitsschulung
---------------	----------------------------------

Organisation

Die Kinder stellen sich entlang einer festgelegten Laufstrecke (ca. 15 bis 20 Meter) in einer Gasse gegenüber auf.

Material:

Tuch oder Seil, evtl. Pylonen, Reifen oder Matten als Platzhalter

Aufgaben

Ein Kind steckt sich ein Tuch hinten in die Hose und sprintet auf Kommando durch die Gasse an der die anderen Kinder entlang stehen. Diese versuchen nach dem Tuch zu greifen, sobald das Kind an ihnen vorbeirennet. Wer schafft es, so schnell zu sein, dass kein Kind das Tuch zu fassen bekommt? Danach ist das nächste Kind an der Reihe.

Variationen

Durch eine engere Gasse wird es schwieriger für den Läufer, aber leichter für die Tuchdiebe.

Hinweise

Der Startpunkt sollte ca. 5 Meter vom Beginn der Gasse entfernt sein. Die Kinder in der Gasse dürfen sich nicht von der Stelle bewegen und nur nach dem Tuch greifen. Daher empfiehlt es sich, die Orte, an denen die anderen Kinder stehen dürfen, mit Pylonen, Reifen oder Matten zu markieren und festzulegen.

Grundidee des Spiels: u.a. Büngers (2017)

Biathlon mit Hand und Fuß	Laufen und Werfen, Zielwurfschulung
---------------------------	-------------------------------------

Organisation:

Markierung einer Laufstrecke im Inneren des Hallenfeldes und Aufbau von 6 Zielwurf-/ und Zielschussstationen am Spielfeldrand.

Material

Pylonen, Turnmatten, verschiedene Ziele (Kegel, Tore, Eimer, Kisten...)

Aufgaben

- Die Kinder versuchen, an den einzelnen Stationen die Ziele zu treffen. Dazu haben sie jeweils 3 Versuche. Je nachdem wie erfolgreich sie sind, müssen sie anschließend 0-3 Strafrunden im Hallenfeld laufen. Danach geht es zur nächsten Station.
- Die Kindersportleitung gibt eine bestimmte Zeit vor und die Kinder versuchen, in dieser Zeit so viele Treffer wie möglich zu erzielen.
- Die Stationen müssen je nach Vorgabe im Stand, im Sitzen, im Liegen und mit Hand oder Fuß von der jeweiligen Markierung ausgeführt werden. Ziel kann es dabei sein, Kegel zum Fallen zu bringen oder das Wurfgerät in oder durch ein bestimmtes Ziel zu werfen.

Variationen

Statt einer Zeitvorgabe kann auch eine bestimmte Anzahl an Treffern oder eine konkrete Rundenanzahl vorgegeben werden. Die Wurfgeräte sollten an jeder Station variieren (Tennisbälle, Tischtennisbälle, Sandsäckchen, Fußball, Gummiball, Indiacas, Frisbee etc.).

Hinweise

Eindeutige Markierungen und Richtungsanweisungen sind wichtig, um die Gefahr eines Zusammenstoßes möglichst gering zu halten.

Grundidee des Spiels: u.a. Dombroth (2016)

Straßenbau	Hüpfen und Springen, Sprungkraftschulung
------------	--

Organisation

Die Kinder stehen hintereinander in einer Reihe. In ca. 10 Meter Entfernung liegen 2 Turnmatten hintereinander.

Vor die Turnmatten werden Hindernisse gelegt, zum Beispiel Schaumstoffbausteine oder leere Pappschachteln. Die Kinder sollen mit Anlauf über diese Hindernisse springen. Mit jeder Runde wird die Straße länger, denn es wird immer ein Baustein oder eine Pappschachtel mehr dazu gelegt. So müssen die Kinder in jeder Runde ein Stück weiter springen.

Material

Turnmatten, Pylonen zur Markierung des Startpunktes, Hindernisse zum Überspringen oder Stapeln.

Aufgaben

Die Kinder laufen nacheinander und nur auf Kommando der Kindersportleitung los und versuchen, die Hindernisse zu überspringen. Dabei sollte der Sprung in einer flüssigen Bewegung aus dem Anlauf heraus mit einem Bein stattfinden. Wer schafft es, über 5, 6, 7 oder sogar 10 Bausteine zu springen?

Variationen

Die Hindernisse können sowohl in die Weite (Weitsprung) oder Höhe (Hochsprung), als auch in Kombination erweitert werden. Bei sehr vielen Kindern können mehrere Reihen/Sprungbahnen gebildet werden um die Wartezeit möglichst kurz zu halten.

Hinweise

Die Mattenbahn hinter den Hindernissen sollte ausreichend lang sein, um eine unfallfreie Landung zu gewährleisten.

Grundidee des Spiels: u.a. Kinderturnstiftung Baden-Württemberg (2014)

9.3.3 Turnen

Riese – Tunnel – Zwerg	Laufen und Turnen, Kraft-/Koordinationsschulung
------------------------	---

Organisation

Je nach Anzahl der Kinder werden ein bis zwei Fänger bestimmt und gekennzeichnet sowie die Spielfeldgröße festgelegt.

Material

Kennzeichen für die Fänger (z.B. Leibchen)

Aufgaben

Die Fänger versuchen, die Kinder zu fangen. Beim Abtippen hat der Fänger drei Möglichkeiten, entweder er sagt „Riese“, „Tunnel“ oder „Zwerg“. Je nachdem wofür er sich entscheidet, muss das abgetippte Kind die entsprechende Position einnehmen.

- Riese: Aauf die Zehenspitzen stellen und die Arme weit über dem Kopf zusammenführen
- Tunnel: steiler Vierfüßlerstand bei dem der Po der höchste Punkt ist
- Zwerg: hinknien oder hinhocken und Kinn an die Brust führen

Die freien Kinder können die abgetippten Kinder wieder befreien, je nachdem welche Figur sie darstellen. Um den Riese zu befreien, muss ein Kind hochspringen und mit den eigenen Händen die Hände des Riesen abklatschen. Um den Tunnel zu befreien, muss ein Kind unter ihm durchkriechen und um den Zwerg zu befreien, ist ein Sprung über ihn mit auf dem Rücken des Zwerges abgestützten Händen nötig.

Variationen:

Je nach Stundenschwerpunkt können verschiedenste Turnelemente in das Spiel einbezogen werden (Handstand an der Wand (Baum), Einbeinstand (Storch), Drehungen (Karussell) usw.).

Hinweise

Den Fängerwechsel individuell gestalten, je nach Belastungszustand der Kinder. Es sollten kurze Pausen zwischen den Fangrunden eingebaut werden.

Grundidee des Spiels: u.a. Friedl (2005)

Turn-Lotteriespiel	Turnen, Koordinationsschulung
--------------------	-------------------------------

Organisation

In der Halle werden gemeinsam verschiedene Turnstationen aufgebaut, erklärt und vorgezeigt.

Material

Langbänke, Turnmatte, Weichbodenmatte, Sprungbrett, Kasten, Schaumstoffwürfel

Aufgaben

Die Bilder aller Stationen mit Turnaufgaben sind mehrfach als Kärtchen laminiert und liegen auf einem Stapel. Jedes Kind zieht eine Karte und absolviert dann die entsprechende Station bzw. Turnaufgabe. Bevor das Kind zu der Station geht, legt es die Karte neben den Stapel, so dass die Kindersportleitung nach einer Weile die Karten wieder mischen und unter den Stapel legen kann.

- Hockwende über schräge, in Sprossenwand eingehängte Bank; Hände setzen am tiefsten Punkt der Bank an (Hinführung zum Radschlag)
- Rolle vorwärts in den Stand, danach gleich in einen Reifen springen und stehende Position halten
- Balancieren vorwärts und rückwärts (Zehen-Hacken-Gang)
- Handstütz an der Wand
- Kastensprung mit Sprungbrett (beidbeinig abspringen und mit Füßen auf Kasten landen)
- Stützen über Langbänke (im Krebsgang, im Vierfüßlergang)

Variationen

Die Stationen bzw. Turnaufgaben können je nach Übungsschwerpunkt variiert werden.

Hinweise: Die Kinder sollten mit der korrekten Übungsausführung vertraut sein und ausreichend Abstand zum Vordermann halten.

Grundidee des Spiels: u.a. Bayerische Landesstelle für den Schulsport (2019)

9.3.4 Ballschule

Monsterball	Werfen, Zielwurfschulung
-------------	--------------------------

Organisation

Ein Hocker wird auf ein Rollbrett gestellt und das Bild eines Monsters darauf geklebt oder gemalt. Mit Matten oder Langbänken wird ein Spielfeld abgegrenzt, in dem nur das Monster hin und her bewegt werden darf. Im anderen Teil der Halle liegen verschiedene Bälle.

Material

Hocker, Rollbrett, weiche Bälle (!), Langbänke oder Turnmatten

Aufgaben

Mit dem Startkommando versuchen die Kinder alle, das "Monster" mit einem Ball abzuwerfen, dürfen dabei aber nicht die Spielfeldgrenze übertreten. Bis die Kindersportleitung das Spiel stoppt, dürfen die Kinder immer wieder Bälle einsammeln und versuchen das Monster zu treffen. Ein Kind befindet sich die ganze Zeit hinter dem Hocker und schiebt das "Monster" auf dem Rollbrett kreuz und quer durch das Spielfeld. So wird das Kind möglichst selten getroffen.

Variationen

Die Spielfeldgröße des Monsters sollte an die Wurffähigkeiten der Kinder angepasst werden. Je nach Anzahl der Kinder können auch zwei oder mehr Monster mitspielen. Die Kinder sollen mitzählen, wie oft sie getroffen haben oder sich nach jedem Treffer einen Punkt holen (z.B. Klammer ans Shirt o.ä. visuelle Zählhilfen, Bierdeckel, Klebepunkt). Durch den Einsatz verschieden weicher und großer Bälle (Tischtennisball, Softbälle etc.) wird zusätzlich die Differenzierungsfähigkeit der Kinder geschult.

Hinweise

Das Kind, welches das Monster steuert, sollte aus Sicherheitsgründen immer hinter dem Hocker versteckt bleiben und erst nach Ende der Spielzeit wieder hervorkommen.

Grundidee des Spiels: u.a. Rath & Ravenberg (2001)

Schläger-Ball-Zuordnungsspiel	Laufen und Wissensvermittlung
-------------------------------	-------------------------------

Organisation

In der Mitte der Turnhalle liegen verschiedene Bälle (am besten in 1 Reifen, damit sie nicht wegrollen) und Schläger bereit.

Material

Reifen, Bälle und entsprechende Schläger, wie zum Beispiel Hockeyball/-schläger, Tischtennisball/-schläger, Federball/-schläger, Tennisball/-schläger, Floorball/-schläger, Luftballon/Fliegenklatsche, Softball/Turnschuh usw.

Aufgaben

Läuft die Musik, bewegen sich die Kinder in verschiedenen Fortbewegungsarten, die vorher von der Kindersportleitung genannt werden, um die Schläger und Bälle herum. Stoppt die Musik, treffen sich alle im Kreis. Die Kindersportleitung zeigt einen Ball und die Kinder sollen sagen, welcher Schläger dazugehört. „Wie heißt der Ball, wie heißt der Schläger und wie heißt die Sportart in der beides verwendet wird?“ Anschließend geht es mit der nächsten Runde Musikstopp weiter.

Variationen

Sind die entsprechenden Bälle und Schläger in größerer Anzahl vorhanden, können die Kinder nach jeder Runde das gerade besprochene Sportgerät ausprobieren. Es können weitere Sportarten mit einbezogen werden, die keine Schläger brauchen. Besprochen wird dann zum Beispiel Basketball und Basketballkorb, Ski und Skistöcke, Fußball und Fußballschuhe usw.

Hinweise

Werden die Sportgeräte ausprobiert, sollten vorher unbedingt die Regeln besprochen und auf die Verletzungsgefahr hingewiesen werden, zum Beispiel: Hockeyschläger darf nicht über Kniehöhe geschwungen werden.

Grundidee des Spiels: u.a. Friedl (2005)

Fischer, welche Fahne weht heute?

Fangspiel mit Wissensvermittlung

Organisation

Alle Kinder stellen sich nebeneinander entlang einer Linie auf. Je nach Anzahl der Kinder werden 1 oder 2 Fänger (=Fischer) bestimmt. Jedes Kind, außer dem Fischer, hält einen Ball in der Hand. Diese Bälle werden in jeder Runde neu einer Kiste hinter der Linie, im Rücken der Kinder, entnommen.

Material

Pylonen o.ä. zur Spielfeldbegrenzung, Kennzeichen für die Fänger (z.B. Leibchen), 2 Kisten mit Bällen

Aufgaben

Der oder die Fänger stehen den restlichen Kindern am anderen Ende des Spielfeldes gegenüber. Die Kinder rufen und fragen den Fischer gemeinsam: „Fischer, Fischer, welche Fahne weht heute?“. Der Fischer nennt einen Ball, zum Beispiel Tennisball. Anschließend versuchen alle Kinder, die diesen Ball in der Hand halten, auf die andere Seite zu gelangen, ohne das Spielfeld zu verlassen. Es dürfen nur die Kinder vom Fänger gefangen werden, die den genannten Ball in der Hand haben. Gefangene Kinder werden ebenfalls zu Fängern.

Variationen

Die gefangenen Kinder bleiben dort stehen, wo sie abgetippt worden sind. Sie dürfen mit fangen, in dem sie ihre Arme ausbreiten, sich dabei jedoch nicht von der Stelle bewegen.

Hinweise

Auf beiden Seiten des Spielfeldes steht eine Kiste mit einer Ballauswahl bereit, damit nach jeder Runde die Fänger und Kinder nicht wieder zurück auf ihre Startposition müssen, sondern von der anderen Seite direkt in die nächste Runde starten können. Nach jeder Runde nehmen sich die Kinder einen beliebigen neuen Ball aus der Kiste.

Grundidee des Spiels: u.a. Mehring, Mehring & Lechner (2018)

9.4 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

Die Altersgruppe der 5/6-Jährigen ist voller Besonderheiten und Herausforderungen. Es ist die Gruppe der Vorschulkinder – die scheinbar einzige Altersgruppe im Lebensverlauf, die nicht nach dem benannt ist, was sie ist, sondern nach dem, was sie mal werden soll. Dies stellt eine große Herausforderung für die pädagogische Arbeit mit dieser Altersgruppe dar. Zum einen sollen die Kinder auf die Schule vorbereitet werden, zum anderen sollten die Kinder immer noch ihre altersspezifischen Bedürfnisse ausleben können.

Um einen optimalen Einstieg in die Schule zu gewährleisten, sind zum Beispiel Eltern in Österreich verpflichtet ihre Kinder im letzten Jahr vor der Schule in einer KiTa anzumelden (KiTa Medien GmbH, 2020). Ähnliches gilt für die Schweiz, Frankreich, Polen und weitere angrenzende Staaten. Da Bildung in Deutschland Ländersache ist, gibt es hier keine einheitlichen Regelungen. Iwers-Stelljes (2004) listet sechs grundlegende Kompetenzbereiche für den Schuleintritt auf: Konzentrationsfähigkeit, Sprache und Phonologische Bewusstheit, grundlegende Wissensinhalte (z.B. Farben, einfache Verkehrszeichen wie die Ampel, volle Stunde auf der Uhr erkennen), Motorik, Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein, soziale Wahrnehmung und soziales Bewusstsein.

Im Alter von 5-6 Jahren finden enorme Entwicklungsfortschritte statt – sowohl körperlich als auch kognitiv (u.a. Iivonen & Sääkslähti, 2014; Kasten, 2015). Auch dürften Kinder in diesem Alter in der Lage sein, neue Bewegungsformen leicht zu erlernen, nicht zuletzt aufgrund des Entwicklungsniveaus von Nerven- und Muskelsystem (u.a. Jahn & Senf, 2006; Bechstein, 2010;). Deshalb ist es wichtig, in der Praxis diese Entwicklung mit einem vielseitigen Bewegungsangebot zu fördern und sie essentiell in das Bildungsangebot dieser Altersgruppe einzubinden (u.a. Iivonen & Sääkslähti, 2014). Der Kindergarten bildet mit Elternhaus und Sportverein die wichtigste Arena für eine vielseitige motorische Stimulierung von Kindern im Vorschulalter und der Ausprägung von Bewegungsfreude und Bewegungsinteresse (u.a. Beudels, 2016). Im Zusammenhang mit Bewegung und Sport ist auf eine freudbetonte, spielerische Stimulierung zu achten. Einseitige und stupide Bewegungsaufgaben und Spielformen gehen oft auf Kosten eines tatsächlich vielseitigen Förderungspotentials und die Herausbildung einer intrinsischen Motivation zum Bewegen und aktiven Spielen (u.a. Nordbotten, 2019). So sollte beispielsweise das freie Spielen mit dem Ball dem starren Konzept des traditionellen Fußballspiels vorgezogen werden. Auch bietet die Natur den Kindern in der Regel ungleich mehr Bewegungsreize und Variationsmöglichkeiten als die klassisch ausgestattete Turnhalle (u.a.

Nordbotten, 2019). Da sich die Kinder mitten in der sensiblen Phase für die Aneignung kognitiver, emotional-motivationaler und sozialer Kompetenzen befinden, sollten auch diese durch adäquate Spiele und Bewegungsaufgaben gefördert werden.

Die Forschung konnte seit der Jahrtausendwende immer deutlicher aufzeigen, wie stark das Niveau der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Kindergarten- und Vorschulalter mit dem der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie schulischem Erfolg zusammenhängt (Iivonen & Sääkslahti, 2014; Ali & McIchlan, 2017). Zugleich konnte gezeigt werden, dass im Zusammenspiel von „Reifung“ (natürliche Entwicklung durch Wachstum, genetische Veranlagung etc.) und „Lernen“ (Entwicklung durch persönliches Verhalten und Einflüsse der Umwelt), das motorische Entwicklungsniveau wohl einen stärkeren Einfluss auf das (schulische) Lernen nimmt als bisher erwartet (Ali & McIchlan, 2017). Aufgabe von Forschung ist es, Strategien und Interventionen zu entwickeln, einzusetzen und auf ihre Wirkung hin zu untersuchen, um allen Kindern gleiche Chancen in ihrer motorischen Entwicklung zu ermöglichen – nicht zuletzt im Sinne der Bildungsgerechtigkeit.

Literatur

- Adler, K. (2015). Motorische Leistungen sächsischer Kindergartenkinder. Zwei Stuserhebungen im Vergleich (MoKiS 2007/2013). *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 56(1), 9–53.
- Ali, A. & McIchlan, C.J. (2017). Literature Review on Motor Skill and Physical Activity in Preschool Children in New Zealand. *Advances in Physical Education*, 7(1), 10–26.
- Bayerische Landesstelle für den Schulsport (2019). *Fit für den Sportunterricht in der Grundschule: Grundwissen - Praxisbausteine (1. bis 4. Klasse)*. Augsburg: AAP Lehrerfachverlag GmbH.
- Bechstein, M. (2010). *Psychomotorik*. Dortmund: Manfred Bechstein.
- Beudels, W. (2016). *Zusammenhänge von Bewegung und Lernen in der frühen Kindheit*. Zugriff am 22.03.2021 unter: <https://www.kita-fuchs.de/ratgeber-paedagogik/beitrag/zusammenhaenge-von-bewegung-und-lernen-in-der-fruehen-kindheit>.
- Büngers, B. (2017). *100 tolle Sport- und Bewegungsspiele, Klasse 1/2*. Augsburg: Auer Verlag in der AAP Lehrwelt GmbH.
- Dombroth, W. (2016). *45-Minuten-Spiele für den Sportunterricht Klassen 5-12*. Augsburg: Auer Verlag in der AAP Lehrwelt GmbH.
- Friedl, J. (2005). *Das Ballspiele Buch. Rollen, werfen, fangen, zielen - Ballspiele mit Kindern für alle Gelegenheiten*. Münster: Ökotopia Verlag.
- Iivonen, S. & Sääkslahti, A.K. (2014). Preschool children's fundamental motor skills: a review of significant determinants. *Early Childhood Development and Care*, 184(7), 1107–1126.
- Iwers-Stelljes, T.A. (2004). *Schulbeginn: Entwicklung, Herausforderungen und Unterstützung*. Zugriff am 22.03.2021 unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gestaltung-von-uebergang-von-der-kita-in-die-schule/1228>.
- Jahn, U. & Senf, G. (2006). *Warum Kinder Bewegung brauchen*. Stuttgart: Hampp Media GmbH.
- Jung, S. (2008). *Hier bewegt sich was im Wald. Eltern-Kind-Turnen und Kinderturnen in Kindergarten, Schule und Verein*. Aachen: Meyer & Meyer.

- Kasten, H. (2015). *Entwicklungspsychologische Grundlagen der Kindergarten- und Vorschulzeit (4.-6. Lebensjahr) - einige frühpädagogische Konsequenzen*. Zugriff am 22.03.2021 unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Kasten_II_2015.pdf.
- Kaufhold, S. (2009). *Sport in der Sek. I - schnell und klar: 5. bis 10. Klasse*. Buxtehude: Persen.
- Kinderturnstiftung Baden-Württemberg. (2014). *Bewegung, Spiel und Sport in der frühkindlichen Bildung - Bewegungserziehung in der frühkindlichen Bildung*. Esslingen: Bechtle-Druck.
- Kita Medien GmbH (2020) *Vorschule und Vorschularbeit – Ziele, Inhalte, Methoden und Ideen*. Retrieved from <https://www.erzieherin-ausbildung.de/praxis/kita-leitung-fachtexte-leitfaeden-vorschulkinder/vorschule-und-vorschularbeit-ziele-inhalte>. Zugriff am 15.07.2020.
- Krombholz, H. (2005). *Bewegungsförderung im Kindergarten – Ein Modellversuch*. Schorndorf: Hoffmann.
- Krombholz, H. (2006). Physical performance in relation to age, sex, birth order, social class, and sports activities of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 477–484.
- Lindner, H. (2001). *Hier bewegt sich was. Cowboys und Indianer. Eltern-Kind-Turnen und Kinderturnen in Kindergarten, Schule und Verein*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Mehring, S., Mehring, V., & Lechner, S. (2018). *5-Tage-Projekt Sport und Spiel*. Hamburg: AOL-Verlag.
- Nordbotten, G.L.M.N. (2019). *Barns fysiske utvikling*: Cappelen Damm AS.
- Rath, N. & Ravenberg, K. (2001). *Der Schulkindergarten. Band 2: neue Arbeitsmodelle*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Wessel, M. & vom Wege, B. (2014). *Das Kindergartenspielebuch. Die schönsten Spiele aus alter und neuer Zeit*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2009). Bewegung als Motor des Lernens. *nifbe-Themenheft Nr. 2*.

IV BEWEGEN UND SPIELEN IN DER NATUR



10 Naturerfahrungen im Kindesalter

Franziska Schramm

10.1 Einführung

„Wollen wir erreichen, dass sich unsere Kinder in einer immer technisierteren Welt zu-rechtfinden, müssen wir dafür sorgen, dass sie sich zuerst einmal dort zu Hause fühlen, wo sie die allermeiste Zeit ihr Habitat hatten: unter freiem Himmel.“ (Roepert, 2011)

Der Mensch ist ein Teil der Natur, des großen Ganzen. Die längste Zeit der menschlichen Ge-schichte lebten wir als Jäger und Sammler in und mit der Natur. Dies wandelte sich erst als die Menschen vor wenigen tausend Jahren sesshaft wurden. Der Kontakt und die Beziehung zur natürlichen Welt haben daher starken Einfluss auf unsere Entwicklung und das Wohlbefinden. Seit Urzeiten begreift und erfährt ein Kind seine Umwelt über seine Sinne und durch Bewegung. Bewegung ist die Grundlage allen Wachstums, Lernens, Sich-Entwickelns. Nicht ohne Grund ist Kindern von Natur aus ein hoher Bewegungsdrang gegeben. Die Natur ist ein wundervoller großer Spielplatz. Sie ist unser ursprünglicher Entwicklungsraum. Hier finden die kleinen Weltentdecker alles, was sie brauchen: Sonne, Wasser, Wind, Erde, Tiere, Pflanzen – und mit ihnen elementare Erfahrungen, die Sinne, Körper und Seele nähren. Unter freiem Himmel können Kinder das Leben, die Freiheit, Unmittelbarkeit und Verbundenheit spüren. Auch Widerstände, an denen sie wachsen können, warten hier auf sie. Die Natur ist ein Spiegel, in dem sich Kinder selbst erkennen können (u.a. Renz-Polster & Hüther, 2013).

Viele Kinder wachsen heute in einer eher unnatürlichen, bewegungsarmen Umwelt mit versiegelten Böden, naturfermem Spielzeug, Fernseher, Smartphones und Spielekonsolen auf. Diese künstliche Welt schafft ein Getrenntsein von der Natur und wirkt sich ungünstig auf die Entwicklung und das Wohlbefinden der Heranwachsenden aus. Kinder, die das Abenteuer im Freien suchen, sich schmutzig machen, auf Bäume klettern, sich blaue Flecken und Kratzer holen, scheinen eine zunehmend seltene Spezies zu sein. Louv (2011) spricht in diesem Zu-sammenhang von einem Natur-Defizit-Syndrom. Weber (2010) führt in seinem Beitrag *Kinder raus in die Natur!* weiter aus: „Ohne die Nähe zu Pflanzen und Tieren verschwinden emotio-nale Bindungsfähigkeit, Empathie, Fantasie, Kreativität und Lebensfreude“. Kinder brauchen einen sicheren, anregenden und gestaltbaren (Erfahrungs-)Raum, in dem sie sich frei ausprobieren, kreativ gestalten, Selbstwirksamkeit erleben, gemeinsam lernen und sozial organisieren können. Das unorganisierte Spiel in der Natur bietet eine sehr große Vielfalt an solchen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die Kindern helfen, ihre vollen seelischen, körperlichen und geistigen Potenziale zu entwickeln. In einer künstlichen, vorgefertigten Welt können sie diese Potenziale nur schwer entfalten.

In den letzten Jahren haben sich immer wieder neue pädagogische Konzepte und Ansätze ent-wickelt, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene zurück in die Natur holen wollen. Naturpä-dagogik, Waldpädagogik, Umweltbildung, Wildnispädagogik, Erlebnispädagogik – wo besteht da eigentlich der Unterschied? Die Antwort ist gar nicht so einfach, da sich die meisten dieser

Begriffe schwer definieren bzw. voneinander abgrenzen lassen. *Umweltbildung* oder *Umweltpädagogik* werden eher als Sammelbegriffe verwendet, zu denen sich jede pädagogische Maßnahme zählen lässt, die in irgendeiner Form Natur und Umwelt einbezieht. Dazu gehört z.B. auch die *Naturpädagogik*, die mit ganzheitlichen Naturerlebnissen Wissen über die Natur und ökologische Zusammenhänge vermitteln will. Das sind ebenfalls die Ziele der *Waldpädagogik*, jedoch liegt der Schwerpunkt hier auf dem Lebensraum Wald. Die *Wildnispädagogik* bezieht ihre Grundorientierung aus dem überlieferten Wissen indigener Naturvölker (Lebensweise, Weltansicht, Kultur, Handwerk, Verbindung zur Natur). Sie vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten für ein Leben im Einklang mit der Natur sowie zum friedlichen Zusammenleben in Gemeinschaft. Sie verbindet die Lehr- und Erziehungsmethoden der Naturvölker mit neuen Erkenntnissen aus der Psychologie, der Verhaltensforschung und Pädagogik (u.a. WWF Deutschland, 2020). Die *Erlebnispädagogik* nutzt die Natur lediglich als Setting, in dem sie gezielt Erlebnisse und Abenteuer schafft, die hauptsächlich der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz dienen. In allen Richtungen lässt sich ein gemeinsamer Konsens finden – es geht darum, durch ganzheitliche Naturerlebnisse eine emotionale Beziehung zur Natur zu schaffen, Wissen zu vermitteln sowie die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Nach dem Motto „was man kennt und liebt, das schützt man“, haben alle Ansätze die Förderung eines verantwortungsvollen, nachhaltigen, umweltbewussten Handelns zum Ziel.

10.2 Ziele und Intentionen des Beitrags

„Erzähle es mir - und ich werde es vergessen, zeige es mir - und ich werde mich erinnern, lass es mich tun - und ich werde es behalten.“ (Konfuzius)

Kinder lernen durch unmittelbares Erleben. Ziel, der im Beitrag aufgeführten praxiserprobten Bewegungsideen in der Natur, ist nicht primär die Vermittlung von Wissen, sondern vielmehr Naturerfahrungen zu ermöglichen, die Freude bereiten, Neugier wecken und alle Sinne anregen. Pädagogen¹⁰ und Eltern sollen sich motiviert fühlen, ihre Kinder mehr draußen im Freien spielen und erkunden, sie frei erleben und erforschen zu lassen. Die aufgeführten Spielideen sind Anregungen für ein gemeinsames Erleben, Entdecken und Erfahren der Schönheit und Vielfalt der Natur. Kinder lernen sehr stark über Vorbilder. So wie ein übergewichtiger Ernährungsberater Erwachsenen wahrscheinlich wenig glaubwürdig erscheinen wird, merken Kinder leicht und schnell wie es um die Begeisterungsfähigkeit und Beziehung der Eltern und der Bildungspartner zur Natur steht. Das gemeinsame nach-draußen-Gehen und naturnahe Spielen mit den Kindern lässt sich als persönliche Chance sehen, die eigene Verbindung zur Natur neu zu reflektieren und zu intensivieren.

¹⁰ Die maskuline Form der Personenbezeichnung denkt ausdrücklich alle Geschlechtergruppen u. -identitäten mit.

10.3 Didaktisch-methodische und organisatorische Tipps

Natur(erfahrungs)raum

Natur steht nahezu allen, jederzeit und kostenlos zur Verfügung. Selbst in Großstädten finden sich Parks, Wiesen oder Gärten – wenn zuweilen auch nur auf kleiner Fläche. Die Natur hält eine Vielzahl an Spielsachen und -möglichkeiten für Kinder bereit. Zapfen, Stöcke, Kletten, Wasser, Erdlöcher – kaum ein noch so toller Spielplatz oder gut ausgestatteter Sport- oder Bewegungsraum fördert die Phantasie, Kreativität, Spannung, Konzentration, Bewegung der Kinder so selbstverständlich wie ein natürliches Umfeld. Louv (2011) schreibt dazu: „Die körperliche Betätigung und emotionale Erweiterung, die Kinder im unorganisierten Spiel erleben, ist abwechslungsreicher und weniger zeitgebunden als im organisierten Sport.“

Wetter und Ausrüstung

Die Spiele und Bewegungsideen lassen sich mit nur wenig bis keinem Material und bei jedem Wetter durchführen. Kinder lieben es, auch bei Regen, Matsch und Kälte draußen zu sein, die Natur hautnah zu spüren und zu erkunden. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist eine entsprechende, wettergerechte Kleidung, die auch dreckig werden darf. Pädagogen in Krippe, Kindergarten, Sportverein und anderen Institutionen sollten die Eltern aus diesem Grund über geplante Naturausflüge rechtzeitig informieren. Die Kinder können sich einen Rucksack mit einer Trinkflasche und einen kleinen Snack mitnehmen, denn frische Luft macht durstig und hungrig.

Gefahren

Pädagogen sind in der Regel verpflichtet, die ihnen anvertrauten Kinder über mögliche Gefahren zu belehren. Damit Kinder die Natur nicht für einen Raum voller Gefahren halten und sich ihr lieber fernhalten, ist es sinnvoll sich im Voraus mit den Kindern über relevante Themen auseinanderzusetzen. Welchen Tieren oder Pflanzen könnten wir begegnen? Welche Ängste bringen die Kinder eventuell mit? Welche Bedenken haben verantwortungsbewusste Pädagogen selbst? In einem Redekreis (siehe Best-Practice-Ideen im Folgenden) kann jeder vorab Gelegenheit bekommen, sich darüber frei zu äußern. Erwachsene neigen manchmal dazu, Kindern ihre Ängste durch vernünftige Erklärungen wegzureden. Eröffnen wir den Kindern lieber einen Erfahrungsraum, in dem sie die Dinge, die sie als Gefahr wahrnehmen, genau erforschen und kennenlernen können. Ein gutes Beispiel ist hierfür die Zecke. Viele phantasievolle Geschichten kursieren über dieses kleine Spinnentier. Gehen wir gemeinsam mit den Kindern auf Entdeckungsreise. Wo und wie leben Zecken? Welche Arten gibt es und wie sehen sie aus? Wie können wir uns auf natürliche Weise schützen? Erklären wir den Kindern unsere eigenen Bedenken. Warum möchten wir, dass die Kinder einige Beeren aus dem Wald nicht essen? Kinder sollten erfahren, dass einige Sachen aus der Natur genießbar sind und sehr gut schmecken und, dass nicht nur gekaufte Nahrungsmittel genießbar sind.

Verantwortung

Der Anspruch, Kindern einen möglichst großen Spiel- und Erfahrungsraum zu bieten, der frei und gleichzeitig sicher ist, schafft ein gewisses Spannungsfeld, mit dem sich Pädagogen häufig auseinandersetzen müssen. Was kann ich mir selbst, den Kindern, dem Arbeitgeber und den

Eltern gegenüber verantworten? Nutzen und Risiko sollten allen Beteiligten bewusst sein. In einem Elternbrief und Anmeldebogen können die Eltern über einen pädagogischen Ansatz und geplante Aktivitäten informiert werden. Bei wildnispädagogischen Programmen unterschreiben Eltern beispielsweise, dass sie Kenntnis davon haben, dass mit Messern und offenem Feuer gearbeitet, es Kontakt zu Tieren und Pflanzen geben und die Kindergruppe bei Wind und Wetter draußen sein wird. Blaue Flecke, Schürfwunden und schmutzige Kleidung gehören gelegentlich dazu. Darüber sollten im Vorhinein alle Beteiligten in Kenntnis gesetzt werden. Auch die Kinder werden sich ihrer Verantwortung bewusst, wenn man sie – statt einer geläufigen Belehrung zu Beginn – z. B. ein „Ehrenwort“ geben lässt: *„Ich verspreche, stets achtsam und respektvoll mit mir, den anderen Kindern und allen Lebewesen in der Natur umzugehen. Ich bleibe in Sichtweite, bringe mich und andere nicht unnötig in Gefahr und komme bei Sorgen sofort zu einem Erwachsenen!“* Letztendlich muss jeder Pädagoge für sich selbst entscheiden, was er im Rahmen solcher Programme verantworten will und kann.

Inspiration

Das Erzählen von Geschichten hat seit Urzeiten eine magische Kraft, die vor allem Kinder in ihren Bann zieht. Sie können sich leicht mit den Charakteren in einer Geschichte identifizieren und die Ereignisse so hautnah miterleben. Nutzen wir die Wirkung von Geschichten, um die Kinder für Naturerfahrungen zu motivieren und zu inspirieren! Hierbei ist gelegentlich bei der Suche nach geeigneten Naturgeschichten Eigenkreativität gefragt.

Ein weiteres Instrument, über das sich die kindliche Neugier wecken und die Aufmerksamkeitsspanne erhöhen lässt, ist das Fragenstellen. Kinder lieben Rätsel. Anstatt als Pädagoge die Antworten vorzugeben und fertige Lösungen zu präsentieren, kann mit geschickten Fragen das Interesse der Kinder geweckt werden. Die Fragen sollten offen, heraus- aber nicht überfordernd und dem Alter angemessen formuliert sein. Statt den Kindern zu sagen, wer dort im Erdloch wohnt, lässt sich fragen: Wer könnte dort wohnen? Ist es ein kleines oder großes Tier? Könnt ihr Hinweise oder Spuren entdecken? Könnt ihr etwas riechen? Laden wir die Kinder ein, selbst aktiv zu werden und zu forschen.

10.4 Praxiserprobte Bewegungsideen

10.4.1 Einstimmen und Ankommen

Die Geschichte: Im Zauberwald

... leben Familie Fuchs und Familie Eichhörnchen. Sie haben uns vom Zauberwald-Spielplatz erzählt. Wir gehen heute auf die Suche nach diesem mysteriösen Waldspielplatz. Es soll dort Baumgeister, Feen, Zwerge, weise Eulen und verborgene Schätze geben. Bestimmt gibt es allerhand zu entdecken und wir werden viel vom Leben der Tierkinder, Pflanzengeister, Feen und Zwerge im Zauberwald erfahren können.

Blindes Schleichen	Einstimmen und Ankommen
--------------------	-------------------------

Inspiration

Der Weg zum Zauberwald ist streng geheim und soll es auch bleiben. Man darf sich ihm nur leise, langsam und schlängelnd nähern, so dass man die Tiere und Zauberwesen nicht verschreckt. Niemand darf den direkten Weg kennen. Aus diesem Grund dürfen die Kinder nur blind dorthin gelangen.

Durchführung

Alle Kinder stehen mit geschlossenen Augen hintereinander und fassen sich an den Schultern oder der Hüfte. Nur der Erste, in der Schlange, sieht etwas. Das sehende Kind fängt an, sich langsam fortzubewegen und schlängelt sich achtsam durch das Gelände ohne, dass jemand verloren geht. Nach ein paar Minuten wird gewechselt und ein anderes (sehendes) Kind führt.

Magisches Waldtor	Einstimmen und Ankommen
-------------------	-------------------------

Inspiration

Die Hüterin des Waldes ist eine große, alte, aber sehr weise Spinne. Sie hat viele Kinder, die manchmal an den Bäumen oder im Gras in ihren Netzen sitzen. Kannst du sie sehen? Ihre Mutter kann lange, dicke, klebrige Spinnenfäden spinnen, mit denen sie möglichen Eindringlingen den Weg in den Wald versperrt.

Durchführung

Eine erwachsene Person befestigt ein längeres Seil ca. in Augenhöhe an einem Baum und stellt sich einige Meter weiter entfernt auf. Die Kinder stehen auf der, vom Erwachsenen aus gesehen, rechten Seite des Seils. Das Seil wird nun im Uhrzeigersinn in großen Kreisen geschwungen. Die Kinder versuchen, erst einzeln und dann paarweise oder alle gemeinsam hindurch zu laufen. Wer hängen bleibt, geht außen zurück und darf es noch einmal versuchen.

Waldhüterin	Einstimmen und Ankommen
-------------	-------------------------

Inspiration

Die erste Hürde haben wir geschafft! Nun müssen wir nur noch an der Waldhüterin persönlich vorbeikommen. Weil sie so alt ist, schläft sie viel. Zudem ist sie fast blind. Ihre Ohren jedoch hören noch sehr gut. Um an ihr vorbeizukommen, musst du sie davon überzeugen, dass du mit guten Absichten kommst und dich achtsam und leise an ihr vorbei schleichen.

Durchführung

Eine erwachsene Person setzt sich zwischen zwei große Bäume (das Eingangstor) und verdeckt sich mit der Augenbinde die Augen. Sie ist die Waldhüterin, die schaut, dass alle, die den Wald besuchen, achtsam, mit Respekt vor Pflanzen und Tieren, in den Wald eintreten. Die Kinder

geben ihr Ehrenwort (siehe Abschnitt Verantwortung) und probieren anschließend, möglichst geräuschlos an der Waldhüterin, die mit ausgestreckten Armen den Weg versperrt, vorbeizuschleichen. Kann die Waldhüterin ein Kind berühren, muss es zurück zur Startlinie und bekommt eine weitere Chance.

Alternative: Die Kinder selbst können die Waldhüterin spielen.

10.4.2 Hauptteil

Die Geschichte:

Heute lüften wir gemeinsam die Geheimnisse der Wälder, Wiesen und Felder. Wir begeben uns als Naturdetektive im Unterholz auf Spurensuche und lösen viele Rätsel zur Tier- und Pflanzenwelt. Was fressen die Tiere des Waldes und wo wohnen sie eigentlich?

Naturdetektive	Hauptteil
----------------	-----------

Durchführung

Die Naturdetektive rüsten sich mit einem Rucksack, Lupen, Pinzette, Beutel, Decke, Schachtel, Spiegel und Fernglas aus. Jetzt geht es in den Wald auf Spurensuche. Die Kinder sollen im Wald folgende Naturmaterialien suchen:

- etwas Stacheliges und etwas Glattes
- etwas Weiches und etwas Hartes
- etwas Rundes und etwas Eckiges
- etwas, was nicht in den Wald gehört
- eine Feder ...

Legen Sie ggf. zur Erleichterung entsprechende Naturmaterialien auf den Waldboden, aber immer nur eines von jeder Sorte. Die Kinder sollen im Wald nach jeweils genau dem Gleichen suchen und so ein Memory daraus erstellen. Ältere Kinder können anstatt einer weiteren Eichel, z.B. das dazugehörige Blatt suchen. Abschließend zeigen sich die Kinder ihre gefundenen Naturmaterialien und berichten darüber. Wo haben sie sie gefunden? Welche der Fundstücke dienen den Tieren als Nahrung?

Alternative

Noch bewegter wird die Suche als Laufspiel. Der Spielleiter oder ein Kind ruft: „Ich sehe was, das du nicht siehst und das...“

- ... hat Löcher,
 - ... ist tot/ abgestorben,
 - ... sieht aus wie ein Auge,
 - ... ist eine Eiche/ Buche/ Tanne so dick, dass deine Arme gerade so darum herumreichen.
- Die Kinder rennen zum angesagten Ziel, tippen es an und rennen schnell zurück. Wer zuerst da ist, darf sich etwas Neues ausdenken.

Zwergenhausbau	Hauptteil
----------------	-----------

Inspiration

Wo wohnen die Vögel, die Igel, die Füchse, Rehe, Hasen des Waldes? Schaut genau hin, vielleicht findet ihr deren Wohnungen.

Durchführung

Nachdem die Kinder sich von den Behausungen der Tiere haben inspirieren lassen, können sie selbst kreativ zur Tat schreiten und aus Ästen, Zweigen, Blättern, Rinde etc. eine eigene Höhle bauen.

Baumbegegnung	Hauptteil
---------------	-----------

Inspiration

Glaubst du, dass du einen Baum mit verbundenen Augen durch Fühlen und Tasten so gut kennen lernen kannst, dass du ihn danach unter all den vielen Bäumen wiedererkennen kannst?

Durchführung

Die Kinder gehen paarweise zusammen und bekommen jeweils eine Augenbinde oder ein Tuch. Einem Kind werden die Augen verbunden. Das andere Kind führt es zu einem Baum oder etwas anderen Markantem im Umkreis von ca. 50 – 100 m. Das *blinde* Kind bekommt Gelegenheit, den Baum ausgiebig zu befühlen und zu beschnuppern. Anschließend wird es *blind* zurück zum Ausgangspunkt geführt. Dort darf es die Augenbinde abnehmen und den ertasteten Baum suchen gehen. War die Suche erfolgreich, werden die Rollen getauscht.

Dunkelpfad	Hauptteil
------------	-----------

Inspiration

Wie ist es eigentlich nachts im Dunkeln durch den Wald zu laufen? Mit welchen anderen Sinnen als den Augen können sich die Tiere orientieren? Ist es möglich, Bäume und Hindernisse zu spüren? Lasst es uns ausprobieren!

Durchführung

Eine ca. 100 Meter lange Schnur wird kreuz und quer durch den Wald gespannt. Die Kinder gehen (evtl. barfuß) mit geschlossenen Augen an der „Spinnenwebe“ entlang. Eine Hand ist am Seil, die andere halten sie schützend und vorwärts tastend vor ihr Gesicht. Wie fühlt sich der Untergrund an? Was fühlt sich besonders weich an, was überraschend kitzelig oder hart? Kannst du spüren, wann du dich dem nächsten Baum näherst?

Eulenkuck	Hauptteil
-----------	-----------

Inspiration

Viele Tiere, wie z.B. das Reh haben sehr gute Ohren. Bei allem, was sie tun, lauschen sie in den Wald hinein, damit sie eine sich nähernde Gefahr schnell erkennen. Wie gut sind wohl deine Ohren?

Durchführung

Alle Kinder schließen die Augen oder nutzen eine Augenbinde. Der Spielleiter (oder später ein Kind) stellt sich irgendwo in den Wald und imitiert den Ruf einer Eule (oder eines anderen Tieres). Die Kinder versuchen nun, genau hinzuhören und dem Tierlaut zu folgen. Wer am Ort des Rufes bzw. am Ziel angekommen ist, nimmt die Augenbinde ab und setzt sich ganz leise daneben, bis alle Kinder den Weg gefunden haben. Wichtig: Die Hände beim Vorwärts-Tasten schützend vor das Gesicht halten.

Verstecken rückwärts	Hauptteil
----------------------	-----------

Inspiration

Viele Tiere sind gleichzeitig Jäger und Beute. Sie fressen und werden gefressen. Nähert sich ein Fressfeind, müssen sie sich manchmal ganz schnell verstecken und dann lange, ganz still warten bis die Gefahr vorüber ist und sie wieder herauskommen können. Wer glaubt besonders geduldig zu sein, darf als erstes Kind losgehen und sich ein richtig gutes Versteck suchen.

Durchführung

Ein Kind versteckt sich. Alle anderen gehen auf die Suche. Wer das versteckte Kind findet, setzt sich still und heimlich daneben. Das Spiel ist zu Ende, wenn alle Kinder bis auf eines versteckt sind. Das letzte Kind ist der Fressfeind, der nun großen Hunger erleiden muss. Er darf sich bei der nächsten Runde als erstes Kind verstecken.

Flinke Wildnisforscher	Hauptteil
------------------------	-----------

Inspiration

Damit wir die Waldgeister und Tiere überhaupt sehen und hören können, müssen wir wie der Fuchs auf leisen Pfoten schleichen und unsere Ohren trainieren. So machen es auch Wildnisforscher. Einer von ihnen hat die Kunst des Anschleichens einmal so gut beherrscht, dass er es schaffte, so nah an einen schlafenden Wolf heran zu kommen, dass er ihn berühren konnte.

Durchführung

Ein Kind wird zum obersten Wildnisforscher ernannt. Es stellt sich mit verbundenen Augen in die Mitte. Um seine Füße liegen kleine Schätze (z.B. Steine oder Zapfen), die es bewacht. Alle

anderen Kinder verteilen sich im Abstand von ca. 5 bis 10 Metern um diesen „blinden“ obersten Wildnisforscher. Alle werden mucksmäuschenstill. Der Spielleiter zeigt nun abwechselnd auf ein Kind im Kreis. Dieses schleicht sich ganz leise und langsam an und versucht, einen Schatz zu stehlen. Der oberste Wildnisforscher hat die Aufgabe herauszufinden, aus welcher Richtung sich der „Dieb“ nähert. Er zeigt also dorthin, wo er glaubt, dass der Dieb lauert. Erwischt der oberste Wildnisforscher eines der Kinder beim Anschleichen oder auch beim Forttragen eines Schatzes, muss dieses zurück zum Ausgangspunkt und bekommt eine neue Chance. Sind alle Schätze gestohlen, wird geschaut, wer die meisten erhaschen konnte. Dieses Kind wird zum nächsten obersten Wildnisforscher ernannt.

10.4.3 Abschluss und Reflexion

Abschiedsgrüße an die Tiere	Abschluss und Reflexion
-----------------------------	-------------------------

Inspiration

Wir wollen im Wald einen Gruß für die Tiere hinterlassen. „Was dürfen wir im Wald eigentlich zurücklassen und was nicht?“

Durchführung

Ein Kind legt sich in einer beliebigen Position auf den Waldboden. Die anderen Kinder legen nun Steine, und Stöckchen und was sie sonst noch finden, um seinen Körper herum. Ist der individuelle Gruß fertig, helfen alle dem liegenden Kind beim Aufstehen, damit der Körperumriss nicht beschädigt wird. Wer noch kleine Obst- oder Gemüsesnacks, wie Möhren oder Äpfel dabei hat, kann diese als Augen, Nase oder Mund in den Körperumriss legen. Die Tiere freuen sich bestimmt darüber.

Alternative

Alle Kinder gestalten gemeinsam oder in Gruppen kleine Bilder (z.B. Mandalas) als Dankesgruß an die Tiere. Dafür können die verschiedensten Naturmaterialien genutzt werden. Sie können auf den Boden gelegt oder an Äste gehängt werden.

Waldpolizei und Müllabfuhr	Abschluss und Reflexion
----------------------------	-------------------------

Inspiration

Einige Menschen achten und respektieren den Wohnraum der Tiere, Pflanzen und anderen Lebewesen des Waldes leider unzureichend. Sie lassen einfach ihren Müll liegen. Das macht die Waldbewohner oft sehr traurig. Manche von ihnen werden sogar krank oder sterben gar, wenn sie in die Hinterlassenschaften der Menschen hineintreten oder sie aus Versehen verschlucken. Solltet ihr mal einen Menschen dabei antreffen, bittet ihn seinen Müll mitzunehmen oder sammelt ihn selbst auf. Die Waldbewohner werden es euch danken. Doch was genau gehört nicht in den Wald und warum?

Durchführung

Die Kinder gehen in kleineren Gruppen zusammen und begeben sich mit einem Müllbeutel und Arbeitshandschuhen auf Müllsuche. Sie sind oft ganz stolz auf ihre verantwortungsvolle Tat und freuen sich, den Waldbewohnern etwas Gutes getan zu haben. Wichtig: Leider finden sich auch immer wieder Glasflaschen oder -splitter. Die Kinder sollten deshalb lieber mit entsprechenden Handschuhen suchen und sammeln.

Redekreis	Abschluss und Reflexion
-----------	-------------------------

Der Redekreis ist eine uralte Kommunikationsform. Alle Kinder sitzen in einem Kreis zusammen. Ein Kind oder ein Pädagoge verkündet das Thema. Dies kann eine Frage oder ein spezielles Anliegen sein. Zum Beispiel: „Was habt ihr im Wald erlebt? Was habt ihr wahrgenommen? Wie ging es euch dabei? Was habt ihr entdeckt? Der Redekreis ist eine gute Übung für das Teilen von persönlichen Erfahrungen und für respektvolles Zuhören. Es darf nur derjenige sprechen, der den Redegegenstand in der Hand hält. Dies kann z.B. ein Stock, ein Stein oder eine Feder sein. Der Redegegenstand wird mit dem Lauf der Sonne herumgegeben, bis er wieder am Anfang angekommen ist. Es braucht etwas Übung und Gewöhnung, dass Kinder abwarten können bis sie an der Reihe sind und das Gesagte der Anderen nicht kommentieren. Das Wissen und die Erfahrungen jedes Einzelnen können auf diese Weise zusammengetragen und kindgerecht reflektiert werden.

10.5 Ausblickende Empfehlungen

„Nimm ein Kind an die Hand und lass dich führen, betrachte die Steine, die es aufhebt, und lausche und hör aufmerksam zu, was es dir erzählt und es wird dich in eine Welt entführen, die du schon längst vergessen hast.“ (Autor unbekannt)

Ein Kind, dem es in der Schule schwer fällt länger still zu sitzen oder sich auf eine Sache zu konzentrieren, kniet aus freien Stücken längere Zeit tief versunken an einer Schnitzaufgabe. Sonst eher unruhig wirkende Kinder mit starkem Bewegungsdrang, sitzen ruhig im Redekreis und warten geduldig bis der Redegegenstand bei ihnen ist oder genießen es, am Abend vor dem Lagerfeuer den Geschichten zu lauschen. Diese und andere faszinierende Beobachtungen lassen sich beim gemeinsamen Eintauchen mit Kindern in die natürliche Welt machen. Die Natur scheint perfekt auf die Bedürfnisse von kleinen Abenteurern zugeschnitten zu sein. Sie wirken zufriedener, geerdeter und scheinen mehr in sich selbst zu ruhen. Dies ist auch für die begleitenden Pädagogen spürbar. In einem geschlossenen Raum wie einer Sporthalle, sind Pädagoge stark gefordert und stets bemüht, den anvertrauten Kindern interessante Gerätearrangements zu bieten, sie neugierig auf Bewegungsspiele zu machen und gleichzeitig zu schauen, dass sie nicht irgendwo unerlaubt herumklettern. Im Freien ist es möglich, sich selbst ausgeglichener und entspannter im Zusammensein mit den Kindern zu erleben. Der Anblick einer freien Wiese animiert die Kinder meist ganz von allein, zu flitzen und zu toben. Zapfen werden geworfen, auf Baumstämmen wird balanciert, große Steine und Stöcke werden transportiert.

Wieviel Bewegung im Freien brauchen Kinder? Welchen Nutzen hat die Natur für eine gesunde Entwicklung und das kindliche Wohlbefinden? Diesen und ähnlichen Fragen geht die Wissenschaft schon seit einiger Zeit nach. Aus den Erkenntnissen verschiedener Studien, wurden einige gute Projekte und Angebote in Kindergärten, Schulen und im Freizeitbereich initialisiert. „Kinder brauchen die Natur. Sie ist für sie so essenziell wie gute Ernährung“, fassen der Kinderarzt Renz-Polster und der Hirnforscher Hüther (2013) zusammen. Das Gleiche gilt auch für Jugendliche und Erwachsene. Jeder, der mit Kindern in und mit der Natur arbeitet, wird ihre positiven Auswirkungen auf Körper, Geist und Seele spüren können. Tun wir uns also selbst etwas Gutes und geben wir unseren Kindern das, was sie brauchen: Natur pur! Die Natur ist ein großartiger Lehrer. Begleiten wir unsere Kinder auf ihren Streifzügen. Geben wir ihnen den nötigen Raum, in dem sie ihren instinktiven Bedürfnissen nachgehen können. Hierfür ist es notwendig, dass die essentielle Bedeutung von Bewegung und Natur (im Kindes- und Erwachsenenalter) intensiver in pädagogischen Aus- und Fortbildungen thematisiert wird. Kinder lernen durch Vorbilder. Wie steht es um unsere eigene Verbindung zur Natur? Wie oft nehmen wir uns Zeit für einen Spaziergang im Wald? Wie viele Pflanzen und Tiere kennen wir beim Namen? Wachstum, Bildung und Entwicklung fängt bei einem selbst an. Es lässt sich viel für das Wohl der Kinder und der Natur tun, indem bewusster und achtsamer gelebt wird, indem sich jeder wieder ein wenig mehr als einen Teil des großen Ganzen begreift.

Literatur

- Louv, R. (2011). *Das letzte Kind im Wald. Geben wir unseren Kindern die Natur zurück!* Weinheim und Basel: Beltz.
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2013). *Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken.* Weinheim und Basel: Beltz.
- Roeper, M. (2011). *Kinder raus: Zurück zur Natur: artgerechtes Leben für den kleinen Homo sapiens.* München: Südwest Verlag.
- Weber, A. (2010): Kinder, raus in die Natur! *Zeitschrift GEO*, 8. Zugriff am 13.07.2020 unter: <http://www.geo.de/GEO/mensch/64781.html?p=1>
- WWF Deutschland (2020). *Natur verbindet! Handbuch zum Lernen in und mit der Natur.* Berlin: WWF Deutschland. www.wwf.de/fileadmin/user_upload/WWF-Handbuch-Natur-Verbindet2020.pdf.

11 Foto[geo]caching für Kindergartenkinder

Katrin Adler

11.1 Einführung

Geocaching erfreut sich als Outdoor-Aktivität zunehmender Beliebtheit. Beim Geocaching wird Bewegungsaktivität im Freien, oft in der Natur, mit einer Schatzsuche anhand von GPS-Daten¹¹ und GPS-Geräten verbunden. Das Verständnis für den Umgang mit diesen Daten und Geräten ist bei kleinen Kindern jedoch noch sehr begrenzt und das Selbst-Suchen-Können daher eingeschränkt. Um die Faszination Geocaching auch Kindergartenkindern zugänglich zu machen, wurde das Geocaching modifiziert und eine Art Foto[geo]caching für diese junge Altersgruppe in der Kindersportschule Chemnitz entwickelt. Dabei wird statt GPS-Daten und -Geräten eine Fotostrecke genutzt, die den Weg zu einem „Schatz“ (cache) weist. Diese Form der Schatzsuche eignet sich vor allem für Wochenend- und Erlebniswanderungen mit der Familie, für bewegungsintensive Spaziergänge, Wald- und Wandertage im Kindergarten, für Kindergartengeburtstage, für Kindersportcamps im Verein, für spannende Sightseeing-Touren mit Kindern u.v.m. Eine Prüfung der kind- und altersgerechten Anwendbarkeit des Foto[geo]cachings erfolgte seit 2010 in vier Sommer- und Herbstcamps der Kindersportschule Chemnitz sowie im Rahmen einer Lehrveranstaltung des Masterstudiengangprofils „Sport und Bewegung im Kindes- und Jugendalter“, eines Kinderturnkongress und einer Summerschool am Karlsruher Institut für Technologie.

11.2 Forschungsstand und Intentionen des Beitrags

Das Bewegungsverhalten von jungen Heranwachsenden ist in den letzten Jahren, vor allem mit Blick auf die Kindergesundheit, verstärkt in den Fokus von Wissenschaft und Praxis gelangt. Eine nationale Expertengruppe empfiehlt für Kindergartenkinder (3-6/7 Jahre), auf Basis bislang vorliegender wissenschaftlicher Befunde, eine tägliche Bewegungszeit von 180 Minuten (Rütten & Pfeifer, 2016). Den Empfehlungen der World Health Organization (WHO, 2019) zufolge, sollen sich die Kinder mindestens 60 Minuten davon in moderater bis hoher Intensität bewegen, d.h. bei ihren körperlich-sportlichen Aktivitäten möglichst ins Schnaufen und Schwitzen kommen. Die empfohlene Mindestbewegungszeit kann von den Kindern im gesamten Tagesverlauf über angeleitete und nicht angeleitete Bewegungsanlässe zusammengesammelt werden. Die Ergebnisse einer repräsentativen deutschlandweiten Studie (KiGGS) zeigen, dass nur ca. 43% der Mädchen und 49% der Jungen im Kindergartenalter eine tägliche Bewegungszeit von wenigstens 60 Minuten im genannten Intensitätsbereich erreichen (Finger et al., 2018). Noch liegen nur wenige Studien vor, jedoch scheinen Eltern mehrheitlich (ca. 90%) die Bewegungszeiten ihrer Kinder zu überschätzen (Corder et al., 2012). Vor allem Eltern inaktiver Kinder bewerten den täglichen Bewegungsumfang ihres Nachwuchses viel zu häufig als ausreichend (ca. 80%) (ebd.). Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Kindergartenkinder an Wochenenden durchschnittlich weniger Bewegungszeit im Tagesverlauf erreichen als

¹¹ GPS, deutsch: Globales Positionsbestimmungssystem

an Wochentagen (u. a. Brashold et al., 2013). Und dies setzt sich so im Grundschulalter weiter fort (u.a. Kettner et al., 2013). Demzufolge erscheint es (1) wichtig, Eltern frühzeitig dafür zu sensibilisieren, genügend Bewegungsgelegenheiten in den Alltag ihrer Kinder einzubinden und die Wochenenden gemeinsam bewegungsaktiv zu gestalten. Dabei zeigen Studien sehr stringent einen positiven Zusammenhang zwischen dem körperlich-sportlichen Aktivitätsniveau von Kindern und der Zeit, die sie draußen im Freien verbringen auf (u.a. Gray et al., 2015). Outdoor-Räume scheinen Kinder demnach stärker zum bewegungsaktiven Spielen anzuregen bzw. mehr Bewegungsgelegenheiten und -anreize zu bieten als Innenräume. Für das Erreichen der empfohlenen Bewegungszeiten erscheint es daher (2) bedeutsam, Kindern täglich – während der Betreuung im Kindergarten (KiGa) wie auch an Nachmittagen und Wochenenden – Zeit zum Spielen draußen im Freien bereitzustellen. Für die Aufrechterhaltung oder Herausbildung einer intrinsischen Motivation der Kinder zu viel Bewegung, aktivem Spiel und Sporttreiben verweisen wissenschaftliche Befunde auf die enorme Bedeutsamkeit des Erlebens von Bewegungsfreude, Bewegungskompetenz und Autonomie beim Aktivsein (u. a. Seabra et al., 2013). So erscheint es (3) für die Initiierung von kindlichen Bewegungsanlässen relevant, Bewegungsaufgaben so zu gestalten, dass sie Spaß machen, deren Lösung für die Kinder bedeutsam ist und sie sich bzgl. der Aufgabenlösung kompetent und selbstbestimmt fühlen.

Das entwickelte Foto[geo]caching bietet vor allem im Setting Familie, KiGa und Sportverein Gelegenheiten für outdoor- oder naturbezogene Bewegungsaktivitäten und verfügt zugleich über ein Potential zur Förderung intrinsischer Bewegungsmotivation. Der Beitrag liefert Tipps und Ideen zur Umsetzung verschiedener Varianten des Foto[geo]cachings. Dabei kann es zugleich, je nach Schwerpunktlegung, zur gezielten Förderung motorischer Fähigkeiten/ Fertigkeiten und zum bewegten Lernen eingesetzt werden. Durch den vornehmlich nichtkompetitiven Charakter und die kooperativ-solidarisch orientierte Aufgabenstellung eignet sich das Foto[geo]caching gut für heterogene Kindergruppen.

11.3 Grundidee des Foto[geo]cachings für Kindergartenkinder

(A) Zunächst ist von Eltern, Erziehern¹², Kindersportleitern bzw. denjenigen Personen, die das Foto[geo]caching mit Kindern durchführen möchten, eine Fotostrecke zu erstellen. Diese sieht einen Start- sowie einen Zielort (= Ort des versteckten Schatzes) vor, von denen es, wie von allen markanten Orten, die zwischen Start- und Zielpunkt auf dem „Schatzsucherweg“ liegen, eines Fotos bedarf. Alle Orte müssen von den Kindern anhand der Fotos erkenn- und auffindbar sein (Abb. 1).



Abb. 1: Beispiel für eine Fotostrecke zum Finden eines „Schatzsucherwegs“ (Bilder: Adler)

¹² Die maskuline Form der Personenbezeichnung denkt ausdrücklich alle Geschlechtergruppen u. -identitäten mit.

(B) Am Zielort ist vorab ein Schatz zu verstecken, z.B. eine Dose mit einem Stempel, eine Tüte mit Buntstiften und Notizblöcken, eine Kiste mit Goldtalern etc. (C) Das Foto[geo]caching beginnt am Startort, an dem alle Fotos unsortiert der Kindergruppe übergeben werden. (D) Die Kinder legen am Startort alle Fotos aus und schauen gemeinsam: „Welches der Fotos zeigt einen Ort, der von hier aus erkennbar ist?“. (E) Ist dieser Ort auf einem Foto gefunden, läuft die Kindergruppe gemeinsam zu diesem Ort hin und die Fotos werden erneut ausgelegt, um anhand der Fotos den nächsten Ort des Schatzsucherwegs ausfindig zu machen. (F) Das letzte übrigbleibende Foto verweist auf den Ort des versteckten Schatzes, der nun noch gesucht und gefunden werden muss.

11.4 Didaktisch-methodische und organisatorische Tipps

Der Startort eines Foto[geo]caching ist so zu wählen, dass er keine Gefahrenpotentiale für die Kinder bereithält (Verkehr etc.) und die „Schatzsuche“ in Ruhe erklärt werden kann. Sicherheitsüberlegungen sind für die gesamte Fotostrecke bis zum Schatzfundort anzustellen. Bei der Erstellung der Fotostrecke ist des Weiteren zu beachten, dass die Fotos jeweils sehr markante Orte/ Punkte aufzeigen (Briefkasten, Wanderwegschild, Parkbank, Nistkasten etc.), die vom Standort aus im 360° Rundumblick von Kindern erkennbar sind. Soll die Fotostrecke langfristig nutzbar sein, ist darauf zu achten, dass die fotografierten Hinweise dauerhaft am Ort existent sind. Um alle teilnehmenden Kinder in das Finden des Weges zum Schatz einzubinden, sollten die Fotos so ausgelegt werden, dass alle Kinder die Fotos sehen und nach dem nächsten Ort Ausschau halten können. Um alle Kinder partizipieren zu lassen, darf jedes Kind eine Vermutung äußern. Das Kind, das den nächsten Ort auf dem Weg zum Schatz richtig auf einem Foto erkennt, darf dieses Foto dorthin tragen. Die restlichen Fotos können von den anderen teilnehmenden Kindern transportiert werden. So lässt sich nach und nach allen diese verantwortungsvolle Aufgabe übertragen. Die Schwierigkeit eines Foto[geo]cachings kann zum einen über die Erkennbarkeit des nächsten Ortes auf den Fotos gesteuert werden, zum anderen über Aufgaben oder Rätsel, die an den einzelnen Orten des Weges zum Schatz zusätzlich gelöst werden müssen. Die Aufgaben können dabei unterschiedlichste Kompetenzen der Kinder ansprechen und spielerisch fördern (motorische, kognitive, soziale, emotionale, motivationale). Ebenso lässt sich Wissen zu verschiedenen Themen auf dem Schatzsucherweg spannend vermitteln, sodass das Foto[geo]caching zum bewegten Lernen draußen im Freien werden kann.

11.5 Variationsformen des Foto[geo]cachings für Kindergartenkinder

Variation 1: Bewegungsaufgaben lösen und den Weg zum Schatz finden

Jeder Foto-Ort eignet sich, ebenso wie die Bewältigung des Weges von einem Foto-Ort zum nächsten, sehr gut für die Einbindung unterschiedlicher Bewegungsaufgaben. Diese können auf der Rückseite der Fotos vermerkt werden (Text/ Bild). Noch spannender finden Kinder es, wenn sie an den Foto-Orten versteckte kleine Dosen mit spezifischen Bewegungsaufgaben erst suchen müssen. Die Bewegungsaufgaben können bspw. die Art der Streckenbewältigung zum

nächsten Ort vorgeben (rennen, springen, rückwärtslaufen, Schattenlaufen, blind von einem Freund führen lassen etc.) oder kleine Spiele am Ort beschreiben (Hüpfkästchen, Gummitwist, Luftballonklau, Papierflieger-Weitflugwettbewerb etc.). In den Dosen lassen sich zugleich kleine Materialien (Kreide, Luftballons, Papier für Fliegerbau etc.) für die Bewegungsaufgaben unterbringen. Werden diese Materialien jedem Kind als kleines Präsent mit nach Hause gegeben, so sind die Erlebnisse des Foto[geo]cachings leichter erinner- sowie berichtbar und die Bewegungsaufgaben lassen sich zuhause wiederholt ausprobieren. Ist man auf Wald- und Feldwegen, in Parks oder Wiesen unterwegs, bieten sich Naturmaterialien noch viel besser für interessante kleine Bewegungsspiele an (auf kleinen Ästen und Zweigen balancieren, Tannenzapfenweitwerfen, Hüpfparcours aus kleinen Steinen bauen etc.).

Variation 2: Mit bewegtem Lernen den Weg zum Schatz finden

Auf der Rückseite der Fotos oder in einer Dose am Foto-Ort können auch Wissensfragen vermerkt und so im Rahmen des Foto[geo]caching vielfältigste Lernsituationen geschaffen werden. Lernthemen lassen sich kindgerecht aufbereiten und in der Natur bzw. auf dem Schatzsucherweg durch Beobachten und Erkunden erlebbar machen: „Warum sind die Bäume nur auf einer Seite des Stamms bemoost?“, „Warum lassen im Herbst viele Bäume ihre Blätter fallen?“, „Wie viele Nistkästen finden sich an den Bäumen am Feldrand und für wen hängen sie hier?“, „Wie viele Ameisen wohnen wohl in einem Ameisenhaufen?“, „Welche Tiere leben im Wald und am Waldrand? Könnt ihr mit dem Zollstock abmessen, wie weit ein Reh, ein Hase, ein Eichhörnchen, eine Maus springen kann? Wie weit könnt ihr hüpfen?“, „Was wächst auf diesem Feld? Wie wird aus dem Getreide das Brot, das wir beim Bäcker kaufen?“, „Könnt ihr mit dem Maßband die Höhe des Gartenzauns messen? Wie lange braucht wohl ein Baum, um so hoch zu wachsen wie dieser hier?“, „Wie viele Stockwerke hat das Hochhaus, könnt ihr sie zählen? Wer muss beim Bau eines solchen Hochhaus alles mithelfen?“, „Wie schnell könnt ihr bis zum Spielplatz flitzen? Wer würde die Zeit stoppen?“... Der nächste Foto-Ort kann erst dann von den Kindern gesucht bzw. angesteuert werden, wenn die Fragen beantwortet und die Lerninhalte vermittelt sind. Diese Form des Foto[geo]caching bedarf einiger Vorbereitung, macht die Schatzsuche jedoch zu einem sehr bewegungsintensiven Lernerlebnis. Verschiedene Lernplattformen oder Sachbücher unterstützen die Vorbereitung der Wissensfragen und Antworten. Zu Naturthemen bietet bspw. der NABU¹³ auf seiner Internetseite zahlreiche Informationen an, die sich für Kindergartenkinder gut aufbereiten lassen.

Variation 3: Auf dem Weg zum Schatz ein spannendes Abenteuer erleben

Ob als Detektiv, als Journalist, als Pirat oder Ritter – beim Foto[geo]caching können die Kinder in verschiedene Rollen schlüpfen und tolle Abenteuer erleben. Im Folgenden sollen einige Ideen vorgestellt werden.

¹³ NABU: Naturschutzbund Deutschland e.V. (www.nabu.de)

„Kleine Detektive in Turnschuhen“

Die Kinder erhalten Fotos, auf denen Orte des Fluchtweges eines Diebes abgebildet sind. (Dieser hat in der Nacht zuvor bspw. alle Bälle aus dem Kindergarten gestohlen.) Nun müssen die Foto-Orte in die richtige Reihenfolge gebracht werden, um den Fluchtweg zu rekonstruieren. Kann die Gruppe dem Fluchtweg bis zum letzten erkennbaren Foto-Ort folgen und dort das Diebesgut (z.B. die Bälle) finden? Natürlich braucht dazu jeder Detektiv einen Detektivausweis. Mit der Lupe können verdächtige Spuren an einem der Foto-Orte untersucht werden. Ob auch die Glasscherben an der Parkbank etwas mit dem Dieb zu tun haben? Die Detektive müssen genau beobachten, erkunden und überdies schnell flitzen können. Wie könnte herausgefunden werden, ob der Dieb auf seiner Flucht von jemandem gesehen wurde und, ob man dem richtigen Weg folgt? Die Wegstrecken von einem Foto-Ort zum anderen können für kleine Detektive in Turnschuhen bewegungsintensiver gestaltet werden, bspw. zu Fuß oder mit Lauf rad und Roller.¹⁴ Über diese Version des Foto[geo]cachings lassen sich leicht kooperativ-solidarische Lernsituationen für heterogene Kindergruppen schaffen und ganz nebenbei eine Vielzahl kindlicher Kompetenzen fördern.

„Tapfere Ritter in Turnschuhen“

Es war einmal eine Prinzessin, die mitsamt ihrer Familie, dem Schloss und dem Schlossgarten verzaubert wurde. Gesucht sind tapfere Ritter, die das unsichtbar gewordene Schloss finden und die Prinzessin vom Zauber befreien. Um Prinzessin und Schloss zu finden, müssen die Ritter und Ritterinnen die Orte auf den Fotos finden. Auf der Suche bekommen sie Wissensfragen gestellt, die bspw. Rätsel zum Thema Märchen sein können. Die Lösungen ergeben schlussendlich einen Zahlen-, Wort- oder Bildercode, mit dem sich z.B. eine Schatztruhe am Zielort öffnen oder die Prinzessin befreien lässt.

Rätsel 1: „Die Schneeglöckchen hier an diesem Foto-Ort erinnern an Schneewittchen! Sie war am Ende auch eine Prinzessin. Wisst ihr noch, wie viele Zwerge zusammen mit Schneewittchen in der kleinen Waldhütte gewohnt haben?“.

Rätsel 2: „Die Steine und Mauern hier sehen aus wie ein zerfallenes Märchenschloss – fast wie das, zu dem Aschenputtel nachts zum Ball des Prinzen geritten ist. Wisst ihr, wie viele Wunsch-Haselnüsse Aschenputtel hatte?“.

Rätsel 3: „Schaut mal, wie viele Büsche und Sträucher zwischen uns und dem nächsten Foto-Ort wachsen. Ob wir durch sie hindurch kommen? Sie erinnern mich an das Märchen von Dornröschen! Wisst ihr noch, wie viele Jahre Dornröschen im Schloss hinter Dornenbüschen geschlafen hat, bis ein Prinz sie wachgeküsst hat?“.

Durch die Rätsellösungen entsteht ein Zahlencode „7-3-100“ mit dem am letzten Foto-Ort eine Schatzkiste geöffnet werden kann und die Prinzessin durch Aufsagen der Lösungen befreit wird. Auch hier können die Wege zwischen den Foto-Orten sehr bewegungsintensiv gestaltet werden, indem die kleinen Ritter und Ritterinnen bspw. galoppierend (Nachstellschritte) unterwegs sind.

¹⁴ Für weitere Ideen bzw. Bewegungsaufgaben zum Finden des Diebes siehe Borchert und Adler (2012).

11.6 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

Momentan scheint es, werden die Befunde wissenschaftlicher Interventionen zur Bewegungsförderung junger Kinder national und international herangezogen, noch sehr schwierig nachhaltig wirksame Maßnahmen zu entwickeln (van Sluijs et al., 2007). Die Gründe dafür sind noch nicht klar identifiziert. Eine Ursache könnte in der Überschätzung des kindlichen Bewegungsumfangs durch die Eltern liegen (Corder et al., 2012). Gehen Eltern davon aus, dass ihre Kinder ausreichend aktiv sind, sehen sie, so ist anzunehmen, keine Notwendigkeit einer bewussten Erhöhung deren Bewegungszeit. Dabei beeinflussen Eltern das Bewegungsverhalten ihrer Kinder besonders stark und tragen die primäre Verantwortung für deren Teilhabe an Bewegung, Spiel und Sport. So erscheint es wichtig, Eltern für das körperlich-sportliche Aktivitätsniveau ihrer Kinder zu sensibilisieren und ihnen Ideen verfügbar zu machen, wie sie dieses fördern können (Corder et al., 2012). Bewegungsförderung findet aktuell vor allem in den Settings Familie, Kindergarten, Schule und Kommune statt. Dabei erweisen sich multiple Maßnahmen, die auf mehreren Ebenen ansetzen (d.h. auf organisatorischer, inhaltlicher, personeller, materieller Ebene sowie in Familie, KiGa, Sportverein und Kommune), tendenziell erfolgreicher als Einzelmaßnahmen (u.a. Pardo et al., 2013). Welchen bewegungsfördernden und gesundheitspräventiven Beitrag das Foto[geo]caching für Kindergartenkinder leisten kann, ist bislang noch nicht evaluiert worden. Vielversprechend erscheint der Einsatz im Setting Familie, KiGa, Sportverein und Kommune sowie das Potential des Foto[geo]cachings zur Förderung der intrinsischen Motivation junger Kinder zu Bewegung, Spiel und Sport im Freien. Eine Wirksamkeitsprüfung wird aktuell von der Kindersportschule Chemnitz vorbereitet. Workshops im Rahmen von Kindersportkongressen o. ä. können Erziehern, Kindersportleitern, Grundschullehrern und anderen Interessierten einen praxisnahen Einblick ins Foto[geo]caching mit jungen Heranwachsenden bieten (Adler, 2015). In der Praxis lässt sich Foto[geo]caching, vor allem in seiner Grundform, ohne viel Aufwand, für Wochenendausflüge, Erlebniswanderungen, Spaziergänge, Waldtage, Kindergeburtstage, Kinderbewegungscamps und spannende Sightseeing-Touren einsetzen. Um die Erstellung von Fotostrecken für KiGas könnten Praktikanten, engagierte Eltern, Großeltern etc. gebeten werden. Denkbar ist auch die Erarbeitung einer Fotostrecke für jüngere Kinder durch die älteren Kindergartenkinder im Rahmen eines KiGa-Projektes. Für einen Foto[geo]caching-Ausflug mehrerer Familien mit Kindern kann auf der Joggingrunde eines Elternteils am Sonntagmorgen per Handykamera eine Fotostrecke entstehen und zugleich ein "Schatz" versteckt werden. Aufregende Sommer- oder Herbstcamptage in der Natur mit Foto[geo]caching wurden bereits mehrfach erfolgreich von der Kindersportschule Chemnitz gestaltet. Auch für Städte, Tourismusverbände, Wandervereine könnte das Foto[geo]caching ein interessantes und vor allem innovatives regionales Freizeitangebot für junge Familien darstellen.

Literatur

- Adler, K. (2015). *Foto[geo]caching mit Drei- bis Sechsjährigen*. Praxisworkshop zum Kongress “Wie bringen wir Kinder und Jugendliche in Bewegung” am 13.03.2015 in Karlsruhe.
- Borchert, T. & Adler, K. (2012). Lösen Sie diesen Fall! *SportPraxis*, 52 (11+12), 48–52.
- Brashold, M., Chawes, B., Kreiner-Møller, E., et al. (2013). Objective assessment of levels and patterns of physical activity in preschool children. *Pediatric Research*, 74, 333–338.
- Corder, K., Crespo, N.C., van Sluijs, E., et al. (2012). Parent awareness of young children's physical activity. *Preventive Medicine*, 55, 201–205.
- Finger, J.D., Varnaccia, G., Borrmann, A., et al. (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), 24–31.
- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., et al. (2015). What Is the Relationship between Outdoor Time and Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Physical Fitness in Children? A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 12, 6455–6474.
- Kettner, S., Kobel, S., Fischbach, N., et al. (2013). Objectively determined physical activity levels of primary school children in south-west Germany. *BMC Public Health*, 13, 895.
- Pardo, B.M., Bengoechea, E.G., Lanaspá, E.G., et al. (2013). Promising school-based strategies and intervention guidelines to increase physical activity of adolescents. *Health Educ. Res.*, 28(3), 523–538.
- Rütten, A. & Pfeifer, K. (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, Sonderheft 3. Bad Oeynhausen: Kunst- und Werbedruck.
- Seabra, A.C., Maia, J., Seabra, A.F., et al. (2013). Evaluating the Youth Physical Activity Promotion Model Among Portuguese Elementary Schoolchildren. *Journal of Physical Activity and Health*, 10, 1159–1165.
- van Sluijs, E., McMinn, A., Griffin, S., et al. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *British Medical Journal*, 6, 335.
- WHO (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Geneva: World Health Organization.

V KURSKONZEPTE FÜR KINDERGARTENKINDER



12 Frisbee für Kindergartenkinder

Lars Klewe

12.1 Einleitung

Jede*r kennt das Frisbee als Freizeit-Spielgerät. In den letzten Jahren hat sich ein Boom um zahlreiche Frisbee-Sportarten wie Ultimate, Disc Golf und Freestyle entwickelt. Wissenschaftliche Arbeiten zum Frisbeesport sind dennoch rar, ebenso wie Vermittlungsmaterialien für die Hinführung zum Frisbeesport im Kindesalter. Unklar war bislang, ob Vorschulkinder (Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren) bereits frisbeespezifische Fertigkeiten entwickeln können, die ein altersangepasstes und freudvolles Frisbee-Spiel ermöglichen. Der Einsatz von Frisbees in organisierten Kindersportstunden, zum Beispiel im Kindergarten oder in vereinsbasierten Angeboten, ist kaum verbreitet. Überdies existieren (nach Wissen des Autors) bislang keine Instrumente mit denen die Erfassung und Beschreibung der Entwicklung frisbeespezifischer Fertigkeiten im Kindesalter möglich sind. Die Frisbee-Scheibe bietet vielfältige Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten, um Bewegungsvielfalt und -kompetenzen junger Heranwachsender zu fördern. Da jedoch Vermittlungsmaterialien und frisbeespezifische Erfahrungen bei Erzieher*innen, Kindersportleiter*innen, Eltern und anderen Bezugspersonen (im Folgenden als Kindersportleiter*in bezeichnet) oft begrenzt sind, zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, aus sportwissenschaftlichen Erkenntnissen heraus entwickelte Praxisideen mit der Wurfscheibe für Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren vorzustellen. Die Ergebnisse der begleitenden Evaluation werden anschließend aufgezeigt. Aus dieser lässt sich resümieren, dass die Durchführung eines entsprechenden Kinderkurses zu einer Verbesserung der frisbeespezifischen Fertigkeiten bereits in dieser Altersgruppe führen kann. Und, dass ein Bedarf an weiterführender Forschung, insbesondere der Entwicklung von Test-Instrumenten, besteht (Klewe, 2011).

12.2 Didaktische, methodische und organisatorische Vorüberlegungen

Das Frisbee besitzt für Kinder einen hohen Aufforderungscharakter und bietet ein differenziertes Wurf- und Flugverhalten. Diese Eigenschaften lassen sich gezielt im Kindersport nutzen, um auf spielerische und kindgerechte Weise bspw. physikalisches Grundlagenwissen zu vermitteln. Da das Frisbee über kein Abprall-Verhalten verfügt, sind zwei Spieler*innen zum Werfen und Fangen notwendig. Für Kinder setzt dies ein grundlegendes Maß an Kooperationsbereitschaft und Wille zum Zusammenspiel voraus.

Erfahrungsgemäß besitzen viele Kinder im Vorschulalter ein Grundverständnis für den Umgang mit dem Frisbee. Dies ist in altersgerecht konzipierten Kursstunden gezielt nutzbar und hier sollte der*die Kindersportleiter*in auf die Vorerfahrungen eingehen. Aber auch Kinder, die noch nie eine Wurfscheibe in der Hand hielten, erlangen durch Erkunden und Ausprobieren schnell eine Idee für den Umgang mit diesem Spiel- und Sportgerät.

Bei der Anschaffung sind speziell für Kinder gefertigte Frisbee-Scheiben (zum Beispiel die „Eurodisc Kidzz Fun“ mit 110g und 23cm Durchmesser) zu empfehlen, da diese leichter und weicher als die Sportscheiben für Erwachsene (mit 175g und 27,5cm Durchmesser) sind. Die

Kinder können diese Wurfscheiben durch die geringere Größe besser greifen und das geringe Verletzungsrisiko dieser Sportart wird durch das reduzierte Gewicht nochmals verringert. Diese Kinderscheiben sind Werbe- und Schaumstoff-Frisbees beim Üben der Wurf- und Fangfertigkeiten vorzuziehen. Sie besitzen bessere und stabilere Flugeigenschaften, was wiederum mehr Übungsmöglichkeiten und Wurfpräzision ermöglicht und letztlich zu mehr Erfolgserlebnissen und Freude führt. Für Kinder eignen sich auch Wurfringe (zum Beispiel der Aerobie Wurfring mit 25cm Durchmesser) mit einer Gummi-Ummantelung. Diese weisen ähnliche Flugeigenschaften wie Frisbees auf, lassen sich aber mit weniger Kraftaufwand werfen. Dadurch ergeben sich eine längere Flugdauer und mehr Zeit für die Kinder, die Flugbahn des Wurfgerätes zu antizipieren, das Fangen vorzubereiten sowie dieses erfolgreich abzuschließen. Nachfolgend wird das Konzept, mit den praxiserprobten Übungen und Spielen für Vorschulkinder dargestellt. Jede einzelne Wurf- und Fangaufgabe reiht sich in die spezifischen Ziele der jeweiligen Kursstunde ein. Dies kann beispielsweise die Verbesserung des Fanges oder der Auge-Hand-Koordination, der Antizipation der fliegenden Scheibe oder eine Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen sein. Zu Beginn des Kurses geht es zunächst darum, dass die Kinder die Wurfscheibe als Sportgerät kennenlernen und im Anschluss die grundlegenden sportartspezifischen Techniken erproben. Dazu zählen in diesem Alter die Wurftechniken Rückhand-, Vorhand- und Überkopfwurf sowie einhändige und beidhändige Fangtechniken. Als Grundlage für die im weiteren Verlauf durchgeführten Spiele und Spielformen, dienen der Rückhandwurf und das sichere beidhändige Fangen. Auf eine Beschreibung der Technikmerkmale wird hier aufgrund des Umfangs und der Übersichtlichkeit verzichtet. Diese sind in der weiterführenden Literatur entsprechend aufgeführt. Die Kursstunden sind systematisch aufgebaut, vom Beginn mit der Materialgewöhnung bis hin zu komplexeren Spielen, basierend auf gefestigteren Wurf- und Fangfertigkeiten. Die komplexeren Spielformen eignen sich als Hinführung zu den Frisbeesportarten. Zum Abschluss wird ein spielerisch orientierter, frisbeespezifischer Fertigkeitstest vorgestellt. Mit diesem können Kindersportleiter*innen das Niveau der entwickelten Fertigkeiten ermitteln oder die Teststunde auch als zusätzliche freudvolle Spielstunde nutzen. Die Spielideen und Übungen können drinnen, z.B. in einem Bewegungsraum, und auch draußen in Parks, auf Wiesen, im Garten des Kindergartens, auf Sportplätzen etc. umgesetzt werden. Im Beitrag wird verallgemeinernd von einem Bewegungsraum gesprochen.

12.3 Frisbee-Konzept: Zehn frisbee-spezifische Kursstunden

Das im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte Frisbee-Konzept umfasst zehn Kursstunden mit Inhalten zur Hinführung, Schulung von Fertigkeiten und Vermittlung von Spielformen mit der Frisbee-Scheibe. Das Konzept eignet sich für einen geschlossenen Kurs. Dabei empfiehlt sich je eine zusätzliche Einführungsstunde zum Kennenlernen und eine Teststunde am Ende. Da der Fokus des Beitrags auf der Vermittlung von Spielen und Übungen zum Erlernen von spezifischen Fertigkeiten im Umgang mit der Wurfscheibe liegt, sind keine allgemeinen Erwärmungs- und Schlussspiele beschrieben. Diese kann der* die Kindersportleiter*in selbst wählen und in die Stunde integrieren (z.B. Döbler & Döbler, 2018). Im Folgenden sind die auf sportwissenschaftlicher Basis entwickelten und praxiserprobten Inhalte aufgeführt:

1. Stunde:
Einführungsstunde

Ziele der Kursstunde:
Gewöhnung an das Frisbee
Schulung Auge-Hand-Koordination

Material

- 1 Frisbee pro Kind, evtl. Wurfringe
- 1 Frisbee-Scheibe für Kindersportleiter*in zum Vorzeigen
- 1 Kiste, Eimer, Kastenteil oder ähnlicher Behälter

Aufgaben

- Jedes Kind soll ein Frisbee in die Hand nehmen, dieses selbstständig erkunden und verwenden. Dabei können die Kinder auch unterschiedliche Wurfscheiben und Ringe zur Verfügung gestellt bekommen.
- Aufgabe 1: „Hühner einfangen“: Der* die Kursleiter*in sammelt alle Frisbees bei sich und wirft sie in den Bewegungsraum. Die Frisbees sind Hühner, welche aus dem Stall ausbrechen und die Kinder sollen zu einem Huhn hinrennen und es wieder zum Stall bringen (das Frisbee in eine Kiste legen) (Fiedl, 2005, 72).
- Aufgabe 2: „Kellner“: Die Kinder balancieren die Frisbees auf dem Finger/ der Hand, dem Kopf, der Schulter und weiteren Körperteilen und bewegen sich dabei vorwärts und rückwärts (Zimmer & Zimmer, 2017, 10).
- Aufgabe 3: „Deckel drehen“: Die Kinder drehen die senkrecht auf dem Boden stehenden Frisbees an, damit sie so lange wie möglich rotieren. Welche Scheibe dreht sich am längsten?
- Aufgabe 4: „Das Rad“: Die Kinder stellen die Frisbees senkrecht auf den Boden und versuchen, diese mit Schwung so weit wie möglich zu rollen. Welche Scheibe rollt am weitesten? (Schnelle, 2010, 56).
- Aufgabe 5: „Ufo“: Die Kinder werfen die Frisbee-Scheiben als Ufo nach oben und fangen sie dann wieder sicher. Dabei sollen die Ufos mal niedrig, mal weit, hoch oder kurz fliegen (Zimmer & Zimmer, 2017, 40; Döbler & Döbler, 2018, 204).
- Aufgabe 6: „Freies Erkunden“: Die Kinder probieren nach diesen Anregungen nochmals frei spielend alles mit der Wurfscheibe aus, was ihnen einfällt. Der*die Kursleiter*in fordert aktiv zum Erkunden der unterschiedlichen Wurfscheiben und -ringe auf (wenn diese vorhanden sind).
- Aufgabe 7: „Frisbee-Reise“: Die Kinder stellen sich im Kreis auf und geben das Frisbee im Kreis herum. Dabei variieren sie die Richtung oder die Übergabeart (durch die Beine, über den Kopf, mit dem Fuß). Ein zweites Frisbee kann hinzukommen, welches das andere Frisbee beim Herumgeben „überholen“ soll (Döbler & Döbler, 2018, 205f.).

Variationen

- Zur Erhöhung der Schwierigkeit führen die Kinder die Aufgaben mit der anderen (nicht dominanten) Hand aus.

- Die Kinder probieren bei den Aufgaben unterschiedliche Frisbees (falls diese zur Verfügung stehen) aus.
- Die Kinder absolvieren einzelne Übungen paarweise, zum Beispiel indem sie sich das „Rad“ zurollen (Vorbereitung zum Passen).

Hinweise

- Es muss auf genügend Abstand geachtet werden, damit die umherfliegenden Scheiben niemanden treffen.
- Der* die Kindersportleiter*in sollte darauf hinweisen, dass gegenseitiges Schlagen und/oder Abwerfen mit der Scheibe nicht erlaubt sind.

2. Stunde:
Fertigkeitsschulung – Einführung Werfen

Ziele der Kursstunde:
Aufbau von Wurf Fertigkeiten
Rückhandwurf

Material

- 1 Frisbee pro Kind
- 1 Matte, 1 Bank
- ca. 6 Kegel, 1 Kiste oder Eimer, 2 Slalomstangen
- 1 großer Schaumstoffring (siehe Bild) oder Kastenteil



Abb. 1: Zielwerfen durch Hindernis (Bild: TU Chemnitz, Pressestelle)

Aufgaben

- Aufgabe 1: Bewegungsgeschichte „Frühstücken“: Die Kinder holen Teller (Frisbees) aus dem Schrank (große Kiste) und schaffen diese zum Tisch (Turnmatte). Dann startet das „Frühstück“ (Runden um die Turnmatte laufen, alles probieren) und anschließend schaffen die Kinder die benutzten Teller zur Spüle (großer Schaumstoffring oder Kastenteil), um sie danach wieder in den Schrank (große Kiste) zu räumen.
- Aufgabe 2: „Einführung Werfen“: Der* die Kindersportleiter*in zeigt zunächst die grundlegende Körper- und Handhaltung sowie Handlungsabfolge, die zum Werfen der Flugscheibe notwendig ist. Danach werfen die Kinder selbstständig auf freier Fläche oder gegen die Wand (Scheiben rollen nicht weit weg, sodass häufigeres Werfen möglich ist) als erste Wurfübungen. Im Anschluss können die Kinder die Wurfweite erhöhen/ differenzieren. Der* die Kindersportleiter*in greift ggf. korrigierend in die Wurftechnik der Kinder ein und gibt Hinweise zur Handhaltung, Körperhaltung und Bewegungsabfolge.
- Aufgabe 3: „Zielwerfen an 4 Stationen“: Der* die Kindersportleiter*in baut 4 Wurfstationen auf (Friedl, 2005, 32):
 - Station 1: Die Kinder sollen auf ein vor einer Wand liegendes Kastenteil (ähnlich Basketballkorb) werfen. Ziel ist, dass das Frisbee im bzw. auf dem Kastenteil liegen bleibt.
 - Station 2: Die Kinder sollen durch einen aufrechtstehenden Schaumstoffkreis (siehe Abb. 1) oder ein Kastenteil werfen.
 - Station 3: Die Kinder sollen Kegel von einer Bank werfen.
 - Station 4: Die Kinder sollen durch zwei Stangen hindurchwerfen.
- Aufgabe 4: „Fauls Ei“: Die Kinder spielen das Spiel „1-2-3 ins faule Ei“ und verwenden anstatt des Säckchens ein Frisbee (Döbler & Döbler 2018, 131).

3. Stunde: Fertigkeitsschulung – Einführung Fangen	Ziele der Kursstunde: Aufbau von Fangfertigkeiten – Sandwichfang-Technik Wiederholung Rückhandwurf
---	--

Material

- pro Kind ein Frisbee
- mehrere Reifen

Aufgaben

- Aufgabe 1: „Feuer-Wasser-Sturm“: Die Kinder rennen frei in der Halle umher und wenn der* die Kindersportleiter*in Feuer ruft, dann müssen alle Kinder die Frisbees bei einer Tür in Sicherheit bringen. Bei Wasser sollen sie sich auf ein Floß setzen (auf Wurfscheibe), bei Sturm müssen sie sich ganz schnell unter einen Unterschlupf begeben (hinlegen und Frisbee-Scheibe über den Kopf halten) (Zimmer & Zimmer, 2017, 78).
- Aufgabe 2: „Einführung Fangen“: Der* die Kindersportleiter*in zeigt zunächst die Körper- und Handhaltung der Sandwichfang-Technik (eine Hand über und eine Hand unter

der Flugscheibe), welche die Kinder als erstes zum Fangen der Frisbee-Scheibe erlernen sollen. Danach werfen die Kinder die Scheibe selbst ein Stück hoch und fangen sie wieder. Anschließend können sich die Kinder in einer Reihe aufstellen und nacheinander die von der* dem Kindersportleiter*in zugeworfene Scheibe fangen (jedes Kind sollte 3-5-mal mit Fangen dran sein, bei mehreren Kindersportleiter*innen bieten sich kleinere Gruppen an). Danach werfen sich die Kinder das Frisbee paarweise zu, mit dem Ziel, die Wurfscheibe mit der Sandwichfang-Technik zu fangen. Der* die Kindersportleiter*in wählt den Abstand zwischen den Kindern zunächst klein und greift ggf. korrigierend auf die Wurf- und Fangtechnik der Kinder ein.

- Aufgabe 3: „Frisbee-Boccia“: Der* die Kindersportleiter*in wirft ein Frisbee in den Bewegungsraum. Die Kinder versuchen ihr Frisbee von einer Abwurfmarkierung aus (z.B. Reifen, Sprungseil, etc.) per Rückhandwurf, so nah wie möglich, an das von dem* der Kindersportleiter*in geworfene Frisbee zu werfen. Der* die Sieger*in darf in der nächsten Runde das Frisbee als Zielvorgabe werfen. Bei einer großen Gruppe empfiehlt sich eine Durchführung in mehreren Kleingruppen, um längere Wartezeiten zu vermeiden (Friedl, 2005, 24).

<p>4. Stunde: Fertigkeitsschulung – Werfen & Fangen in Kombination</p>	<p>Ziele der Kursstunde: Festigung der Wurf- und Fangfertigkeiten, Schulung der Auge-Hand-Koordination Hinführung/Spielform Ultimate</p>
--	--

Material

- Frisbees (mindestens eine Wurfscheibe für je zwei Kinder)
- mehrere Hütchen und Reifen

Aufgaben

- Aufgabe 1: „Paarübungen“: Die Kinder suchen sich eine*n Partner*in und werfen sich im Stehen das Frisbee gegenseitig per Rückhandwurf zu und fangen die Flugscheibe mit dem Sandwichfang wieder. Als Variation führen die Kinder diese Übung im Sitzen durch oder mit einer Zusatzübung (zum Beispiel soll das Kind, das geworfen hat, nach dem Wurf zu einer Linie laufen, diese antippen und dann wieder zurückkommen oder die Kinder werfen die Flugscheibe durch einen von dem* der Partner*in gehaltenen Reifen) (Döbler & Döbler, 2018, 208).
- Aufgabe 2: „Wanderfrisbee I“ Die Kinder bilden zwei Schlangen (Reihen), die sich gegenüberstehen. Das erste Kind einer der zwei Schlangen hat ein Frisbee in der Hand. Es wirft das Frisbee zum ersten Kind der anderen Schlange, rennt dann zu einem Kegel im Bewegungsraum und stellt sich hinten an der Schlange an, zu der es sein Frisbee geworfen hat. Die Wurfscheibe fliegt solange hin und her, bis alle Kinder in der Schlange auf der anderen Seite des Raums stehen. Das letzte Kind wirft das Frisbee zum ersten Kind der anderen Schlange und das Spiel ist beendet oder beginnt erneut. Als Variation führen die Kinder verschiedenen Fortbewegungsarten aus (Döbler & Döbler, 2018, 205f.).

- Aufgabe 3: „Einfaches Ultimate I“: Die Hälfte der Kinder stellt sich an einer Linie nebeneinander auf. Sie bilden die Abwehr. Hinter ihnen ist die sogenannte „Endzone“ (markiert durch Hütchen). Der Rest der Kinder bildet eine zweite Linie etwa zehn Meter gegenüber und soll das Frisbee an den Abwehrenden vorbei in die Endzone tragen. Die Kinder sollen sich dabei die Flugscheibe zuspielen (einfacher: übergeben). Die Abwehrenden dürfen ihre Linie nicht verlassen und müssen versuchen, die Angreifenden anzutippen, als einfache Variante des Fangens des Frisbee. Angetippte Angreifer*innen werden zu Abwehrenden. Der* die letzte übrig gebliebene Angreifer*in gewinnt und der* die Kindersportleiter*in zählt die erreichten Punkte (1 Punkt pro „gefangenem“ Frisbee), die das angreifende Team erspielte. Danach erfolgt ein Wechsel der Gruppe. Wichtig ist eine nicht zu enge Aufstellung der Kinder in der Abwehr, um Angriffsräume entstehen zu lassen.

5. Stunde:
Fertigkeitsschulung – Werfen

Ziele der Kursstunde:
Festigung der Wurffertigkeiten

Material

- 1 Frisbee pro Kind
- Hütchen, Reifen
- klappbare Weichbodenmatte als Sichtschutz (z.B. Kasten oder ähnliches)

Aufgaben

- Aufgabe 1: „Eisschollen hüpfen“: Die Frisbees liegen auf dem Boden (für jedes Kind 1 Frisbee) und die Kinder laufen Runden um die Frisbees. Sobald die Musik stoppt sollen die Kinder zu einem Frisbee laufen und mit diesem eine von dem* der Kindersportleiter*in zugerufene Übung ausprobieren, z.B. daraufsetzen, daraufstellen (die flexiblen Kinderscheiben halten das gut aus), darauflegen, darüber einbeinig/ beidbeinig hüpfen, das Frisbee rollen/ rotieren lassen, usw. (Friedl, 2005, 69).
- Aufgabe 2: „Werfen wiederholen“: Die Kinder sollen zunächst einzeln zeigen, wie ein Rückhandwurf funktioniert. Danach erfolgt gegebenenfalls eine Korrektur durch den* die Kindersportleiter*in. Die Kinder werfen mehrere Male mit der Rückhandtechnik ihre Flugscheibe in den Raum.
- Aufgabe 3: „Übung zur Zielgenauigkeit“: Die Kinder holen sich je ein Hütchen und stellen das Hütchen auf eine Bank. Dann versucht jedes Kind jeweils nur sein Hütchen mit seinem Frisbee abzuwerfen. Erzielt ein Kind einen Treffer, dann soll es einen Schritt zurückgehen. Wer schafft vier (oder mehr) Schritte nach hinten (Dill & Gelewsky, 2001, 164 f.)?
- Aufgabe 4: „Übung zur Wurfweite“: Der* die Kindersportleiter*in stellt eine Weichbodenmatte an eine Wand. Die Kinder werfen zunächst von einer nahen Linie auf die Matte. Trifft ein Kind die Matte, dann kann es zur nächsten Linie (oder zum vorher bereitgestellten Hütchen) gehen. Wer schafft die größte Distanz (Döbler & Döbler, 2018, 204ff.)?
- Aufgabe 5: „Herr Fuchs, wie spät ist es?“: Ein Kind ist der Fuchs und versteckt sich im Fuchsbau (ein/e Matte oder Kasten, die/ der so aufgestellt ist, dass die anderen Kinder den

Fuchs nicht sehen). Vor dem Fuchsbau wächst reichlich Salat (Frisbees). Die anderen Kinder sind Hasen, sie stehen an einer Linie (ca. 5-10m vom Fuchsbau entfernt) und wollen den Salat fressen. Sie fragen den Fuchs „Herr Fuchs, Herr Fuchs, wie spät ist es?“ Der Fuchs antwortet z.B. 11 Uhr. Nun dürfen die Hasen 11 Kaffeebohnen (Fußlängen) nach vorn gehen. Das wiederholt sich solange, bis der Fuchs denkt, die Hasen sind nah genug, um sie zu fangen, aber noch nicht nah genug, um den Salat zu fressen. Dann antwortet er auf die erneute Frage der Hasen mit „Essenszeit“ und versucht, die Kinder zu fangen. Wer gefangen wird, wird auch zum Fuchs. Wenn die Hasen so nah sind, dass sie an den Salat kommen, dürfen sie sich einen nehmen und schnell wieder zurück hinter die Linie rennen. Wenn der Salat aufgefressen ist, haben die Hasen gewonnen. Wenn die Füchse alle Hasen fangen, gewinnen sie (Döhring & Lange, 2013, 120; Döbler & Döbler, 2018, 145).

6. Stunde:
Schulung spielbezogener Kompetenzen

Ziele der Kursstunde:
Üben der Spielübersicht, der Laufwege, des gemeinsamen Spielens und des Zielwurfs

Material

- Frisbees
- mehrere Hütchen, Reifen und Seile
- Bank und Weichbodenmatte



Abb. 2: Zielwerfen auf Hütchen (Bildquelle: TU Chemnitz, Pressestelle)

Aufgaben

- Aufgabe 1: „Wanderfrisbee II“: Alle stehen im Kreis und geben ein Frisbee herum. Jedes Kind soll sich seine*n Nachbar*in merken. Das Frisbee geht 3-4-mal im Kreis herum. Danach sollen alle Kinder frei durch die Halle laufen und das Frisbee weiterhin an den* die Nachbar*in übergeben, nur das diese*r jetzt irgendwo in der Halle herumläuft. Als Variation kann die Richtung gewechselt werden (d.h., das Frisbee wird nun an das vorhergehende Kind übergeben, von dem jedes Kind bisher die Scheibe erhielt), oder der* die Kindersportleiter*in bringt noch ein zweites Frisbee ins Spiel. Die Kinder können auch die Fortbewegungsart (Hopslerlauf) und die Übergabeart (Rückhandwurf, Rollen, usw.) variieren (Döbler & Döbler, 2018, 205).
- Aufgabe 2: „Zielwerfen an fünf Stationen“: Im Sportraum werden fünf Stationen zur Festigung der Wurfertigkeiten aufgebaut. An jeder Station steht als Startmarkierung ein (rotes) Hütchen (Friedl, 2005, 32).
 - Station 1: Zielwurf in einen am Boden liegenden Reifen
 - Station 2: Hütchen von der Bank werfen
 - Station 3: Zielwurf durch einen hängenden Reifen (zum Beispiel im Handball-Tor mit Seil anbinden)
 - Station 4: Wurf zum* zur Kindersportleiter*in und Fangen des Rückpasses (der* die Kindersportleiter*in variiert dabei die Weite)
 - Station 5: Versuchen aus großer Distanz auf eine Weichbodenmatte zu werfen, und zwar so, dass die Flugscheibe darauf liegen bleibt

7. Stunde:
Fertigkeitsschulung – Wurftechnik

Ziele der Kursstunde:
Verbesserung der Wurfertigkeiten, Wurfkraft und Wurfweite

Material

- Frisbees
- mehrere Hütchen, Reifen,
- Medizinball/ großen Gymnastikball
- Floorball-Tore (oder Hocker/ Bank) & Schläger
- große Kiste oder Kastenteil

Aufgaben

- Aufgabe 1: „Frisbeehockey“: Der* die Kindersportleiter*in bildet zwei Teams und jedes Kind erhält einen Floorball-Schläger. Daraufhin sollen kurz sicherheitsrelevante Aspekte im Umgang mit dem Schläger besprochen werden. Die zwei Teams spielen Floorball mit vereinfachten Regeln und der Abwandlung, dass sie anstatt eines Balls die Frisbee-Scheibe spielen. Als Tor dienen Floorball-Tore, Hocker oder eine auf die Seite gelegte Turnbank, welche ein*e Torhüter*in schützt (Scholz et al., 2009, 125). Es kann auch ohne Torhüter*in gespielt werden, dann empfiehlt sich ein Hindernis in Form eines Medizinballs oder ein Torraum vor dem Tor, der beim Schuss nicht betreten werden darf (Mindestabstand).

- Aufgabe 2: „Mäusejagd“: Die Kinder bewegen sich frei auf einem Spielfeld oder in der Halle und sollen eine große dicke Maus (großer Gymnastikball oder andere Bälle in Variation) ins Mäuseloch (eine Matte an der Wand) jagen, ohne den Ball zu berühren. Sie sollen dazu mit ihren Frisbees an den großen Gymnastikball werfen, so dass dieser sich in Richtung des Ziels bewegt. Durch mehrere Mäuse verteilen sich die Kinder auf dem Spielfeld besser (Döbler & Döbler, 2018, 242f.).
- Aufgabe 3: „Weitwurf“: Die Kinder stellen sich alle an eine Linie und probieren, das Frisbee so weit wie möglich zu werfen. Der weiteste Landepunkt wird mit einem Hütchen markiert. Nach dem gemeinsamen Holen versuchen die Kinder nochmal diese Weite zu erreichen bzw. zu übertreffen. Als Variation können unterschiedlich weit entfernte Ziele (Kiste, Matte, Reifen) aufgestellt werden und die Kinder müssen versuchen, diese Ziele zu treffen (Schnelle, 2010, 54).
- Aufgabe 4: „Frisbeelauf“: Die Kinder suchen sich einen* eine Partner*in und nehmen sich je Team ein Frisbee. Als Paar sollen sie nun durch den Sportraum laufen und sich dabei das Frisbee zuspielen und fangen. Stopp ist, wenn das Frisbee zehnmal runtergefallen ist. Das Paar, das als letztes noch läuft, gewinnt. Danach startet eine erneute Runde und das Siegpärchen legt die Fortbewegungsart fest.

8. Stunde: Fertigkeitsschulung – Laufen & Werfen	Ziele der Kursstunde: Schulung der Spielübersicht und der Bewegungskombination von Laufen & Fangen
---	---

Material

- mehrere Frisbees
- mehrere Hütchen und Reifen

Aufgaben

- Aufgabe 1: „Frisbee-Touch“: Der* die Kindersportleiter*in bildet zwei gleichstarke Teams, welche nach Möglichkeit Leibchen tragen. Ein Team bekommt ein Frisbee und soll dieses zehnmal hintereinander übergeben. Wenn das gelingt, ist die Runde gewonnen. Das andere Team versucht unterdessen das Frisbee anzutippen. Wenn sie es schaffen, erhält das Team die Wurfscheibe und versucht nun selbst, diese zehnmal zu übergeben. Während des Spiels darf mit der Scheibe in der Hand gelaufen werden. Fällt das Frisbee herunter, dann geht es an die andere Mannschaft. Es können pro Mannschaft Punkte gezählt werden. Variationen: Das Kind im Besitz der Scheibe darf nur noch 3 Schritte oder gar keine machen; die Kinder werfen die Scheibe (schwieriger) (Glindemann, 2004, 4).
- Aufgabe 2: „Scheibentransport“: Die Kinder sollen das Frisbee von einer Seite auf die andere transportieren (Zimmer & Zimmer, 2017, 10):
 - als Kind auf dem Kopf als Hut
 - als Schildkröte auf dem Rücken im Vierfüßlergang als Panzer
 - als Krebs im Krebsgang auf dem Bauch als Haus (kurze Strecke)
 - als Schnecke auf dem Bauch kriechend als Schneckenhaus
 - als Kellner auf einem Finger balancierend als Tablett

- Aufgabe 3: „Fangen, Werfen & Laufen“: Zwei Kinder stellen sich jeweils an einem Ende des Bewegungsraums mit genügend Abstand zur Wand auf. Alle anderen Kinder bilden hinter den zwei stehenden Kindern eine Schlange. Das erste Kind einer Seite wirft nun die Flugscheibe zum ersten Kind auf der gegenüberliegenden Seite, läuft seinem eigenen Pass nach und stellt sich auf der anderen Seite hinten in der Schlange an. Das Kind, das den Pass fängt, wirft das Frisbee und läuft diesem wiederum hinterher usw. Nachdem alle Kinder geworfen haben und gelaufen sind, wird der Durchgang mit Variationen (verschiedene Fortbewegungsweisen, Zusatzaufgabe beim Seitenwechsel, usw.) wiederholt. Bei vielen Kindern bietet sich die Aufteilung in mehrere Gruppen an (Döbler & Döbler, 2018, 207f.).
- Aufgabe 4: „Frisbee-Ninja“: Jedes Kind hat ein Frisbee in der linken Hand und alle stellen sich eng in einem Kreis zusammen. Beim Ruf „Ninjas los“ springen alle einen Schritt zurück und erstarren in einer typischen Ninja-Ausgangsposition. Ein Kind beginnt und versucht, mit einer einmaligen schnellen Bewegung der rechten Hand auf das Frisbee des rechten Nachbarn zu tippen. Dieser darf ausweichen, aber auch nur mit einer einmaligen schnellen Bewegung und nur, wenn er „angegriffen“ wird. Erzielt ein Kind ein Treffer (Tipp auf das Frisbee), scheidet das getroffene Kind aus. Wenn es sein Frisbee wegziehen kann, bevor das benachbarte Kind auf die Wurfscheibe tippen kann, ist es selbst dran und versucht, auf das Frisbee des rechten benachbarten Kindes zu tippen. So geht es der Reihe nach bis am Ende nur noch ein Ninja übrig ist (Döhring & Lange, 2013, 162).

9. Stunde:
Fertigkeitsschulung – Fangen

Ziele der Kursstunde:
Festigung des Fangens, Kreativität im Umgang mit der Frisbee

Material

- mehrere Frisbees
- mehrere Hütchen und Reifen

Aufgaben

- Aufgabe 1: „Freies Werfen und Fangen“: Die Kinder können mit ihrem Frisbee frei im Raum spielen. Der* die Kindersportleiter*in sagt verschiedene Übungen an (hoch oder weit werfen mit unterschiedlicher Technik, rollen, drehen, mit dem Fuß fortbewegen, Frisbee um den Körper herumgeben, usw.) und gibt Tipps zur Technik. Danach finden sich je zwei Kinder zusammen und werfen sich in unterschiedlicher Art die Frisbee zu.
- Aufgabe 2: „Frisbee-Regen“: Die Kinder stellen sich in zwei Reihen, im Bewegungsraum verteilt, gegenüber (die Reihen sind ca. 6-8 Meter voneinander entfernt) auf und bilden somit eine Gasse. Jedes Kind, außer dem ersten Kind der einen Reihe, hat ein Frisbee. Das Kind ohne Frisbee fängt an, langsam durch die Gasse zu laufen und bekommt dann abwechselnd von links und rechts ein Frisbee zugespielt, den es fangen muss. Das gefangene Frisbee wird abgelegt und das Kind versucht, schnell das nächste Frisbee zu fangen. Am Ende angekommen, heben alle Kinder ihr Frisbee auf und rücken einen Platz in der Reihe nach vorn. Das nächste Kind beginnt durch die Gasse zu laufen. Es kann gezählt werden,

wie viele Frisbees die Kinder fangen. Bei vielen Kinder sollten zwei oder drei Gassen gebildet werden. Der* die Kindersportleiter*in weist auf die Regel hin, dass die Kinder erst werfen dürfen, wenn sie das fangende Kind anschaut (Friedl, 2005, 20).

- Aufgabe 3: „Fangwettbewerb“: Alle Kinder stehen sich als Paare mit etwas Abstand gegenüber. Sie werfen sich das Frisbee zu und variieren bewusst bei jedem Wurf die Weite (sehr kurze, kurze und längere Würfe). Der* die Partner*in fängt die Würfe und geht nach dem Zurückspielen der Scheibe auf seine* ihre Ausgangsposition zurück. Wird die Scheibe erfolgreich gefangen, verschiebt sich diese Ausgangsposition einen Schritt nach hinten. Wer schafft die meisten Schritte nach hinten? Die Rollen wechseln auf Ansage der Kindersportleitung (z.B. nach 7 Minuten) (Döbler & Döbler, 2018, 206f.).
- Aufgabe 4: „Frisbeewettlauf“: Die Kinder bilden zwei Teams. Beide Teams stellen sich gegenüber auf und verteilen sich über die gesamte Breite des Bewegungsraums. Das erste Kind jedes Teams bekommt ein Frisbee. Nun spielen sich die Kinder die Wurfscheibe im Team nach und nach zu. Das Team, deren Frisbee zuerst beim letzten Kind des eigenen Teams angekommen ist, bekommt einen Punkt. Pro Durchgang kann sich die Zuspielart verändern (rechte Hand, linke Hand, rollen, mit dem Fuß, ...) (Fiedl, 2005, 71).

<p>10. Stunde: Fertigkeitsschulung – Laufen und Werfen</p>	<p>Ziele der Kursstunde: Üben komplexerer Bewegungsabläufe Laufen & Fangen Hinführung/Spielform Ultimate</p>
--	--

Material

- Frisbees
- mehrere Hütchen und Reifen

Aufgaben

- Aufgabe 1: Der* die Kindersportleiter*in bildet zwei gleichstarke Teams, legt ein Spielfeld fest (möglichst groß) und beide Teams stellen sich an jeweils einer Grundlinie auf. Ein Team bekommt (ggf. nach Zulosen durch „Flippen“ der Scheibe, ähnlich wie mit einer Münze) das Frisbee, soll sich dieses nach Startpfeiff zuspielen und es dann hinter der gegenüberliegenden Grundlinie ablegen. Wenn dies gelingt, erhält das Team zwei Punkte. Mit der gehaltenen/ gefangenen Frisbee darf sich ein Kind maximal 3 Schritte bewegen, dann muss wieder ein Pass erfolgen. Das andere Team versucht unterdessen, das Frisbee abzufangen. Wenn dieses Team es schafft, erhält es das Frisbee und versucht nun selbst, dieses durch Zuspiel hinter der eigenen Grundlinie abzulegen. Die Teams können alternativ einen Punkt erzielen, wenn sie es schaffen, ab einer vorgegebenen Abwurfline die Wurfscheibe in einen vorher bestimmten Bereich zu werfen (zum Beispiel hinter den beiden Grundlinien in Tore oder zwischen zwei Slalomstangen). Ist dieser Wurfversuch (auch aus dem Spiel heraus) erfolgreich, bekommt dieses Team einen Punkt und das andere Team die Wurfscheibe. Ist der Versuch nicht erfolgreich, dann bekommt das Team das

- Frisbee, welches gerade versuchte, die Scheibe abzufangen. Variation: Ein Antippen/ Berühren der Frisbee gilt als erfolgreicher Fang; dadurch wird das Zuspiel innerhalb des Teams vereinfacht. Gleiches gilt für das Abfangen des Frisbee. Bei einem Wurf in das Seitenaus erhält das andere Team die Wurfscheibe und einen Einwurf.
- Aufgabe 2: „Biathlon“: Im Bewegungsraum werden 2-3 Wurfstationen (Werfen durch am Handballtor hängende Reifen, Wurf auf Kegel, Wurf auf Matte) räumlich möglichst weit voneinander entfernt, aufgebaut. Die Kinder sollen von einer Startlinie aus losrennen, an den jeweiligen Stationen stoppen, die Wurfauftgabe mit dem Frisbee absolvieren und dann in ein Ziel laufen (Runde abschließen). Der* die Kindersportleiter*in zählt die Runden und Wurfpunkte innerhalb einer vorgegebenen Zeit oder stoppt die Zeit für eine vorgegebene Anzahl an Runden. Variation 1: Es werden Teams gebildet und die Aufgabe 2 wird nun als Staffel durchgeführt. Welches Team gewinnt bzw. hat die schnellste Zeit? Variation 2 (bei wenig Kindern in der Stunde): Die Kinder absolvieren die Aufgabe 2 nacheinander und der* die Kindersportleiter*in stoppt die Gesamtzeit. Nach einer Pause wird der Durchgang wiederholt. Konnten die Kinder sich verbessern? (Dill & Gelewsky, 2001, 172)
 - Aufgabe 3: „Lieblings-Frisbee-Spiel“: Der* die Kindersportleiter*in fragt die Kinder, welches der kennengelernten Spiele sie gerne noch einmal durchführen möchten. Dies soll zum Erinnern an die bisherigen Inhalte anregen. Die Vorschläge sammelt der* die Kindersportleiter*in und die häufigste Nennung (oder per Abstimmung) wird gespielt.

12.4 Evaluation mit Hilfe eines frisbeespezifischen Fertigkeitstests

Bei der Konzeption stellte sich anfänglich die Frage, ob sich die aufgeführten Übungen und Spielformen dazu eignen, Vorschulkindern altersspezifisch erste wesentliche Fertigkeiten aus dem Frisbeesport zu vermitteln. Die einer Evaluation zugrundeliegende Fragestellung lautete: Verbessern die Vorschulkinder ihre frisbeespezifische Wurf- und Fangfertigkeiten und können sie nach der Teilnahme das Frisbee gezielter werfen und sicherer fangen? Die Evaluation umfasste eine Vorher-Nachher-Messung. Der Autor erfasste die Fertigkeiten der Kinder zunächst zu Beginn des Frisbee-Kurses (innerhalb der Einführungsstunde). Nach der Durchführung der weiteren frisbeespezifischen Kursstunden erfolgte eine abschließende Teststunde mit denselben Testaufgaben. Im Folgenden wird zunächst der frisbeespezifische Test vorgestellt und im Anschluss daran erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Kurs- und Test-Evaluation mit Vorschulkindern.

12.4.1 Aufbau eines frisbeespezifischen Tests für Vorschulkinder

Die Vorschulkinder können ihre Fang- und Wurfertigkeiten in einem frisbeespezifischen Fertigkeitstest unter Beweis stellen. Dieser Test wurde aus etablierten motorischen Tests und den darin befindlichen Testaufgaben (Items) zum Werfen und Fangen für die hier vorliegende Altersgruppe entwickelt (Bös & Wohlmann, 1987; Petermann, 2011; Rusch & Irrgang, 1994). Die entnommenen Items erfassen üblicherweise ballspezifische Fertigkeiten wie Werfen, Fangen, Auge-Hand Koordination und Krafteinsatz. Diese Testaufgaben dienten als Vorlage und es erfolgte eine Adaption durch Ersetzen des Balls durch eine Wurfscheibe. Inhaltlich bietet

der Test für die Kinder einen hohen Anreiz zur Teilnahme und die Möglichkeit, eine direkte Rückmeldung zum eigenen Können zu erhalten. Insgesamt dauert die Durchführung mit 15 Kindern etwa 60 Minuten und es reicht eine Fläche von etwa 10 x 20 Metern (mit freier Fläche für die Erwärmung) zur Realisierung aus. Der Test ist mit nur einem*r Kindersportleiter*in durchführbar, wenngleich in diesem Fall mehr Zeit einzurechnen ist. Idealerweise kommt pro Station ein*e Testleiter*in zum Einsatz (insgesamt vier Personen). Die Testbogen für die Vorschulkinder (Tab. 1, Erfassungsbogen) sollte der* die Testleiter*in im Vorfeld ausdrucken und den Kindern als Laufzettel während des Tests von Station zu Station mitgegeben. Der Test beinhaltet drei Variablen zum Zielwurf (Weite, Genauigkeit & Höhe) und drei Variablen zum Fangen (vor dem Körper, links und rechts neben dem Körper).

Frisbeespezifischer Fertigkeitstest	Überprüfung der erlernten Fertigkeiten
-------------------------------------	--

Organisation

- Durchführung im Stationsbetrieb
- Erwärmung zu Beginn spielerisch unter Einbezug der Frisbees
- Wurfrichtungen an den einzelnen Stationen so wählen, dass das Risiko des gegenseitigen Abwerfens gering ist
- Testaufgaben vorher vollständig aufbauen
- Testaufgaben erklären und vormachen

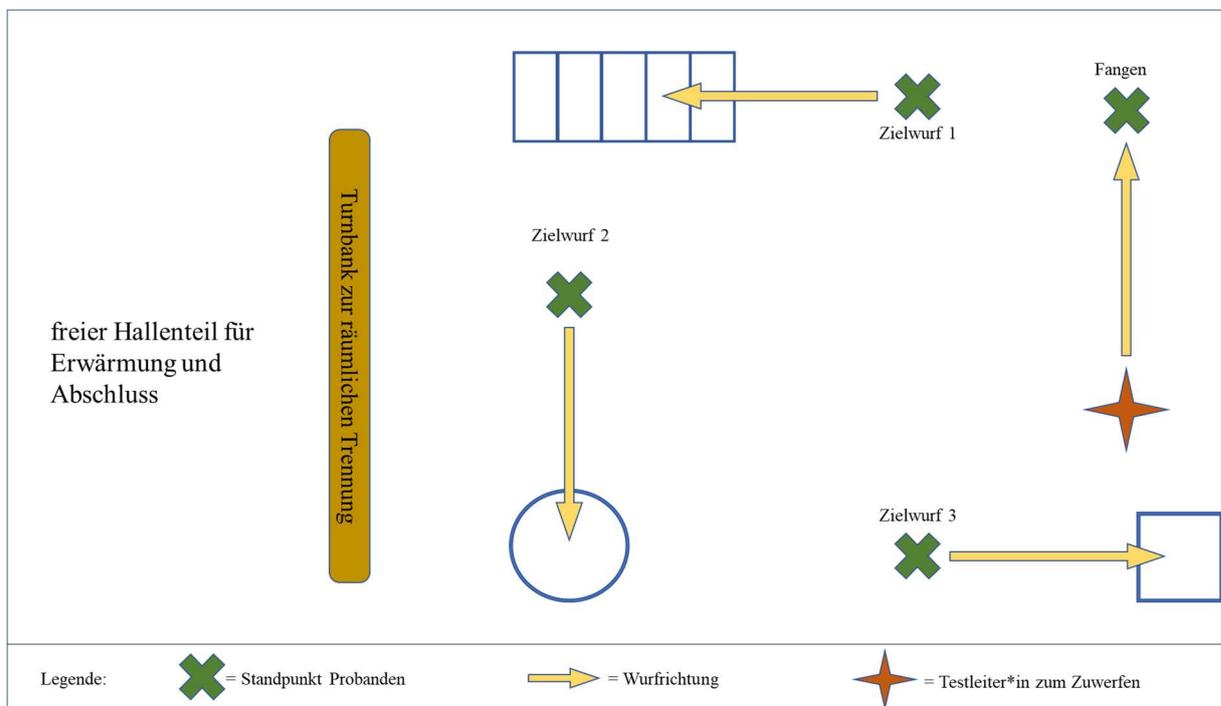


Abb. 1: Schematischer Aufbau der Teststationen (eigene Darstellung)

Material

- 1 Frisbee pro Kind
- 3 Hocker (Markierung Abwurf, Kinder stehen hinter dem Hocker und werfen von da aus)
- 2 Reifen
- Tape/ Kreppband

Aufgaben

- Zielwurf 1 „Weite“: Dreimaliges Werfen des Frisbee aus 3m Entfernung auf am Boden aufgeklebte Kästchen (5 Kästchen hintereinander angeordnet mit jeweils 30cm x 50cm Größe und den Punktwerten 1, 2, 3, 2, 1, sodass ein Treffer des mittleren Kästchens am meisten Punkte bringt)
- Zielwurf 2 „Genauigkeit“: Dreimaliger Wurf der Scheibe aus 1,8m Entfernung in einen Reifen (1m Durchmesser); ein Treffer wird als ein Punkt gewertet
- Zielwurf 3 „Höhe“: Dreimaliges Werfen auf ein an die Wand geklebtes Zielkästchen (60cm Kantenlänge) in 1,5m Höhe aus 3m Entfernung von der Wand
- „Fangen“: Fangen der Scheibe nach Zuwurf durch den* die Testleiter*in aus 1,8m Entfernung; insgesamt gibt es 9 Fangversuche: (1) Dreimaliges Fangen mittig vor dem Körper; (2) dreimaliges Fangen links neben dem Körper; (3) dreimaliges Fangen rechts neben dem Körper (die Zuwürfe sollten möglichst sehr genau zum Kind erfolgen)

Hinweise

- Kinder hinter einem Hocker loswerfen lassen, um die vorgegebene Entfernung zum Ziel einzuhalten.
- Die Kinder stehen an der Fangstation in einem Reifen. Wenn das Fangen aufgrund eines fehlerhaften Zuspiels durch den* die Testleiter*in nicht möglich ist (Kind muss Reifen zum Fangen mit beiden Beinen verlassen), ist der Versuch nicht zu werten.
- Für die einheitliche Erfassung der Testwerte empfiehlt sich die Verwendung eines Erfassungsbogens (Tab. 1).

12.4.2 Ergebnisse der Evaluation

Um die Wirkung der zehn Kursstunden auf die Fertigkeitenentwicklung der Kinder zu überprüfen, führte der Autor dieses Beitrages eine begleitende Evaluationsstudie durch. Das Vorgehen und die Ergebnisse werden an dieser Stelle zusammenfassend dargestellt: Die Durchführung des Frisbeekurses und die Datenerhebung zur Evaluation erfolgte mit 21 Kindern einer Chemnitzer Kindergartengruppe (7 männlich und 14 weiblich, Durchschnittsalter: 5,6 Jahre) innerhalb von drei Monaten. Der Kurs wurde mit der Gruppe während der wöchentlichen Sportstunde des Kindergartens in der benachbarten Sporthalle durchgeführt. Er begann mit einer Stunde zum Kennenlernen des Frisbee und „Hineinschnuppern“. Dadurch sollten Barrieren und Vorbehalte seitens der Kinder abgebaut und ein einfacherer Einstieg in das eigentliche Kursprogramm gewährleistet werden. In dieser ersten Kursstunde wurde auch der Prä-Test durchgeführt. Nach den zehn Kursstunden fand der Post-Test statt. Zur Auswertung konnten die Testdaten von insgesamt 17 Kindern herangezogen werden. Die Daten von vier Kindern konnten nicht einbezogen werden, da sie entweder am Prä- oder Post-Test nicht teilnahmen.

Zusammenfassend zeigte sich ein differenziertes Bild in der Auswertung. Beim Zielwurf 3 verbesserten sich die Kinder im Werfen, bei den anderen beiden Zielwurfstationen (1, 2) zeigte sich keine Verbesserung. Beim Fangen erreichten die Kinder, insbesondere beim Fangen mittig, sehr hohe Ausgangswerte. Diese Aufgabe war vermutlich zu einfach. Eine Verbesserung der Fertigkeiten der Kinder war mit diesem Test-Item nicht erfassbar. Beim Fangen rechts und links neben dem Körper verbesserten sich die Kinder deutlich. Hier könnte insbesondere das Zuspielen in Paaren einen motorischen Lerneffekt bewirkt haben. Durch die ungenaueren Pässe der Kinder beim einander Zuspielen mussten sie häufig die Flugscheibe neben dem Körper fangen, oder dies zumindest antizipieren und einleiten. Eine Weiterentwicklung des Testinstrumentes ist vor allem mit Blick auf die Aufgabenschwierigkeit notwendig.

12.5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Frisbeescheibe bietet viel Potential und Aufforderungscharakter für Kinder, um aktiv zu werden, grundlegende Fähigkeiten anzusprechen und spezifische Fertigkeiten freudvoll zu entwickeln. Im Sinne einer kompetenzorientierten Bewegungs- und Sportausbildung sollten alternative Spiele und Sportarten das Interesse der Kinder wecken und sie befähigen, diese selbstständig in ihrer Freizeit anzuwenden. Dabei eröffnet die Wurfscheibe eine Alternative zu gängigen Sportgeräten wie dem Ball und bietet eine Vielzahl von interessanten Bewegungs- und Spielvarianten. Der Einsatz in der Praxis scheint, aufgrund der wenigen verfügbaren Anleitungsmaterialien, im Kindersport eher selten zu erfolgen. Dieser Beitrag soll dazu anregen, die Wurfscheibe schon im Vorschulalter vielfältig einzusetzen. Auf den im konzipierten Kurs gesammelten Vorerfahrungen lässt sich gezielt im Schulsport aufbauen. Das Spiel mit dem Frisbee bietet viel Bewegungspotential, technisch-taktische und sozial-emotionale Lernmöglichkeiten sowie Freude am Aktivsein. Gelingt es, das Frisbee in Kindergarten und Grundschule als ein typisches Kinderspiel zu etablieren, könnten Frisbeesportarten an Popularität gewinnen, weitere Verbreitung finden und das Frisbee – als kinderleichtes Sportgerät – den Weg in jede Spielzeugkiste finden. Der materielle Aufwand der Frisbee-Spielvarianten ist gering und die Durchführbarkeit drinnen und draußen gegeben. Dass bereits im Kindergartenalter frisbeespezifische Fertigkeiten mit einem adäquaten Niveau entwickelt werden können, zeigen die Ergebnisse der Kursevaluation. Für gesicherte Aussagen, hinsichtlich der Effektivität des Kurses zum Erlernen der sportartspezifischen Techniken, bedarf es einer erneuten Durchführung des Kurses mit deutlich größerer Stichprobe und weiterentwickeltem Test.

Eine gezielte Schulung der frisbeespezifischen Fertigkeiten ist allerdings nur möglich, wenn der* die Kindersportleiter*in selbst über ausreichende Erfahrungen verfügt. Ein Erproben und Erlernen der, für diese zehn Kursstunden notwendigen Fertigkeiten Rückhandwurf und Sandwichfang-Technik, ist aufgrund der simplen Umsetzung schnell zu vollziehen. Thematisch unerfahrene Erzieher*innen, Kindersportleiter*innen oder auch Eltern, Freunde und Großeltern, sollten durchaus in der Lage sein, den Kurs anhand des Kursmanuals und mit etwas Vorbereitung mit Kindern im Vorschulalter durchzuführen. Sie können im Kindergarten, in der Familie und im frühen Kindersport den Grundstein für den Einsatz der Wurfscheibe legen und jungen Kindern diese als freudvolles und vielfältiges Sportgerät näherbringen.

Tab. 1: Erfassungsbogen für den frisbeespezifischen Test für Vorschulkinder

Erfassungsbogen: Frisbee für Vorschulkinder		
Name:	hat einen Frisbee Zuhause: ja: <input type="checkbox"/> nein: <input type="checkbox"/>	
Datum:	Alter:	
Geschlecht:	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich
Zielwurf 1 (Werfen aus 3m auf Kästchen am Boden)	1 Probeversuch Punkte eintragen (1-3)	Wertungsversuch 1: Wertungsversuch 2: Wertungsversuch 3:
Zielwurf 2 (Werfen aus 1,8m auf liegenden Reifen)	1 Probeversuch x = Erfolg / o = Fehlversuch	Wertungsversuch 1: Wertungsversuch 2: Wertungsversuch 3:
Zielwurf 3 (Werfen aus 3m auf Wandquadrat)	1 Probeversuch x = Erfolg / o = Fehlversuch	Wertungsversuch 1: Wertungsversuch 2: Wertungsversuch 3:
Fangen (Fangen aus 1,8m mit zwei Händen)	1 Probeversuch x = Erfolg / o = Fehlversuch	rechts Wertungsversuch 1: Wertungsversuch 2: Wertungsversuch 3:
		mittig Wertungsversuch 1: Wertungsversuch 2: Wertungsversuch 3:
		links Wertungsversuch 1: Wertungsversuch 2: Wertungsversuch 3:
Notizen		

Literatur

- Bös, K. & Wohlmann, R. (1987). Allgemeiner Sportmotorischer Test (AST 6-11) zur Diagnose der konditionellen und koordinativen Leistungsfähigkeit. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 36(10), 145–156.
- Dill, D. & Gelewsky, H. (2001). *Die Fundgrube für den Sport-Unterricht in der Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen.
- Döbler, E. & Döbler, H. (2018). *Kleine Spiele. Das Standardwerk für Ausbildung und Praxis*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Döhring, V. & Lange, A. (2013). *Kleine Pausen- und Freizeitspiele für drinnen und draußen*. Wiebelsheim: Limpert.
- Friedl, J. (2005). *Das Ballspiele Buch. Rollen, werfen, fangen, zielen – Ballspiele mit Kindern für alle Gelegenheiten*. Münster: Ökotopia.
- Glindemann, A. (2004). *Kurzer Leitfaden für den Sportunterricht* [PDF-Dokument]. Letzter Zugriff am 01.12.2020. Verfügbar unter http://www.frisbeesportverband.de/images/dfv/dfv_juniorensport/downloads/Schulport-Leitfaden.pdf
- Klewe, L. (2011). *Entwicklung und Evaluation eines Frisbee-Kurses für Vorschüler (5-6 Jahre)*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, TU Chemnitz.
- Petermann, F. (2011). *Movement assessment battery for children-2: (movement ABC-2)*. Deutschsprachige Adaption nach S. E. Henderson, D. A. Sudgen und A. L. Barnett; Manual (3., überarb. und erw. Aufl.). Frankfurt a.M: Pearson.
- Rusch, H. & Irrgang, W. (1994). *Handreichung für den Münchner-Fitnesstest - MFT*. Zugriff am 09.03.2011 unter: <http://www.sportunterricht.de/mft/mft.pdf>.
- Schnelle, D. (Hrsg.). (2010). *Alte Spiele – Neu erfunden. Bewegungsspiele für Klein und Groß* (3. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Scholz, U., Kucera, J. & Kolb, P. (2009). *Hier bewegt sich was! Sportartübergreifende Spiel- und Übungsformen für Kinder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Zimmer, U. & Zimmer, K. (2017). *Prävention in NRW. Kleine Spiele für alle Schulformen* (4. durchges. Aufl.). Lichtenfels: Unfallkasse NRW.

13 Inlineskating für Kindergartenkinder

Michele Jakesch & Josefine Rückriem

13.1 Einführung

Die Trendsportart Inlineskating erfreut sich seit Jahren anhaltender Beliebtheit und wird von vielen Menschen als Freizeit- und Fitnesssport ausgeübt (u.a. Tremmel, 2017). Doch was macht die Faszination an dieser Sportart aus? Wirken nicht gerade das erhöhte Unfallrisiko und die Verletzungsgefahr abschreckend? Die Entwicklung der Sportart zeigt das Gegenteil. Die Begeisterung am Inlineskaten ist ungebrochen und daher sollte diese Sportart in Zukunft noch besser gefördert werden. Das Verletzungsrisiko lässt sich durch das Tragen einer geeigneten Schutzausrüstung (Schutzhelm, Knie-, Ellenbogen- und Handprotektoren) sowie einer angemessenen Lauf- und Bremstechnik deutlich reduzieren (u.a. Schmidt, 2006). Darüber hinaus stellt das Inlineskating mit seinen komplexen motorischen und kognitiven Beanspruchungen (u.a. Schaar et al., 2000) eine ideale Sportart für alle Altersklassen und insbesondere für Kinder und Jugendliche dar. Das Rollen auf den Skates ermöglicht nach dem Erlernen der Grundtechniken ein vielseitiges Training der Ausdauerleistungsfähigkeit, Schnelligkeit, Kraft und insbesondere der koordinativen Fähigkeiten (Vogt et al., 2001). Vor allem die Gleichgewichtsfähigkeit, welche für das Bewegungsverhalten von Kindern im Alltag sowie auch beim Sporttreiben eine bedeutende Rolle einnimmt, kann so spielerisch gefördert werden (Schommartz, 2000). Neben diesen Aspekten liegt der größte Vorteil des Inlineskatings an der Faszination, die diese Sportart auslöst. Die vielseitigen Bewegungserfahrungen, wie z.B. das Gefühl der Leichtigkeit beim Rollen und Gleiten, das Ausbalancieren, das Verlieren und Gewinnen des Körpergleichgewichts sowie das Erfahren von Geschwindigkeit(-skontrolle) gepaart mit zahlreichen Wahrnehmungen der Eigenbewegung, anderen Personen, Gegenständen, Hindernissen oder Raumgrenzen, löst bei Kindern und Jugendlichen erstaunlich viel Spaß, Spannung und Begeisterung aus (Schommartz, 2000). Das ermöglicht schnelle Lernerfolge und positive Bewegungserlebnisse, die wiederum für die Transferwirkungen zu anderen Sportarten von großer Bedeutung sind (u.a. Eislaufen, Skifahren, Eishockey).

Neben Transferwirkungen auf andere Sportarten kann Inlineskating eine weitere Möglichkeit zur aktiven Wegbewältigung im Alltag von Kindern darstellen und damit eine ideale Quelle für mehr körperliche Aktivität besonders auch im Kindergartenalter bilden. Bislang gibt es nur sehr wenige Untersuchungen zur aktiven Wegbewältigung im Kindergartenalter. Bisherige Ergebnisse bezüglich dieser jungen Altersklasse deuten an, dass Kindergartenkinder heute deutlich seltener den Weg zum Kindergarten bewegt zurücklegen als ältere Kinder den Weg zur Schule (u.a. Rothman et al., 2016). Ein inaktiver Lebensstil erweist sich bereits für viele Kinder als normal. Dieser Entwicklung gilt es, bestmöglich und insbesondere so früh wie möglich entgegenzuwirken (Beck & Eichner, 2014). Die aktive Wegbewältigung zum Kindergarten oder zur Schule zeigt sich als eine sehr relevante Quelle körperlicher Aktivität im Kindesalter (Pang et al., 2017; Haberl, 2019).

13.2 Intentionen und Ziele des Beitrags

Im Beitrag soll eine Auswahl an Möglichkeiten zum spielerischen Erwerb der Grundtechniken, zur Fallschulung, zum Erlernen des Bremsens und des geländeangepassten Fahrens gegeben werden. Diese Vorschläge verfolgen das Ziel, insbesondere den Kindertagesstätten, Sportvereinen, aber auch Eltern und anderen im Kindersport Tätigen zu helfen, das Inlineskating freudbetont sowie abwechslungsreich an junge Heranwachsende zu vermitteln und über diesen Kompetenzerwerb ein Mehr an körperlich-sportlicher Aktivität im Kinderalltag zu begünstigen.

In diesem Beitrag wird ein Inlineskating-Kurs für Kinder ab 4 Jahren vorgestellt. Er besteht aus 10 aufeinanderfolgenden Einheiten à 60 Minuten, in denen die Teilnehmer*innen die Grundlagen des Rollens, Bremsens, Fallens etc. kindgerecht erlernen können. Eine Übersicht über die konkreten Kursziele gibt Tabelle 1. Das Erlernen des Inlineskatens ermöglicht es, neben der Schulung zentraler koordinativer Fähigkeiten, die Ausdauerleistungsfähigkeit freudbetont zu fördern (u.a. Bucher, 1994), Sturz- und Verletzungsrisiken vorzubeugen (u.a. Heck & Jerosch, 2008) sowie die Sportart in den Alltag zu integrieren. Die Konzeptionierung erfolgte in Anlehnung an das Programm *Skate & Roll* der Deutschen Verkehrswacht (2002), an das Konzept *Inline-Skating in der Schule* des Akademienverbands St. Pölten/Krems (Mittmannsgruber, 2005), an das Unterrichtsblatt *Inline-Skating* der Schweizerischen Beratungsstelle für Unfallverhütung (Brügger, 2003) und an die GUV-Informationen *Inline-Skaten mit Sicherheit* (Bundesverband der Unfallkassen, 2003).

Tab 1: Ziele und Inhalte des Grundlagenkurses Inlineskating (10 Einheiten)

Einheit	Ziele	Inhalte
1	Skates und Schutzausrüstung kennenlernen	Protektoren-Memory
	Richtig Fallen lernen mit Matten	Falltechnik Vormachen-Nachmachen Musik-Stopp
	Technikschulung, Erste Schritte	Pinguinschritte
	Technikschulung, Rollen und Gleiten	Roller fahren
2	Skates und Schutzausrüstung anziehen	Was gehört wohin?
	Wiederholung: Richtig Fallen mit/ohne Matten	Farbenspiel
	Wiederholung: Erste Schritte	Pinguinschritte mit/ohne Matten
	Fahrsicherheit	Transportspiel
3	Wiederholung: Fallen ohne Matten	Spiel Steh-Geh
	Technikschulung, Richtig Aufstehen	Spiel Elefantenkreis
	Fahrsicherheit, Richtig Fallen/Aufstehen	Spiel Feuer-Wasser-Sturm

4	Fahrsicherheit, Schutzausrüstung	Spiel 1,2 oder 3
	Technikschulung, Kurven fahren	Ampelfahren
	Technikschulung, Bremsen	Techniken Vormachen-Nachmachen Spiel Feuer-Wasser-Sturm-Eis
	Anwendung und Variabilität (A&V)	Freies Fahren in der Halle/Parcours
5	Fahrsicherheit, Rücksichtnahme	Ampelfahren mit verschiedenen Fahr- techniken
	Wiederholung: Bremsen	Linienlauf
	Technikschulung, Rückwärtsfahren	Vorübung paarweise
	Anwendung und Variabilität, Skate-Parcours	Freies Fahren in der Halle/Parcours
6	Anwendung und Variabilität, Spiele	Farbkleckssuche, Pendellauf
	Wiederholung: Bremsen	Mattenbremse, Musik-Stopp
	Anwendung und Variabilität, Skate-Parcours	Freies Fahren in der Halle/Parcours
7	Fahrsicherheit, Rücksichtnahme	Überholspur
	Wiederholung: Rückwärtsfahren	Paarweise, einzeln - Ampelfahren
	Technikschulung: Übersetzen	Vorübungen, "pinkelnder Hund"
	Technikschulung: Gleiten	Wer braucht am wenigsten Schritte?
8	Fahrsicherheit, Rücksichtnahme	Schattenfahren
	Wiederholung: Bremsen	Schneepflug Spiel Feuer-Wasser-Sturm-Eis
	Anwendung und Variabilität, Inline-Hockey	Schläger- und Ballgewöhnung, Spiele
9	Wiederholung: Grundtechniken	Vormachen-Nachmachen Fallschule, Technikschnule
	Fahrsicherheit und Rücksichtnahme	Ampelfahren mit verschiedenen Fahr- techniken
	Anwendung und Variabilität, Skate-Parcours	Freies Fahren in der Halle/Parcours
10	Fahrsicherheit und Rücksichtnahme	Hütchen-Labyrinth
	Inlineskate-Führerschein	Prüfung der Grundtechniken aus Fall- schule und Technikschnule
	Anwendung und Variabilität	Freies Fahren in der Halle/Parcours

Bei der Konzipierung des Kurses hat sich eine konkrete Reihenfolge beim Erlernen des Inlineskatens innerhalb von 10 Kurseinheiten bewährt. Der Kurs beginnt mit dem Kennenlernen des Materials sowie mit Fallübungen ohne Skates auf Matten, um eventuell bestehende Ängste abzubauen und das Verletzungsrisiko zu minimieren. Dem folgen erste Schritte auf einer langen Mattenbahn, Rollübungen beim „Roller Fahren“ mit den Skates und nach einigen weiteren Einheiten das Skaten der Kinder durch die Halle. Spätestens zu diesem Zeitpunkt beginnt die Vermittlung verschiedener Bremstechniken, gefolgt vom Kurven Fahren, Ausweichen, Übersetzen und ersten kleinen Tricks.

13.3 Didaktisch-methodische und organisatorische Tipps

Dieser Kurs wird mittlerweile seit 2012 in der Kindersportschule Chemnitz mit Kindern zwischen 4 und 8 Jahren durchgeführt und stetig bzgl. didaktisch-methodischer Aspekte optimiert. Die grundlegende Orientierung erfolgt dabei an trainingswissenschaftlichen und insbesondere an den, von Arturo Hotz entwickelten, pädamotorischen Empfehlungen für das Bewegungslernen (u.a. Hotz, 1986, 1999). Dabei sind folgende Lernstufen zu berücksichtigen: (1) Das Erwerben der Technik, (2) das Anwenden und (3) das Gestalten. Gewisse Techniken bilden die Voraussetzung für den sicheren Umgang auf den Inlineskates und vermindern dadurch das Verletzungsrisiko. So hat es sich bewährt, die Grundtechniken zunächst über das Prinzip „Vor-machen-Nachmachen“ (deduktive Lernstrategie) zu vermitteln und anschließend mittels Wiederholung zu festigen. Das deduktive Vorgehen sollte in Anbetracht einer kindgerechten Methodik jedoch möglichst kurz eingesetzt werden. Geübt werden kann vor allem durch selbstständiges sowie kreatives Ausprobieren und Anwenden in unterschiedlichen Spielformen und Bewegungsaufgaben. Die Motivation der teilnehmenden Kinder dürfte so trotz der vielen, aber notwendigen, Wiederholungen aufrecht erhalten bleiben. Überdies entsteht die Chance, einen eigenen Fahrstil zu entwickeln.

Hinsichtlich der kognitiven Voraussetzungen von Kindern empfiehlt Maurus (2000) den Einsatz von Metaphern beim Erlernen von unbekanntem Bewegungen. Können Kinder mit einer Metapher auf bereits bekannte Bewegungsformen zurückgreifen, fällt es ihnen leichter, neue Bewegungen zu erlernen und Lernerfolge stellen sich schneller ein. Tabelle 2 listet einige geeignete Metaphern für das Erlernen des Inlineskatens auf. Bewegungsgeschichten, die verschiedene Metaphern beinhalten, sorgen dabei für ausreichend Abwechslung und regen die Phantasie und Kreativität der Kinder an. So kann aus dem einfachsten Parcours ein spannender „Besuch im Zoo“ (Landessportbund Nordrhein-Westfalen, 2002a) oder ein „Tag auf der Baustelle“ werden.

Tab. 2: Metaphern zum Erlernen des Inlineskatens

Metapher	Zielbewegung	Ausführung
Pinguinschritte	Richtige Fußstellung	Fersen zusammen, Fußspitzen auseinander, V-Schritt
Roller fahren	Gleitbewegung	Kinder stoßen sich, wie beim Fahren mit dem Roller, mit einem Fuß immer wieder vom Boden ab und gleiten auf dem anderen Inlineskate. Oberkörper ist nach vorn geneigt, Hände vor Oberkörper, um (imaginären) Lenker zu halten (vermeidet Rücklage)
Schlange	Slalom fahren	In Schlangenlinien um die Hindernisse fahren
Schneepflug/ Zuckertüte	Bremstechnik ohne Stopper	Fußspitzen zusammenführen
Pizza backen	Vorübung Schneepflug- bremse & Rückwärtsfahren	Fußspitzen zusammenführen, wieder öffnen indem die Fersen zusammengeführt werden usw.
Flugzeugstart	Bremstechnik mit Stopper (Heel Stopp)	Fußspitze anheben, Ferse aufgestellt lassen und in den Boden drücken

Die Kursstunden sind in einen Einleitungs-, Haupt- und Schlussteil gegliedert. Es hat sich bewährt, jede Kurseinheit zunächst ohne Inlineskates z.B. mit einem Lauf- oder Fangspiel zu beginnen. Anschließend erfolgt das gemeinsame und möglichst selbstständige Anziehen der Inlineskates inklusive Schutzausrüstung. Anfangs geht dadurch unter Umständen viel Zeit verloren. Hinsichtlich eines sicheren und selbstständigen Umgangs mit der kompletten Ausrüstung ist diese Zeit aus Sicht der Autorinnen dennoch sinnvoll investiert. Sobald sich die Kinder selbstständig auf den Inlineskates fortbewegen können, startet der Kurs bereits mit komplett angelegter Ausrüstung (ca. 3./4. Einheit). Im Hauptteil jeder Kursstunde geht es dann um die Schwerpunkte Fallschule, Techniktraining oder Fahrsicherheit sowie um die Anwendung und Variation des Gelernten (siehe Tab. 1). Im Kursverlauf soll das bereits Erlernte stetig wiederholt, schrittweise Neues hinzugefügt sowie über viele verschiedene Spielformen gefestigt, angewandt und variiert werden. Die Stunde endet in Form eines gemeinsamen Abschlussspiels oder mit dem freien Fahren im Skate-Parcours.

Zur Umsetzung der Kurse hat sich eine Gruppengröße von 15 Anfänger*innen und 2 Kursleiter*innen bewährt. Idealerweise finden die Anfängerkurse in einer Sporthalle statt, welche ausreichend Platz zum freien Fahren bietet (z.B. ein Hallendrittel einer Mehrzweckhalle). Wenn nur ein kleinerer Bewegungsraum zur Verfügung steht, ist die Teilnehmerzahl anzupassen. Natürlich können Inlineskating-Kurse auch draußen im Freien stattfinden. Wichtig für Anfänger*innen ist, dass der Kurs auf ebenem Untergrund stattfindet. Zudem sind alle möglichen Hindernisse (wie z.B. Fußballtore) zu beseitigen und Gefahrenstellen (wie Kanaldeckel, Straßenabläufe) z.B. mit Hütchen zu markieren. Neben Skates und Schutzausrüstung werden im Kurs einige Materialien, wie Turnmatten, Kegel und Bänke verwendet. Für das Anwenden des Gelernten in verschiedenen Spielformen sind weitere Kleinmaterialien, Transportgegenstände,

Minirampen, Bälle oder sonstig vorhandene Parcourselemente (siehe Best-Practice-Ideen) von Vorteil. Über die empfohlenen Lernschritte können auch Eltern zu Hause, im Hof, in der Spielstraße, Erzieher*innen im Kindergarten sowie Kindersportleiter*innen und Andere in/auf geschützten Räumen und Plätzen den Kindern die grundlegenden Techniken des Inlineskatens vermitteln. Das Erlernen des Inlineskatens in der Gruppe erweist sich, basierend auf den Erfahrungen der Autorinnen, als erfolgreich, da die Kinder spielerisch voneinander und miteinander lernen können.

13.4 Praxiserprobte Bewegungsideen aus dem Inlineskating-Kurs

Das Erlernen einer neuen Bewegungsform ist nur mit ausdauerndem Üben und Wiederholen möglich. Wie lässt sich aber nun ein vermeintlich „langweiliges Üben, Üben und Üben“ kindgerecht aufbereiten, sodass Kinder ausdauernd, mit viel Spaß und Freude das Inlineskating erlernen und sicher anwenden können? Obgleich im Beitrag nicht alle Kursinhalte dargestellt werden können, sollen hier einige bewährte und erprobte Ideen aufgezeigt werden. Oft finden sich die Grundgedanken der hier vorgestellten Lern- und Spielideen bei anderen Autor*innen wieder. Sie wurden ziel- und altersspezifisch für den Inlineskating-Kurs aufbereitet (z.B. Bucher, 1994).

Fallschule	Schutzausrüstung kennen- und anlegen lernen, richtig Fallen lernen
------------	--

Organisation

- Kinder sind nebeneinander auf Mattenbahn, Blick zum Kursleiter

Material

- Schutzausrüstung (Protektoren für Knie, Ellenbogen, Hand und Schutzhelm), Matten

Aufgaben

- (1) Schutzausrüstung kennenlernen (u.a. BFU, 2003; Deutsche Verkehrswacht e.V., 2002)
 - Protektoren-Memory („Was gehört dazu?“, „Wo kommt welcher Protektor hin?)
 - Selbstständiges Anlegen an den eigenen Körper
- (2) Fallschule (u.a. Mitmannsgruber, 2005; BFU, 2003)
 - richtig Fallen lernen durch Vormachen-Nachmachen aus dem Stand heraus auf Matten (1. Knie → 2. Ellenbogen → 3. Handballen, Finger lang nach oben gestreckt, Bauch abgehoben) (siehe Abb. 3)
 - richtig Fallen lernen aus der Laufbewegung heraus, z.B. auf Kommando
 - richtig Fallen lernen ohne Matten
 - richtig Fallen lernen auf Inlineskates mit/ohne Matten

Fallschule	Spielformen
------------	-------------

Organisation

- Kinder flitzen durch die Halle

Material

- Schutzausrüstung (Protektoren für Knie, Ellenbogen, Hand und Schutzhelm), Matten (verschiedene Farben), Musik, Bank

Aufgaben

- (1) Farbenspiel: Kinder flitzen umher, auf Zuruf der Kindersportleitung „rot, gelb, grün oder blau“ sollen die Kinder *richtig* Fallen, und zwar auf eine Matte der jeweiligen genannten Farbe; Variation ohne Matten: Kinder suchen sich auf Kommando „rot, gelb, grün oder blau“ eine farblich passende Linie am Hallenboden und fallen richtig (u.a. Mitmannsgruber, 2005; Bundesverband der Unfallkassen, 2004; Beudels et al., 1999; Zimmer, 1989)
- (2) Fall hin und steh auf!: Wer vom Fänger mit dem Ruf „Fall hin!“ angetippt wurde, lässt sich *richtig* Fallen, bleibt so am Boden (Knie, Ellenbogen, Hände) und kann durch Umlaufen durch ein anderes Kind befreit werden „Steh auf!“ (ebd.)
- (3) Musik-Stopp: Die Kinder fahren zwischen Matten umher, bei Stopp: auf eine Matte steigen und *richtig* fallen. Variation: auf Matte laufen, um zu bremsen (Mattenbremse) (ebd.)

Variation

Spielformen mit oder ohne Inlineskates durchführen; Anzahl der Zurufe und Reaktionen darauf erhöhen, Anzahl der Fänger variieren, Zusatzaufgaben einbringen

Hinweise

Auf richtige Falltechnik achten und Hinweise geben, viele Wiederholungen, Oberkörperverneigung berücksichtigen, um Stürze nach hinten zu vermeiden, Bauch und Finger dürfen beim Fallen den Boden nicht berühren (Verletzungsgefahr).

Technikschulung	Erste Schritte, Rollen & Gleiten, Bremsen, Richtig aufstehen, Kurven- & Rückwärtsfahren
-----------------	---

Organisation

- Gruppenunterricht, Frontalbetrieb in Reihe oder Kreisform, freies Üben

Material

- Inlineskates, Protektoren, Helme, Turnmatten, Kegel, Linien, Transportgegenstände

Aufgaben

- Aufgabe 1: Pinguinschritte: Kinder (Pinguine) laufen mit den Skates über eine Bahn aus Matten (Eisschollen). Fersen zusammen, Fußspitzen geöffnet. Auf dem Rückweg ziehen sich die Pinguine über die Bank und lassen dabei die Inlineskates zum Rollen am Boden. Variation: Transportspiel einbauen (Futter, wie z.B. Klammern, muss in den Kuhstall, z.B. Reifen) (u.a. BFU, 2003; Mitmannsgruber, 2005)

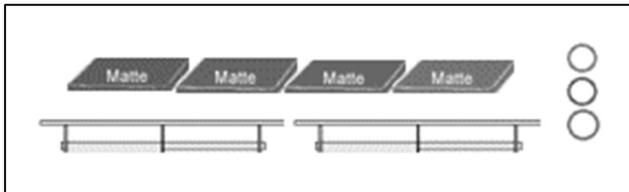


Abb. 1: Aufbau des Pinguin-Parcours (eigene Darstellung)

- Aufgabe 2: Roller fahren: Kinder haben jeweils nur einen Skate an und tragen am freien Fuß einen Turnschuh. Nun stoßen sie sich, wie beim Fahren mit dem Roller, mit dem freien Fuß immer wieder vom Boden ab und gleiten auf dem Inlineskate (ebd.)
- Aufgabe 3: Richtig Aufstehen: Aus der Bauchlage (ggf. zunächst auf den Bauch rollen), einen Fuß schräg aufstellen, mit Händen abstützen, aufstehen in den Pinguinstand (Fersen zusammen, Fußspitzen geöffnet) (Mitmannsgruber, 2005)
- Aufgabe 4: Elefantenkreis: Alle Kinder kommen gemeinsam in einem Innenstirnkreis mit Handfassung zusammen. Dabei soll bewusst mit den Skates auf vorgegebene Art und Weise gelaufen werden (NICHT rollen!). Am Ort stampfen, Seitstellschritte nach rechts und links, Kreuzschritte nach rechts und links, Hacke-Spitze im Wechsel aufsetzen sind dafür einige Beispiele (ebd.).
- Aufgabe 5: Bremsstechniken (Mitmannsgruber, 2005; BFU, 2003; Deutsche Verkehrswacht e.V., 2002):
 - Rasen-/Mattenbremse: Durch einen kleinen Schritt vom Weg auf den Rasen oder die Turnmatte kommen die Rollen zum Stehen. Für das Fahren mit hohen Geschwindigkeiten ist diese Bremsstechnik nicht geeignet.
 - Stopperbremse/ Heel-Stopp: Die meisten Inlineskates haben im Fersenbereich einen Stopper integriert. Dieser wird aktiviert, indem die Fußspitze nach oben gezogen („Wie beim Starten eines Flugzeuges“) und die Ferse mit dem Stopper dabei fest in den Boden gedrückt wird. Den Oberkörper dabei nach vorn neigen. Durch eine Temporeduzierung kommen die Rollen langsam zum Stillstand (siehe Abb. 4).
 - Schneepflugbremse: Wird die Fußspitzen über einen Halbkreis von außen nach innen zusammengeführt, kommen die Rollen zum Stehen. Eine geeignete Metapher ist hier das „Pizza backen“ (siehe Tab. 2) (s. Abb. 4).
 - T-Stopp: Das ist die wohl anspruchsvollste, aber zugleich auch effektivste Bremsstechnik. Die Rollen eines Inlineskates werden im rechten Winkel (wie ein „T“) an die Ferse des anderen Skates herangesetzt und auf den Boden gedrückt, wodurch die Bremswirkung erzielt wird (s. Abb. 4).

- Aufgabe 6: Rückwärts fahren: Die einfachste Möglichkeit rückwärts zu fahren ist das umgedrehte „Pizza backen“. Eine weitere Variante stellt das „Schlängeln“ mit parallel gestellten Skates dar. Auch hier macht Übung den Meister. Es erwies sich als sinnvoll, diese Übung in einen Skate-Parcours oder in das Ampelfahren zu integrieren (siehe Abschnitt Fahrsicherheit).
 - Vorübung: Kinder stehen sich paarweise gegenüber und berühren sich an den Handprotektoren auf Brusthöhe. Das eine Kind fährt nun vorsichtig vorwärts und schiebt den/die Partner*in dabei an den Händen rückwärts (durch einen einfachen Parcours) (Mitmannsgruber, 2005).
- Aufgabe 7: Kurven fahren: Hier sollte auf weiträumige Erklärungen verzichtet werden. Erfahrungsgemäß gelingt es allen Kindern, nach einigen Versuchen und mit steigender Fahrsicherheit Kurven gekonnt zu fahren. Ein Slalomparcours mit verschiedenen Abständen der Kegel (Hütchenlabyrinth, siehe Abschnitt Fahrsicherheit) ist ideal für Anfänger und Fortgeschrittene geeignet. Die Kegel können auch Eckpunkte der vorgegebenen Runden markieren und müssen beim Vorbeifahren mit der Hand berührt werden. So beginnen die Kinder, sich bereits frühzeitig in die Kurve zu lehnen, was für das Übersetzen später von großer Bedeutung ist (Mitmannsgruber, 2005; BFU, 2003)
- Aufgabe 8: Übersetzen: Gelingt das einfache Kurvenfahren, kann das Übersetzen geübt werden. Dazu wird in der Halle ein Rundkurs an den Eckpunkten mit vier Kegel markiert oder mit mehreren Markierungen ein Riesenslalom aufgebaut. Immer, wenn die Kinder an einer Pylone vorbeifahren, sollen sie sich kurz mit der Hand an dieser abstützen und dabei das äußere Bein etwas vom Boden abheben (Metapher „pinkelnder Hund“ - aufgrund dieses Namens sehr beliebt bei den Kindern). Anschließend kann versucht werden, den abgehobenen Fuß vor den anderen abzusetzen (Übersetzen).
- Aufgabe 9: Gleiten: Um die Gleitphasen zu verlängern, muss erst einmal eine Grundsicherheit auf den Skates gegeben sein. Kleine Gleichgewichtsübungen, wie das Fahren auf einem Bein oder das Rollen in der Hocke bzw. ein Skate auf Ferse oder Fußspitze und der andere komplett auf dem Boden, unterstützen den Lernprozess und beeinflussen die Gleitphase. Anschließend sollte eine bestimmte Strecke zurückgelegt werden, bei der die Kinder zählen, wie viele Schritte sie benötigen. In der nächsten Runde soll nun jedes Kind versuchen, seine Anzahl zu verringern. Die korrekte Armarbeit ist dafür sehr hilfreich und sollte den Kindern in diesem Zusammenhang bewusstgemacht werden. Genau wie beim Laufen sollen die Arme im Kreuzgang neben dem Körper mitschwingen (Mitmannsgruber, 2005; BFU, 2003).

Hinweise

Korrekte Körperhaltung und Technikausführung beachten; Niveau an Gruppendurchschnitt anpassen; Zusatzaufgaben für Leistungsstärkere und Unterstützung für Leistungsschwächere; Übungen mehrfach wiederholen; methodische Grundprinzipien beachten (Stundenaufbau, Reihenfolge der Übungen, etc.)

Fahrsicherheit	Sicher Skaten, Vorsicht, Rücksicht, Verkehrssicherheit
----------------	--

Organisation

- Die Kinder fahren mit Inlineskates in der Halle umher.

Material

- Je nach Spielform: Transportmaterialien (Deckel), Matten, Kegel, Seile, Parcours-elemente (Rampe, Tunnel, Bank, etc.)

Aufgaben

- Aufgabe 1: Transportspiele: z.B. Transport bunter Deckel zu entsprechend farbigen Matten - Wer transportiert die meisten Deckel? Beim Fahren Rücksicht auf andere Skater nehmen (Mitmannsgruber, 2005; Beudels et al., 1999; Zimmer, 1989).
- Aufgabe 2: Feuer-Wasser-Sturm: Feuer = richtig fallen, Wasser = auf Bank setzen, Sturm = mit einem anderen Kind zusammenstehen; Variation: Feuer-Wasser-Sturm-Eis: Eis = Bremsen (Beudels et al., 1999; Zimmer, 1989)
- Aufgabe 3: 1, 2 oder 3: Kinder rennen/ fahren in Halle umher. Je nach angesagter Zahl sollen bei 1 die Handgelenk-, bei 2 die Ellenbogen- und bei 3 die Knie-Schoner mit einem anderen Kind zusammengeführt werden (Variation: zwei Zahlen nennen) (ebd.).
- Aufgabe 4: Farbenfahren: Kegel (rot, gelb, grün, blau) in den 4 Ecken der Halle aufstellen, Kinder sollen eine 8 um die vier Kegel fahren, Überholen erlaubt, aber Achtung gegenseitige Rücksichtnahme! Der Startpunkt ist die blaue Pylone → rot → gelb → grün → blau... (Stutzmann, 2013; Mitmannsgruber, 2005).
 - je nach Kurseinheit und Könnensstand verschiedene Fahrtechniken vorgeben
 - vorwärts oder rückwärtsfahren
 - bis zur Mitte Schwung holen, dann ausrollen/gleiten, dabei nach vorn beugen, in die Knie gehen und Hände auf Knie stützen
 - Roller fahren (ein Skate schiebt, Handposition am „Lenker“)
 - Kutschfahrt (je zwei Kinder mit Seil/Reifen verbunden)
- Aufgabe 5: Überholspur: Schlangenfahrt (alle Kinder hintereinander oder in Kleingruppen), der Letzte (Schlangenschwanz) überholt alle und fährt ganz nach vorn (Schlangenkopf) (Mitmannsgruber, 2005)
- Aufgabe 6: Hütchenlabyrinth: Kegel stehen in einem begrenzten Raum, Kinder sollen Kegel umfahren und Rücksicht auf die anderen Kinder nehmen (Landessportbund Nordrhein-Westfalen, 2002b)

Organisation

- offener Spielbetrieb

Material

- Je nach Spielform Reifen, Bälle, Matten, Bänke, etc.

Aufgaben

- Aufgabe 1: Skate-Parcours (Stutzmann, 2013; Mitmannsgruber, 2005; BFU, 2003): (1) Rampe, (2) Waschanlage (Ständer mit Stange/ Seil dazwischen gespannt und z.B. Tüchern daran befestigt), (3) Slalom, (4) Seil zum Kurvenfahren, (5) „Pizza backen“ (Hütchen zum Öffnen-Schließen), (6) Hindernisse zum Übersteigen, (7) Seil zum Ziehen, (8) Bank, (9) Matten, (10) Gasse.

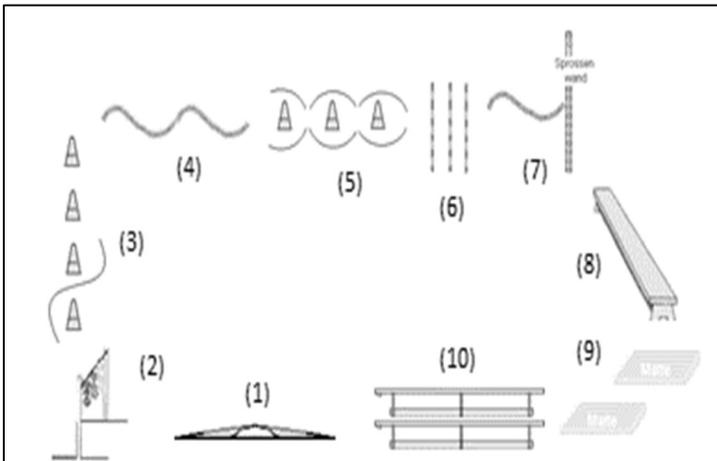


Abb. 2: Skate-Parcours (eigene Darstellung)

- Aufgabe 2: allgemeine Laufspiele (Linienlauf, Sternenlauf, Feuer-Wasser-Sturm, Schattenlauf etc.) (Mitmannsgruber, 2005; Beudels et al., 1999; Zimmer, 1989)
- Aufgabe 3: allgemeine Fangspiele (Schiffe versenken, Steh-Geh, Schwarz-Weiß, 1-2-3 ins Faule Ei) (ebd.)
- Aufgabe 4: Würfel-Kontest: Das Kind, welches mit dem Würfeln an der Reihe ist, darf sich ein Kunststück ausdenken und vormachen. Der Würfel bringt die Wiederholungszahl des Kunststücks (Variation: Würfel zeigt die Anzahl an Kindern, die ein Kunststück synchron durchführen sollen) (BFU, 2003)
- Aufgabe 5: Staffelspiele (Farbkleckssuche, Pendellauf, Staffellauf, etc.) (Mitmannsgruber, 2005)
- Aufgabe 6: Mannschaftssportarten (Inline-Hockey, Inline-Basketball, kleine Spiele, wie Brennball oder Zweifelderball, etc.) (BFU, 2003; Mitmannsgruber, 2005)
- Aufgabe 7: Musikläufe (langsam-schnell entsprechend laut-leise, Rhythmus, einfache Tänze, Musik-Stopp)
- Aufgabe 8: Tricks (Ferse, Spitze, einbeinig, springen, drehen, Hocke, Formationsfahren)

○ Aufgabe 9: Inlineskate-Führerschein

Inlineskate-Führerschein

Du hast folgende Stationen bestanden:

1. Schutzausrüstung beim Inline Skaten	<input type="checkbox"/>	5. Slalomfahrt	<input type="checkbox"/>
2. Fahrsicherheit/-technik	<input type="checkbox"/>	6. Hindernisfahrt	<input type="checkbox"/>
3. Richtig Fallen	<input type="checkbox"/>	7. Kombinationslauf (Sprint-Gleiten-Bremsen)	<input type="checkbox"/>
4. Bremsfahrt	<input type="checkbox"/>		

Herzlichen Glückwunsch!

Name

Kiss
Kinder Sportschule




Abb. 3: Führerschein (eigene Darstellung) und Aufgabe „Richtig Fallen“ (Bild: Adler)



Abb. 4: Bremstechniken: Heel-Stopp, Schneepflug, T-Stopp (v.l.n.r.) (Bilder: Adler)

Hinweise

Niveau beachten, gegebenenfalls Spiel modifizieren, Ideen der Kinder mit aufgreifen; Stationen des Inlineskate-Führerscheins an Leistungsniveau der Kursteilnehmer*innen anpassen

13.5 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

Trendsportarten wie Inlineskating genauer zu untersuchen, gilt in Anbetracht der großen Beliebtheit als ein wichtiges Vorhaben. Durch die Integration und Verbreitung des Inlineskatings bietet sich die Chance für Kinder und Jugendliche, Bewegungsabläufe und Körpererfahrungen eigenmächtig zu erlernen sowie kreativ zu gestalten (Gugutzer, 2004). Bislang bezieht sich die Forschung verstärkt auf Unfallrisiken, -ursachen und -folgen sowie das Ausmaß von Verletzungen (u.a. Kluge, 2006; Schmidt, 2006). Jedoch fehlen Studien, die den Einfluss von Maßnahmen zum Erlernen des Inlineskatens auf Verletzungshäufigkeiten und Schweregrad untersuchen sowie die Übertragbarkeit erlernter fahrsicherheitsorientierter Skate-Techniken in den Freizeitbereich analysieren (Vogt et al., 2001). Das Verletzungsrisiko und der Schweregrad von Verletzungen lassen sich durch den Einsatz von geeigneter Schutzausrüstung und der Vermittlung elementarer Fall-, Fahr- und Bremstechniken reduzieren (Heck & Jerosch, 2008). Außerdem ergab eine Untersuchung von Vogt und Kollegen (2001) ein ähnliches Verletzungsrisiko beim Inlineskating im Vergleich zu traditionellen Schulsportarten und stellte heraus,

dass Inlineskating im Unterricht eine verletzungsprophylaktische Maßnahme darstellen kann. Inwieweit dies auch im Kindergarten zutreffend ist, gilt es in weiteren Studien zu klären. Untersuchungen zu den potenziell positiven Auswirkungen, wie verbesserte motorische Fähigkeiten (v.a. der Gleichgewichtsfähigkeit), erhöhte Verkehrssicherheit und gesteigerte Bewegungszeit im Kinderalltag sind derzeit noch unzureichend vorhanden. Bei einer Untersuchung mit 11-12-Jährigen fanden Mühlbauer und Kolleg*innen (2013) heraus, dass Inlineskating-Programme eine sichere und gut umsetzbare Möglichkeit darstellen, um Gleichgewichts- und Kraftfähigkeiten im Rahmen des Sportunterrichts zu verbessern. Insgesamt bedarf es zukünftig hierzu weitere Forschungsbemühungen v.a. hinsichtlich jüngerer Kinder. In Bezug auf das Kindergartenalter und den Einsatz von freudbetonten Bewegungsprogrammen ergab eine Untersuchung von Roth und Kolleg*innen (2010), neben positiven Effekten auf die motorische Leistungsfähigkeit und das Aktivitätslevel der Kinder, auch eine gute Umsetzbarkeit und hohe Zufriedenheit. Die Intervention umfasste ein täglich stattfindendes Bewegungsprogramm von 30 Minuten sowie eine wöchentliche Bewegungshausaufgabe und bezog damit die Kinder, Erzieher*innen sowie Eltern mit ein, was sich als sehr sinnvoll erwies (Roth et al., 2010).

In Anbetracht des großen Nutzens einer aktiven Wegbewältigung in Bezug auf das Ausmaß körperlich-sportlicher Aktivität bei Kindern (Buttazoni et al., 2019; Haberl, 2019), rückt die Frage, inwieweit das Inlineskating eine Möglichkeit der aktiven Bewältigung des Weges zum Kindergarten und in die Schule darstellt, verstärkt in den Fokus. Vorliegende Untersuchungen beziehen sich jedoch zumeist auf ältere Kinder und es fehlen umfassende, systematische Studien, die Programme und Maßnahmen zur Förderung des aktiven Transportweges insbesondere im Kindergartenalter erheben (Jones et al., 2019). Eine Untersuchung von Buttazoni und Kolleg*innen (2019) zeigte zwar, dass gezielte Programme wirkungsvoll die Einstellung zu möglichen Barrieren aktiver Wegbewältigung von Schulkindern und Eltern positiv beeinflussen können, sich dies aber unzureichend in einer Verhaltensänderung äußert. Hierbei konnte lediglich eine Tendenz hinsichtlich der Erhöhung der körperlichen Aktivität durch reduzierte Wegbewältigung mittels Auto festgestellt werden. Weitere Untersuchungen sollten den Schwerpunkt noch mehr auf die Einbeziehung der Eltern richten sowie verstärkt Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit leisten (Buttazoni et al., 2019). Besonders die Eltern in diese Maßnahmen zu integrieren, trägt maßgeblich dazu bei, Kindern eine aktive Wegbewältigung zu ermöglichen (Haberl, 2019). Hierbei kann ein früher Beginn, wie beispielsweise im Kindergartenalter, sicherlich von Vorteil sein. Die Notwendigkeit frühzeitig Maßnahmen zur Förderung der aktiven Wegbewältigung zu ergreifen, verdeutlicht die Studie von Rothman und Kolleg*innen (2016). Deren Studienergebnisse verweisen auf ein geringeres Aktivitätslevel bei Kindergartenkindern im Vergleich zu Schulkindern, welches sich zudem in den letzten Jahren weiter rückläufig zeigte. Insgesamt stellt der Weg in den Kindergarten oder in die Schule einen wichtigen Lern- und Erfahrungsraum für Kinder dar (Haberl, 2019). Die aktive Wegbewältigung kann, neben körperlichen und geistigen Fähigkeiten, auch die Konzentration, Aufmerksamkeit, Kreativität und Orientierungsfähigkeit fördern (ebd.). Des Weiteren dürften sich soziale Kompetenzen verbessern und ein sicheres und bewussteres Verhalten im Straßenverkehr erlernen lassen (Haberl, 2019). Die Überblicksarbeit von Jones und Kolleg*innen (2019) lässt

die Schlussfolgerung zu, dass Maßnahmen zur Förderung aktiver Wegbewältigung effektive Mittel darstellen, um die körperlich-sportliche Aktivität bei Kindern zu steigern. Maßnahmen, wie der „laufende Schulbus“ (Pedibus) sowie Bildungs- und Aufklärungsmaßnahmen gelten hierbei als wirkungsvollste Methoden (Jones et al., 2019). Insgesamt bedarf es aber weiterer Analysen, um die Komplexität der Einflussfaktoren und deren Zusammenhänge sowie den Nutzen und die Vorteile unterschiedlicher Maßnahmen genau zu verstehen (ebd.). Bisherige Untersuchungen sind mit Blick auf Forschungsziele, theoretischen Ansatz und methodisches Vorgehen sehr heterogen (Jones et al., 2019; Pang et al., 2017). Vorliegende Studien fokussierten bzgl. der aktiven Wegbewältigung auf das Laufen, Roller oder Rad fahren, jedoch nicht explizit auf das Inlineskating. Die Sportart ist jedoch beliebt und Alltagswege realisieren junge Kinder ohnehin in Begleitung ihrer Eltern (Rothman et al., 2016). Zudem liegt der Kindergarten zumeist nahe zum Wohnort (Haberl, 2019). Bisherige Untersuchungen zeigen, dass die tatsächliche Entfernung durchaus einen Einfluss auf die Art der Wegbewältigung hat (Masoumi, 2016). Insgesamt besteht jedoch noch verstärkt Forschungsbedarf über den Anteil aktiver Wegbewältigung im Kindergartenalter und dessen Einflussfaktoren wie soziokulturelle Unterschiede, Umweltfaktoren oder sicherheitsrelevante Parameter (Rothman et al., 2016; Masoumi, 2016). Weitere Forschungsansätze zeigen sich bzgl. der Effektivität und der längerfristigen Auswirkungen von Interventionen (Masoumi, 2016; Buttazzoni, 2019). Ziel sollte zukünftig eine Zusammenstellung unterschiedlicher Maßnahmenpakete (Haberl, 2019) und deren Evaluation sein. Wird auf die Bedeutung von Bewegungsfreiräumen für Kinder geschaut, auf bewegungsfördernde Umgebungen und aktive Eltern als gute Vorbilder (Beck & Eichner, 2014), dann sollte das Inlineskating eine großartige Möglichkeit dafür darstellen.

Durch Inlineskating können Kinder Erfahrungen mit verschiedenen Lernstrategien, hoher Erlebnisqualität, hoher Kompetenz sowie viel Spaß und Freude erleben. Angebote lassen sich sehr vielseitig gestalten, ob in Form von Bewegungsstunden oder im Rahmen von Festen im Kindergarten, als Sommercamp im Sportverein, als gemeinsame Familienaktivität am Wochenende oder im Rahmen eines Kindergeburtstags. Außerdem bietet die Sportart bzw. Freizeitaktivität eine gute Kompetenzgrundlage v.a. im Winter für das Eislaufen, Eishockey spielen, Skilanglaufen oder alpine Skifahren. Das Inlineskaten zu erlernen ist mit wenig Aufwand verbunden und erfordert, abgesehen von der Bodenbeschaffenheit und draußen im Freien von der Verkehrssicherheit, keine besonderen Bedingungen. Gut geeignet sind ebene Untergründe, wobei Anfänger*innen bestenfalls in einer Sporthalle beginnen und erst später auf Asphalt üben sollten. Wichtig ist, auf die vorgeschriebene Schutzausrüstung zu achten und anfangs Materialien zur Absicherung oder zum Festhalten bereitzustellen (Bundesverband der Unfallkassen, 2003). Das Inlineskaten bedarf, um zu gesundheitswirksamer Aktivität über Wegbewältigung oder als Freizeitsport beitragen zu können, entsprechender infrastruktureller Maßnahmen. Insbesondere zur Bereitstellung sicherer Wege zu Kindergarten, Schule, Spielplatz, Skateplätze etc. durch Fuß- und Radwege, verkehrsberuhigte Bereiche oder Fußgängerübergänge.

In vielen Städten gibt es Möglichkeiten mit lizenzierten Trainer*innen das Inlineskaten zu erlernen (Deutsche Verkehrswacht e.V., 2002). Gut funktionieren Angebote direkt in Kindergärten, Schulen und Vereinen. Auf diesem Weg können Inlineskating-Kurse ausgebaut und leicht zugänglich gemacht werden, insbesondere für Kinder unter 6 Jahren (empfohlen ab 4 Jahren). So ergab eine Internetrecherche, dass viele Inlineskating-Kurse erst ab einem Alter von sechs Jahren angeboten werden. Ein solches Angebot im Rahmen von Eltern-Kind-Bewegungsstunden eröffnet überdies die Chance das Inlineskaten gemeinsam mit Eltern, Geschwistern, Freunden, Großeltern usw. zu erlernen, um es anschließend als Familienaktivität auszuüben.

Literatur

- Beck, A. & Eichner, M. (2014). Empfehlungen für jedes Alter – gegen den Sitzenden Lebensstil von Kindern. *Bewegungstherapie und Gesundheitssport*, 30, 113–114.
- Beratungsstelle für Unfallverhütung Schweiz (BFU) (2003). *Unterrichtsblätter zur Sicherheitsförderung an Schulen – Inline-Skating*. Bern.
- Beudels, W., Lensing-Conrady, R. & Beins, H.J. (1999). *Das ist für mich ein Kinderspiel. Handbuch der psychomotorischen Praxis*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen Borgmann.
- Brügger, O. (2003). *Inline Skating. Unfallgeschehen und -prävention. Report*. Liebfeld: Lang Druck AG.
- Bucher, W. (1994). *1018 Spiel- und Übungsformen auf Rollen und Rädern*. Schorndorf: Hofmann.
- Bundesverband der Unfallkassen (2003). „*Inline-Skaten*“ mit Sicherheit. München.
- Bundesverband der Unfallkassen (2004). *Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen*. München.
- Buttazzoni, A., Clark, A.F., Seabrook, J.A. & Gilliland, J. (2019). Promoting active school travel in elementary schools: A regional case study of the school travel planning intervention. *Journal of Transport & Health*, 12, 206–219.
- Deutsche Verkehrswacht e.V. (2002): *Skate & Roll. Inline-Skaten - aber sicher*. Meckenheim.
- Gugutzer, R. (2004). Trendsport im Schnittpunkt von Körper, Selbst und Gesellschaft. Leib- und körpersoziologische Überlegungen. *Sport und Gesellschaft*, 1(3), 219–243.
- Haberl, A. (2019). Von klein auf gesund unterwegs – aktiv mobil zu Kindergarten und Schule. *vhw FWS*, 1, 19–22.
- Heck, C. & Jerosch, J. (2008). Verletzungsmuster und -prophylaxe beim Inline-Skating. *Sport-OrthoTrauma*, 24, 149–156.
- Hotz, A. (1986). *Qualitatives Bewegungslernen. Sportpädagogische Perspektiven einer kognitiv akzentuierten Bewegungslehre in Schlüsselbegriffen*. Zumikon: SVSS-Verlag.
- Hotz, A. (1999). Das »E-A-G-Modell« auf einen Blick. In Eidgenössische Sportkommission (ESK), *Lehrmittel Sporterziehung*, (Bd. 1, S. 50). Bern.
- Jones, R.A., Blackburna, N.E., Woods, C., Byrnc, M., van Nassaud, F. & Tully, M.A. (2019). Interventions promoting active transport to school in children: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 123, 232–241.
- Kluge, H. (2006). *Trendsportart Inline-Skating. Verletzungsmuster und Risikogruppen*. Dissertation, Universität Hamburg. Zugriff am 14.01.2021 unter <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2006/3131/pdf/HeidiKluge.pdf>.
- Landessportbund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2002a). Inline-Skating: Eine Bewegungsgeschichte: Der Zoo-Besuch. *Wir im Sport*, 8, 39–40.
- Landessportbund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2002b). Inline-Skating: Einführung für Kids III. *Wir im Sport*, 10, 31–32.

- Masoumi, H.E. (2016). Childhood Outdoor Physical Activity, Active Transport to School, and Body Weight: A Review. *Multisport against physical sedentary. Work package no 4.*
- Maurus, P. (2000). Ein Bild für tausend Worte? Sich-Bewegen-Lernen mit Metaphern. *Spectrum*, 2, 54–65.
- Mitmannsgruber, P. (2005). *Inline- Skating in der Schule*. Akademienverbund – Pädagogische Hochschule der Diözese St. Pölten - Pädagogische Akademie Krems. Zugriff am 14.01.2021 unter <https://docplayer.org/21076326-Inline-skating-in-der-schule.html>.
- Mühlbauer, T., Kuehnen, M. & Granacher, U. (2013). Inline Skating for balance and strength promotion in children during physical education. *Perceptual and Motor Skills* 117(3), 665–81.
- Pang, B., Kubacki, K. & Rundle-Thiele, S. (2017). Promoting active travel to school: a systematic review (2010 – 2016). *BMC Public Health*, 17, 638.
- Roth, K., Mauer, S., Obinger, M. & Hebestreit, H. (2010). Prävention durch Bewegung und Sport im Kindergarten. *Public Health Forum*, 18(4), 24–26.
- Rothman, L., Macpherson, K.M., Howard, A., et al. (2016). Direct observations of active school transportation and stroller use in kindergarten children. *Preventive Medicine Reports*, 4, 558–562.
- Schaar, B., Jaesche, R. & Platen, B. (2000). Safer Skating - ein Weg zum sicheren Skating. In W. Alt, P. Schaff & H. Schumann (Hrsg.). *Neue Wege zur Unfallverhütung im Sport* (S. 221–228). Köln: Sport und Buch Strauß.
- Schmidt, C. (2006). Inline-Skating: Ins Rollen gekommen. *dentalfresh*, 4, 60–62.
- Schommartz, S. (2000). *Erlebnisreiches Bewegen auf Inline-Skates*. Zugriff am 14.01.2021 unter <https://www.yumpu.com/de/document/view/3430448/erlebnisreiches-bewegen-auf-inline-skates>.
- Stutzmann, A.-K. (2013). *Spiel und Spaß mit dem Bobby-Car oder Dreirad. Für 2- bis 4-Jährige in der Turnhalle oder im Freien*. Landessportbund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Zugriff am 14.01.2021 unter https://www.vibss.de/fileadmin/Medienablage/Sportpraxis/PfP_Bewegungsfoerderung_Kinder/2013-07_Spiel_Spiel_mit_BobbyCar_Dreirad.pdf.
- Tremmel, T. (2017). *Motive im Inlineskaten. Eine qualitative Erhebung unter österreichischen InlineskaterInnen*. Diplomarbeit, Universitätsbibliothek Wien.
- Vogt, L., Brettmann, K., Pfeifer, K. & Banzer, W. (2001). Inline-Skating in der Schule – Perspektiven aus sportmedizinischer Sicht. *Sportverletz. Sportschaden*, 15(2), 31–35.
- Zimmer, R. (1989). *Kreative Bewegungsspiele - Psychomotorische Förderung im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.

14 Gesundes Ernährungsverhalten bewegt vermitteln

Julia Hegewald, Tina Kießling, Christian Andrä & Katrin Adler

14.1 Einführung

Die Förderung der Gesundheit im frühen Kindesalter rückt immer stärker in den Fokus von Wissenschaft und Gesellschaft. Ursächlich dafür ist vor allem die hohe Zahl übergewichtiger Kinder in den westlichen Industrienationen (u.a. WHO, 2016). In Deutschland sind 11% der Mädchen und 7% der Jungen im Kindergartenalter als übergewichtig einzuordnen (Schienkiewitz et al., 2018). Der Anteil übergewichtiger Kinder steigt mit zunehmendem Alter an.

Die Entstehungsgründe einer Übergewichts-Erkrankung sind komplex und werden in der Regel multikausal erklärt (u.a. Korsten-Reck, 2008). Neben einer genetischen Prädisposition stehen bei jungen Kindern häufig perinatale Faktoren, übergewichtige Eltern, Stillen, das Ernährungs-, Bewegungs- und Freizeitverhalten sowie das soziale Umfeld als wichtige Einflussfaktoren im Fokus (u.a. RKI, 2019). Sowohl die deutschlandweit repräsentative KiGGS-Studie als auch Schuleingangsuntersuchungen weisen darauf hin, dass sich die angestiegene Übergewichts- und Adipositasprävalenz stabilisiert hat und bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren ein leichter Rückgang dieser erkennbar wird (Schienkiewitz et al., 2018).

Dass eine individuelle Verhaltensänderung nicht ausreicht, um das globale Übergewichtsproblem zu lösen, wurde längst erkannt. Es bedarf zugleich verhältnispräventiver Ansätze, die an Veränderungen im Lebensumfeld von Familien ansetzen; und das ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe (u.a. WHO, 2016).

14.2 Intentionen des Beitrags

Gesundheitsbezogene Verhaltensweisen werden von Kindern im Zuge der familialen Sozialisation schon frühzeitig erworben und weisen eine hohe Stabilität bis ins Erwachsenenalter hinein auf. Das Essverhalten von zwei- bis sechsjährigen Kindern wird durch Imitation von Eltern und relevanten Bezugspersonen des Lebensumfeldes übernommen. Ernährungswissen ist für Heranwachsende dieser Altersgruppe noch nicht relevant, wohl aber für ihre Eltern und nahe Bezugspersonen (Noack, 2019). So werden vor dem Hintergrund steigender Zahlen von Schwangeren mit Diagnose Adipositas und/ oder Schwangerschaftsdiabetes längst Maßnahmen gefordert, die werdende Mütter sowie junge Eltern erreichen und frühzeitig über körperliche Aktivität, Sensibilisierung und Wissensvermittlung zur gesunden Ernährung in Familien beitragen (u.a. Ferrari & Graf, 2016; RKI, 2018).

Dieser Beitrag stellt Inhalte einer präventiven Maßnahme zur Wissensvermittlung bzgl. gesunder Ernährung in der Familie bereit, welche primär durch Akteur*innen aus dem näheren sozialen Umfeld (z.B. Pädagog*innen in Krippe und Kindergarten, Kindersportleiter*innen in Sportvereinen oder bei Krankenkassen, Hebammen) angeleitet werden kann. Besonderer Fokus liegt dabei auf der Einbettung von Sensibilisierung und von Wissensvermittlung zur gesunden Ernährung für Eltern und Kind/er in einen bewegten Kontext.

Bevor im Beitrag eine Vorstellung ausgewählter Inhalte der Maßnahme, d.h. praxiserprobter Ideen zum bewegungsaktiven Lernen erfolgt, sollen der Forschungsstand zum aktuellen Ernährungsverhalten junger Kinder sowie Effekte von Bewegtem Lernen aufgezeigt werden.

14.3 Forschungsstand: Ernährungsverhalten von Kindern

Die Gesundheit von Kindern wird maßgeblich durch ihr Ernährungsverhalten beeinflusst. Während der Entwicklungs- und Wachstumsphasen unterliegt der kindliche Körper großen Veränderungen, welche in diesen Phasen zu einem erhöhten Bedarf an Energie und Nährstoffen führen (u.a. Mensink et al., 2007). Eine langfristige Fehlernährung im Kindesalter kann Wachstums-, Gesundheits- und Entwicklungsstörungen (physisch und psychisch) zur Folge haben. Kinder wählen in der Regel ihre Nahrungsmittel nicht allein aus, sondern sind vor allem in den ersten Lebensjahren auf die Nahrungsmittelwahl der erziehenden Personen und Institutionen angewiesen (u.a. BmG, 2015). Die soziokulturelle Prägung des Ernährungsverhaltens beginnt somit bereits im Säuglingsalter und ist entscheidend für die Ernährungsweisen im Kindesalter. Einflussfaktoren, wie familiäre Essgewohnheiten, das kulturelle Umfeld, das Nahrungsangebot, die Eindrücke aus kommerzieller Werbung und das erworbene Ernährungswissen bestimmen in hohem Maße, oftmals lebenslang, die Ernährungsgewohnheiten der Heranwachsenden (u.a. Brombach et al., 2015).

Was aber ist gesunde Ernährung und wie gut wird diese von Eltern, Kindern und Institutionen im Alltag umgesetzt? Sowohl die Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) als auch das Forschungsinstitut für Kinderernährung (FKE) empfehlen eine ausgewogene, vielfältige Mischkost, welche durch die Zuführung von kalorienfreien bzw. -armen Getränken und pflanzlichen Lebensmitteln, wie Gemüse, Obst und Getreideerzeugnisse, gekennzeichnet ist. Tierische Lebensmittel, wie Wurst, Milchprodukte, Eier, Fleisch und Fisch, sollen hingegen nur mäßig konsumiert werden und der Anteil sogenannter „geduldeter Lebensmittel“, wie fett- oder zuckerreiche Lebensmittel (z.B. Süßigkeiten), sollte vor allem bei Kindern unter 10% der Gesamtenergiezufuhr liegen (u.a. DGE, 2020; FKE, 2020).

Studien zur Erfassung des Ernährungsverhaltens von Kindern lassen darauf schließen, dass das reale Essverhalten der Heranwachsenden hinter den wissenschaftlich begründeten Empfehlungen zu einer optimierten Mischkost zurückbleibt. Die Ergebnisse der zweiten Welle der Ernährungsstudie EsKiMo (Mensink et al., 2020) zeigen, dass die meisten Kinder zu wenig Obst, Gemüse und pflanzliche Lebensmittel mit einem hohen Gehalt an komplexen Kohlenhydraten zu sich nehmen. Das gleiche wird für Milch und Milchprodukte berichtet, die von der Mehrheit der Kinder weniger als empfohlen konsumiert werden. Der Konsum von Fleisch, Wurstwaren sowie Süßigkeiten, Limonaden und Knabberien wird als deutlich zu hoch eingeschätzt. Dieser Ernährungsstatus von Kindern hat sich im Vergleich zur ersten EsKiMo-Studie (2007) nicht relevant verändert (ebd.). Als positiv hervorzuheben ist jedoch der Rückgang des Konsums von zuckergesüßten Getränken – auch wenn dieser noch immer zu hoch ist – sowie die Zunahme des Konsums von Wasser. Bezüglich Letzterem ist darauf zu verweisen, dass der Großteil der Kinder noch immer zu wenig trinkt, insbesondere die Mädchen. Die Nährstoffversorgung von Kindern deutet sich aktuell als ungünstiger an als noch in der ersten EsKiMo-Studie.

Das betrifft die Aufnahme der Vitamine D, E und Folat sowie die Zufuhr von Jod, Kalium, Calcium und Eisen. Insgesamt dürfte sich, folgt man Mensink und Kollegen (2020), die Ernährungssituation von Kindern in Deutschland im letzten Jahrzehnt verbessert haben, obgleich noch immer eine Optimierung im Bereich der Lebensmittel- und Nährstoffversorgung angezeigt ist.

Neben der Auswahl der Lebensmittel scheint auch die Nahrungsaufnahme und ihre Formen einem ungünstigen Trend zu folgen. Einer Studie der Plattform Ernährung und Bewegung e.V. (peb, 2009) zufolge, ist der Alltag heutiger Familien mit jungen Kindern immer weniger durch Regeln, Rituale und feste Essenszeiten geprägt. Durch Snacks als Mini-Mahlzeiten und digitale Ablenkung in Form von Medienkonsum werden bereits Kleinkinder immer häufiger außerhalb der Hauptmahlzeiten „zufrieden gestellt“. Während des Medienkonsums (TV) kommt es bei Kindern oft zum Verzehr von süßen oder salzigen Snacks sowie gesüßten Getränken (Lioret et al., 2008). Das Einnehmen der Hauptmahlzeiten vor dem Fernseher sowie der gegebenenfalls damit einhergehende Konsum von Werbung beeinflussen das Essverhalten und die Nahrungsmittelpräferenz nachhaltig ungünstig (u.a. Spitzer & Kubesch, 2005). Darauf, dass gerade gezielte Essgewohnheiten und gemeinsame Familienmahlzeiten zu einer besseren Ernährung bei Kindern führen, wird wiederholt verwiesen (u.a. Noack, 2019).

Als Handlungsstrategien werden, neben individuellen Verhaltensänderungen im Kontext der Familienernährung, vor allem Public-Health-Maßnahmen gefordert, die auf Verhältnisprävention setzen und explizit an den Bedingungen des Lebensumfelds von Kindern Veränderungen bewirken (u.a. Mensink et al., 2020). So zeigte die oben genannte peb-Studie bereits im Jahr 2009 auf, dass der Großteil der Eltern über gesunde Ernährung gut aufgeklärt ist, die Umsetzung einer gesunden Lebensweise im Alltag jedoch schwer ist. An dieser Stelle setzen andere Settings des Kinderlebens, wie Krippe, Kindergarten, Spielgruppen, Vereine etc., weitere Impulse, damit Kinder durch Imitation von bedeutsamen Bezugspersonen und Gewohnheitserfahrungen ein adäquates Ernährungsverhalten übernehmen können. Denn fest steht, mit der Herausbildung von Übergewicht und dessen Folgeerkrankungen zahlen Kinder einen zu hohen Preis für frühzeitig – vergleichsweise einfach – erlernbare gesundheitsbezogene Verhaltensweisen.

14.4 Forschungsstand: Bewegung und Lernen – Bewegtes Lernen

Bewegung ist unverzichtbar für die kindliche Entwicklung. Besonders Kinder benötigen Bewegung als interaktionales Verbindungselement zwischen sich, anderen Menschen und der dinglichen Umwelt. Es werden dabei differenzierte Wahrnehmungen und vielfältige Erfahrungen möglich, welche insbesondere die kognitive Entwicklung von Kindern fördern (Müller, 2010). Es lässt sich zunächst konstatieren, dass körperliche Aktivität mit kognitiven Funktionen verbunden ist, insbesondere mit Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsleistungen, Informationsverarbeitung, Problemlösekompetenz sowie exekutiven Funktionen (u.a. Kamijo et al., 2011). Körperliche Aktivität führt darüberhinaus zu psychosozialen Wirkungen, z.B. einer positiven Beeinflussung des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit (u.a. Tomporowski et al.,

2008), sowie zu biologischen Konsequenzen, bspw. einer verbesserten Versorgung, Entwicklung und Lebensdauer von Neuronen (u.a. Hillmann et al., 2008). Diese beeinflussen wiederum direkt die kognitive Leistungsfähigkeit und den Lernerfolg von Kindern (u.a. Trost et al., 2008).

Bewegung ist zweifelsohne ein bedeutsames Medium für das Lernen, denn es gibt einen klaren Zusammenhang zwischen der körperlichen Aktivität und dem individuellen Wissen bzw. Denkvermögen eines Kindes (Beudels, 2016). Dass die Kopplung von Bewegung und Wissensvermittlung erfolgreich sein kann, stützt der aktuelle Stand an Forschungsarbeiten zum Thema Bewegtes Lernen (u.a. Ändrä & Macedonia, 2020). So dürfte Bewegtes Lernen eine Alternative zum sitzenden Lernen in Kindergarten und Schule darstellen und zugleich eine Möglichkeit sein, Bildungsanliegen in bestehende Bewegungsangebote zu integrieren.

Bei der Gestaltung von bewegten Lernprozessen ist die Einbeziehung verschiedener Sinneskanäle von zentraler Bedeutung. Diese Herangehensweise forderte schon Comenius im Jahr 1657 in seiner großen Unterrichtslehre (Comenius, 2007, 136):

„Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack, was fühlbar dem Tastsinn. Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann, soll es den verschiedenen zugleich vorgesetzt werden.“

Optimal wäre es, wenn die Möglichkeit besteht, mit demselben Lerninhalt alle Dinge tun zu können – als würde man eine Aufforderung bekommen „Schau mich an, hör mir zu, berühre mich, rieche mich und schmecke mich“ (u.a. Beauchamp, 2005). Über die Aktivierung mehrerer Sinne werden somit „... ungenutzte oder brachliegende Hirnkapazitäten ...“ (Becker, 2006, 107) bedarfsgerecht aktiviert und dies führt zu komplexen kognitiven Repräsentationen (Schmidt et al., 2019). Praktisch wird die Leistungsfähigkeit des Gehirns dadurch erhöht, dass viele Regionen weitläufig miteinander vernetzt werden und der Lerngegenstand unterschiedlich verarbeitet wird. Dies wirkt sich insbesondere auf das Langzeitgedächtnis aus (Macedonia & Klimesch, 2014). Pädagog*innen bzw. Eltern und Erziehungsberechtigte sollten daher darauf achten, dass sehr vielfältige Erfahrungen zu jedem Lerngegenstand angeboten werden. Die Wissenschaft stützt sich hier auf die sogenannte multisensorische kognitive Lerntheorie (von Kriegstein & Giraud 2006; Shams & Seitz, 2008). In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass natürlich nicht sämtliche Dinge mit allen Sinnen erfasst werden können. Gerade dem Riechen (olfaktorische Wahrnehmung) und Schmecken (gustatorische Wahrnehmung) sind bestimmte Grenzen gesetzt. Bewegung kann jedoch in dieser Hinsicht die oft noch gewohnten dominanten Vermittlungsformen des Sehens (optischer Analysator) und Hörens (akustischer Analysator) sinnvoll ergänzen. Über den kinästhetischen Analysator (Bewegungssinn) kann das Kind zum Beispiel Informationen über Kraft, Stellung bzw. Spannung des Körpers erlangen. Auch Geschwindigkeiten und Richtungen von Bewegungen werden durch diesen gesteuert. Entscheidend sind hierbei Muskeln, Bänder, Sehnen und Gelenkkapseln. Das aktive Einbeziehen von Bewegungsempfindungen durch und über den Körper stellt eine große Unterstützung bei Lernprozessen dar. Darüber hinaus spielt die taktile Wahrnehmung vor allem in Bezug auf die Beschaffenheit von Gegenständen eine tragende Rolle. Grundlage dafür

sind die Rezeptoren, die überall am Körper chemische, mechanische oder physikalische Reize aufnehmen und zum Gehirn (ins Zentralnervensystem) weiterleiten. Dabei handelt es sich nicht ausschließlich um bewusste Vorgänge, oft läuft dieser Prozess unbewusst ab. Diese sehr ursprüngliche Form des Lernens kann sehr gut an Kleinkindern beobachtet werden, die sich beispielsweise noch nicht so gut artikulieren können und daher vorrangig über haptische Eindrücke lernen. Die Informationsaufnahme wird dabei weniger über die Umwelt initiiert, sondern primär über Bewegungshandlungen. Die hohe Bedeutung haptischer Erfahrungen, gerade für ein dauerhaftes Abspeichern im Gehirn, wurde in jüngeren Untersuchungen verdeutlicht (z.B. Hutmacher & Kuhbandner, 2018). Insbesondere bei Kindern führen Situationen, die mit taktiler Wahrnehmung verbunden sind, allgemein zu einem besseren Verständnis (Zimmer, 2012). Schlussendlich lässt sich sagen, dass Bewegtes Lernen altersunabhängig den Lernerfolg fördert. Es zeigen sich weitere positive Effekte, z.B. in den Bereichen Motorik, Sprachbildung, Sozial- und Selbstkompetenzen. Diesbezüglich wird auf den Sammelband von Andrä & Macedonia (2020) verwiesen. Die Methode des Bewegten Lernens dürfte somit einen lohnenswerten Ansatz darstellen, ausgewählte Themen zur gesunden Ernährung stärker im Bewusstsein der Kinder und Eltern zu verankern. In den nächsten Abschnitten sollen dementsprechend einige Praxisbeispiele vorgestellt werden, welche im Rahmen von Kindersportstunden mit Kleinkindern und Heranwachsenden im frühen Kindesalter zum Einsatz kommen können.

14.5 Praxiserprobte Ideen zur bewegten Sensibilisierung für ein gesundes Ernährungsverhalten

Eine ganze Reihe ernährungsrelevanter Themen erweist sich für eine bewegungsaktive Vermittlung als sinnvoll; sowohl Themen für Mütter bzw. Eltern, als auch Themen für (sehr) junge Kinder. So können Lebensmittel (z.B. Obst, Gemüse, Brot, Vollkornprodukte, Süßigkeiten, Fleisch, Getränke) und deren Besonderheiten (z.B. kalorienarm, Energiegehalt, Tagesmenge und -bedarf), Materialien zur Information (z.B. Ernährungspyramide), Wissen rund um das Thema Ernährung (z.B. Mahlzeiten und Bildschirmmedien, Anzahl und Größe täglicher Mahlzeiten, Umgang mit und Behandlung von Lebensmittel, Koch- und Zubereitungsstrategien, Herstellungsprozesse, Konsequenzen ungesunder Ernährung) sowie Rituale für Kinder (z.B. Tisch decken, Hände waschen, Zähne putzen) vielfältig und freudvoll in einem bewegungsaktiven Kontext nahegebracht werden. Abhängig vom Alter der teilnehmenden Kinder, Mütter oder anderen Bezugspersonen können diese Inhalte in entsprechender Form aufbereitet und im Rahmen eines Präventionskurses, in Kinderbewegungsstunden von Krippen, Kindergärten, Sportvereinen, etc. oder als bewegte Lernmomente zuhause und in allen Bildungssettings vermittelt werden. Die folgenden drei Beispiele sind praxiserprobte Ideen und Inhalte der an der Kindersportschule Chemnitz entwickelten präventiven Maßnahme. Sie eignen sich für Kinder im Alter von 1,5 bis 6 Jahren sowie für ihre Mütter oder andere Bezugspersonen und sind je nach Alter in der Durchführung variierbar. Sie sind für eine 45-minütige Bewegungsstunde ausgelegt oder einzeln, für Momente bewegten Lernens, einsetzbar.

14.5.1 Beispiel 1: Kennenlernen gesunder Lebensmittel – Obstarten

Erwärmung: Obst-Suchspiel mit Musik

Apfel – Banane – Kirsche

Organisation

Die Teilnehmer*innen¹⁵ laufen zur Musik im Raum um verschiedenfarbige Matten herum.

Material

Verschiedenfarbige Matten (gelb, grün, rot, blau) liegen im Raum verteilt (oder farbige Mattenmarkierungen auf den Matten); Kärtchen mit Abdrucken von Obstsorten, z.B. Zitrone, Banane, Apfel, Traube, Birne, Kirsche, Kiwi.

Aufgabe für Kinder im Alter von 1,5-3 Jahren

Die Musik wird gestartet und die Teilnehmer*innen bewegen sich entsprechend der Angaben des*der Spielleiter*in, z.B. rennend, schleichend, hüpfend, rückwärts laufend usw.

- Aufgabe 1: Der*die Spielleiter*in ruft eine Mattenfarbe und alle Teilnehmer*innen setzen sich auf eine Matte mit der jeweiligen Farbe. Wer kennt ein Obst, das die gleiche Farbe wie diese Matte hat? Zum Schluss wird sich auf ein Obst geeinigt, welches die Matte symbolisiert, z.B. gelbe Matte – Banane. Das passende Kärtchen wird auf diese Matte gelegt.
- Aufgabe 2: In der folgenden Runde nennt der*die Spielleiter*in nicht mehr die Farbe, sondern den Obstnamen. Nun müssen die Kinder sich an die Farbe erinnern, auf die sie sich bzgl. des Obstes geeinigt hatten, und auf eine entsprechend farbige Matte springen.
- Aufgabe 3: Die Obstkärtchen werden unter den Matten versteckt. Der*die Spielleiter*in nennt nun entweder die Farbe des Obstes oder die Obstsorte. Die Kinder springen auf die entsprechende Matte.

Variationen

Schwerere Varianten für ältere Kinder

- Variante 1: Der*die Spielleiter*in und die Teilnehmer*innen legen nicht nur eine Obstsorte auf und später unter die Matte, sondern gleich mehrere, z.B. gelbe Matte – Banane, Honigmelone, Zitrone.
- Variante 2: Der*die Spielleiter*in benennt eine Geschmacksrichtung, z.B. süß. Die Teilnehmer*innen können sich nun auf alle Matten setzen auf bzw. unter denen eine nach ihrer Meinung süße Obstsorte liegt.
- Variante 3: Die Teilnehmer*innen denken sich Tiere aus, die das jeweilige Obst fressen könnten und imitieren diese, z.B. Banane – Affe, Apfel – Pferde, Karotte – Hase. Der*die Spielleiter*in und die anderen Teilnehmer*innen versuchen nun, das Tier zu erraten.

Alltagstransfer: Die Teilnehmer*innen nennen ihnen bekannte Obstsorten und werden an das Sortieren von Obst nach Sinneseindrücken herangeführt (z.B. rauhe Schale, runde Form, etc.)

¹⁵ Unter Teilnehmer*innen sind die Eltern-Kind-Paare zu verstehen, die an den Spielen teilnehmen.

Organisation

Die Teilnehmer*innen bewältigen einen Bewegungsparcours und transportieren dabei Kärtchen.

Material/ Aufbau

Bunte Kärtchen oder Farbpunkte werden an dem einem Ende des Raumes verteilt. Auf der gegenüberliegenden Seite des Raumes werden bunte Reifen o.ä. positioniert. Dazwischen wird ein altersgerechter Bewegungsparcours aufgebaut.

Aufgaben

- Aufgabe 1: Der*die Spielleiter*in und die Teilnehmer*innen überlegen sich zu jeder Reifenfarbe eine Obstsorte, z.B. roter Reifen – Kirschen. Die Teilnehmer*innen versuchen, alle roten Farbpunkte (Kirschen) von der gegenüberliegenden Seite über den Bewegungsparcours in den Reifen zu transportieren. Danach werden der Reihe nach für die anderen Reifen Obstsorten ausgewählt und die entsprechenden Farbpunkte gesammelt.
- Aufgabe 2: Der*die Spielleiter*in formuliert die Aufgabe, die Farbpunkte der Obstsorten im Parcours dorthin zu legen, wo sie wachsen würden. Z.B. werdem die roten Punkte, bspw. die Kirschen am Baum, nur auf erhöhten Geräten abgelegt, die grünen Punkte (Stachelbeeren am Busch) auf mittlerer Höhe, die blauen Punkte (Heidelbeeren) in Bodennähe. Wenn alle Punkte abgelegt wurden, werden sie gemeinsam von dem*der Spielleiter*in und allen Teilnehmer*innen kontrolliert und besprochen.

Variationen

Schwerere Varianten für ältere Kinder

- Variante 1: Obst kann unterschiedliche Farben haben (z.B. Apfel: grün, rot, gelb). Die Obstkärtchen aus dem vorangegangenen Spiel werden im Raum ausgelegt. Die Teilnehmer*innen suchen sich selbstständig aus den im Bewegungsparcours verteilten Farbpunkten passende Farben einer Obstsorte heraus und transportieren diese zur entsprechenden Obstkarte. Für Äpfel können z.B. gelbe, rote und grüne Punkte gesammelt und zum Apfelkärtchen gebracht werden.
- Variante 2: Die Teilnehmer*innen sortieren die Farbpunkte und die assoziierten Obstsorten nach ihrer Herkunft. Der*die Spielleiter*in und die Teilnehmer*innen legen sich pro Obstsorte wieder auf eine Farbe fest. Es wird unterschieden zwischen wachsen, ernten und verkaufen in „Deutschland“ oder in „wärmeren Ländern“. Der*die Spielleiter*in und die Teilnehmer*innen vereinbaren bestimmte Reifenfarben für die jeweilige Region. Die Regionen können auch mit Sprungseilen dargestellt werden.

Alltagstransfer: Bewegte Wissensvermittlung bezüglich Herkunft und Eigenschaften verschiedener Obstsorten.

Organisation

Die Teilnehmer*innen laufen im Raum umher.

Material/ Aufbau

Im Raum werden bunte Reifen durcheinander ausgelegt. Dabei werden im Spiel weniger Reifen als teilnehmende Kinder und Eltern eingesetzt.

Aufgaben

- Aufgabe 1: Für jede Obstsorte wird eine bestimmte Reifenfarbe vereinbart z.B. Banane - gelber Reifen. Auf das Kommando „Obstsalat“ laufen alle Teilnehmer*innen los. Ruft der*die Spielleiter*in eine Obstsorte, sollen die Teilnehmer*innen so schnell wie möglich in den Reifen dieser Farbe springen. Es dürfen mehrere Teilnehmer*innen in einem Reifen stehen. Der*die Teilnehmer*in, der*die zuletzt einen Reifen erreicht hat oder in einem Reifen mit der falschen Farbe steht, ruft als nächste*r „Obstsalat“.
- Aufgabe 2: Der*die Spielleiter*in ruft laut „Auf die Teller!“ und jede*r Teilnehmer*in setzt sich in einen der ausgelegten Reifen. Dabei darf nur ein*e Teilnehmer*in in einem Reifen sitzen. Der*die Teilnehmer*in ohne Reifen absolvieren eine kleine Extraübung, z.B. drei Hampelmänner. Weil das lustig ist, machen alle anderen freiwillig Hampelmänner mit!

Variationen

Schwerere Varianten für ältere Kinder

- Variante 1: Der*die Spielleiter*in und die Teilnehmer*innen vereinbaren pro Reifen eine Geschmacksrichtung einer Obstsorte, z.B. Zitrone: sauer – gelber Reifen. Der*die Spielleiter*in ruft nun eine Geschmacksrichtung und die Teilnehmer*innen springen in einen farblich entsprechenden Reifen.
- Variante 2: Weitere Signalworte werden dem Spiel hinzugefügt:
 - „Obstkuchen“: Wenn die Teilnehmer*innen in dem Reifen der vorher genannten Obstsorte stehen und das Signalwort „Obstkuchen“ erklingt, wechseln sie so schnell es geht in den übernächsten Reifen (rechts).
 - „Mixer“: Wenn die Teilnehmer*innen in dem Reifen der vorher genannten Obstsorte stehen und das Signalwort „Mixer“ erklingt, wechseln sie so schnell es geht kreuz und quer zu einem anderen Reifen.
 - „Mus“: Wenn die Teilnehmer*innen in dem Reifen der vorher genannten Obstsorte stehen und das Signalwort „Mus“ erklingt, legen sich die Teilnehmer*innen in den nächsten Reifen hinein (links).

Alltagstransfer: Die Teilnehmer*innen festigen ihr Wissen über die Obstsorten und deren Eigenschaften. Sinnes- und Körperwahrnehmung sowie Assoziations- und Merkfähigkeit sind elementare Bestandteile dieses Spiels.

Hausaufgabe für die Eltern-Kind-Paare: „Probiere einmal alle Obstsorten aus, die wir heute gehört haben! Wer findet bis zur nächsten Kurseinheit heraus, welches Obst: a) bitter, saftig und orange ist, b) sauer, grün und rund ist und c) süß, rot und weich ist“ (ggf. Zettel mit den verschiedenen Fragen an die Familien verteilen).



Abb. 1: Impressionen aus dem Kurs (Bilder: Rückriem)

14.5.2 Beispiel 2: Ritual „Tisch decken“, Geschirr und die Herkunft unseres Essens

Erwärmung: Sortierspiel „Teller, Tasse, Löffel“	Bewegtes Frühstück
---	--------------------

Organisation

Die Teilnehmer*innen laufen frei im Raum zur Musik und sortieren mit Hinweisen von der Spielleitung Geschirr und Besteck.

Material/ Aufbau

Pro Teilnehmer*in sollte ein Teller, eine Tasse, eine Schüssel und ein Besteckset vorhanden sein. Diese Utensilien liegen in einer großen Kiste in der Mitte des Raumes.

Aufgaben

Ggf. wird Musik angestellt und die Teilnehmer*innen bewegen sich entsprechend der Bewegungsformen, die die Spielleitung formuliert, z.B. rennend, schleichend, hüpfend, rückwärts laufend.

- Aufgabe 1: Die Musik stoppt und der*die Spielleiter*in ruft ein Geschirr oder Besteck, z.B. „Teller!“ Alle Teilnehmer*innen suchen sich einen Teller aus der Kiste und stellen ihn an einem vorher vereinbarten Ort ab (ggf. auf einer farbigen Matte, die den Tisch darstellt). Ist dies geschafft, wird die Musik wieder angestellt und die nächste Bewegungsform wird angesagt und anschließend das nächste Teil vom Geschirr oder Besteck transportiert. Sind alle Utensilien auf den Tisch (Matte) gestellt oder gelegt, setzen sich alle an den Tisch und schauen, wie die Utensilien darauf sortiert wurden.

- Aufgabe 2: Der*die Spielleiter*in kann das Geschirr und Besteck noch einmal benennen lassen und fragen, was damit während des Essens gemacht wird bzw. welche Lebensmittel dazu gehören, z.B. Schüssel – Müsli.

Variationen

Schwerere Varianten für ältere Kinder

- Variante 1: Für jedes Geschirr oder Besteck wird ein/e Getränk/Speise vereinbart. Auf ein Signal hin oder wenn die Musik angeht, laufen alle Teilnehmer*innen unter Anleitung des*der Spielleiter*in in einer bestimmten Bewegungsform. Stoppt die Musik, ruft der*die Spielleiter*in eine der vereinbarten Speisen bzw. ein Getränk. Die Teilnehmer*innen reagieren schnell und laufen zu dem passenden Geschirr oder Besteck, mit dem man das Getränk trinken kann, z.B. Milch – Tasse.
- Variante 2: Für ein Spiel „um die Wette“ erhalten die Teilnehmer*innen jede*r zusätzlich einen Reifen, der gegenüber der Geschirr- bzw. Besteckkiste positioniert wird. Die Spielleitung gibt ein Startsignal und jedes Kind versucht mit oder ohne Elternteil sein eigenes Tischgedeck im Reifen zusammenzustellen, indem es zur gegenüberliegenden Kiste rennt und jeweils ein Utensil daraus zu seinem Reifen transportiert. Es gewinnt das Kind, das zuerst sein Tischgedeck zusammengestellt hat.

Alltagstransfer: Der*die Spielleiter*in kann erfragen, wer bei den Teilnehmer*innen zu Hause den Tisch deckt und abdeckt, für wie viele Familienmitglieder gedeckt wird und welche Lebensmittel auf dem Tisch ihren Platz finden. Es erfolgt eine Wissensvermittlung und Festigung von Erlerntem über bewegtes Lernen in der Gruppe.

Hauptteil: Bewegungsparcours „Tischlein deck dich!“	Bewegtes Frühstück
---	--------------------

Organisation

Die Teilnehmer*innen absolvieren einen Bewegungsparcours und sammeln entsprechend der von der Spielleitung formulierten Aufgabe passende Lebensmittel ein.

Material/Aufbau

Es wird eine Kiste mit vielen verschiedenen leeren Lebensmittelverpackungen und Lebensmittelkärtchen benötigt (z.B. Milchpackung, Joghurtbecher, Brottüte, Kartoffelnetz, Eierpappe, Getränkeflasche, Teeschachtel, Müslipackung). Die Kiste kann den Einkaufsmarkt oder einen Kühlschrank darstellen.

Zusätzlich wird ein kleiner Bewegungsparcours aufgebaut, an dessen Ende die Lebensmittelverpackungen zum Mitnehmen bereitliegen. Jede*r Teilnehmer*in hat zudem aus dem Erwärmungsspiel sein* ihr Tischgedeck in einen eigenen Reifen gelegt.

Aufgaben

Die Teilnehmer*innen durchlaufen den Parcours zum Kennenlernen zwei Mal. Nachfolgend nennt die Spielleitung eine der drei Hauptmahlzeiten (Frühstück, Mittag oder Abendbrot). Pro Runde können die Teilnehmer*innen eine Lebensmittelverpackung mitnehmen und auf ihren Teller legen. Sind die Teller gefüllt, werden die entstandenen Mahlzeiten gemeinsam angeschaut und besprochen.

Variationen

Schwerere Varianten für ältere Kinder

- Variante 1: Die von den Teilnehmer*innen eingangs zusammengestellten Tischgedecke im Reifen bleiben bestehen. Der*die Spielleiter*in ruft wie gewohnt eine der Mahlzeiten. Nur eine Lebensmittelverpackung oder -karte darf pro Runde transportiert werden. Die drei Hauptmahlzeiten werden um die zwei Zwischenmahlzeiten (zweites Frühstück, Vesper) ergänzt. Nach jeder zusammengestellten Mahlzeit findet eine kleine Auswertung statt.
- Variante 2: Der Bewegungsparcours wird so umgestellt, dass er mit einem „Einkaufswagen“ absolviert werden kann, d.h. mit einem Rollbrett, einer Teppichfliese o.ä. Der*die Spielleiter*in nennt unterschiedliche Ausgangspositionen, Zieh- und Schiebetechniken.

Alltagstransfer: Ziel dieses Hauptteils ist die Vermittlung von grundlegenden Aspekten einer ausgewogenen Ernährung, insbesondere zur Lebensmittelauswahl und -kombination zu den einzelnen Mahlzeiten.

Schluss: „Familienfrühstück“ und Hausaufgabe

Bewegtes Frühstück

Organisation

Das Abschlussspiel wird gemeinsam in der Gruppe gespielt.

Material

Es werden alle Lebensmittelpackungen und -kärtchen aus dem vorangegangenen Spiel benötigt und in der Mitte des Raums durcheinander platziert. Zusätzlich werden Bilder von einer Kuh, einem Huhn, einem Bauern oder Traktor, einem Baum, einem Acker etc. ausgedruckt. Diese Bilder werden im Raum verteilt.

Aufgaben

- Aufgabe 1: Woher kommen die Lebensmittel für unser Frühstück? Alle Teilnehmer*innen besprechen mit dem*der Spielleiter*in die einzelnen Bilder, um deren Bedeutung zu klären. Danach sollen die Lebensmittel selbstständig entsprechend ihrer Herkunft zu den Bildern zugeordnet werden. Sind alle Lebensmittelverpackungen und -kärtchen verteilt, gehen alle gemeinsam jedes Bild ab und prüfen, ob die Zuordnung stimmt.
- Aufgabe 2: Alle Teilnehmer*innen decken gemeinsam in der Mitte des Raumes einen großen „Frühstückstisch“, z.B. auf einem Schwungtuch. Die Teilnehmer*innen suchen ihre Lieblingsnahrungsmittel aus und stellen sie auf den großen „Frühstückstisch“.

Variationen

Abschlussspiel für ältere Kinder

- Aufgabe 1: Die Teilnehmer*innen einer Gruppe stehen hintereinander. Jede Gruppe hat drei Reifen neben sich liegen. Diese stehen für den Frühstückstisch einer kleinen Familie. Auf ein Startsignal der Spielleitung laufen die ersten Teilnehmer*innen jeder Gruppe los, um von der gegenüberliegenden Seite Geschirr und Besteck für jedes Familienmitglied zu holen. Jedes Kind darf pro Lauf nur ein Utensil transportieren. Ziel des Spiels ist es, in Staffelform als erste Gruppe drei vollständige Gedecke zu erlaufen.
- Aufgabe 2: Nachdem die erste Aufgabe gelöst wurde, bekommen die Teilnehmer*innen die Aufgabe, in gleicher Weise die Teller „ihrer Familie“ mit Lebensmitteln zu füllen. Auf jedem Teller sollten mindestens drei Lebensmittel liegen.
- Aufgabe 3: Zum Schluss kreieren alle Teilnehmer*innen gemeinsam in der Mitte des Raumes eine Pizza (in einem Reifen). Diese darf von süß bis herzhaft frei mit den vorhandenen Lebensmitteln gestaltet werden.

Alltagstransfer: Durch die in den Gruppen eigenverantwortliche Wiederholung des in dieser Bewegungsstunde Erlernten, soll neues und vorhandenes Wissen gefestigt werden. Der*die Spielleiter*in kann abschließend ein Ausmalbild von einem gedeckten Tisch mit nach Hause geben, um auch Gespräche in der Familie anzuregen.

Hausaufgabe: Bewegter Start in den Tag: „Wer schafft es zuhause den Familientisch zu decken? Pro Lauf zum Tisch darf nur ein Geschirr bzw. Besteck mitgenommen werden. Gelingt es jedem Familienmitglied den Tisch vollständig zu decken? (Für junge Kinder: nur Geschirr und Besteck auf den Tisch stellen.)



Abb. 2: Impression aus dem Kurs (Bild: Hegewald)

14.5.3 Beispiel 3: Die Herkunft und Beschaffenheit unseres Essens

Erwärmung: Tierimitationsspiel mit Musik

Auf dem Bauernhof

Organisation

Die Teilnehmer*innen laufen zur Musik frei im Raum herum.

Material/Aufbau

Es werden Musik und vier Tierbilder (Kuh, Huhn, Schaf, Schwein) benötigt.

Aufgaben

- Aufgabe 1: Vor dem Spiel werden in den Raumecken vier Bilder verteilt (Kuh, Schaf, Schwein, Huhn). Die Musik wird angestellt und die Teilnehmer*innen bewegen sich entsprechend der Zurufe der Spielleitung in verschiedenen Formen fort, z.B. rennen, schleichen, hüpfen, rückwärts springen. Geht die Musik aus, ruft der*die Spielleiter*in entweder Kuh, Schaf, Schwein oder Huhn. Die Teilnehmer*innen laufen zum entsprechenden Bild in eine der vier Raumecken.
- Aufgabe 2: Während die Musik spielt, imitieren die Kinder auf Zuruf der Spielleitung ein Bauernhoftier, z.B. eine Kuh. Stoppt die Musik, wird besprochen, welches Nahrungsmittel wir von diesem Tier bekommen (Kuh – Milch).

Variationen

Schwerere Varianten für ältere Kinder

- Variante 1: Stoppt die Musik, ruft der*die Spielleiter*in ein Tierprodukt, z.B. „Ei!“. Die Kinder versuchen, schnell zu reagieren und das passende Tierbild in einer der Raumecken zu finden (Ei – Huhn). Damit die Kinder sich immer wieder den neuen Ort eines Tierkärtchens merken müssen, sollten die Tierbilder in den vier Raumecken regelmäßig ausgetauscht werden.
- Variante 2: Stoppt die Musik, ruft der*die Spielleiter*in ein verarbeitetes Tierprodukt, z.B. „Käse!“. Die Kinder versuchen, auch darauf schnell zu reagieren und das passende Tierbild in einer der vier Raumecken zu finden (Käse – Kuh).

Alltagstransfer: Dieses Spiel vermittelt das Bewusstsein über die Herkunft verschiedener Lebensmittel. Das Assoziieren und die Wiederholung festigen bereits erworbenes Wissen.

Hauptteil: Bewegungsgeschichte „Eier, Milch, Brot...“

Auf dem Bauernhof

Organisation

Laufspiel über eine definierte Strecke.

Material/Aufbau

Es werden zwei Matten benötigt. Diese werden mit einigem Abstand im Raum platziert.

Aufgaben

- Aufgabe 1: Alle Teilnehmer*innen setzen sich so auf eine der Matten, dass sie direkt zur gegenüberliegenden zweiten Matte schauen. Der*die Spielleiter*in fungiert als kleiner „Lügenbold“ und erzählt kurze Geschichten. In diese verpackt er*sie Wahrheiten und Unwahrheiten. Die Teilnehmer*innen versuchen jeweils schnell herauszufinden, ob die Geschichte wahr oder falsch ist. Ist sie wahr, bleiben die Teilnehmer*innen sitzen. War sie falsch, rennen sie schnell zur gegenüberliegenden Matte und setzen sich auf diese. Die Bewegungsform für den Mattenwechsel wird von der Spielleitung vorgegeben und an die Bewegungsgeschichte angepasst. Zum Beispiel: „Milch ist gesund und sieht ganz grün aus.“ „Unsere Milch kommt meistens von Kühen.“ „Kühe essen gern Schokolade.“ „Milch kann man trinken.“ „Milch macht unsere Knochen zu Wackelpudding.“ (Bewegungsform Kuh: Vierfüßlergang). Weitere Themen könnten sein: Huhn-Ei; Schwein-Schinken; Traktor auf dem Acker-Getreide; Beet-Gemüse; Baum-Obst.
- Aufgabe 2: Der*die Spielleiter*in benennt Nahrungsmittel der vorangegangenen Themen, z.B. Milch. Danach zählt er*sie Produkte auf, die daraus hergestellt werden. Die Teilnehmer*innen versuchen den Fehler herauszufinden und rennen beim Erkennen des Fehlers sofort los zur anderen Matte. Beispiel: „Käse, Joghurt, Nudeln“ oder „Frischkäse, Quark, Sahne, Butter, Schinken, Pudding“. Der*die erste Teilnehmer*in, der*sie losläuft, muss den Fehler nach Ankunft auf der anderen Matte benennen.

Alltagstransfer: Das Ziel des Spiels ist die spaßbetonte und bewegte Wissensvermittlung. Das Verknüpfen bereits vorhandener Kenntnisse mit neuen Informationen über die Herkunft und die Zusammenhänge unserer Lebensmittel führen zur Wissenserweiterung.

Schluss: „Hühnerstall“ und Hausaufgabe

Auf dem Bauernhof

Organisation

Das Spiel „Hühnerstall“ ist ein Fangspiel.

Material/Aufbau

Es werden ein Ball und eine Bank am Spielrand benötigt.

Aufgabe

- Ein*e Teilnehmer*in ist ein Fuchs. Dieser versucht mit einem Ball, die anderen Teilnehmer*innen (Hühner) anzutippen. Wird ein Huhn mit dem Ball angetippt, muss es sich hinter die Bank stellen (Stall) und die Hand heraushalten. Noch frei herumlaufende Hühner können die Hühner im Stall an der Hand „abklatschen“. Dann können diese wieder mitspielen.

Alltagstransfer: Das Spiel dient der Förderung elementarer Bewegungsfertigkeiten.

Hausaufgabe „Eierlauf“: „Veranstaltet mit der Familie einen Eierlauf-Wettbewerb. Baut aus Kissen, Töpfen, Decken etc. einen Parcours! Wer kann mit einem Löffel und einem darauf liegenden Ei (gekochtes Ei oder ein Plastik-Ei) am sichersten oder am schnellsten durch den Parcours laufen (vorwärts, rückwärts, im Entengang, auf Zehenspitzen etc.)?“

14.6 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

Vorliegende Forschungsergebnisse zeigen auf, dass das tatsächliche Ernährungsverhalten von Kindern hinter den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE, 2020) und des Forschungsinstituts für Kinderernährung (FKE, 2020) zurückbleibt. Zudem wird die täglich empfohlene Mindestaktivitätszeit nur von einem Bruchteil der Kinder in Deutschland erreicht (u.a. Finger et al., 2018). Beide Entwicklungen begünstigen das Risiko von Kindern für Übergewicht, Adipositas und weitere Folgeerkrankungen. Sie beeinträchtigen die physische, soziale und psychische Entwicklung von Kindern (Mensink et al., 2020). Während der frühen Kindheit erlernte Verhaltensmuster bilden den Grundstein für das Handeln im Erwachsenenalter. Sie sind im Verlauf des Heranwachsens nur mit viel Mühe veränderbar (u.a. Sigmund et al., 2007). Es ist somit nötig, über Wege und Möglichkeiten nachzudenken, wie die Vermittlung von Ernährungswissen als auch die Förderung von Bewegung wirkungsvoll in den kindlichen Alltag integriert werden kann (u.a. WHO, 2007). Das im Beitrag besprochene Konzept des Bewegten Lernens ist ein Ansatz, dessen Erfolg von einigen Rahmenbedingungen abhängig ist. Kindertagesstätten, Bildungseinrichtungen, Sportvereine, Freizeitanbieter können, so wie die Familie, Bewegungsmomente nutzen, um Kindern Wissen zu vermitteln. Diesen dürfte es gelingen können, spielerisch, altersgerecht und mit der Unterstützung zusätzlicher Sinne, essentielle Aspekte zum Thema Ernährung regelmäßig oder anlassbezogen (z.B. Bauernhof-Tag, Bäckereibesuch) zu vermitteln und zu festigen. Vor allem Kindersportschulen, Sportvereine, Sportprojekte im Kindergarten oder private und kommunale Planer*innen von Freizeitangeboten können Bewegtes Lernen einfach und ohne großen Aufwand in ihr Programm aufnehmen und somit einen zusätzlichen Beitrag zur gesunden Entwicklung junger Kinder leisten. Während des frühen Kindesalters sind Heranwachsende in der Regel leicht durch einfache Lauf-, Spring-, Sortier-, Kletterspiele etc. zu begeistern. Tägliche Bewegungsmomente sollten sich regelmäßig problemlos mit der Themenvielfalt von Ernährung kombinieren lassen, und zwar schon bei den Kleinsten, wie die oben angeführten Beispiele zeigen. Beziehen Krippen, Kindergärten, Spielgruppen, Sportvereine etc. bewegte Lerneinheiten ein, lassen sich zwei positive Effekte gleichzeitig erzielen: Die tägliche Bewegungszeit junger Kinder kann erhöht und ausgewählte Bildungsinhalte können erlebnisreich vermittelt werden.

Literatur

- Andrä, C. & Macedonia, M. (2020). *Bewegtes Lernen. Handbuch für Forschung und Praxis*. Berlin: Lehmanns Media.
- Beauchamp, M.S. (2005). See me, hear me, touch me: Multisensory integration in lateral occipital-temporal cortex. *Current Opinion in Neurobiology*, 15, 145–53.
- Becker, N. (2006). *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beudels, W. (2016). Bewegung als Medium des Lernens. In: K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (S. 47–60). Wiesbaden: Springer.
- Brombach, C., Bartsch, S. & Winkler, G. (2015). Ernährungsverhalten im Verlauf von drei Generationen. *Schweizer Zeitschrift für Ernährung*, 5.
- Bundesministerium für Gesundheit (BmG) (2015). *Strategie der Bundesregierung zur Förderung der Kindergesundheit*. Zugriff am 05.10.2020 unter: <http://www.bmg.bund.de/themen/praevention/kindergesundheit/kindergesundheit.html>.
- Comenius, J.A. (2007). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lehren*. 10. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) (2020). Zugriff am 30.09.2020 unter: <https://www.dge.de/>.
- Ferrari, N. & Graf, C. (2016). Körperliche Aktivität in der Schwangerschaft. *Der Gynäkologe*, 49, 232–235.
- Finger, J.D., Varnaccia, G., Borrmann, A., et al. (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), 24–31.
- Forschungsdepartment Kinderernährung (FKE) (2020). Zugriff am 30.09.2020 unter: <https://www.klinikum-bochum.de/fachbereiche/kinder-und-jugendmedizin/forschungsdepartment-kinderernaehrung.html>.
- Hillman, C.H., Erickson, K. & Kramer, A. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58–65.
- Hutmacher, F. & Kuhbandner, C. (2018). Long-Term Memory for Haptically Explored Objects: Fidelity, Durability, Incidental Encoding, and Cross-Modal Transfer. *Psychol Sci.*, 29(12), 2031–2038.
- Kamijo, K., Pontifex, M., O’Leary, K., Scudder, M., Wu, C.-T., Castelli, D. & Hillman, C. (2011). The effects of an afterschool physical activity program on working memory in preadolescent children. *Developmental Science*, 14(5), 1046–1058.
- Korsten-Reck, U. (2008). Adipositas im Kindesalter: Therapeutische Optionen. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 59(10), 223–227.
- Lioret, S., Touvier, M., Lafay, L., Volatier, J. & Maire, B. (2008). Dietary and Physical Activity Patterns in French Children Are Related to Overweight and Socioeconomic Status. *Journal of Nutrition*, 138, 101–107.
- Macedonia, M. & Klimesch, W. (2014). Long-Term Effects of Gestures on Memory for Foreign Language Words Trained in the Classroom. *Mind, Brain, and Education*, 8(2), 74–88.
- Mensink, G.B.M., Haftenberger, M., Lage Barbosa, C., et al. (2020). *EsKiMo II - Die Ernährungsstudie als KiGGS-Modul*. Berlin: RKI.
- Mensink, G.B.M., Hesecker, H., Richter, A., Stahl, A., Vohmann, C., Fischer, J., Kohler, S. & Six, J. (2007). *Forschungsbericht - Ernährungsstudie als KiGGS-Modul (EsKiMo)*. Berlin/Paderborn: RKI/ Universität Paderborn.

- Müller, C. (2010). *Bewegte Grundschule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule* (3. neu bearb. Aufl.). St. Augustin: Academia.
- Noack, I. (2019). *Fakten versus Mythen. Kinderernährung aktuell*. Hauptvortrag und Foren zur Fachtagung „10 Jahre Ernährung und Bewegung in Bayern“ am 08.10.2019 in Augsburg.
- Plattform für Ernährung und Bewegung (peb) (2009). *Ausgewählte Ergebnisse der Befragung zum Ernährungs- und Bewegungsverhalten in jungen Familien*. Rheingold - Institut für qualitative Markt- und Medienanalysen. Köln.
- RKI (2018). *Kindliche Adipositas: Einflussfaktoren im Blick. Das AdiMon Indikatorensystem*. Berlin: Robert Koch Institut.
- RKI (2019). *Bevölkerungsweites Monitoring adipositas-relevanter Einflussfaktoren im Kindesalter (AdiMon)*. Sachbericht. Robert Koch Institut.
- Schienkiewitz, A., Brettschneider, A.-K., Damerow, S. & Schaffrath Rosario, A. (2018). Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(1).
- Schmidt, T. T., Miller, T. M., Blankenburg, F. & Pulvermüller, F. (2019). Neuronal correlates of label facilitated tactile perception. *Scientific Reports*, 9(1), 1606.
- Shams, L. & Seitz, A.R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends Cogn. Sci.*, 12, 411–417.
- Sigmund, E., Croix, M., Miklankova, L. & Frömel, K. (2007). Physical activity patterns of kindergarten children in comparison to teenagers and young adults. *European Journal of Public Health*, 17(6), 646–651.
- Spitzer M. & Kubesch S. (2005). *Lernen bewegt sich*. Vortrag zum Ballspiel-Symposium „Erziehung durch Sport“ in Karlsruhe.
- Tomporowski, P., Davis, C., Miller, P. & Naglieri, J. (2008). Exercise and Children’s Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111–131.
- Trost, S.G., Fees, B. & Dzewaltowski, D. (2008). Feasibility and efficacy of a “move and learn” physical activity curriculum in preschool children. *Journal of physical activity and health*, 5, 88–103.
- von Kriegstein, K. & Giraud, A.-L. (2006). Implicit multisensory associations influence voice recognition. *PLoS Biol.*, 4, e326.
- World Health Organization (WHO) (2007). *A guide for population-based approaches to increasing levels of physical activity: implementation of the WHO global strategy on diet, physical activity and health*. Genf: WHO.
- World Health Organization (WHO) (2016). *Ending childhood obesity. Report of the commission*. WHO, Geneva, Switzerland.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Sinneswahrnehmung*. Freiburg: Herder.

15 Superfloh-Bewegungswoche für Kindergartenkinder

Michael Haas & Melanie Sill

15.1 Einleitung

Der Gesundheitsbericht „Hamburger Kinder in Bewegung“ von 2017 hebt hervor, dass sich knapp über ein Drittel der Hamburger Kinder intensiv bewegt und damit die Mindestempfehlungen für tägliche körperlich-sportliche Aktivität erfüllt (Freie und Hansestadt Hamburg, 2017).

Für ein gesundes Aufwachsen empfehlen Mediziner*innen und Sportwissenschaftler*innen in Deutschland Grundschulkindern eine tägliche Bewegungszeit von 90 Minuten und mehr in moderater bis hoher Intensität (Pfeifer et al., 2016). Kindergartenkinder sollen sich pro Tag bis zu 180 Minuten spielerisch bewegen. Die World Health Organisation (2010) hat bisher eine Empfehlung von täglich 60 Minuten und mehr moderater bis intensiver Aktivität für Kinder herausgegeben. National und international vorliegenden Befunden zufolge nimmt der Anteil der Mädchen und Jungen, die die Bewegungsempfehlungen erreichen, mit zunehmendem Alter ab (u.a. Konstabel et al., 2014). Laut den Ergebnissen der deutschlandweit repräsentativen KiGGS-Studie sind ca. 33% der Kindergartenkinder täglich 60 Minuten und mehr aktiv (Albrecht et al., 2016). Die Resultate basieren dabei auf Selbstauskünften der Eltern. Studien, die Bewegungszeiten und -intensitäten von Kindern mit objektiven Messmethoden erfassten, kommen auf deutlich niedrigere Werte. So berichtet z.B. die Forschungsgruppe um Hnatiuk (2019), dass nur 13% der von ihnen mittels Beschleunigungssensoren untersuchten australischen Vier- bis Sechsjährigen 60 Minuten und mehr gesundheitswirksame Bewegungszeit im Tagesverlauf sammelten. Aus einer europäischen Vergleichsstudie resümieren Konstabel und Kollegen (2014), dass der Anteil an Kindern, die die Bewegungsempfehlungen erreichen, zwischen den Ländern variiert, von 2% der Mädchen in Zypern bis 15% der Mädchen in Schweden sowie von 10% der Jungen in Italien bis 34% der Jungen in Belgien. Eine Studie mit Vorschulkindern in Deutschland ermittelte unter Einsatz von Herzfrequenzmessung einen Anteil von 12% der untersuchten Kinder mit realisierter Bewegungsempfehlung (Adler, 2012). Zieht man nationale und internationale Befunde zur Bewegungszeit von Kindergartenkindern im Wochenverlauf heran, zeigt sich, dass diese wochentags deutlich bewegungsaktiver sind als am Wochenende (u.a. Vorweg et al., 2013; Berglind et al., 2018). Auf Basis dieser Befunde heben Wissenschaftler die Bedeutung des Kindergartenbesuchs für das Sammeln gesundheitswirksamer Bewegungszeit im Tagesverlauf hervor (u.a. Sterdt et al., 2013; Olesen et al., 2013). Im Kindergarten kann es gelingen allen Heranwachsenden gleichermaßen Bewegungschancen zu bieten und sie zum aktiven Spielen und Bewegen zu motivieren. Wie sieht es in der Praxis aus? Analysen im größten Träger von Kindertagesstätten in Hamburg zeigen, dass das Thema Bewegungsförderung dort noch nicht ausreichend repräsentiert ist (Stand 12/2020). Weder im Leitbild bzw. der Vision¹⁶ noch in den fünf Qualitätsversprechen¹⁷ wird auf die Notwendigkeit

¹⁶ https://www.elbkinder-KiTas.de/de/ueber_uns/unser_unternehmen/leitbild_vision/index.html

¹⁷ https://www.elbkinder-KiTas.de/de/kinder_und_eltern/unsere_angebote/qualitaetsversprechen/index.html

und Umsetzung von Bewegungsangeboten im Setting der frühkindlichen Förderung eingegangen. Im Fortbildungsangebot für Erzieher*innen des Trägers für das Jahr 2020¹⁸ stehen im Bildungsbereich *Körper – Bewegung – Gesundheit – Ernährung* nur sieben Fortbildungen im Kontext Bewegungsförderung zur Auswahl. Insgesamt umfasst das Angebot über 350 Fortbildungen für interessierte Erzieher*innen und Eltern. Nicht nur beim größten Träger von Kindertagesstätten in Hamburg ist das Thema Bewegungsförderung nach außen hin nicht genügend präsent. Auch das Konzept und die Zertifizierung als *Bewegungskita* oder *Bewegungskita Plus*¹⁹ scheint in Hamburg für Kindertagesstätten (KiTas) nicht ausreichend attraktiv zu sein. Im Jahr 2013 hat das Landessportamt zusammen mit dem Verband für Turnen und Freizeit und der Hamburger Sportjugend diese Auszeichnungen entwickelt, um die Bewegungsförderung in den Hamburger KiTas zu unterstützen. Während das Zertifikat *Bewegungskita* eine Auszeichnung für die Integration von mehr Bewegungszeit in den Tagesablauf der Kindertagesstätte ist, steht das Zertifikat *Bewegungskita Plus* für eine verstärkte psychomotorisch orientierte Bewegungserziehung. Diese Zertifikate werden für jeweils zwei Jahre, mit der Möglichkeit einer Verlängerung, verliehen. Zwischen 2013 und 2017²⁰ ergaben sich die in der Tabelle aufgeführten Zahlen für die Zertifizierung als *Bewegungskita* beziehungsweise *Bewegungskita Plus*.

Tab. 1: Zahl der Auszeichnungen „*Bewegungskita*“ & „*Bewegungskita Plus*“ (2013-2017) in Hamburg

Jahr	Anzahl Bewegte KiTas	Anzahl Bewegungs-KiTa Plus	Anzahl Gesamt	Anzahl KiTas in Hamburg ²¹
2013	8	0	8	1093
2014	6	5	11	1034
2015	4	1	5	1048
2016	5	0	5	1051
2017	6	1	7	1062

Von 24 Kindertagesstätten, das entspricht rund zwei Drittel aller ausgezeichneten KiTas, wurden nach dem Ablauf der 2-jährigen Auszeichnung keine erneuten Anträge auf Verlängerung der Auszeichnung gestellt.

Auf Grundlage der Relevanz ausreichender Bewegung im Alltag, der niedrigen Zahl an Kindern, die in Hamburg die Bewegungsempfehlungen erreichen, der – aus der Außensicht – nicht zufriedenstellenden Sichtbarmachung von Bewegungsförderung in den Hamburger KiTas sowie des Austauschs der Autoren mit KiTa-Erzieher*innen im Rahmen der Bewegungsangebote

¹⁸ <https://www.elbkinder-KiTas.de/files/fortbildungsprogramme/elbkinder-KiTas-Fortbildungsprogramm-2020.pdf>

¹⁹ <https://www.hamburg.de/contentblob/4012030/897b5d125f24de53af5d9afb73703fb3/data/broschuere-bewegungs-KiTa.pdf>

²⁰ https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/61051/bewegte_KiTa_und_bewegungsKiTaplus.pdf

(Zugriff auf die Internetseiten der Fußnoten 18-20 erfolgte am 10.01.2021)

²¹ Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein

für KiTas über die Kindersportschule „Sportstart“²², entstand im Sommer 2019 die Idee, das Konzept der Kindersportschule innerhalb einer Woche direkt in die KiTas zu bringen. Als erfolgversprechend erschien die langjährige Zusammenarbeit der Sportport GmbH²³ und dem größten KiTa-Träger Hamburgs, der Elbkinder Vereinigung Hamburger KiTas gGmbH (189 KiTas). Gemeinsam wurde das Projekt und Konzept *Superfloh-Woche* entwickelt. Eine Betriebskrankenkasse konnte zur Sicherung einer Teilfinanzierung des Projektes, im Rahmen des Präventionsgesetzes (PrävG), gewonnen werden. Verschiedene Intentionen führten zu dieser Idee eines (flächendeckenden) Angebots zur allgemeinen Bewegungsförderung an den Kindertagesstätten *Elbkinder*.

15.2 Ziele und Intentionen des Projektes Superfloh-Woche

Abgeleitet aus der großen Verantwortung und dem Bedarf an Impulsen zur Bewegungsförderung in Hamburger Kindertagesstätten ergaben sich folgende Intentionen und Ziele für das Projekt *Superfloh-Woche*:

- Sensibilisierung der Kindertagesstätte (gesamte Belegschaft sowie der Eltern) für die Notwendigkeit und Vorzüge von ausreichend Bewegungszeit im KiTa-Alltag.
- Vermittlung vielfältiger und freudvoller Bewegungsmöglichkeiten für Kinder im Elementarbereich.
- Förderung und Schulung der Bewegungsgrundformen Laufen, Springen, Balancieren, Rollen, Drehen, Klettern, Stützen, Schaukeln, Schwingen, Rhythmisieren, Tanzen, Werfen, Fangen, Kämpfen, Raufen, Rutschen, Gleiten, usw. (u.a. BASPO, 2010).
- Stärkung der bewegungsbezogenen Selbstkompetenz der Kinder.
- Nutzung der materiellen und räumlichen Gegebenheiten vor Ort. Dies trägt speziell dem Anliegen der Elbkinder Vereinigung Hamburger KiTas gGmbH Rechnung, Bewegung in den KiTa-Alltag, ohne zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen zu integrieren.
- Aufzeigen von einfachen Ritualisierungsmöglichkeiten von Bewegung im KiTa-Alltag.
- Fortbildung der Erzieher*innen durch aktive Teilhabe und Mitgestaltung der Bewegungsstunden.
- Beratung und Feedback zum Bewegungsangebot und den Voraussetzungen für Bewegung an der entsprechenden Einrichtung.

²² An mittlerweile 2 Standorten in Hamburg werden durch erfahrene Übungsleiter*innen Bewegungsstunden (Krabbelfloh, Minifloh- und Superflohkurse) für Kinder von 0,5 bis 6 Jahren angeboten. Zudem werden die Räumlichkeiten der Kindersportschule an KiTa-Gruppen vermietet (www.sportstart.de; Zugriff am 17.02.2021).

²³ Das Unternehmen Sportport GmbH wurde 2015 gegründet und hat sich auf Angebote für Kinder und Jugendliche zur Bewegungsförderung spezialisiert. Aktuelle Projekte sind ein bundesweites Triathlonprojekt „TRI-AKTIV“ an Schulen und das einwöchige Fahrradprojekt „RAD-AKTIV“ für Vorschüler in Hamburg. Seit 2018 wird das Portfolio durch die Kindersportschule „SPORTSTART“ ergänzt.

15.3 Das Konzept der Superfloh-Woche

15.3.1 Aufbau des Programms

Grundsätzlich teilt sich das Programm in drei aufeinanderfolgende Phasen auf.

Phase 1: Akquise und Information der Kindertagesstätten

Zur Gewinnung von interessierten Kindertagesstätten wird das Projekt mittels einer Power-Point Präsentation allen Leitungskräften einer Elbkinder KiTa in Hamburg vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf der Dringlichkeit von mehr Bewegung im KiTa-Alltag, den sich daraus ergebenden Chancen für die Kinder und die KiTa sowie auf der Vorstellung der Projektinhalte (siehe Phase 2). Einzelne Kindertagesstätten werden direkt angesprochen und akquiriert, da durch das Rad-Aktiv-Projekt persönliche Kontakte bestehen. Darüber hinaus wird ein Projekt-flyer an alle Einrichtungen der Elbkinder Vereinigung Hamburger KiTas gGmbH versandt. Nach Buchung und Terminierung der *Superfloh-Woche* findet ein persönlicher Erstkontakt in einer Teamsitzung der entsprechenden Einrichtung statt. Zur Sensibilisierung des gesamten Teams wird auch hier die Notwendigkeit von ausreichend Bewegung im KiTa-Alltag skizziert und der organisatorische Ablauf des Projektes vorgestellt. Mittels einer Checkliste wird das aktuelle Bewegungsverhalten der Kinder im Tagesverlauf, die Raum- und Materialausstattung sowie eine Selbsteinschätzung zu ungenutzten Bewegungschancen der Einrichtung und der Erwartungshaltung an das Projekt ermittelt. Zudem wird ein Evaluationsbogen zur Bewertung des Angebotes ausgegeben. Das pädagogische Personal erhält ein Informationsblatt, welches an die Eltern ausgegeben wird (Abb. 1).

Phase 2: Durchführung der Projektwoche

Das Projekt umfasst pro Gruppe eine 60-minütige, angeleitete Bewegungseinheit pro Tag und wird an fünf aufeinanderfolgenden Tagen direkt in der KiTa durchgeführt.

Tab. 2: Aufbau einer Superfloh-Woche

Tag	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Ort	Drinnen	Draußen	Drinnen	Drinnen/ Draußen	Drinnen/ Draußen
Inhalt	- Kennenlernen - Sport- und Bewegungsspiele im Sport- oder Gruppenraum	- Sport- und Bewegungsspiele im Außengelände und der Umgebung (Spielplatz, Sportplatz)	- Bewegungsparcours, Sport- und Bewegungsspiele im Sport- oder Gruppenraum	- Der Superflohwürfel als Bewegungsritual im KiTa-Alltag	- gemeinsamer Abschluss und Übergabe Superfloh-Sticker - Abschlussgespräch

Pro Gruppe ist die Anzahl auf 12 Kinder aus dem Elementarbereich (3-6 Jahre) begrenzt. Die Alterszusammensetzung kann von einer homogenen gleichaltrigen Gruppe bis hin zu Kindern in der Altersspanne von drei bis sechs Jahren schwanken. Im Vormittagsbereich (meist steht nur der Zeitraum zwischen 9:00 und 12:00 Uhr zur Verfügung) können so 36 Kinder in drei aufeinanderfolgenden Stunden bewegungsaktiv werden. Tabelle 2 skizziert den Aufbau einer

Superfloh-Woche. Die einzelnen Tage/Orte und Inhalte werden flexibel nach Wetter und verfügbare Räume im Innen- und Außenbereich angepasst. Grundsätzlich werden alle Inhalte, sowohl Drinnen als auch Draußen, im Verlauf einer Woche durchgeführt.



Elbkinder Superfloh Woche

Das nachhaltige Bewegungsangebot in der Kita

Die Elbkinder Superfloh Woche bringt Bewegung in die Kita! Bewegung ist die Grundlage einer gesunden Entwicklung. Mehr noch, sie ist der Motor für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes: die körperliche, die soziale und insbesondere die geistige Entwicklung. Kinder benötigen ausreichend Bewegung UND vielfältige Bewegungsformen.

Unsere Ziele: die Förderung sportlicher Aktivität und Steigerung der Bewegung im Alltag!

Das Programm: Erfahrene, lizenzierte Trainer*innen unseres Partners Sportport leiten das Projekt und führen ein wissenschaftlich fundiertes Bewegungsprogramm durch. Die Gruppe wird von mindestens einer pädagogischen Fachkraft begleitet.

Mit ausgewählten Spielen und Bewegungsformen werden die unterschiedlichen motorischen Fähigkeiten (Kraft, Ausdauer, Koordination, Beweglichkeit und Schnelligkeit) sowie die motorischen Grundformen (Rollen/Drehen, Hüpfen/Springen, Laufen/Gehen, Werfen/Fangen, Balancieren, Rangeln/Raufen) geschult.

Übungen: Die Übungseinheiten dauern pro Gruppe (max. 3 à 12 Kinder) je 60 Minuten und finden an 5 aufeinanderfolgenden Tagen statt.

Wo findet das statt? Wir sind drinnen und draußen. Entweder im Bewegungs- oder Gruppenraum drinnen oder draußen auf dem Kita-Gelände oder im nahe gelegenen Park oder Spielplatz.

Darüber hinaus: Wie können wir mehr Bewegung in den Kita-Alltag einbauen? Wie können Bewegungsrituale aussehen? Wo gibt es ungenutzte Bewegungschancen? – Kinder-Detektive werden sie aufspüren.

Passende Kleidung: Bitte ziehen Sie Ihrem Kind bequeme Kleidung an. Extra Sportsachen und Turnschuhe sind nicht erforderlich. Jedes Kind soll möglichst barfuß teilnehmen (im Haus). Wir gehen bei jedem Wetter nach draußen – bitte geben Sie Ihrem Kind wetterangepasste Kleidung mit (Matschhose, Regenjacke, wasserfeste Schuhe).

Datum, Uhrzeit	
Tag 1	Kennenlernen – Sport- und Bewegungsspiele drinnen
Tag 2	Gas geben – Sport- und Bewegungsspiele draußen
Tag 3	Spürnasen aufgepasst – Foto-Rallye zur Aufdeckung von Bewegungspotenzialen in der Kita
Tag 4	Bewegungsrituale erproben
Tag 5	Die ganze Kita bewegt sich! Bewegungsangebot in allen Elementargruppen.

Die Elbkinder Superfloh Woche wird ermöglicht von der

Mobil
BETRIEBSKRANKENKASSE

In Kooperation mit

SPORTPORT

Abb 1: Elterninformation zur Superfloh-Woche

15.3.2 Methodik und praxiserprobte Ideen des Programms

Jede Bewegungsstunde ist prinzipiell in drei Teile aufgebaut, in die Begrüßung und Erwärmung mit dem „*Superflohlied*“, in einen Hauptteil und in die Verabschiedung mit Abschlusslied „*Ich bin Klasse*“.

Begrüßung und Erwärmung

In der ersten Stunde stellt sich die*der Trainer*in den Kindern vor und erklärt ihnen den Ablauf der Woche („Wir werden ganz viel Spaß haben und ganz viele Bewegungsformen und Spiele kennen lernen.“). Im Anschluss darf sich jedes Kind mit seinem Namen, seinem Alter und seiner Lieblingsbewegungsform bzw. Lieblingssportart vorstellen. Alle darauffolgenden Tage starten direkt mit einer spielerischen Erwärmung, dem gemeinsamen „*Superflohlied*“, nach Text und Melodie des Liedes „*Regentropfen hüpfen*“ von Volker Rosin²⁴.

Superflöhe hüpfen im Winde auf und nieder (Beidbeiniges Hüpfen im Stehen)

Superflöhe hüpfen den lieben langen Tag

Superflöhe hüpfen und hüpfen immer wieder

Superflöhe haben den ganzen Tag nur Spaß.

Refrain:

Wir klatschen in die Hände, da zittern schon die Wände (Klatschen im Takt)

Wir klatschen in die Hände – klatsch klatsch klatsch

Wir stampfen auf den Boden, wir woll'n heut richtig toben (einbeiniges Stampfen)

Wir stampfen auf den Boden – stampf stampf stampf.

Superflöhe schlenkern die Arme auf und nieder (Arme schlenkern)

Superflöhe schlenkern den lieben langen Tag

Superflöhe schlenkern und schlenkern immer wieder

Superflöhe haben den ganzen Tag nur Spaß.

Refrain

Superflöhe drehen ihre Beine wie ein Fahrrad (mit Beinen in der Luft Radfahren)

Superflöhe drehen den lieben langen Tag

Superflöhe drehen und drehen, weil das Spaß macht

Superflöhe radeln wohl durch die ganze Stadt.

Refrain

Superflöhe hüpfen im Winde auf und nieder (Beidbeiniges Hüpfen im Stehen)

Superflöhe hüpfen den lieben langen Tag

Superflöhe hüpfen und hüpfen immer wieder

Superflöhe haben den ganzen Tag nur Spaß.

²⁴ <https://www.rosin.de/regentropfen-huepfen.html> (Zugriff am: 11.01.2021)

Hauptteil

Im Hauptteil werden den Kindern und Erzieher*innen je nach Tag und Ort einfache Bewegungsspiele, eine Einführung in die Gestaltung einer Bewegungslandschaft bzw. eines Parcours, der „Bewegungsbaukasten“ oder der „Superfloh-Bewegungswürfel“ als tägliches Bewegungsritual nähergebracht. Nachfolgend werden der grundsätzliche Aufbau und die Struktur der einzelnen Elemente des Hauptteils skizziert.

Fangspiele	Differenzierung und Variationen
------------	---------------------------------

Fangspiele sind recht einfach und schnell erklärt, sehr intensiv, den Kindern oft bekannt und haben einen hohen Aufforderungscharakter. Aus Gründen der Inhomogenität der Gruppen und unterschiedlichen Zielstellungen und Gegebenheiten werden unterschiedliche Vorgehensweisen gewählt.

Differenzierung und Variationen

- Spiele, in denen die Kinder sich selbst (z.B. durch Erfüllung einer Bewegungsaufgabe) befreien können.
- Spiele, in denen sie von einem oder mehreren Kindern befreit werden können (Aufgabe zur Förderung der Teamfähigkeit).
- Spiele in denen die „gefangenen Kinder“ selbst zum Fänger werden.
- Statt „Fangen“ oder „Abschlagen“ kann die Aufgabe auch im „Erobern“ von Gegenständen bei anderen Kindern gestellt werden (z.B. „Jedes Kind erhält ein Tuch im Hosenbund mit dem Ziel möglichst viele Tücher der anderen Kinder zu erhaschen“).
- Bei Kindern, die nicht gefangen werden oder etwas abgeben wollen, wird grundsätzlich die Variante zur Selbstbefreiung gewählt.

Musik-Stopp (auch ohne Musik möglich)	Differenzierung und Variationen
---------------------------------------	---------------------------------

Rhythmische Musik besitzt per se eine hohe Bewegungsmotivation speziell bei Kleinkindern. Bei „Musik an“ flitzen die Kinder durch den Raum; bei „Musik aus“ = stoppen die Kinder und führen eine Bewegungsaufgabe aus. Bei „Musik wieder an“ = flitzen die Kinder weiter etc.

Differenzierung und Variationen

- Variation der Bewegungsformen: einfache bis hin zu komplexen Übungsformen.
- Variation: Einzelaufgabe vs. Gruppenaufgabe (kognitive Anreize möglich, wie 2er, 3er, 4er Gruppen bilden).
- Spiel kann thematisch eingebettet werden: z.B. Jahreszeiten, Lebenswelten (Tierwelt etc.).
- Von Wettspielen („Wer zuletzt stoppt...“) wird im Elementarbereich aus Gründen der mangelnden Frustrationstoleranz und der demotivierenden Wirkung des Verlierens abgesehen. Zudem ist bei Vorschulkindern der Bedarf nach Wettbewerb und Einander-Messen noch nicht stark ausgeprägt (Döbler & Döbler, 2018, S. 21).

Raumläufe (nach Kommando)

Differenzierung und Variationen

In kleinen Räumen und Flächen können sogenannte „Raumläufe“ durch Festlegung einer Laufstrecke (z.B. von Wand zu Wand oder Laufen im Kreis) sinnvoll sein. Auf Kommando laufen die Kinder los und erfüllen dabei eine Bewegungsaufgabe.

Differenzierung und Variationen

- Verschiedene Laufformen oder -arten (vorwärts, rückwärts, Hopslerlauf, Vierfüßlergang, auf Zehenspitzen etc.).
- Aus verschiedenen Startpositionen starten (Rücken-, Bauchlage etc.).
- Kognitive Anreize: nur die, die Mädchen/Junge sind; die ein Haustier haben etc.
- Einbau von Hindernissen (egal, ob natürliche oder künstlich geschaffene, wie z.B. Schaumstoffbalken, Seil, Bank).
- Durchführung von den Kindern oft bekannten Laufspielen wie: „Fischer, Fischer, wie tief ist das Wasser“, „Hexe, Hexe, was kochst Du heute?“ (Döbler & Döbler, 2018)
- Einführung von einfachen Staffelspielen ohne Wettkampfcharakter²⁵ möglich.

Materialspiele

Differenzierung und Variationen

Durch das Verteilen von vorhandenen Kleinmaterialien an alle Kinder (Bälle, Tücher, Reifen, Seile, Zapfen, Blätter, Stöckchen etc.) entsteht ohne zusätzliche Hinweise ein starker Bewegungsanreiz. Die Kinder probieren aus und sammeln im freien Spiel wertvolle Sinneseindrücke durch das Zusammenspiel von Materialien und ihrem Körper.

Differenzierung und Variationen

- Ideen der Kinder aufgreifen und weiterführen.
- Zur Stärkung der Selbstkompetenz darf jedes Kind eine Aufgabe oder einen Trick für alle anderen vormachen.
- Bewegungsvorgaben und „Challenges“ („Wer kann...“) wie immer individuell oder als Gruppe möglich.

²⁵ Döbler & Döbler (2018, S. 452) bewerten die meisten Staffelspiele sogar als erst im frühen Schulkindalter spielbar.

Transportspiele	Differenzierung und Variationen
-----------------	---------------------------------

Als Weiterentwicklung der Materialspiele können Transportspiele eingeführt werden. Bestimmte Materialien werden hierbei nach gewissen Vorgaben von A nach B transportiert.

Differenzierung und Variationen

- Differenzierung über die Auswahl der Materialien, Beschaffenheit der Wegstrecke (Hindernisse etc.) und Vorgabe der Bewegungsform möglich.
- Erhöhung der Bewegungsmotivation durch attraktive Zielstellung (Puzzleteile werden transportiert und zusammengefügt, Transport von Bauklötzchen und Bau eines Turmes).
- Als Staffelspiel ohne Wettkampfcharakter oder Teamaufgabe (speziell für große Gruppen) möglich.

Aufbau einer Bewegungslandschaft	Differenzierung und Variationen
----------------------------------	---------------------------------

Selbst einfachste Hindernisse, eingebettet in eine Bewegungslandschaft (Parcours), besitzen einen hohen Aufforderungscharakter und fordern die Kinder zu elementaren Bewegungsformen heraus. Sie bieten vielfältige Möglichkeiten der Körper- und Sinneswahrnehmung.

Ein Parcours kann dabei überall und einfach, sogar auch aus Alltagsmaterialien (Kissen, Stühlen, Bänken etc.) gebaut werden. Dort, wo ausreichend Platz (oftmals im Bewegungsraum/ in der Halle) und Material vorhanden ist, kann mittels Klein- und Großgeräten (Kästen, Matten, Hangel- oder Kletterelemente etc.) eine große Bewegungslandschaft geschaffen werden.

Differenzierung und Variationen

- Phantasie und Ideen der Kinder beim Aufbau einbeziehen.
- Lebenswelten schaffen (Tierwelt, magische Fabelwelt etc.).
- Zusätzlich können Kleinmaterialien kombiniert werden, um so die Vielfalt der Bewegungsmöglichkeiten zu erweitern (Transport von Bällen, Seilen etc.).
- Vorgabe der Bewegungsart.
- Einzel- sowie Partner- und Teamaufgaben möglich.

Der Bewegungsbaukasten	Kombinationsmöglichkeiten
------------------------	---------------------------

Zusammenfassend lassen sich alle Inhalte des Hauptteils in einen „Bewegungsbaukasten“ eingliedern. Mittels der Elemente dieses „Bewegungsbaukastens“ können Varianten der oben vorgestellten Spiele (inklusive Einbau eines Parcours) selbst kreiert und an die jeweilige Situation (Raumgröße, Ausstattung, Drinnen/ Draußen, Anzahl der Kinder etc.) oder das aktuelle Gruppenthema angepasst werden. Haben die Erzieher*innen dieses Vorgehen einmal verstanden

und verinnerlicht, sind sie unter Berücksichtigung aller Einflussfaktoren in der Lage attraktive und sinnvolle Bewegungsanreize zu schaffen.

Folgende Baukastenelemente werden dabei ausgewählt und kombiniert:

1. Auswahl Spielart („*Welches „Spiel“ soll gespielt werden?*“ – siehe oben: Fangspiel, Musik-Stopp, etc.)
2. Auswahl Bewegungsform („*Wie sollen sich die Kinder fortbewegen, welches Tier wollen sie sein?*“). Die Frage nach der Tierart erleichtert hierbei die phantasievolle Einbindung der Kinder.
3. Einbettung in eine Geschichte (Jahreszeiten, Orte, Themenwelten) („*Wo sind wir? Wer wollen wir sein?*“ etc.)
4. Auswahl der Hindernisse/ Mini-Aufbauten des Parcours: („*Welche Hindernisse sollen aufgebaut werden?*“). Dieses Baukastenelement eignet sich sehr gut für Lauf-, Transport- und Materialspiele.

Der Superfloh-Bewegungswürfel	Übungsbeispiele
-------------------------------	-----------------

Ein großes Ziel des Projektes ist das Aufzeigen, wie Bewegung einfach und ohne allzu großen Aufwand oder gar Investitionen zum täglichen Ritual im KiTa-Alltag werden kann.

Hierzu wurde der Superfloh Bewegungswürfel konzipiert. Dies ist ein handelsüblicher Schaumstoffwürfel²⁶ mit Einsteck-Taschen, in die Kärtchen mit animierten Skizzen (siehe Abb. 3) zu den folgenden Bewegungsgrundformen gesteckt werden: Rollen und Drehen, Hüpfen und Springen, Laufen und Gehen, Werfen und Fangen, Balancieren, Raufen und Ringen. Die Bilder und Skizzen in den Einstecktaschen regen zur spielerischen Umsetzung der motorischen Grundformen an und der Würfel kann sowohl für kurze Sequenzen als auch für längere Bewegungseinheiten, drinnen oder draußen genutzt werden.

Im Rahmen der Projektwoche steht mindestens ein Tag unter dem Motto des Superfloh-Bewegungswürfels, unabhängig von der Lokalität, drinnen oder draußen. Nach dem Begrüßungsritual darf ihn jeweils ein Kind hochwerfen und die Bewegungsform, die auf dem Würfel nach oben zeigt, darf von allen Kindern ausgeführt werden. Der Würfel geht reihum. Oft haben die Kinder eigene Ideen, wie die unterschiedlichen Bewegungen ausgeführt werden können. Dann gilt es für die Trainer*innen, diese Ideen zu strukturieren oder eine einzelne auszuwählen. Haben die Kinder keine Ideen, unterbreiten die Trainer*innen einen Vorschlag. Durch den Einsatz des Würfels folgen sehr viele kurzweilige, variantenreiche und intensive Bewegungssequenzen unterschiedlichster Form. Der Würfel verbleibt zur Verstetigung zusammen mit einer dazugehörigen Übungssammlung in der Kindertagesstätte.

Die Erzieher*innen erhalten so die Möglichkeit, ohne große Vorkenntnis und Vorbereitung, Bewegungssequenzen in den KiTa-Alltag einzubauen. Für ein kurzes Ritualmoment bietet sich hier der Morgenkreis, die Zeiten kurz vor den Mahlzeiten oder auch die Überbrückung von

²⁶ <https://www.KiTa-ausstatter.de/1151/movecubes-gestaltbare-wuerfel-3er-set> (Zugriff am: 17.02.2021)

„Leerlauf- und Wartezeiten“ an. Darüber hinaus kann mit dem Würfel auch eine Kindersportstunde unabhängig vom Raum- und Materialangebot durchgeführt werden. Wird der Würfel von jedem Kind beim Abholen durch die Eltern o.a. geworfen, kann es eine Bewegungsaufgabe mit nachhause nehmen.



Abb.3: Exemplarisches Einschubkärtchen für den Superfloh-Bewegungswürfel (Bild: Haas/Sill)

Im Folgenden sind beispielhaft Bewegungsideen aus der Übungssammlung für die Grundform „Rollen und Drehen“, unterteilt nach drinnen und draußen, aufgeführt:

Rollen/ Drehen - Drinnen

- Vorwärts- und Rückwärtsrollen auf einer Matte/Decke o.ä.
- Streck sprung mit Drehung
- „Wichtel/Zwerg“ (auf dem Po sitzend mit Händen anschieben und drehen)
- „Baumstammrolle“ auf einer Matte o.ä.
- Zu zweit Arme einhaken und sich ggf. zu einem Lied hüpfend im Kreis drehen
- „Hula-Hoop“ (Rumpf drehen)
- Partnerübung: Ein anderes Kind im Stehen vorsichtig drehen (unterschiedliche Tempi: schnell, langsam)
- In Kombination mit Balancieren: Drehung in der Mitte einer Turnbank beim Gehen (oder auf einem Sprungseil, einer Linie etc.)

Rollen/ Drehen - Draußen

- Jedes Kind dreht sich schnell im Kreis und geht im Anschluss vorsichtig geradeaus.
- „Alle Kinder fassen sich an und bilden einen Kreis, der ganze Kreis dreht sich“ (Tempovariation, vorwärts, rückwärts, seitwärts).
- „Helikopter“: Springend um die eigene Achse mit Rotoren (Arme) drehen.
- Wiese hinunter Rollen als „Baumstamm“.
- Vorwärts-/Rückwärtsrolle auf einer Decke oder auf dem Rasen.

Verabschiedung und Abschlusslied „Ich bin Klasse“

Als immer wiederkehrender Abschluss jeder Stunde werden durch den*die Trainer*in die Stundeninhalte gemeinsam mit den Kindern noch einmal zusammengefasst („*Was haben wir heute erlebt? Was haben wir heute gelernt? Was hat euch am meisten Spaß gemacht?*“). Daran schließen sich einfache Kinderyoga-Übungen an („*Wir machen uns ganz lang und pflücken Sonnenstrahlen vom Himmel*“; „*Wir werden zum Baum*“ = Einbeinstand mit gespreizten Armen; etc.).

Zur Stärkung der kindlichen Identität sowie der allgemeinen und bewegungsspezifischen Selbstkompetenz endet jede Stunde mit dem Bewegungslied „Ich bin Klasse, so wie ich bin“ von Reinhard Horn²⁷:

|: *Ich bin Klasse, so wie ich bin* (beide Daumen hoch und dann auf sich selbst zeigen)

Ja ich schaff das, ich kriege das hin (mit beiden Armen zeigen, wie viel Kraft in einem steckt)

Ja das schaff ich, das krieg ich hin (mit beiden Armen zeigen, wie viel Kraft in einem steckt)

Ich bin Klasse, so wie ich bin :| (beide Daumen hoch und dann auf sich selbst zeigen)

15.4 Ausblick und Empfehlungen

15.4.1 Ergebnisse und Diskussion der Kurzevaluation

Im Zeitraum von Februar bis Dezember 2020 konnten von ursprünglich geplanten 25 Projektwochen 8 Wochen an 6 Kindertagesstätten realisiert werden. Durch die pandemiebedingten KiTa-Schließungen im Frühjahr und Sommer 2020 ließen sich einige der geplanten *Superfloh-Wochen* nicht durchführen bzw. mussten verschoben werden.

Ein wichtiger Bestandteil der Gesamtorganisation der *Superfloh-Woche* liegt in der Evaluation der einzelnen Projektwochen. Diese findet zum einen im Rahmen eines Abschlussgesprächs statt und wird zum anderen über den Teilnehmer-Feedback-Bogen schriftlich ermittelt. Die Auswertung der bisher eingegangenen Feedback-Bogen ergibt nachfolgende, vorsichtig dargestellte Ergebnisse.

- Das Angebot der *Superfloh-Woche* soll im Fragebogen zunächst allgemein, anhand verschiedener Kriterien (Informationsfluss und Organisation, Ablauf und Gestaltung der einzelnen Module, Kompetenz der Trainer*in, Engagement der Trainer*in, Übungserfolg und Frage an die Kinder: „Hat Euch die *Superfloh-Woche* Spaß gemacht?“), bewertet werden. Diese Fragen werden mit der Vergabe von Schulnoten (1= sehr gut, 2= gut [...] 6= ungenügend) beantwortet. Die Auswertung hierfür ergibt, dass gut 90% der teilnehmenden KiTas das Angebot insgesamt mit den Schulnoten 1 oder 2 bewertet haben.
- Weiter wurde im Fragebogen der nachhaltige Nutzen für die KiTa erfragt. Die teilnehmenden KiTas meldeten fast ausschließlich mit einem klaren „ja“ oder einem „eher ja“ zurück, dass sie neues Fachwissen zum Thema Bewegung gewonnen haben und sie dieses nutzen werden, um es in den KiTa-Alltag zu integrieren. Die zukünftige Nutzung des während der Projektwoche vorgestellten *Superfloh-Würfels* wurde fast ausschließlich mit „eher ja“ rückgemeldet.

²⁷ <https://youtu.be/jndoT8pTMTQ>; Zugriff am 11.01.2021

- Bei der Bewertung des Nutzens für die Familien der Kinder ähnelten sich die Ergebnisse in der Tendenz. Eine Sensibilisierung der Eltern für das Thema Bewegung kann durch die aktuelle Struktur der *Superfloh-Woche* „eher nicht“ realisiert werden. Die Eltern bewerteten das Programm insgesamt positiv. Sie melden mehrheitlich zurück, dass sie die Erfolgserlebnisse und die Begeisterung ihrer Kinder wahrgenommen haben („eher ja“).
- Das Fazit der *Superfloh-Woche* (positiv, negativ, Ideen und Wünsche) konnte in offener Antwortform im Fragebogen bewertet werden. Die hier erfolgten Rückmeldungen betonen, dass es gut war auf vorhandene Materialien zurück zu greifen und die vielfältigen Bewegungsideen von den Trainer*innen sehr motivierend umgesetzt wurden. Mancherorts wurden die Vorgaben als zu stark vorgeschrieben erlebt. Die Informationen zur *Superfloh-Woche* könnten noch konkreter mit der Erwartungshaltung der Einrichtung abgeglichen bzw. abgestimmt werden. Des Öfteren wurde eine Verstetigung dieses Angebotes im KiTa-Alltag gewünscht.
- Die Weiterempfehlungsquote des Programms ist mit der überwiegenden Bewertung „ja, auf jeden Fall“ überdurchschnittlich hoch.

Betrachtet man diese kleine Zwischenevaluation im Vergleich zu den gesetzten Zielen des Projekts, lässt sich in vielen Bereichen aus Perspektive der Autoren eine gute Zielerreichung festhalten. Die tägliche Sportstunde findet großen Anklang bei den Kindern; sie dürfen in einer Woche die ganze Bandbreite an motorischen Grundbewegungsformen erproben. Die Kinder sind durchgängig mit Spaß und Eifer dabei. Motivationsprobleme sind dabei nicht festzustellen, was eine Stärkung der bewegungsbezogenen Selbstkompetenz der Kinder vermuten lässt. Als besonders positiv wurde seitens der Erzieher*innen angemerkt, dass die räumlichen und materiellen Gegebenheiten der Kindertagesstätte genutzt wurden und kein weiterer Investitions- und Organisationsbedarf entstanden ist. Auch die Idee zur Ritualisierung von Bewegung im KiTa-Alltag mittels des *Superfloh-Bewegungswürfels* kann als erfolgreich angesehen werden. Die Umsetzung der Spiele mit dem Würfel klappte reibungslos und in den seltensten Fällen musste auf Bewegungsideen aus der Übungssammlung zurückgegriffen werden, da die Kinder sehr viele, kreative Bewegungsideen einbrachten. Die Erzieher*innen meldeten vielfach zurück, den *Superfloh-Bewegungswürfel* zukünftig in den KiTa-Alltag integrieren zu wollen. In Bezug auf „Beratung und Feedback zum Bewegungsangebot und den Voraussetzungen für Bewegung an der entsprechenden Einrichtung“ konnte den besuchten KiTas gute Tipps gegeben werden, die gern angenommen wurden. So gab es beispielsweise in einer Einrichtung keinen einzigen Ball für die Kinder. Es ist der KiTa gelungen noch vor Start der *Superfloh-Woche* Bälle anzuschaffen. Eine Möglichkeit für solche Materialanschaffungen ist z.B. die Übernahme einer *Ball-Patenschaft* durch Eltern. Eine detaillierte, tiefgründige Analyse der Bewegungschancen an den einzelnen Kindertagesstätten ist im aktuellen Zeitkontingent für die Durchführung des Projekts an den KiTas nicht möglich. Gleiches gilt auch für die Sensibilisierung aller Akteure (Personal und Eltern) in den Einrichtungen. Hier zeigt sich, dass ein kleiner Exkurs zur Dringlichkeit von Bewegung im KiTa-Alltag im Rahmen der Projektvorstellung und eine Durchführungswoche als solche nicht ausreichen, um diesem Kernproblem ge-

recht zu werden. In der aktuellen Projektumsetzung lassen sich lediglich einzelne Impulse setzen, eine Verstetigung regelmäßiger Bewegungsanlässe für die Kinder ist über die Trainer*innen der *Superfloh-Woche* nicht realisierbar. Möglich wäre, Erzieher*innen über die Übungsleiter*innen-Ausbildung des Hamburger Sportbundes zu informieren. Es müsste überdies ein Elternabend oder Elternworkshop in das Programm integriert werden, um innerhalb der *Superfloh-Woche* alle direkten Bezugspersonen der Kinder zu erreichen. Ähnlich sieht es mit dem Ziel einer Fortbildung der Erzieher*innen im Rahmen des Projektes aus. Zum einen liegt der Fokus der Trainer*innen auf der Durchführung der Bewegungsstunden und auf den Kindern, was einer gleichzeitigen Vermittlung und Weitergabe methodischer und didaktischer Tipps an die Erzieher*innen kaum Raum lässt. Zum anderen zeigt sich, dass der KiTa-Alltag durch häufige Personalwechsel innerhalb der Woche einen kontinuierlichen Wissenstransfer nicht zulässt. Teilweise wurde eine Gruppe, aufgrund von Personalengpässen, innerhalb einer Woche von drei unterschiedlichen Erzieher*innen begleitet. Eine zusätzlich zu buchende Fortbildung für die Erzieher*innen sollte angedacht werden.

15.4.2 Fazit und Empfehlungen für die weitere Praxis

Grundsätzlich lässt sich ein positives Fazit zur Durchführung des Projektes *Superfloh-Woche* zur nachhaltigen Bewegungsförderung in KiTa-Elementargruppen ziehen. Die nahezu 100%ige Weiterempfehlungsquote belegt dies. Allerdings muss das Konzept in Bezug auf die Sensibilisierung der Einrichtungen, auf Nachhaltigkeit bzw. Verstetigung eines Bewegungsangebotes und das Ziel einer Fortbildung der Erzieher*innen im Rahmen der Projektdurchführung überdacht bzw. angepasst werden. Um ein höheres Maß an Akzeptanz und Motivation der einzelnen Einrichtung zur regelmäßigen Durchführung eines Bewegungsangebotes zu schaffen, überlegen die Projektpartner, wie ein Elternabend zum Themenkomplex „Bewegungsaktivität im Kindergartenalter“ in das Projekt integriert werden kann. Ein separater Elternabend inklusive Erzieher*innen könnte so zu einer höheren Sensibilisierung und Motivation aller Beteiligten in Bezug auf die Einführung und Umsetzung eines steten Bewegungsangebotes in der entsprechenden Einrichtung führen. Dies kann vor allem dann gelingen, wenn Elternschaft und Erzieher*innen an der Entwicklung eines solchen Angebotes partizipieren. Auch ein Zwischenevaluationstermin mit der Geschäftsführung der Elbkinder Vereinigung Hamburger KiTas gGmbH erscheint zum momentanen Zeitpunkt als sehr sinnvoll, um übergeordneten Stellen für die Notwendigkeit eines einheitlichen Bewegungskonzeptes zu sensibilisieren und zu überzeugen. In diesem Zusammenhang bedarf es im Rahmen des Projektes einer langfristigen Evaluation hinsichtlich der Ritualisierung von Bewegung im KiTa-Alltag, initiiert durch das Projekt. Speziell aus den Hindernissen und Schwierigkeiten bei der Umsetzung dürften wertvolle Erkenntnisse in die Weiterentwicklung des Projektes in Bezug auf Nachhaltigkeit einfließen können. Einer Fortbildung der Fachkräfte im Rahmen des Projekts kann aus Sicht der Autoren nur außerhalb der *Superfloh-Woche* realisiert werden. Eine separierte Fortbildung zum Thema „Vielfältige Bewegungschancen für den KiTa-Alltag und Zuhause“ wird für die Fachkräfte der Elbkinder Vereinigung Hamburger KiTas gGmbH aktuell entwickelt, um den Erzieher*innen bei der Einführung und dauerhaften Umsetzung eines Bewegungsangebotes im KiTa-Alltag entsprechende Hilfestellungen zu geben.

Literatur

- Adler, K. (2012). *Bewegung, Spiel und Sport im Vorschulalter. Bedingungen und Barrieren körperlich-sportlicher Aktivität junger Kinder*. Universitätsverlag Chemnitz.
- Albrecht, C., Hanssen-Doose, A., Bös, K., Schlenker, L., Schmidt, S., Wagner, M., Will, N. & Worth, A. (2016). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Eine 6-Jahres-Kohortenstudie im Rahmen des Motorik-Moduls (MoMo). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 46(4), 294–304.
- BASPO (Hrsg.) (2010). *J+S-Kindersport: Praktische Beispiele*. Magglingen: J+S-Dokumentation.
- Berglind, D., Hansson, L., Tynelius, P. & Rasmussen, F. (2018). Objectively measured physical activity patterns, sedentary time and parent-reported screen-time across the day in four-year-old Swedish children. *BMC Public Health* 18, 69.
- Döbler, E. & Döbler, H. (2018). *Kleine Spiele - Das Standardwerk für Ausbildung und Praxis*. Verlag an der Ruhr.
- Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2017). *Gesundheitsbericht Hamburger Kinder in Bewegung 2017*. Hamburg: VIG DRUCK & MEDIA GmbH.
- Hnatiuk, J.A., Lamb, K.E., Ridgers, N.D., et al. (2019). Changes in volume and bouts of physical activity and sedentary time across early childhood: a longitudinal study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16, 42.
- Konstabel, K., Veidebaum, T., Verbestel, V., et al. (2014). Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. *International Journal of Obesity*, 38, 135–143.
- Olesen, L.G., Kristensen, P.L., Korsholm, L. & Froberg, K. (2013). Physical activity in children attending preschools. *Pediatrics*, 132(5) e1310–e1318.
- Pfeifer, K., Banzer, W., Ferrari, N., Füzéki, E., Geidl, W., Graf, C. & Vogt, L. (2016). National Recommendations for Physical Activity. In A. Rütten & K. Pfeifer (Eds.), *National Recommendations for Physical Activity and Physical Activity Promotion*. (pp. 19–65). Erlangen: FAU University Press.
- Sterdt, E., Pape, N., Kramer, S., Urban, M., Werning, R. & Walter, U. (2013). Körperliche Aktivität von Kindern in KiTas mit und ohne Bewegungskonzept – eine Mixed-Methods-Studie. *Public Health Forum*, 21(79), 24e1–24e3.
- Vorwerg, Y., Petroff, D., Kiess, W. & Blüher, S. (2013). Physical Activity in 3–6 Year Old Children Measured by SenseWear ProH: Direct Accelerometry in the Course of the Week and Relation to Weight Status, Media Consumption, and Socioeconomic Factors. *PLOS ONE*, 8(4), e60619.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.

16 Familiensportabzeichen der Kindersportschule Chemnitz

Katrin Adler & Tina Kießling

16.1 Einführung

Eltern sind die wichtigsten „Bewegungserzieher“²⁸ ihrer Kinder. Von frühester Kindheit an halten Kinder für bedeutsam, was Eltern ihnen vorleben. Die Entwicklung eines hohen oder niedrigen Bewegungsinteresses ist zum einen erblich bedingt durch den „natürlichen“ Bewegungsdrang eines Kindes, der auf zentralnervösen Erregungsprozessen basiert (u.a. Seabra et al., 2008). Zum anderen zeigt sich das Bewegungsinteresse beeinflusst von den alltäglichen Bewegungsmöglichkeiten, die sich dem Kind bieten sowie den Unterstützungsleistungen seitens seiner Bezugspersonen (u.a. Yao & Rhodes, 2015). Einige Kinder werden von ihren Eltern zu einem körperlich sehr aktiven Lebensstil angeregt, andere hingegen nicht. Kinder finden in ihren Elternhäusern also unterschiedliche Ausgangssituationen für eine gesundheitsbezogen erfolgreiche *Bewegungskarriere* vor. Um zu erfahren, unter welchen Voraussetzungen sich Kinder viel und gern bewegen, untersuchen Wissenschaftler u.a. die familiären Bedingungen der Förderung bzw. Hemmung körperlich aktiver Lebensstile und sportlicher Engagements von Kindern (u.a. Burrmann, 2005). Eine Unterstützung zur Entwicklung eines hohen Bewegungsinteresses finden Kinder auf verschiedenen Wegen: z.B. durch die Bereitstellung von Bewegungsmaterialien und Sportgeräten, durch Anmeldung, Beitragszahlung und Transport zu einem Kindersportangebot, durch elterlich vorgelebte Sportaktivität, durch gemeinsames Aktivsein und Toben, durch Ermunterung, Lob und Verstärkung bei Spiel und Sport, durch bewegungsbezogene Gesprächsthemen im Familienalltag und die Vermittlung, dass Bewegung gesund ist (u.a. Beets et al., 2010). Eine Übersichtsarbeit zu international vorliegenden Befunden verweist auf einen beachtlichen Zusammenhang von kindlichem Bewegungsverhalten und elterlichen Unterstützungspraktiken (Yao & Rhodes, 2015). Eine besondere Bedeutung scheint dabei der Vorbildwirkung der Eltern zuzukommen. Schmiade und Mutz (2012) konnten auf Basis einer Studie zu elterlichen Verhaltensmodellen zeigen, dass Kinder, deren Eltern regelmäßig Sport treiben, zu einem deutlich höheren Prozentsatz in Kindersportgruppen vertreten sind, als Kinder nichtaktiver Eltern. Aus einer deutschlandweit repräsentativen Studie lässt sich berichten, dass sich Vorschulkinder vor allem am Niveau der mütterlichen Sportaktivität orientieren und Grundschulkinder an der Sportaktivität von Mutter und Vater (Reimers et al., 2010). Im Altersverlauf nimmt die Bedeutung der väterlichen Sportaktivität für Heranwachsende immer mehr zu. Interessanterweise zeigen sich Eltern vor allem dann motiviert Bewegung, aktives Spiel und Sport ihres Kindes im Alltag zu fördern, wenn sie ihr Kind für bewegungskompetent halten (u.a. Xu et al., 2015). Zwar erwartet man, dass Eltern generell wünschen, dass ihr Kind altersentsprechende motorische Kompetenzen entwickelt, um in seinen Aktivitäten erfolgreich zu sein. Dennoch erachten Eltern von weniger bewegungskompetenten Kindern gut herausgebildete motorische Kompetenzen für ein gesundes Aufwachsen vermutlich als weniger wichtig oder sie erwarten, dass diese sich einfach später entwickeln

²⁸ Die maskuline Form der Personenbezeichnung denkt ausdrücklich alle Geschlechtergruppen u. -identitäten mit.

(Zecevic et al., 2010). Sind sich Eltern den motorischen Stärken und Schwächen ihrer Kinder bewusst, so können sie jedoch ganz gezielt unterstützende und motivierende Praktiken in den Alltag einbinden. Es liegen ausreichend Hinweise vor, dass sich junge Kinder, die sich als bewegungskompetent erleben, im Alltag mehr bewegen und sportlich aktiv sind, als Gleichaltrige, die sich weniger kompetent fühlen (u.a. Figueroa & An, 2017). Was die Wahrnehmung ihrer eigenen Bewegungskompetenz betrifft, gibt es bei jungen Kindergartenkindern noch ein sogenanntes „window of opportunity“. LeGear und Kollegen (2012) wiesen nach, dass motorisch unfitte Kindergartenkinder sowie motorisch fitte Kinder ihre Bewegungskompetenzen als vergleichbar gut einschätzen. Ihre Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung scheint in diesem Alter noch nicht ausreichend entwickelt. Ermunterung, Verstärkung, gemeinsame Bewegungserlebnisse und positives Feedback seitens der Bezugspersonen tragen dazu bei, dass sich alle jungen Heranwachsenden, unabhängig von ihren realen motorischen Kompetenzen, als bewegungskompetent fühlen und ein „gesundes“ Bewegungsinteresse entwickeln können. Schlussendlich liegen einige Befunde vor, die darauf hindeuten, dass Kinder ohne Migrationshintergrund und Kinder aus bildungsstärkeren Elternhäusern sportbezogene Anregungen und Unterstützungen mit größerer Wahrscheinlichkeit erhalten als Heranwachsende mit Migrationshintergrund oder aus bildungsschwachen Familien (u.a. Mutz, 2013). Es erscheint folglich sehr wichtig, Eltern bezüglich der Wirkung eigener (vor allem auch kulturell geprägter) bewegungs- und gesundheitsbezogener Verhaltensweisen, Überzeugungen und Erwartungen auf Umfang und Intensität der körperlich-sportlichen Aktivität ihres Kindes zu sensibilisieren.

16.2 Intentionen und Ziele des Familiensportabzeichens

Wie können bewegte Anlässe geschaffen werden, über die Eltern Hinweise zu den Bewegungskompetenzen (motorischen Fähigkeiten/ Fertigkeiten) ihrer Kinder erhalten? Wie lässt sich, ohne gleich eine Testsituation herzustellen, ein Blick auf die motorischen Stärken und ggf. Schwächen junger Heranwachsender werfen, der eine Sensibilisierung für diese und eine Ableitung individueller Empfehlungen für eine zielgerichtete Förderung ermöglicht? Und wie gelingt es zugleich erlebnisreiche, mit Spaß verknüpfte Bewegungsmomente für die ganze Familie zu schaffen?

Mit diesen Fragen hat sich die Kindersportschule Chemnitz beschäftigt und auf Basis ihres Erfahrungswissens aus fünfzehn Jahren der Durchführung sportmotorischer Tests ein Familien-Sportabzeichen entwickelt. Dem Familiensportabzeichen liegt ein zu absolvierender Bewegungsparcours zugrunde. Er besteht aus *kinderleichten* Sprung-, Wurf-, Lauf- und Koordinationaufgaben, kann von allen Familienmitgliedern ab 2 Jahren gemeinsam oder auch allein bewältigt werden und motiviert zu wiederholtem Ausprobieren. Die eingebundenen Bewegungsaufgaben decken elementare motorische Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche ab. Sie sind so ausgewählt, dass der Bewegungsparcours des Familiensportabzeichens bei Kindergeburtstagen, Nachbarschaftsfesten, bei Familienevents in Kindergarten, Sportverein und Grundschule und weiteren Veranstaltungen durchgeführt werden kann. Es bleibt Familien dabei offen zu entscheiden, sich an der Suche nach der fittesten Familie des Tages zu beteiligen oder den

Parcours zum Familiensportabzeichen erlebnisorientiert zu bewältigen und Ideen für die Motorik- und Bewegungsförderung aller Familienmitglieder zu erlangen.

16.3 Methodisch-organisatorische Überlegungen

Das entwickelte Familiensportabzeichen besteht aus mehreren kleinen Spiel- und Bewegungsaufgaben, die zu einem Parcours aneinandergelinkt wurden. In die Konzipierung des Familiensportabzeichens sind Überlegungen zu leichter Erklärbarkeit und schnellem Verständnis der einzelnen Bewegungsaufgaben eingeflossen. Sie sollten überdies von verschiedensten Altersgruppen (Kinder, Erwachsene, Senioren) zu bewältigen sein und zugleich für alle eine herausfordernde Wirkung haben. Möglichkeiten der gemeinsamen Bewältigung durch Kleinkinder und ihre Eltern oder Geschwistern wurden bedacht. Die eingebundenen Spiele bzw. Bewegungsaufgaben beanspruchen verschiedenste motorische Kompetenzen. Die entstehenden motorischen Anforderungen sind unter Zeit- und Präzisionsdruck zu bewältigen, sie stellen daher für alle Alters- und Leistungsgruppen eine Herausforderung dar. Welche bewegungswissenschaftlichen Erkenntnisse stecken hinter der Konzipierung des Familiensportabzeichens? Für das Zustandekommen motorischer Leistungen (wie Sprungweite, Wurfgenauigkeit, Laufzeit) sind grundlegende motorische Fähigkeiten nötig. Diese werden in konditionelle Fähigkeiten (Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit) und koordinative Fähigkeiten (Orientierung, Differenzierung, Gleichgewicht, Reaktion, Rhythmisierung sowie Umstellung, Kopplung) unterschieden (u.a. Witte, 2018). Das Entwicklungsniveau dieser Fähigkeiten beeinflusst sowohl das Erlernen von motorischen Fertigkeiten, wie Radfahren, Zielwerfen, Klettern und Schwimmen, als auch den Grad an dabei erreichbarer Perfektion. Motorische Kompetenzen sind Leistungsvoraussetzungen, die nötig sind, um bestimmte Bewegungsaufgaben lösen zu können (Herrmann et al., 2016). Von Relevanz ist hierbei die Steuerung eines situations- und aufgabenadäquaten Einsatzes von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Bewegungsaufgaben.

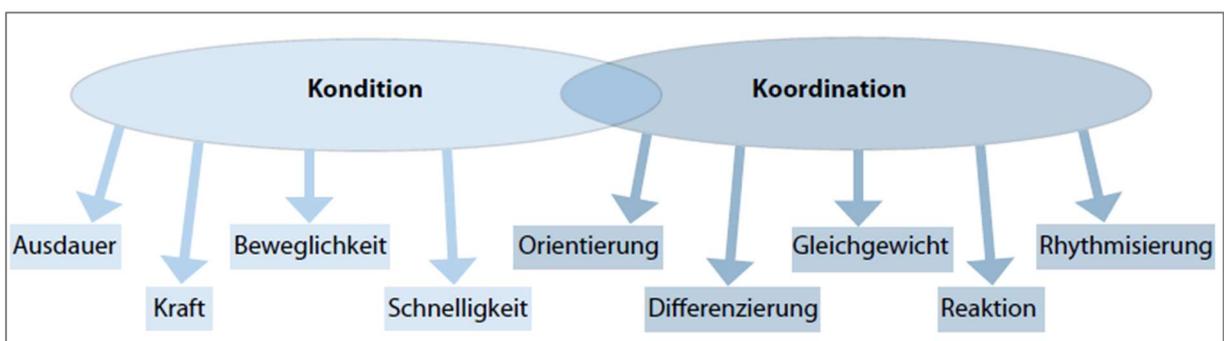


Abb. 1: Motorische Fähigkeitsdimensionen (Lange, 2005)

Neben Hinweisen zu motorischen Stärken und Defiziten bzgl. der einzelnen motorischen Fähigkeitsbereiche soll das Familiensportabzeichen jedoch vielmehr als ein Instrument zum variantenreichen Ausprobieren, vielseitigen Üben sowie Erleben von Bewegungsfreude, Bewegungskompetenz und Bewegungsautonomie dienen. Der dem Familiensportabzeichen zugrundeliegende Parcours kann zum Erwerben und Festigen von Bewegungskompetenzen, zum An-

wenden, Variieren, Gestalten und Ergänzen beitragen. Er lässt Raum für kreative Umgestaltung und ermöglicht dadurch vielfältigste Bewegungserfahrungen. Personell, materiell und räumlich beschränkt sich der Parcours auf ein Minimum an Voraussetzungen, um seine Einsetzbarkeit zu maximieren. Allen Bewegungsaufgaben liegt ein gemeinsames, unkompliziertes Bewertungssystem zugrunde. Die Zeit, die zur Bewältigung des Parcours benötigt wird sowie die Zeitbonifikationen werden auf einem Laufzettel vermerkt.

Vor- & Nachname:		Geburtsmonat/-jahr:	
Sprungaufgabe	Zwischenzeit	<input type="text"/>	
Wurfaufgabe	Zwischenzeit	<input type="text"/>	
	Bonus (5 sek. à Treffer)	<input type="checkbox"/> 1m	<input type="checkbox"/> 1,5 m
Balancieraufgabe	Zwischenzeit	<input type="text"/>	
Weitsprungaufgabe	Zwischenzeit	<input type="text"/>	
	Bonus (5 sek. à Kasten)	Gelandet in Feld: <input type="text"/>	
Laufaufgabe	Zwischenzeit	<input type="text"/>	
	Zieleinlaufzeit	<input type="text"/>	
		Gesamtzeit (inkl. Bonus)	

Abb. 2: Laufzettel zum Familiensportabzeichen

Die Parcourszeiten aller teilnehmenden Familienmitglieder lassen sich auf der Rückseite der Urkunde zum Bestehen des Familiensportabzeichens eintragen. Bei mehrmaliger (ggf. alljährlicher) Durchführung bleibt so die Entwicklung der Bewegungskompetenzen sicht- und bewertbar. Die unten angeführte Darstellung bildet den Parcours mit allen nötigen Maßen für den Aufbau ab. Informationen zu benötigtem Material, Durchführung, Messung, Bewertung etc. werden im nächsten Kapitel detailliert zur Verfügung gestellt.

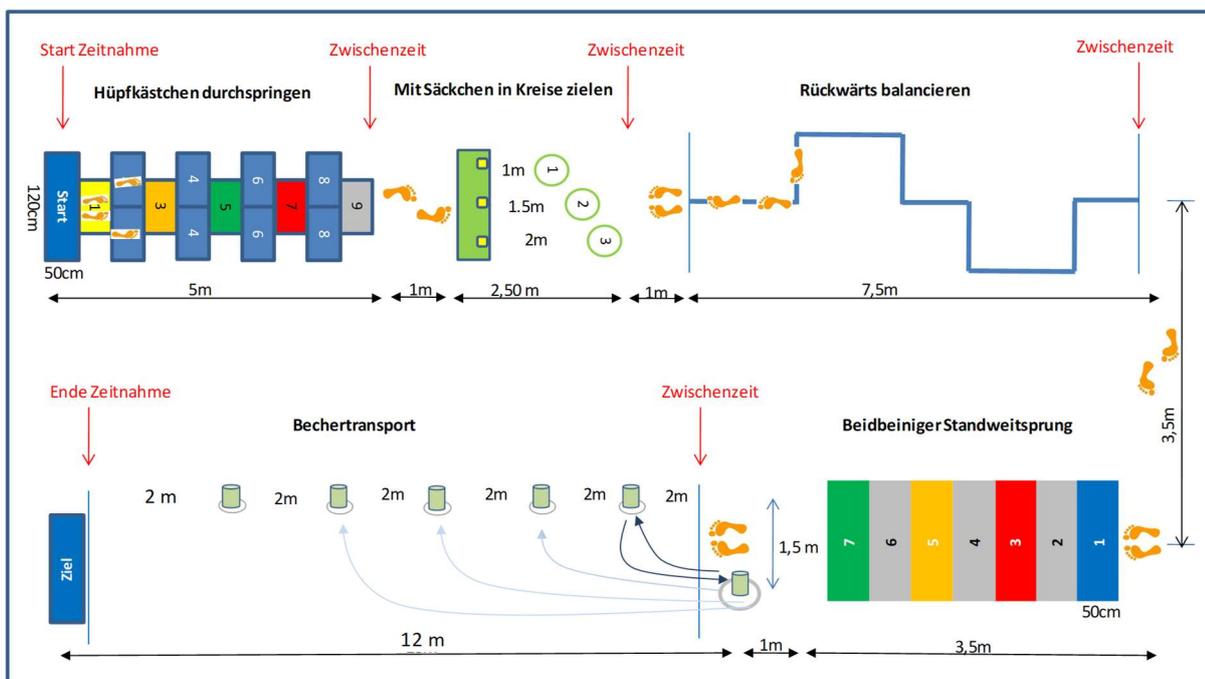


Abb. 3: Aufbau des Parcours zum Familiensportabzeichen

Eine Studie zur Entwicklung einer altersdifferenzierten Leistungswertetabelle für Orientierungs- und Beratungszwecke sowie vergleichende Familienwettbewerbe, befindet sich in der Konzipierungsphase.

16.4 Bewegungsaufgaben des Familiensportabzeichens

Sprungaufgabe: „Hüpfkästchen“

Schnelligkeit, Kraft, Koordination (Rhythmisierung, Differenzierung, Reaktion, Gleichgewicht)²⁹

Organisation

Ins Startkästchen hineinstellen; mit Startsignal „Auf die Plätze, fertig, los!“ beginnt Zeitnahme für gesamten Parcours.

Material

Markierung der Kästchen mit Kreide, Sprühfarbe oder Kreppklebeband (je nach Untergrund); Maße der Kästchen: 50x60 cm; Startkästchen 50x120cm; Stoppuhr/ Lichtschranke

Aufgabe

- Durchspringen der Kästchenreihe: 1 Kästchen: beidbeinig hineinspringen, 2 Kästchen: ein Fuß pro Kästchen

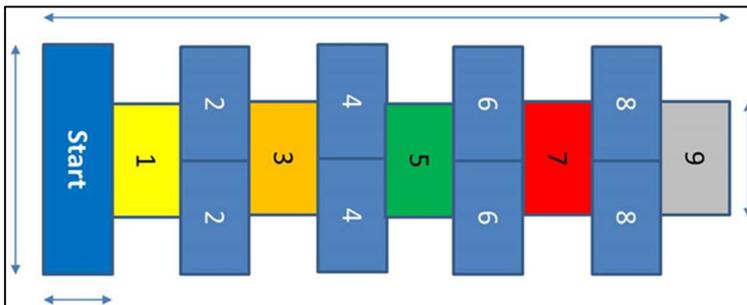


Abb. 4: Sprungaufgabe „Hüpfkästchen“

Wertung

Zeitnahme (Zwischenzeit) beim Verlassen des letzten Kästchens

Hinweise für Testleiter

Kästchenlinien dürfen nicht übersprungen werden (Signal: „Linie“, Wiederholung ab vorausgehenden Kästchen; wurde ein Kästchen bereits 1x wiederholt, kann bei erneutem Be-/Überspringen ohne Wiederholung weitergemacht werden, es kann also zu maximal 9 Wiederholungen kommen)

Übungsvariationen

(außer Wertung) seitwärts, rückwärts springen, zu zweit hintereinander „Schattenspringen“, Drehungen springen, Steinchen in ein Kästchen werfen und dieses beim Springen auslassen usw.

²⁹ Hauptsächlich beanspruchte konditionelle und koordinative Fähigkeiten

Zielwurfaufgabe: „Bohnsäckchen“	Wurffertigkeiten, Koordination (Auge-Hand-Koordination, Differenzierung)
---------------------------------	--

Organisation

Zeit läuft weiter; Abstand zum Ende der Hüpfkästchen-Bahn: 1m

Material

Markierung von Abwurfkasten und Kreisen mit Kreide, Sprühfarbe oder Kreppklebeband (je nach Untergrund); 3 Bohnsäckchen (ca. 120 Gramm, ca. 13x9 cm), Kästchenmaß: 50x120cm, Maß Zielwurfkreise: 30cm Durchmesser; Kreisentfernungen: (1) 1.0m, (2) 1.5m, (3) 2.0m

Aufgabe

- Zielwurf je 1 Bohnsäckchen pro Kreis

Wertung

Zeitnahme (Zwischenzeit) nach 3. Wurf, Zeitgutschrift pro Treffer: 5 Sekunden

Hinweise für Testleiter

Abwurf aus dem Kasten heraus; mit einer Hand von unten nach oben werfen; beim Werfen nicht nach vorn aus dem Kasten heraus oder übertreten (Signal: „Linie“, Wurfwiederholung); Säckchen liegen wie im Bild im Kasten verteilt direkt in Wurflinie vor den Zielwurfkreisen.

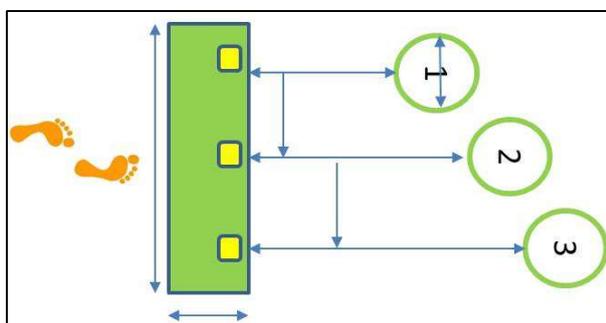


Abb. 5: Zielwurfaufgabe „Bohnsäckchen“

Übungsvariationen

(außer Wertung) 2-3 Würfe pro Kreis, Würfe mit „nicht dominanter“ Hand, Kreise weiter entfernen oder verkleinern, rückwärts über Kopf werfen, auf einem Bein stehend werfen, mit anderen Wurfmaterialien werfen, in Wassereimer hineinwerfen statt in Kreise usw.

Balancieraufgabe: „Zickzacklinie rückwärts“

Koordination (Gleichgewicht)

Organisation:

Zeit läuft weiter; Abstand von Kreis 3 der Wurfaufgabe zur Startlinie der Balancieraufgabe: 1m.

Material

Markierung der Balancierbahn mit Kreide, Sprühfarbe oder Kreppklebeband (je nach Untergrund), Maße Balancierbahn: 5cm Breite; jeder Streckenabschnitt 1,5 m, Gesamtlänge Balancierbahn: 13,5 m

Aufgabe

- Rückwärts balancieren entlang der Linie, ohne diese zu übertreten.

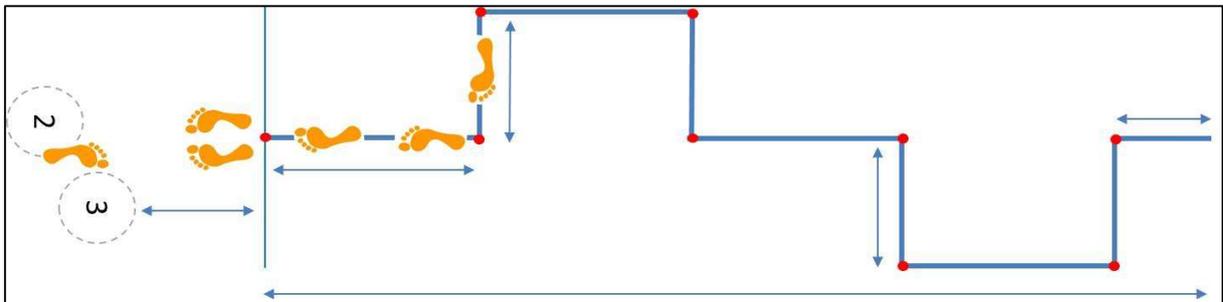


Abb. 6: Balancieraufgabe „Rückwärts auf der Zickzacklinie“

Wertung

Zeitnahme (Zwischenzeit) beim Verlassen der Linie im Ziel

Hinweise für Testleiter

Linie nicht übertreten (Signal: „Linie“, als Übertreten gilt bei Kindern bis 5 Jahre: ganzer Fuß neben Linie; ab 5 Jahre: halber Fuß neben Linie; Wiederholung des Balancierabschnitts (rote Punkte), wurde ein Abschnitt bereits 1x wiederholt, kann bei erneutem Übertreten ohne Wiederholung weitergemacht werden, es kann also zu maximal 9 Wiederholungen kommen)

Übungsvariationen

(außer Wertung) seitwärts, vorwärts, mit Eltern an Hand, Freund überholen, Hindernisse auf Linie übersteigen, mit Bohnensäckchen auf Kopf balancierend, Wasserbecher in der Hand transportieren, usw.

Sprungaufgabe: „Standweitsprung“

Kraft, Koordination (Kopplungsfähigkeit)

Organisation

Zeit läuft weiter; Abstand vom Ende der Balancieraufgabe zur Startlinie Sprungaufgabe: 3,5 m.

Material

Markierung der Kästchen mit Kreide, Sprühfarbe oder Kreppklebeband (je nach Untergrund), Maße der Kästchen: 50x120cm (Länge x Breite)

Aufgabe

- Beidbeinig aus dem Stand so weit wie möglich springen; ein „Schwungholen“ mit den Armen ist ausdrücklich erlaubt.

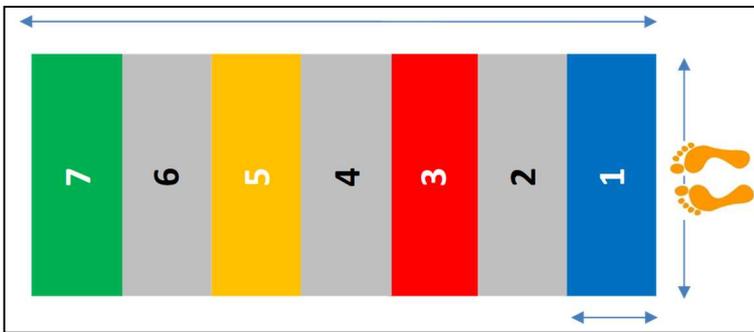


Abb. 7: Sprungaufgabe „Standweitsprung“

Wertung

Zeitnahme (Zwischenzeit) beim Verlassen des Kästchens; Zeitgutschrift pro übersprungenem Kästchen: 5 Sekunden; gewertet wird die hinterste Fersenkante des Teilnehmers - das Kästchen in dem die Fersenkante steht, zählt jedoch nicht mit, lediglich die Kästchen, die vollkommen übersprungen wurden

Hinweise für Testleiter

Absprunglinie nicht übertreten, beidbeinig abspringen, Landung auf beiden Füßen und nicht nach hinten umfallen (Strafe: in allen Fällen Wiederholung)

Übungsvariationen

(außer Wertung) seitwärts, rückwärts, gemeinsam mit Freund, mit geschlossenen Augen, auf einem Bein, Sprünge zählen, die bis zum Ende der Sprungbahn benötigt werden usw.

Laufaufgabe: „Bechertransport“

Schnelligkeit, Koordination (Orientierung), Ausdauer

Organisation

Zeit läuft weiter; Abstand vom Ende Standweitsprung zur Startlinie Bechertransportspiel: 1m

Material

Markierung von Start- und Ziellinie sowie der Standplätze der Becher mit Kreide, Sprühfarbe oder Kreppklebeband (je nach Untergrund), 0,5 Liter Joghurtbecher (leer); Abstand zwischen Bechern: 2m; Abstand zwischen letztem Becherstandort und Ziellinie: 3 m, Abstand der Startlinie Bechertransport zum Ziel: 13m; Abstand Bechersammelpunkt hinter Startlinie und Höhe Becherlinie: 1,5m; ggf. Lichtschanke im Ziel

Aufgabe

- Becher müssen eingesammelt und hinter die Startlinie gebracht werden
- Es darf immer nur 1 Becher geholt und hinter der Startlinie abgestellt werden
- Nach dem letzten transportierten Becher ins Ziel laufen (Zeitnahme Ende)

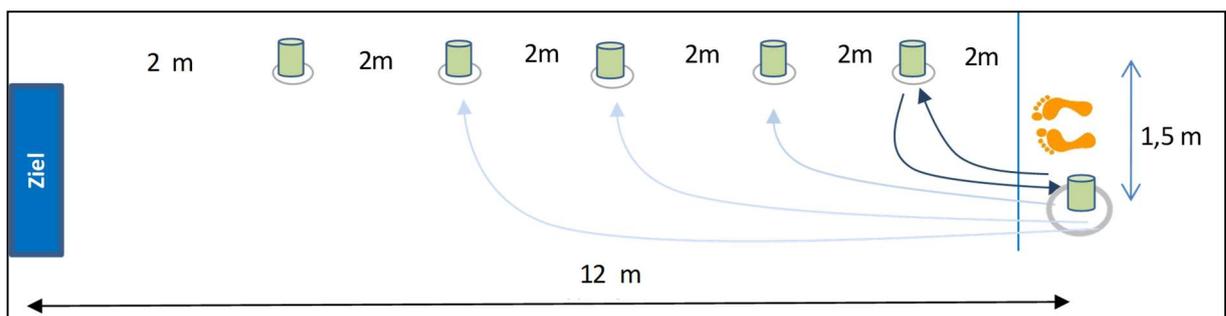


Abb. 8: Laufaufgabe „Bechertransport“

Wertung

Zeit; im Ziel wird die Gesamtzeit des Familiensportabzeichen-Parcours gestoppt

Hinweise für Testleiter

Es darf immer nur 1 Becher transportiert werden (Nichtbeachtung: Zurückbringen der Becher)

Übungsvariationen

mit Wasser gefüllte Becher transportieren, Becher zu zweit einsammeln und anschließend wieder aufstellen, Variation in der Laufart (rückwärts, im Vierfüßlergang, springend, Becher stehen lassen und mittels Transportspiel mit Murmeln etc. füllen) usw.

16.5 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

Unter wissenschaftlichem Fokus erscheint die Durchführung einer Praktikabilitätsprüfung zum Bewegungsparcours notwendig. Dazu bedarf es einer mehrfachen Erprobung in unterschiedlichen Settings und unter variierenden räumlichen, materiellen, zeitlichen sowie personellen Voraussetzungen. Zudem wird die Entwicklung von altersdifferenzierten Orientierungswerttabellen angestrebt, die einer erleichterten Beratung von Eltern bzgl. der Bewegungskompetenzen ihrer Kinder dienlich sein dürften und einen Vergleich mehrerer Familien mit Parcourssteilnehmern unterschiedlicher Altersgruppen zulassen. Eine Studie dazu befindet sich aktuell in der Konzipierungsphase. Damit der Parcours des Familiensportabzeichens tatsächlich im Alltag zum wiederholten Ausprobieren, Üben, Variieren, kreativen Gestalten und Ergänzen motivieren kann, wird empfohlen, den Parcours dauerhaft in relevanten Settings bereitzustellen, z.B. durch Aufbringen auf dem Boden von Gruppenräumen und Fluren von Kindereinrichtungen, von Höfen, Gärten, Spielplätzen etc. Wird der Parcours vor dem Eingangsbereich einer Kindertageseinrichtung, Sporthalle, Schule etc. mit Kreide aufgezeichnet, bleibt Eltern und Kindern bei Eintritt und Verlassen der Einrichtung theoretisch kein anderer Weg, als diesen täglich gemeinsam zu durchlaufen. Für eine regelmäßige Variation des Parcours, seiner Bewegungsaufgaben sowie neuer Parcoursbewältigungsideen ist die Kreativität von allen Beteiligten gefragt!

Zusätzlich kann das Absolvieren des Parcours und Ablegen eines Familiensportabzeichens auch zum festen Bestandteil öffentlicher Veranstaltungen werden. Während Events wie Firmenläufe, Marathons oder andere sportartenspezifische Veranstaltungen sich in der Regel nur an Erwachsene oder bestimmte Altersgruppen richten, kann durch Integrieren des Familiensportabzeichens ins Rahmenprogramm das Event zu einer Familienveranstaltung werden. Der Parcours zum Familiensportabzeichen dürfte als eine erlebnisreiche Ergänzung zu Events und Veranstaltungen (z.B. Stadtmarathon) fungieren können. Zuschauende Angehörige (Kinder, Partner, Großeltern) haben sicherlich Freude daran ebenfalls bewegungsaktiv zu werden, sich mit anderen Familien zu messen und sich mögliche „Wartezeiten“ aktiv zu verkürzen.

Literatur

- Beets, M.W., Cardinal, B.J. & Alderman, B.L. (2010). Parental Social Support and the Physical Activity-Related Behaviors of Youth: A Review. *Health Education & Behavior*, 37(5), 621–644.
- Burmann, U. (2005). Zur Vermittlung und intergenerationalen „Vererbung“ von Sport(vereins-)engagements in der Herkunftsfamilie. *Sport und Gesellschaft* 2(2), 125–154.
- Figueroa, R. & An, R. (2017). Motor Skill Competence and Physical Activity in Preschoolers: A Review. *Matern. Child. Health J.*, 21(1), 136–146.
- Herrmann, C., Gerlach, E. & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments. *Sportwissenschaft*, 46(2), 60–73.
- Lange, H. (2005). Ein Plädoyer zur Problemlösekompetenz im Sport, *Sportpraxis*, 1, 4–10.
- LeGear, M., Greyling, L., Sloan, E., et al. (2012). A window of opportunity? Motor skills and perceptions of competence of children in kindergarten. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 29.

- Mutz, M. (2013). DOSB Expertise. *Die Partizipation von Migrantinnen und Migranten am vereinsorganisierten Sport*. Frankfurt am Main: DOSB.
- Reimers, A., Mess, F., Jekauc, D., Wagner, M. & Woll, A. (2010). *Der Zusammenhang zwischen der Sportaktivität der Eltern und ihrer Kinder in Abhängigkeit vom Alter*. Jahrestagung der dvs-Kommission Gesundheit am 30.9.–1.10.2010 an der Universität Vechta.
- Schmiade, N. & Mutz, M. (2012). Sportliche Eltern, sportliche Kinder. *Sportwissenschaft*, 42(2), 115–125.
- Seabra, A.F., Mendonça, D.M., Göring, H.H., et al. (2008). Genetic and environmental factors in familial clustering in physical activity. *Eur. J. Epidemiol.*, 23(3), 205–11.
- Witte, K. (2018). *Grundlagen der Sportmotorik im Bachelorstudium (Band 1)*, Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57868-1_6.
- Xu, H., Wen, L.M. & Rissel, C. (2015). Associations of Parental Influences with Physical Activity and Screen Time among Young Children: A Systematic Review. *Journal of Obesity*.
- Yao, C.A. & Rhodes, R.E. (2015). Parental correlates in child and adolescent physical activity: a meta-analysis. *Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 10.
- Zecevic, C.A., Tremblay, L., Lovsin, T., et al. (2010). Parental Influence on Young Children's Physical Activity. *International Journal of Pediatrics*, 1–9.

VI UMGANG MIT VIELFALT IM KINDERSPORT



17 Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in den Kindersport

Jenny Adler Zwahlen & Katrin Adler

17.1 Einführung

In den letzten Dekaden sind die Immigrationszahlen in vielen europäischen Ländern angestiegen (Eurostat, 2020). Dabei deutet sich an, dass Kinder mit einem Migrationshintergrund³⁰ nicht nur in ihrer sozialen Situation, sondern auch in ihrer gesundheitlichen Lage benachteiligt sind (u.a. Führer et al., 2019). So weisen Heranwachsende mit Migrationshintergrund beispielsweise ein höheres Übergewichtsrisiko auf als einheimische Gleichaltrige, und zwar bereits vor dem Schuleinstieg (Gualdi-Russo et al., 2014; van Rossem et al., 2014; Santos-Hövenner et al., 2019). Von diesem Risiko betroffen zeigen sich in Europa vor allem immigrierte Kinder, Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund sowie Kinder aus Herkunftsländern mit stark abweichender Kultur und Müttern mit niedrigem Bildungsniveau (u.a. Labree et al., 2014; van Rossem et al., 2014; Zhou et al., 2018). In Deutschland nehmen Migrantenkinder seltener präventive Gesundheitsangebote wahr und weisen häufiger Entwicklungsrückstände auf als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (u.a. Führer et al., 2019). Greier und Riechelmann (2013) verweisen bezüglich der Entwicklungsrückstände zum Beispiel auf ein niedrigeres Niveau motorischer Fähigkeiten von Kindergartenkindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu einheimischen Gleichaltrigen.

Aktuelle Übersichtsarbeiten zeigen, dass Kinder, die sich viel und vor allem intensiv bewegen, seltener übergewichtig oder adipös sowie motorisch fitter sind (Skrede et al., 2018; Elmesmari et al., 2018; Figueroa & An, 2017). Als bedeutsam erweisen sich in diesem Kontext angeleitete Kindersportangebote, beispielsweise von Sportvereinen oder kommerziellen Anbietern³¹. Es zeigt sich, dass Kinder, die am organisierten Sport partizipieren, bewegungsaktiver sind als Kinder, die nicht daran teilnehmen (u.a. Ebenegger et al., 2012; Adler, 2017; Pigeot et al., 2018). Die obligatorischen Sportstunden in Kindergarten oder Preschool (Vorschule) tragen nicht ausreichend zu einem adäquaten Aktivitätsniveau junger Kinder bei (u.a. van Cauwenberghe et al., 2012). Folgt man den Daten der deutschlandweiten KiGGS-Studie, nehmen in Deutschland ca. 54% bzw. 49% der drei- bis sechsjährigen Mädchen und Jungen an Sportvereinsangeboten teil (Manz et al., 2014). Eine sächsische Schuleingangsstudie ermittelte, dass 45% der Mädchen und 48% der Jungen im Vorschuljahr an Kindersportangeboten partizipieren (Adler, 2017). Ähnliche Partizipationszahlen werden z.B. aus der Schweiz für vier- bis sechsjährige Mädchen (32%) und Jungen (29%) (Ebenegger et al., 2012) sowie sechs- bis siebenjährige (58%) und acht- bis neunjährige Kinder (67%) berichtet (Bringolf-Isler et al., 2016).

³⁰ Menschen mit «Migrationshintergrund» («Migranten» und «Migrantinnen») umfassen solche Personen, die außerhalb des Aufnahmelandes geboren sind (erste Generation) und die im Aufnahmeland geboren sind, aber mindestens ein (Groß-)Elternteil mit ausländischem Geburtsort haben (zweite bzw. dritte Generation) (Leszczensky & Gräbs Santiago, 2015).

³¹ Die maskuline Form der Personenbezeichnung denkt ausdrücklich alle Geschlechtergruppen u. -identitäten mit.

Auch in Deutschland steigt die Zahl der Sportvereinsmitglieder nach Schuleinstieg deutlich an, auf ca. 65% bzw. 75% bei sieben- bis zehnjährigen Mädchen bzw. Jungen (Manz et al., 2014).

17.2 Intentionen und Ziele des Beitrags

Wird der Fokus auf die gesundheitliche und sozial-integrative Lage von Kindern mit Migrationshintergrund gelegt, so stellt sich die Frage nach dem körperlich-sportlichen Aktivitätsverhalten dieser Kinder, nach deren Zugangschancen zu Bewegungsangeboten von Sportvereinen, nach Barrieren und Strategien der Einbindung von Kindern mit Migrationshintergrund (und ihren Eltern) in den organisierten Sport. Im Beitrag wird überdies der Frage nachgegangen, welche Integrationspotenziale organisierte Sport- und Bewegungsangebote für Kinder mit Migrationshintergrund bereithalten und freisetzen können. Lesern, die am wissenschaftlichen Forschungsstand interessiert sind, wird zunächst ein Überblick zum Aktivitätsverhalten und zur Sportvereinspartizipation von Kindern mit Migrationshintergrund gegeben. Denjenigen, die an praxisnahen Gelingensfaktoren des organisierten Sports interessiert sind, wird im darauffolgenden Abschnitt das schweizerische Projekt „Miteinander Turnen“ (MiTu) zur Integration von Heranwachsenden mit Migrationserfahrungen sowie Familien mit speziellen Bedürfnissen in die Vereine des Breitensportverbandes *Sport Union Schweiz* vorgestellt.

17.3 Stand der Forschung

National und international existieren nur sehr wenige Studien mit Kindergartenkindern, die den Einfluss von Ethnizität oder Migration auf die körperlich-sportliche Aktivität im Alltag und insbesondere die Sportvereinspartizipation analysieren. Eine frühe Übersichtsarbeit (Hinkley et al., 2008) verweist darauf, dass nur zwei von sechs damals vorliegenden Studien einen Zusammenhang von Migrationshintergrund und körperlich-sportlichem Aktivitätsniveau junger Kinder berichten. Die im folgenden aufgezeigten Befunde entstammen aktuelleren Studien aus unterschiedlichsten Ländern.

Eine Studie mit sechsjährigen niederländischen Kindern lässt darauf schließen, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine geringere Sportpartizipation aufweisen und seltener mindestens eine Stunde täglich draußen im Freien bewegungsaktiv spielen (Wijtzes et al., 2014). Dabei zeigte sich ein höherer Umfang an Sportpartizipation mit einem niedrigeren Gewichtsstatus (Körperfettanteil) der Migrationskinder verbunden. Zwei Studien aus der Schweiz (Zahner et al., 2009; Ebenegger et al., 2012) verweisen darauf, dass Kindergartenkinder anderer Ethnizitäten eine vulnerable Gruppe bzgl. der Sportvereinsteilnahme darstellen. Aus einer weiteren Schweizer Studie, diesmal mit jungen Schulkindern, wird eine geringere Sportvereinspartizipation von migrationserfahrenen Kindern im Vergleich mit einheimischen Gleichaltrigen berichtet (Bringolf-Isler et al., 2016). Zwei Untersuchungen zum körperlich-sportlichen Aktivitätsniveau von Kindern in der Schweiz konnten für eine Kohorte vier- bis sechsjähriger Kinder (Bürgi et al., 2010) sowie vier- bis siebenjähriger Kinder (Bringolf-Isler et al., 2015) feststellen, dass sich das Aktivitätsniveau nach der Sprachregion, in der die Kinder leben, unterscheidet. In beiden Untersuchungen zeigten sich Kinder aus deutschsprachigen Regionen der

Schweiz körperlich-sportlich aktiver sowie weniger inaktiv als Kinder aus französischsprachigen Regionen der Schweiz. Dabei verfügten typische bewegungskulturelle Faktoren der Sprachregionen über das stärkste Erklärungspotential bezüglich der Aktivitätsunterschiede zwischen den Kindern (Bringolf-Isler et al., 2015). Aus einer US-amerikanischen Studie wird für Kindergartenkinder aus Immigrationsfamilien ein relevant niedrigeres körperlich-sportliches Aktivitätsniveau berichtet als für einheimische Kinder (Brewer & Kimbro, 2014). Zugleich ließ sich ein Zusammenhang des kindlichen Aktivitätsniveaus mit dem Anteil an Immigranten in der Wohngegend ermitteln. Die von Eltern wahrgenommene Sicherheit der Wohngegend erwies sich in einer Schweizer Studie als einer der wichtigsten Prädiktoren für ein gesundheitsbezogenes adäquates Aktivitätsverhalten der untersuchten Kindergartenkinder (Schmutz et al., 2017). Kimbro und Kaul (2016) deuten in einer Veröffentlichung auf den Einfluss sprachlicher Barrieren bezüglich der Sportpartizipation junger Immigrantenkinder in den USA hin. Dabei scheinen Heranwachsende aus spezifischen (v.a. südostasiatischen, südeuropäischen, nordafrikanischen, lateinamerikanischen) Herkunftsländern und -regionen ganz besonders in ihrem Aktivitätsverhalten (Olvera et al., 2010; Labree et al., 2014) und ihrer Sportpartizipation (u.a. Kimbro & Kaul, 2016) benachteiligt zu sein. Eine Studie aus Dänemark mit sechs- bis siebenjährigen Kindern berichtet eine geringere Teilnahme von Migrantenkindern am organisierten Sport, dafür aber eine längere Aktivitätsdauer dieser Kinder draußen im Freien (Nielsen et al., 2013). Dabei scheinen das Fehlen elterlicher Erfahrungen aus der Teilnahme am organisierten Sport sowie der Mangel an ökonomischen Ressourcen von Migrantenfamilien die geringere Sportvereinspartizipation zu einem großen Teil erklären zu können. Auf ungünstige Bedeutungszuschreibungen von migrationserfahrenen Müttern hinsichtlich der Sportpartizipation ihrer Kinder verweist eine niederländische Studie (Labree et al., 2014). Aus den Daten einer deutschlandweit repräsentativen Studie geht hervor, dass Kinder mit einem zweiseitigen Migrationshintergrund über eine geringere Chance verfügen, an Sportvereinsaktivitäten teilzunehmen, als Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund (Reimers et al., 2019). Die Daten lassen jedoch auf eine höhere Alltagsaktivität von Kindern mit zweiseitigem Migrationshintergrund schließen. Eine schwedische Studie mit achtjährigen Kindern verweist auf niedrige körperlich-sportliche Aktivitätsniveaus von Kindern mit zweiseitigem Migrationshintergrund im Vergleich zu Gleichaltrigen (Besharat Pour et al., 2014). Dass unter Kindern mit Migrationserfahrungen vor allem junge Mädchen eine besonders vulnerable Gruppe hinsichtlich der Sportvereinspartizipation darstellen, geht u.a. aus einer deutschen (Jekauc et al., 2013), einer italienischen (Zaccagni et al., 2017) und einer britischen Studie (Collings et al., 2020) hervor. Die Forschungsgruppe um Zaccagni (2017) deutet diesbezüglich auf eine mögliche Relevanz von überdurchschnittlicher Kinderzahl, prekärer Erwerbstätigkeit und damit verbundenen begrenzten zeitlichen Ressourcen in Migrantenfamilien hin. Harmon und Kollegen (2014) verweisen hinsichtlich des Aktivitätsniveaus auf eine Zunahme der Vulnerabilität von migrationserfahrenen Mädchen mit zunehmendem Alter.

Insgesamt zeigt sich die Zahl der Studien zur körperlich-sportlichen Aktivität sowie Sportvereinspartizipation von Migrantenkindern im Kindergartenalter national wie international als sehr begrenzt. Befunde zu Einflussfaktoren dieser gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen,

explizit für junge Kinder mit Migrationshintergrund, sind dementsprechend rar. Dabei wäre gerade das Wissen um personeninterne und -externe Faktoren von größter Relevanz, soll eine frühzeitige Implementierung adäquater Maßnahmen zur Erhöhung von Aktivitätsniveau und Sportpartizipation von Kindergartenkindern mit Migrationshintergrund erfolgen. Ausreichend Bewegung gilt als Voraussetzung für ein gesundes Aufwachsen im frühen Kindesalter (u.a. Timmons et al., 2012; Carson et al., 2017). Sie wirkt zugleich als bedeutsames Medium des Lernens in dieser Lebensphase (u.a. Bahr, 2016). Vor diesem Hintergrund ist die Vulnerabilität von Kindern mit Migrationshintergrund in Bezug auf Sportvereinspartizipation und körperlich-sportlicher Aktivität als problematisch einzuschätzen. Gesundheitsrelevantes Verhalten, wie Bewegung, aktives Spiel und Sport, wird im frühen Kindesalter insbesondere durch die Herkunftsfamilie und das weitere soziale Umfeld beeinflusst (u.a. Loprinzi & Trost, 2010). Elterliche Erfahrungen, Wissen, Können, Überzeugungen sowie materielle, kulturelle und sozialstrukturelle Lagefaktoren der Familie wirken hier in besonderem Maße (u.a. Kuntz et al., 2018). Im Kindesalter entstandene soziale und gesundheitliche Unterschiede tendieren dazu, über spätere Lebensphasen hinweg stabil zu bleiben und die Bildungs- sowie Gesundheitsbiografie in relevantem Ausmaß vorauszubestimmen (u.a. Stamm, 2010; Tremblay et al., 2011). Dabei sind kindliche Sprachkompetenzen hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabe und gelingender Bildungsbiographie nicht zu unterschätzen (Grieper, 2012).

Welche Barrieren erweisen sich nun explizit für die Partizipation von jungen Kindern mit Migrationshintergrund am organisierten Sport als relevant? Personeninterne Faktoren lassen sich in soziale, kulturelle und ökonomische Hürden untergliedern (Witoszynskyj & Moser, 2010). Sie weisen dabei aber eine Spezifik auf, die sie von Barrieren älterer Kinder und Jugendlicher unterscheiden³²: Denn in dieser jungen Altersgruppe fungieren die Eltern als Entscheidungsträger bzw. Türöffner für die Teilhabe an Bewegung und Sport. Werden die in den oben genannten Studien untersuchten, potentiell einflussnehmenden Faktoren zusammengefasst, lassen sich folgende Barrieren beschreiben:

Zu *kulturellen Einflüssen* auf das Aktivitätsverhalten bzw. die Sportvereinspartizipation von jungen Kindern mit Migrationshintergrund zählen elterliche Überzeugungen und Bedeutungszuschreibungen bzgl. des kindlichen Sporttreibens, die im Herkunftsland bewegungskulturell typisch sind, aber nicht im Gastland (Olvera et al., 2010; Labree et al., 2014; Bringolf-Isler et al., 2015; Kimbro & Kaul, 2016). Damit einher dürfte auch die Problematik des Fehlens elterlicher Erfahrungen aus der Teilnahme (eigene oder die des Kindes) am organisierten Sport gehen (Nielsen et al., 2013). Unter *soziale Einflüsse* lassen sich die Teilhabebarrieren zweiseitiger Migrationshintergrund von Kindern (Besharat Pour et al., 2014; Reimers et al., 2019) und die besondere Vulnerabilität von Mädchen mit Migrationserfahrungen fassen (Jekauc et al., 2013; Zaccagni et al., 2017; Collings et al., 2020). Überdies die Teilnahmebarrieren: sprachliche Kompetenzen (u.a. Kimbro & Kaul, 2016) sowie begrenzte zeitliche Ressourcen der Migrantenfamilie, aufgrund von höherer Kinderzahl und/ oder prekären Formen elterlicher Erwerbstätigkeit (Zaccagni et al., 2017). Die elterlich wahrgenommene Sicherheit beim aktiven

³² Für einen umfassenden Überblick zu Einflussfaktoren bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund im organisierten Sport siehe Adler Zwahlen, 2018.

Spielen ihrer Kinder in der Wohngegend sowie die Immigrantenkonzentration im Wohnviertel lassen sich als potentielle Barrieren der körperlich-sportlichen Aktivität im Alltag junger Migrantenkinder benennen (Brewer & Kimbro, 2014; Schmutz et al., 2017). Als *ökonomische Hürde* für die Sportpartizipation von Kindern mit Migrationshintergrund wird der Mangel an finanziellen Ressourcen vieler Migrantenfamilien beschrieben (Nielsen et al., 2013; Collings et al., 2020). Personenexterne bzw. strukturelle Barrieren des sozialen Umfeldes werden in den recherchierten Studien für junge Kinder kaum beschrieben. Für ältere Kinder und Jugendliche in Österreich benennen die Autoren Witoszynskyj und Moser (2010) folgende strukturelle Faktoren einer geringen Sportpartizipation im Verein: fehlendes Bewusstsein der Migrationsproblematik, kultur-unsensible Haltung und mangelnde Integrationsbemühungen seitens der Sportvereinsakteure; fehlende Verankerung einer integrationsförderlichen Haltung im Leitbild oder in der Vereinsstruktur; geringe interkulturelle Kompetenz der Übungsleiter oder Trainer; schlechte Erreichbarkeit bzw. Informierbarkeit der Zielgruppe; Mangel an finanziellen Ressourcen der Sportvereine.

Welche Lösungswege ein integrationsorientiertes Bewegungsprojekt in der Schweiz gemeinsam mit Sportvereinen findet, wird im Folgenden beschrieben. Ausblickend sollen auf Basis der Erkenntnisse und Erfahrungen des Projektes sowie des Forschungsstandes Empfehlungen für Praxis und Forschung besprochen werden.

17.4 MiTu: Miteinander Turnen

In der Schweiz leben etwa 56% migrationserfahrene Kinder im Alter bis sechs Jahre, welche zukünftig die Gesellschaft nachhaltig mitgestalten dürften (Bundesamt für Statistik, 2018). Sportvereine gehören in der Schweiz, wie auch in anderen west- und nordeuropäischen Ländern, zu den beliebtesten Freiwilligenorganisationen von Heranwachsenden (Freitag et al., 2016; Østerlund & Seippel, 2013; Vogel & Hameister, 2016). So erscheint es von besonderer Relevanz, bislang verborgene integrative Potenziale von Sportvereinen für Kinder mit Migrationshintergrund herauszustellen und zu nutzen. Diese Idee griff im Jahr 2012 das Projekt Miteinander Turnen (MiTu)³³ auf, welches hier vorgestellt werden soll. Die folgenden Beschreibungen und Erläuterungen basieren auf einem telefonischen Interview mit dem MiTu-Projektleiter Elias Vogel sowie auf Informationen der Webseite von MiTu (www.mitu-schweiz.ch).

³³ 2012 startete das Pilotprojekt. 2016 wurde das Projekt offiziell mit dem Koordinationsstandort Emmenbrücke (Kanton Luzern), einem Projektleiter sowie forschungsbasierten Leistungszielen lanciert. Nach Laufzeitende im Dezember 2022 soll MiTu in den Regelbetrieb der Vereine im Bereich Vorschulturnen integriert werden.

An dieser Stelle bedanken sich die Autorinnen beim Projektleiter Elias Vogel für seine Bereitschaft zum Telefoninterview im Juni 2020 und bei Sarah Vögtli für Ergänzungen. Ein Dank gilt auch der Sport Union Schweiz für die Zustimmung, dass MiTu in diesem Beitrag vorgestellt werden kann.

Wie ist das Projekt „Miteinander Turnen“ (MiTu) aufgebaut und charakterisiert?

Das Projekt MiTu wird von der Sport Union Schweiz (einem Breitensportverband) getragen und durch deren Vereine an momentan 14 Standorten in der Schweiz umgesetzt. Ziel ist, das Vorschulturnen (Muki, Vaki, Elki) schweizweit zur Integration von Migrationsfamilien in die Gemeinde und das Vereinsleben zu nutzen. Zentral ist das einstündige Bewegungsangebot, welches durch Vorschulturn-Leitende über 30 Wochen hinweg, zumeist in Turnhallen, umgesetzt wird. Im Rahmen des Angebotes können drei- bis fünfjährige Kinder mit ihren Eltern ihren Bewegungsdrang ausleben. Sie erhalten eine bewegungsbasierte Förderung von Sozialkompetenzen und Basiskompetenzen der Schulfähigkeit. Das gemeinsame Bewegen „ermöglicht nicht nur das Kennenlernen verschiedener Kulturen und Sprachen, sondern auch den Abbau von Vorurteilen und Kontaktängsten“ (Sport Union Schweiz, 2020). In den Lektionen des Bewegungsangebotes wird zumeist ein Jahresthema in Bewegungslandschaften mit Spiel und Spaß, elementaren motorischen Fertigkeiten, Entdecken, Singen usw. umgesetzt. An den Bewegungsangeboten nehmen Kinder aller Geschlechtergruppen gleichermaßen teil. Etwa ein Drittel der teilnehmenden Kinder haben einen Migrationshintergrund. Die Teilnahmehäufigkeit am 30-wöchigen Bewegungsangebot beträgt sowohl bei einheimischen als auch immigrierten Kindern ca. 85%. Die Teilnahmekosten liegen bei durchschnittlich 150 CHF pro Jahr (ca. 140 €).

Auf welchen Wegen gelingt es MiTu, Barrieren des Zugangs zum Bewegungsangebot für Kinder mit Migrationshintergrund abzubauen?

Das Projekt MiTu knüpft an zentralen Herausforderungen an: (1) der Erreichbarkeit von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund, (2) der Passung und Qualität sowie (3) der Finanzierung der Kosten des Bewegungsangebotes. Im Folgenden wird beschrieben, mit welchen Strategien und Maßnahmen MiTu die Herausforderungen angeht.

(1) Erreichbarkeit der Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund

Um Kinder und Eltern den Zugang zum organisierten Sport zu erleichtern, erscheinen *niederschwellige Sportangebote* als wegweisend (u.a. Adler Zwahlen et al., 2017; Witoszynskij & Moser, 2010). MiTu ist mit einer Teilnahmegebühr von 5 CHF pro Lektion (ca. 4,70 €) kostengünstig und Bedürftige erhalten 50% Ermäßigung auf die Teilnahmekosten durch die KulturLegi der Caritas³⁴. Die Bewegungsangebote setzen bei den Kindern und Eltern keine besonderen sportmotorischen und sprachlichen Kompetenzen voraus. Sie zielen darauf ab, dass grundlegende Fertigkeiten und Verhaltensweisen beim Sport erlernt werden.

Eltern (oder Großeltern) werden direkt in MiTu einbezogen, indem sie ihren Kindern bei den Aktivitäten Hilfestellung geben und nicht zuschauend am Hallenrand sitzen. Damit sollen Beziehung und Vertrauen von Kind und Elternteil gefördert werden. Indem über die Dauer des

³⁴ Kinder und Erwachsene mit geringem Einkommen erhalten mit der KulturLegi finanzielle Unterstützung bei Aktivitäten in den Bereichen Freizeit, Kultur, Sport und Bildung (ähnlich dem Bildungspaket in Deutschland).

Bewegungsangebotes hinweg möglichst immer dasselbe Elternteil eines Kindes teilnimmt, sollten sich alle Kinder in der Gruppe vertraut und sicher fühlen. MiTu versucht durch positive Erfahrungen sowie Informationsweitergabe innerhalb der Lektionen Eltern in ihren Überzeugungen und Bedeutungszuschreibungen bzgl. des kindlichen Sporttreibens zu sensibilisieren. Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Migrantenfamilien die Bewegungsangebote von MiTu überhaupt erst wahrnehmen, ist die *Visibilität und Kommunikation* über MiTu nach außen. Eine hohe Bedeutung kommen dem viersprachigen Projektflyer mit Informationen zu MiTu und dem 14-sprachigen Projektflyer für jeden Projektstandort zu. Indem die Flyer in mehreren Sprachen erhältlich sind und auf der Webseite heruntergeladen werden können, werden sprachliche Hürden bei Migrantenfamilien zumindest bei der Informationsvermittlung überwunden. Über die eigene Webseite, eine Facebook Seite³⁵ und die App „parentu“ (in 13 Sprachen) werden Eltern u.a. auf MiTu aufmerksam gemacht. Das Projekt ist auf internationaler, nationaler, kantonaler, regionaler und lokaler Ebene mit Fachstellen, Organisationen, Fachpersonen, Hochschulen, Vereinen und Verbänden *vernetzt* oder ist Teil diverser Netzwerke, wie z.B. Netzwerk Gesundheit und Bewegung Schweiz oder Kinderbetreuung Schweiz. Dies bezweckt den Informationsaustausch, spart Ressourcen durch die Nutzung von Synergien und ermöglicht die Streuung der Thematik in der Gesellschaft. Von Relevanz ist dabei die Zusammenarbeit mit den *richtigen*, also zielgruppennahen Partnern. MiTu ist eine geringe Bürokratie, aktives Handeln, Transparenz, eine gemeinsame Haltung und das Nutzen von Synergien wichtig. Um Kinder mit Migrationshintergrund vor Ort zu erreichen, nehmen lokale Netzwerke (z.B. Schulen, Caritas, Arztpraxen, Gemeindeverwaltung) und diverse Foren³⁶ eine Schlüssel-funktion ein.

(2) Zielgruppenspezifische Passung und Qualität der Bewegungsangebote

MiTu *sensibilisiert* seine Vorschulturn-Leitenden sowie andere Vereinsakteure im alltäglichen Austausch sowie in der Ausbildung zum Umgang mit kultureller Vielfalt und zur Herausbildung einer integrationsförderlichen Haltung. Die Sensibilisierungsstrategie ist unter „Unsere Werte“ auf der Webseite (www.mitu-schweiz.ch) schriftlich verankert. Damit Kinder und deren Eltern (oder Großeltern) an den Bewegungsangeboten leicht teilnehmen können und diese hinsichtlich ihrer Ziele wirksam sind, wird darauf geachtet, dass ein Bewusstsein für die speziellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Teilnehmenden bei den Vorschulturn-Leitenden vorhanden ist. Gleichzeitig spielen eine kultursensible Haltung, Erfahrung und Motivation der Vorschulturn-Leitenden eine wichtige Rolle. Hierzu können sich Vorschulturn-Leitende in diversen Foren austauschen und voneinander lernen.

³⁵ Diese wird rege besucht. Speziell während der außerordentlichen Lage in der Schweiz im Zusammenhang mit der Covid-19 Pandemie, konnten sich Interessierte von Informationen und Ideen zur Bewegung zu Hause inspirieren lassen.

³⁶ Das *Forum «Vorschulturnleitende»* auf Facebook wird genutzt, um die Meinung der Vorschulturn-Leitenden zu bestimmten Themen einzuholen. Das Forum hat aber nur wenige Mitglieder und wird eher selten genutzt. Das *Forum «Weiterbildung MiTu»* dient dem Dialog von Vorschulturn-Leitenden und Fachpersonen zu den Themen Inklusion und interkulturelle Kommunikation. Das *lokale Forum* bildet sich durch zweimal jährlich geführte Gespräche an jedem Standort. Dabei entsteht die Möglichkeit zum Gedankenaustausch zwischen den Vorschulturn-Leitenden im lokalen Turnverein, den Gemeindevertretenden und lokalen/regionalen Fachstellen.

Die Projektleitung begleitet die Vereine bei der Implementierung von MiTu und übernimmt die gesamte *Koordination* von MiTu. Dadurch entsteht für die einzelnen Vereine kein Mehraufwand. Sowohl die Qualitätssicherung als auch die Nachhaltigkeit am Projektstandort können auf diese Weise gewährleistet werden. Darüber hinaus unterstützt die Projektleitung die Vorschulturn-Leitenden bei Fragen und Anliegen fachlich oder liefert Hinweise, die sie von Fachstellen einholt. Über dieses Vorgehen können die Bewegungsangebote so gut wie möglich auf die teilnehmenden Familien angepasst werden.

MiTu besitzt eine eigene *Ausbildungsstruktur* mit dem dreitägigen Basiskurs „Vorschulturnen“ und einem jährlich stattfindenden Weiterbildungstag „MiTu“³⁷. Indem die Vorschulturn-Leitenden den Basiskurs absolvieren, wird sichergestellt, dass sie die Bewegungsangebote kompetent planen sowie – vor allem im interkulturellen Kontext – qualitativ hochwertig durchführen können. Die Projektleitung besucht jährlich alle Umsetzungsstandorte von MiTu, erhält dadurch Einblick in die Lektionen, gibt Rückmeldungen und veranlasst nötige Optimierungen. Auf diese Weise kann die Qualität im Sinne einer Zielgruppenpassung sichergestellt werden. Eine wissenschaftliche Fundierung des Projekts wird gewährleistet, indem *Forschungserkenntnisse* direkt in das Projekt integriert und über Weiterbildungen an Vorschulturn-Leitende vermittelt werden.

(3) Finanzierung der Bewegungsangebote

Indem MiTu über Fördergelder von diversen Stiftungen, der Gesundheitsförderung Schweiz und dem Bundesamt für Sport (BASPO) verfügt, können die MiTu-umsetzenden Vereine so unterstützt werden, dass ihnen keine zusätzlichen Kosten entstehen. Lektionen können regelmäßig stattfinden, was wiederum die Migrantenfamilien an den organisierten Sport und an den Verein bindet.

Welche Barrieren kann MiTu derzeit noch nicht überwinden und an welchen will MiTu zukünftig ansetzen?

Mit Blick auf die Erreichbarkeit der Zielgruppe ist die Teilnahme an den Angeboten zwar freiwillig und kostengünstig. Dennoch besteht eine Anmeldepflicht weit vor dem Start des Bewegungsangebotes und damit eine gewisse Verbindlichkeit der Teilnahme. Eine spontane Teilnahme von Kindern ist momentan mehrheitlich noch nicht möglich. Bei einer Abmeldung vom Angebot können keine Kosten rückerstattet werden. Da Migrantenfamilien häufig nicht wissen, wie ihre soziale Lage zukünftig aussieht oder ob sie längerfristig am Wohnort leben werden, hält dies viele davon ab, am Angebot teilzunehmen. Hinsichtlich der Passung von Angebots-Zeiten richtet sich MiTu primär nach der Hallenverfügbarkeit und Einsatzmöglichkeit von Vorschulturn-Leitenden. Spezifische zeitorganisatorische Bedürfnisse der Migrantenfamilien, z.B. ein bestimmter Wochentag oder eine Tageszeit, lassen sich nicht oder kaum berücksichtigen. Vielmals werden Migrantenfamilien nicht erreicht, da Eltern über Überzeugungen und

³⁷ Ziel der Weiterbildung ist es, den Vorschulturn-Leitenden eine Plattform für den Austausch zu bieten, einen Praxis- und Theorietransfer zu ermöglichen, fachliche Inputs zum Thema interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und die eigene Werthaltung zu reflektieren.

Einstellungen verfügen, die hinderlich für die Sportpartizipation ihrer Kinder bei MiTu sind. Zum Beispiel, weil sie mit dem Zweck und der Inszenierung der Angebote von MiTu nicht vertraut sind. Durch Sensibilisierung soll bei den Eltern das Verständnis gefördert werden, dass es bei MiTu um Bewegungsförderung und Bindungsaufbau geht. Und, dass Bewegung eine wichtige Entwicklungsgrundlage für Kinder ist, zugunsten derer sie die Teilnahme ihres Kindes am Bewegungsangebot unterstützen sowie eigene Erwartungen und Überzeugungen zurückstellen sollten. Da bisher kaum Vorschulturn-Leitende mit Migrationshintergrund die Bewegungsangebote durchführen, möchte MiTu zukünftig migrationserfahrene Eltern als Vorschulturn-Leitende gewinnen und ihnen die MiTu-Ausbildung finanzieren. Was die Quantität der Angebote betrifft, so gelingt es MiTu bisher noch zu wenig, eine gemeinsame kultursensible Haltung in den Vereinen von Sport Union Schweiz zu verankern. Dies würde begünstigen, dass noch mehr Vereine das MiTu-Bewegungsangebot umsetzen wollen. Derzeit ist es kein Selbstläufer, dass sich Vereine proaktiv bei der Projektleitung melden und sich für die Umsetzung an ihrem Standort engagieren. Eine kultursensible Haltung aller Vorschulturn-Leitenden wäre zudem für einen konstruktiven Umgang mit Eltern sowie deren Sensibilisierung dienlich. Problematisch ist überdies die gelegentliche Fluktuation der Vorschulturn-Leitenden. Damit verliert MiTu wichtiges Knowhow und neue Leitende müssen geschult werden. Es bedarf Überlegungen zu Strategien, wie Vorschulturn-Leitende langfristig attraktiv an MiTu gebunden werden können. Derzeit entsteht z.B. ein Buch mit Best-Practice-Übungen, um die Qualität auch bei wechselnden Vorschulturn-Leitenden zu sichern und Orientierungshilfen an die Hand zu geben. Schlussendlich ist die langfristige Finanzierung von MiTu, über die Projektlaufzeit (bis 2022) hinaus, noch sicherzustellen.

17.5 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand zur sozial-integrativen und gesundheitlichen Lage von jungen Kindern mit Migrationshintergrund sowie zu den Hürden deren Sportvereinspartizipation, lässt sich sagen, dass es dem Projekt MiTu gelingt, an verschiedenen Barrieren adäquat anzusetzen und gute Lösungsstrategien zu finden. Das Projekt stößt schweizweit auf immer größere Resonanz, insbesondere bei Turnvereinen im ländlichen Raum.

MiTu setzt an der Erreichbarkeit von Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund an, indem sprachliche Barrieren über eine verbesserte Visibilität (Webseite) und Kommunikation (mehrsprachige Informationsblätter) der Bewegungsangebote vermindert wurden. Das Informationsmanagement von MiTu funktioniert über eine intensive Vernetzung und Zusammenarbeit mit zielgruppennahen Partnern. Die Bewegungsangebote sind möglichst niedrighschwellig gestaltet. Die Teilnahmevoraussetzungen der Kinder sowie Familien liegen auf geringem Niveau. Als Begleitpersonen der Kinder können Eltern oder Großeltern fungieren. Sie partizipieren unterstützend und bindungsfördernd am Bewegungsangebot. Teilnahmegebühren werden subventioniert. MiTu investiert intensiv in eine Sensibilisierungsstrategie, mit der man eine Öffnung der Vereine für Migrantenfamilien, einen professionellen Umgang mit kultureller Vielfalt und eine insgesamt integrationsförderliche Haltung innerhalb der Vereine anstrebt. Dies geht einher mit Bemühungen zu einer sehr zielgruppenorientierten Passung und hohen Qualität der

MiTu-Bewegungsangebote. Hier wird vor allem bei den Leitenden der MiTu-Angebote angesetzt, für die ein Ausbildungskurs und ein Weiterbildungstag entwickelt wurde, die sich in diversen Foren austauschen sowie mit- und voneinander lernen können. MiTu unterstützt Vereine, die Bewegungsangebote des Miteinander Turnens aufbauen wollen, sodass diesen Vereinen kein relevanter Mehraufwand entsteht. Die MiTu-Projektleitung hilft bei der Implementierung der Bewegungsangebote, schult und vernetzt die Angebots-Leitenden. Diese Strategien können zu einer Standardisierung der MiTu-Bewegungsangebote in den verschiedenen Regionen der Schweiz und einer entsprechenden Sicherung der Qualität beitragen. Über die Zusammenarbeit der MiTu-Projektleitung mit Stiftungen und anderen fördernden Institutionen, entstehen den teilnehmenden Vereinen keine nennenswerten zusätzlichen Kosten. Die Minimierung von Mehraufwand und Kosten dient als Anreiz einer integrationsfördernden Öffnung von Vereinen über das Projekt MiTu.

Mit der Frage nach den Chancen einer Implementierung von MiTu-ähnlichen Projekten in Deutschland, lohnt sich ein Blick auf die Barrieren, die MiTu in der Schweiz noch immer zu überwinden hat. So lässt sich aus dem Interview schließen, dass es weiterer Strategien bedarf, um Vereine auf das Projekt MiTu aufmerksam zu machen und eine proaktive Kontaktaufnahme mit der Projektleitung zu bewirken. Möglicherweise könnte eine Zertifizierung, beispielsweise als „integrationsfördernder Sportverein“, die Attraktivität einer Implementierung von MiTu-Bewegungsangeboten in das Vorschulturnen der Vereine erhöhen. Überdies scheint die Verbindlichkeit der Anmeldung für das 30-wöchige Bewegungsangebot von MiTu sowie die Schwierigkeit einer Kostenrückerstattung bei vorzeitigem Ausstieg insbesondere Familien mit Migrationshintergrund von einer Teilnahme abzuhalten. Eine auf Erfahrung beruhende Lösung dafür könnte eine Verkürzung der verbindlichen Teilnahmedauer auf jeweils ein Quartal darstellen, bei der die Kosten für die Teilnahme sehr überschaubar sind. Der Verbleib im Bewegungsangebot im nachfolgenden Quartal bedarf anschließend lediglich der rechtzeitigen Zahlung der quartalsweise anfallenden Teilnahmegebühren durch die Eltern. Darüber lassen sich oben genannte Einstiegsbarrieren verringern und Eltern innerhalb eines Quartals ggf. so sensibilisieren, dass sie weiterhin mit ihrem Kind im Bewegungsangebot verbleiben möchten. Zudem erweisen sich – der Erfahrung nach – November, Dezember und Januar als attraktive Einstiegsmonate in Kindersportangebote, weil das Wetter ein nachmittag-füllendes Spielen und Bewegen draußen im Freien kaum zulässt. Die kommunizierte Barriere, dass Angebotszeiten sehr stark von verfügbaren Hallenzeiten abhängen, kann eventuell über Bewegungsangebote auf den Außenanlagen des Vereins oder auf Wiesen, in Parks sowie nahen Spielplätzen der Gemeinde vermindert werden. Aus Erfahrung gibt es gerade in öffentlichen Räumen immer wieder interessiert zuschauende Kinder und Eltern, die sich anschließend sehr aufgeschlossen gegenüber einem Informationsblatt zum Bewegungsangebot zeigen. Die zeitliche Verfügbarkeit von Kindersport-Leitenden dürfte eine Problematik vieler Vereine sein, die sich gegebenenfalls über eine frühzeitige Neuakquise und Ausbildung von Leitenden gut lösen lässt. Dabei scheinen die Einbindung von Praktikanten und das Ansprechen von Eltern (insbesondere von Vätern und Großvätern) für ein „Co-Teaching“ erfolgversprechende Strategien darzustellen. Überdies könnten Überlegungen zu einer attraktiven Bindung von Kindersport-Leitenden an

den Verein individuelle Lösungen erbringen. Eine kultursensible Haltung von Vereinsakteuren lässt sich vermutlich nur über einen langen Zeitraum hinweg entwickeln. Möglicherweise ist es für Sportvereine leichter, sich für integrationsfördernde Bewegungsangebote zu öffnen, wenn das Angebot zunächst in Kooperation mit anderen, zielgruppennahen Einrichtungen implementiert wird (z.B. mit Krippen, Kindergärten, Hebammenpraxen, Krankenkassen, interkulturellen Vereinen, Tageselternvereinen, Hochschulsport, Sportämtern).

Die Forschung zur Sportvereinspartizipation von jungen Heranwachsenden mit Migrationshintergrund sowie zur Öffnung von Sportvereinen oder Kindersportanbietern bezüglich der Integrations- und Gesundheitsförderung von immigrierten Familien, dürfte an vielen Punkten ansetzen können, um praxistaugliche Empfehlungen zu liefern. Dabei scheinen zwei Fragen von besonderer Relevanz: Zum einen die Frage nach den Wirkungen von Projekten wie MiTu, die es hinsichtlich der Entwicklung des Aktivitätsniveaus, der Sportvereinspartizipation, der bewegungsbezogenen Kompetenzen und Überzeugungen sowie dem Integrationsniveau der Kinder zu prüfen gilt. Dazu ist auch die Analyse von Sensibilisierungseffekten, Erfahrungen und entwickelten Überzeugungen von Eltern mit Migrationshintergrund infolge solcher Projekte vielversprechend, v.a. hinsichtlich der Ableitung von Empfehlungen an die Praxis. Zum anderen sollte sich die Forschung verstärkt der Identifikation von Barrieren der körperlich-sportlichen Aktivität sowie Sportvereinspartizipation von Kindern aus Familien mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen und sozialen Lagen im Gastland widmen und mit der Frage nach erfolgreichen Strategien zur Überwindung identifizierter Barrieren beschäftigen. Insbesondere sollten Analysen zur Verminderung von strukturell bedingten Hürden eines adäquaten Aktivitäts- und Gesundheitsverhaltens von Familien mit Migrationshintergrund ein Hauptaugenmerk von integrationsfördernden Forschungsbemühungen sein.

Literatur

- Adler, K. (2017). Körperliche Aktivität im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Eine Analyse der elterlichen Perspektive. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 58(1), 27–50.
- Adler Zwahlen, J., Weigelt-Schlesinger, Y. & Schlesinger, T. (2017). Analyse von Grenzziehungsprozessen von Migrantinnen beim Zugang zum Sport in interkulturellen Vereinen. *Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien* 23(2), 69–90.
- Adler Zwahlen, J. (2018). *Soziale Integration von Menschen mit Migrationshintergrund im organisierten Vereinssport*. Dissertation, Universität Bern, Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät.
- Bahr, S. (2016). Bewegung als Medium für Transitionsprozesse von der Kita in die Schule. In K. Fischer, et al. (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer.
- Besharat Pour, M., Bergström, A., Bottai, M., et al. (2014). Effect of Parental Migration Background on Childhood Nutrition, Physical Activity, and Body Mass Index. *Journal of Obesity*. 10.
- Brewer, M. & Kimbro, R.T. (2014). Neighborhood context and immigrant children's physical activity. *Social Science & Medicine*, 116, 1–9.
- Bringolf-Isler, B., Mäder, U., Dössegger, A., et al. (2015). Regional differences of physical activity and sedentary behaviour in Swiss children are not explained by socio-demographics or the built environment. *Int J Public Health*, 60, 291–300.
- Bringolf-Isler, B., Probst-Hensch, N., Kayser, B., et al. (2016). *Schlussbericht zur SOPHYA-Studie*. Basel: Swiss Tropical and Public Health Institute.

- Bundesamt für Statistik (2018). *Bevölkerung nach Migrationsstatus*. Zugriff am 27.07.2020 unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.assetdetail.6046129.html>.
- Bürgi, F., Meyer, U., Niederer, I., et al. (2010). Socio-cultural determinants of adiposity and physical activity in preschool children: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 10, 733.
- Carson, V., Lee, E.-Y., Hewitt, L., Jennings, C., Hunter, S., Kuzik, N., et al. (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0-4 years). *BMC Public Health*, 17(Suppl 5), 854.
- Collings, P.J., Dogra, S.A., Costa, S., et al. (2020). Objectively-measured sedentary time and physical activity in a bi-ethnic sample of young children: variation by sociodemographic, temporal and perinatal factors. *BMC Public Health*, 20, 109.
- Ebenegger, V., Marques-Vidal, P., Kriemler, S., et al. (2012). Differences in Aerobic Fitness and Lifestyle Characteristics in Preschoolers according to their Weight Status and Sports Club Participation. *Obes. Facts*, 5, 23–33.
- Elmesmari, R. Martin, A., Reilly, J.J., et al. (2018). Comparison of accelerometer measured levels of physical activity and sedentary time between obese and non-obese children and adolescents: a systematic review. *BMC Pediatrics*, 18, 106.
- Eurostat (2020). *Non-national population by group of citizenship*. Aktualisierter file vom 13. Mai 2020. Zugriff unter: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Non-national_population_by_group_of_citizenship_1_January_2019.png.
- Figueroa, R., & An, R. (2017). Motor Skill Competence and Physical Activity in Preschoolers: A Review. *Maternal and Child Health Journal*, 21(1), 136–146.
- Freitag, M., Manatschal, A., Ackermann, K. & Ackermann, M. (2016). *Freiwilligenmonitor Schweiz*. Zürich: Seismo.
- Führer A, Tiller D, Brzoska P, Korn M, Gröger C, Wienke A. (2019). Health-Related Disparities among Migrant Children at School Entry in Germany. How does the Definition of Migration Status Matter? *Int J Environ Res Public Health*, 17(1), 212.
- Greier, K. & Riechelmann, M.D. (2013). Effects of migration background on weight status and motor performance of preschool children. *Wiener klinische Wochenschrift*, 126, 95–100.
- Griepner, E. (2012). *Sprachbildung und Sprachförderung - eine Einführung*. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=273:sprachbildung-und-sprachfoerderung&catid=76:kommunikation-und-sprache>. Zugriff am 07.03.2019.
- Gualdi-Russo, E., Zaccagni, L., Manzon, V.S. et al. (2014). Obesity and physical activity in children of immigrants. *European Journal of Public Health*, 24 (Suppl. 1), 40–46.
- Harmon, B.E., Nigg, C.R., Long, C. et al. (2014). What Matters When Children Play: Influence of Social Cognitive Theory and Perceived Environment on Levels of Physical Activity Among Elementary-Aged Youth. *Psychol Sport Exerc.*, 15(3), 272–279.
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J. et al. (2008). Preschool children and physical activity. A review of correlates. *American Journal of Preventive Medicine*, 34, 435–441.
- Jekauc, D., Reimers, A.K., Wagner, M.O., Woll, A. (2013). Physical activity in sports clubs of children and adolescents in Germany: Results from a nationwide representative survey. *Journal of Public Health*, 21(6), 505–13.
- Kimbro, R.T. & Kaul, B. (2016). Physical Activity Disparities Between US-born and Immigrant Children by Maternal Region of Origin. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 18, 308–317.
- Kuntz, B., Rattay, P., Poethko-Müller, P., et al. (2018). Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 3(3).

- Labree, W., Lötters, F. & van de Mheen, D. (2014). Physical activity differences between children from migrant and native origin. *BMC Public Health*, 14, 819.
- Leszczensky, L. & Gräbs Santiago, A. (2015). The Development and Test of a Measure of Youth's Ethnic and National Identity. *Methods, Data, Analyses*, 9, 87–110.
- Loprinzi, P.D. & Trost, S.G. (2010). Parental influences on physical activity behavior in preschool children. *Preventive Medicine*, 50, 129–133.
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., et al. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter, *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 840–848.
- Nielsen, G., Hermansen, B., Bugge, A., Dencker, M. & Andersen, L.B. (2013). Daily physical activity and sports participation among children from ethnic minorities in Denmark. *Eur J Sport Sci.*, 13(3), 321–31.
- Olvera, M.G., Graham, M., McLeod, J., et al. (2010). Promoting Moderate-Vigorous Physical Activity in Overweight Minority Girls. *International Journal of Pediatrics*. 1–7.
- Østerlund, K. & Seippel, Ø. (2013). Does membership in civil society organizations foster social integration? The case of Danish voluntary sport organizations. *Journal of Civil Society*, 9, 391–413.
- Pigeot, I., Pohlabein, H., Wirsik, N. & Sprengeler, O. (2018). *Identifikation von typischen Bewegungs-orten von 2-10-jährigen Kindern (IDEFICS)*. Abschlussbericht. Zugriff am 10. Juli 2019 unter https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/02_Abschlussbericht_final_Bewegungsorte.pdf.
- Reimers, A.K., Brzoska, P., Niessner, C., et al. (2019). Are there disparities in different domains of physical activity between school-aged migrant and non-migrant children and adolescents? Insights from Germany. *PLoS ONE*, 14(3), e0214022.
- Santos-Hövenner, C., Kuntz, B., Frank, L., et al. (2019). Ausgewählte Gesundheitsaspekte von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Ergebnisse aus KiGGS Welle 2 (2014 – 2017). *Gesundheitswesen*, 81(08/09), 702–703.
- Schmutz, E.A., Leeger-Aschmann, C.S., Radtke, T., et al. (2017). Correlates of preschool children's objectively measured physical activity and sedentary behavior: a cross-sectional analysis of the SPLASHY study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 1.
- Skrede, T., Steene-Johannessen, J., Anderssen, S.A., et al. (2018). The prospective association between objectively measured sedentary time, moderate-to-vigorous physical activity and cardiometabolic risk factors in youth: a systematic review and meta-analysis. *Pediatric Obesity/Obesity Comorbidity*, 20(1), 55–74.
- Sport Union Schweiz (2020). *Idee, Ziele, Werte*. Zugriff am 22.06.2020 unter <https://www.mitu-schweiz.ch/projekt/idee-ziele-werte.html>.
- Stamm, M. (2010). *Der Schuleintritt. Sieben wissenschaftliche Erkenntnisse für die bildungspolitische HarmoS-Diskussion*. Dossier.
- Timmons, B.W., LeBlanc, A.G. & Carson, V. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *Appl. Physiol. Nutr. Metab.*, 37, 773–792.
- Tremblay, M.S., LeBlanc, A.G., Kho, M.E., et al. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 98.
- van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Gubbels, J., et al. (2012). Preschooler's physical activity levels and associations with lesson context, teacher's behavior, and environment during preschool physical education. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 221–230.

- van Rossem, L., Hafkamp-de Groen, E., Jaddoe, V., et al. (2014). The role of early life factors in the development of ethnic differences in growth and overweight in preschool children: a prospective birth cohort. *BMC Public Health*, 14, 722.
- Vogel, C. & Hameister, N. (2016). Daten und Methoden des Deutschen Freiwilligensurveys. In J. Simonson, C. Vogel & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland – der Deutsche Freiwilligensurvey 2014* (S. 235–252). Berlin: Springer VS.
- Wijtzes, A.I., Bouthoorn, S., Jansen, W., et al. (2014). Sedentary behaviors, physical activity behaviors, and body fat in 6-year-old children: The Generation R Study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11, 96.
- Witoszynskij, C. & Moser, W. (2010). *Integration und soziale Inklusion im organisierten Sport*. Endbericht. Wien: Sportministerium.
- Zaccagni, L., Toselli, S., Celenza, F., Albertini, A., Gualdi-Russo, E. (2017). Sports activities in preschool children differed between those born to immigrants and native Italians. *Acta Paediatr.*, 106(7), 1184–91.
- Zahner L., Mühlbauer T., Schmid, M., Meyer U., Puder J.J. & Kriemler S. (2009). Association of sports club participation with fitness and fatness in children. *Med. Sci. Sports. Exerc.*, 41, 344–350.
- Zhou, Y., von Lengerke, T., Walter, U., et al. (2018). Migration Background and Childhood Overweight in the Hannover Region in 2010–2014: A Population-Based Secondary Data Analysis of School Entry Examinations. *Eur J Pediatr.*, 177(5), 753–763.

18 Kindersporttage für heterogene Gruppen

Katrin Adler

18.1 Einführung

Typische Organisatoren von Kindersporttagen für junge Heranwachsende sind vor allem Sportvereine, Kindergärten, Elternvereine, Spielgruppen, Sportbünde und kommerzielle Anbieter³⁸. Die Vielfalt an Themen und Mottos, unter denen Kindersporttage oder Kindersportcamps initiiert werden, ist nahezu grenzenlos. Nicht selten liegt jedoch die Herausforderung für Anbieter vor allem darin, gemeinsame Spiel-, Sport- und Bewegungsideen für sehr heterogene Teilnehmergruppen zu entwerfen und diese inhaltlich sowie didaktisch adäquat umzusetzen. In der Regel bedarf es einiger Erfahrung und größerer Kreativität Kindersporttage so zu gestalten, dass sie allen partizipierenden Kindern mit deren spezifischen Voraussetzungen, Besonderheiten sowie Erwartungen gerecht werden. Den Heranwachsenden eröffnen sich an Kindersporttagen innerhalb einer heterogenen Gruppe Diversitätserfahrungen, die sie in Familie oder Wohnumfeld möglicherweise nicht sammeln können. Vielfalt entsteht dabei über die Kategorien des Alters, Geschlechts und Entwicklungsstandes, der Herkunft, Sozialisation, Religion und über spezielle individuelle Voraussetzungen im Spannungsfeld von Begabung bis Beeinträchtigung (u.a. Fediuk, 2008). Heranwachsende nehmen mit unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen, Wünschen an Kindersporttagen teil. Sie verfügen über differente Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeit bzgl. des gemeinsamen körperlich-sportlichen Aktivseins, sind von ihren Eltern dahingehend unterschiedlich gefördert worden, bewältigen Bewegungsaufgaben auf verschiedene Art, Weise und Geschwindigkeit. Eine Bedingungs- und Chancengleichheit herzustellen, ist schwierig und stößt mitunter an die Grenzen des didaktisch und praktisch Machbaren. Kindersporttage werden aber genau durch das Erleben und Auseinandersetzen mit Unterschiedlichkeit zu Bildungsanlässen. Kinder brauchen (adäquate) Diversitäts- und Fremdheitserfahrungen, nicht nur vor dem Hintergrund einer sich in Deutschland ausweitenden kulturellen Vielfalt und der gesellschaftlichen Inklusionsbestrebungen. Über das Erleben von Diversität können Heranwachsende bereits im frühen Kindesalter eigene Identitätsentwürfe entwickeln und lernen, sich gegenüber der Unterschiedlichkeit individueller Eigenschaften anderer adäquat zu verhalten (Jasmund & Kopic, 2014). Anhand von Erfahrungen, die Kinder in der aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt sammeln, konstruieren sie subjektive Theorien, die zur Orientierung in ihrer Lebenswelt beitragen und ihr Denken, Handeln sowie Fühlen, sich selbst und anderen gegenüber, maßgeblich beeinflussen. Diese gesammelten und verinnerlichten Erfahrungen werden in neuen Erlebenssituationen wiederholt geprüft und entsprechend aktualisiert (u. a. Baur, 1989). Kindersporttagen dürften folglich bereits dann ein hohes Erfahrungspotential zum Umgang mit Diversität innewohnen, wenn sie den Heranwachsenden die Möglichkeit bieten, sich als selbstwirksam, handlungskompetent, anerkannt, wertgeschätzt und eingebunden zu erleben, obgleich heterogener Voraussetzungen, Vielfalt, Unterschiedlichkeit oder Fremdheitserleben.

³⁸ Die maskuline Form der Personenbezeichnung denkt ausdrücklich alle Geschlechtergruppen u. -identitäten mit.

18.2 Intention des Beitrags

Der vorliegende Beitrag nimmt sich vor allem den didaktisch-methodischen Herausforderungen (was, wozu, warum, wie) von Kindersporttagen mit heterogenen Gruppen an. Es werden Ideen für einen bewegungsaktiven Kindersporttag vorgestellt, der Diversitätserfahrungen ermöglicht und Potentiale für soziales Lernen schafft. Diese Ideen wurden für eintägige Sommercamps der Kindersportschule Chemnitz entwickelt, die sich unter verschiedenen bewegungs-, spiel- und sportbezogenen Themen an drei- bis achtjährige Kinder richten. Zentrale Intention dieser Kindersporttage ist dabei, nicht nur eine freudvolle und bewegungsintensive Ganztagesbetreuung für junge Heranwachsende zu bieten, sondern zugleich das Potential von Bewegung zu nutzen, um körperlich-sportliche und soziale Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen. Heterogenität wird dabei so organisiert, dass sowohl individuelle als auch gemeinsame Erfahrungssituationen in den bewegungsaktiven Kindersporttag eingebunden werden. Mittels einer Verknüpfung von Bewegungs-, Wissens- und Kommunikationsaufgaben wird versucht, soziale Interaktion herauszufordern sowie davon unabhängige Gleichheitsmomente zu schaffen. Für das Lösen der Bewegungsaufgaben relevante, vor allem alters-, geschlechter-, entwicklungs- und sozialisationsbedingte Unterschiede der teilnehmenden Kinder, rücken dadurch zeitweilig in den Hintergrund und eröffnen Potentiale für soziales Lernen.

18.3 Didaktisch-methodische Tipps

Für die Herstellung chancengleicher Entfaltungs- und Erfahrungsmöglichkeiten in heterogenen Gruppen sind die Inhalte der Angebote, deren pädagogisch relevante Auswahl und sorgfältig geplante didaktische Inszenierung bedeutsam (Diketmüller, 2009), denn Bewegungsspiele und Sport wirken in ihrer universalen Form nicht per se integrativ (Gieß-Stüber & Grimminger, 2009). Über gemeinsames Sporttreiben und Bewegungsaktivsein lassen sich verschiedene Lernfelder ansprechen, zum Beispiel soziale Regeln verstehen und handhaben, Rollen übernehmen und gestalten, kooperieren, konkurrieren, Konflikte austragen und bewältigen, Gefühle und Beziehungen erleben sowie mit Unterschieden umgehen können (Roth & Pühse, 1996). Bewegungsaufgaben lassen sich dabei gut als persönliche wie auch gruppenspezifische Herausforderungen inszenieren. Die Bereitstellung von adäquaten Handlungs- und Entscheidungsspielräumen für die selbsttätige, aktive Auseinandersetzung der Kinder mit den Bewegungsaufgaben innerhalb der heterogenen Gruppe, kann zur gezielten Dosierung von Diversitätserleben bzw. zur Vermeidung von Überforderung beitragen. Erfahrungssituationen für heterogene Kindergruppen nachhaltig zu gestalten, bedeutet vor allem, Möglichkeiten zu bieten, über die sich Spielräume zum kindlichen Explorieren, zu intrinsisch motivierter Bewegungsaktivität sowie zum Von- und Miteinander-Lernen eröffnen, die durch Kompetenzerfahrungen erleb- und kommunizierbar werden und in denen sich wertschätzendes Verhalten im gemeinsamen Handeln erlernen lässt (u. a. Zimmer, 2014). Laut Wocken (1998) findet eine „Pädagogik der Vielfalt [...] in einer Didaktik der Vielfalt ihr unterrichtliches Gegenstück“. Seinen Überlegungen folgend, dürfte das größte Erfahrungspotential von Kindersporttagen mit heterogenen Gruppen vor allem in der Konzipierung einer Vielfalt gemeinsamer Lernsituationen zu suchen sein, die zuweilen koexistent wie auch kooperativ und kommunikativ angelegt sind.

An seinem strukturierenden Vorschlag gemeinsamer Lernsituationen werden sich die Praxisideen des Beitrags orientieren.

Tab. 1: Gemeinsame Lern- und Erfahrungssituationen (in Anlehnung an Wocken, 1998)

Situation	Inhalts- und Beziehungsaspekte der Situation	
<i>Koexistente Lern-/Erfahrungssituation</i>	Individuelle Handlungspläne dominieren, soziale Austauschprozesse/ Interaktionen sind nachrangig.	individuelles Üben und Bewegungsaktivsein
<i>Kommunikative Lern-/ Erfahrungssituation</i>	Interaktion zwischen Kindern ist prioritär, eigene Handlungspläne des unterstützenden Kindes sind eher sekundär.	<i>unterstützende Lern-/Erfahrungssituation</i> Kind A unterstützt Kind B, aber verfolgt weiter seine eigenen Ziele. Kind B ist bei der Bewältigung der Aufgabe kurzzeitig auf Kind A angewiesen.
		<i>prosoziale Lern-/Erfahrungssituation</i> Kind A unterstützt Kind B voll und verfolgt seine eigenen Pläne/Ziele nicht weiter. Kind B ist bei der Bewältigung der Aufgabe auf Kind A angewiesen.
<i>Kooperative Lern-/ Erfahrungssituation</i>	Es werden unterschiedliche (komplementäre) oder gemeinsame (solidarische) Ziele verfolgt, die jedoch nur mit gegenseitiger Unterstützung erreicht werden können.	<i>komplementäre Lern-/Erfahrungssituation</i> Kind A und Kind B verfolgen unterschiedliche Ziele, sind aber bei der Realisierung auf die Mitwirkung des jeweils anderen angewiesen.
		<i>solidarische Lern-/Erfahrungssituation</i> Kind A und Kind B verfolgen ein gemeinsames Handlungsziel und können dieses nur gemeinsam erreichen.

18.4 Praxisidee: Kleine Journalisten in Turnschuhen

Ziel des Kindersporttages ist mit den Kindern in die Rolle eines Journalisten zu schlüpfen, von seiner Arbeit zu erfahren und selbst eine Tageszeitungsseite (altersgerecht) zu gestalten. Wissenswertes zum Journalismus und zur Tageszeitung wird in kleine Bewegungsspiele verpackt. Viele Fragen lassen sich kindgerecht formulieren und in einem bewegungsaktiven Kontext bringen, z.B. „Warum haben es Journalisten immer so eilig? Wie viele neue Turnschuhe braucht ein rasender Reporter im Jahr? Wie kommen die Bilder in die Tageszeitung? Woher weiß ein Journalist so viele Dinge? Wie kommt die Zeitung früh morgens in den Briefkasten?“ usw. Im Rahmen gemeinsam zu lösender Bewegungsaufgaben erhalten die Kinder Informationen zu ihrem eigenen Zeitungsartikel, sie müssen passende Bilder zu diesem finden, Wörter und Buchstaben sammeln, um einen Text oder eine Bildgeschichte zu einem Zeitungsartikel zusammenzustellen. Clever erscheint es, wenn der Inhalt des Zeitungsbeitrags so gewählt wird,

dass die Kinder zugleich Ideen für eine bewegungsaktive Wochenend- oder Freizeitgestaltung mitsamt ihrer Familie erhalten (z.B. „Neuer Abenteuerspielplatz in der Stadt“, „Tiernachwuchs im Zoo“, „Slackline-Fest im Stadtpark“). Erstellen die Kinder im Verlauf des Kindersporttages eine eigene Zeitungsseite, so wird dieser Tag zuhause gut bericht- und erinnerbar. Die Praxisidee setzt keinen spezifischen (deutsch-)sprachlichen Entwicklungsstand voraus!

Kleine Journalisten als Wissens-Detektive

Kooperativ-komplementäre Erfahrungssituation

„Lesen eure Eltern zuhause eine Zeitung? Was steht überhaupt in der Zeitung? Und wer macht die Zeitung?“ Zum Einstieg in den Kindersporttag sollen die Kinder über ihr Wissen und ihre Erfahrungen zum Thema Zeitung berichten. Jedes Kind wird angeregt, zu erzählen, was es schon weiß und erlebt hat. Dieser Einstieg in das Thema des Kindersporttages lässt sich gut in Form eines bewegten „Sitzkreises“ organisieren und ggf. mit einem Kennenlernen verbinden.

Journalistenausweis und Zeitungsseite

Kommunikativ-unterstützende Erfahrungssituation

Jeder Journalist braucht einen Ausweis. Denn, wenn er über etwas Spannendes in der Zeitung berichten möchte, muss er sich vorher genau informieren, mit vielen Leuten reden und Bilderknipsen. Der Journalistenausweis enthält ein Foto des Kindes, dessen Namen und Alter. Die Ausweise lassen sich schnell mit Kamera und vorgefertigten Blanko-Ausweisen von den Kindern selbst erstellen. Für die Zeitungsseite bekommt jedes Kind ein A3-Blatt. Dieses wird zur Gestaltung je nach Ort des Kindersporttages mit Klebestreifen an die Sporthallenwand o.ä. geklebt (mit Namen). Für jede erfolgreiche Lösung einer bewegungsaktiven Journalisten-Aufgabe erhalten die Kinder ein „Puzzlestück“ für ihren Zeitungsartikel (Bild, Textbaustein etc.).

Kleine Journalisten flitzen zu den Orten des Geschehens

Kooperativ-solidarische Erfahrungssituation

Ein Journalist muss schnell an den Ort des Geschehens gelangen, um sich ein Bild von einem Ereignis zu machen, Informationen zu sammeln und ggf. Fotos zu schießen. Die teilnehmenden Kinder werden für dieses Bewegungsspiel in heterogene Kleingruppen aufgeteilt. Jede Kleingruppe erhält die Aufgabe, mittels einer Orientierungskarte ca. zwei bis vier Orte auf dem Gelände des Kindersporttages zu finden. Das Spiel findet in Form eines Orientierungslaufes statt. Die zu suchenden Orte stellen, anhand von dort ausgehängten Bildern, jeweils ein berichtbares Ereignis dar. Können Kinder der Kleingruppen bereits lesen, lassen sich die Ereignisse zusätzlich mit wenigen Stichworten präzisieren. An den jeweiligen Orten erhält jedes Kind ein Bild zum Ereignis (ggf. in Umschlag/ Klarsichtfolie bereithalten), das es auf seine Zeitungsseite

kleben kann. Nun brauchen die kleinen Journalisten noch viele Informationen zu den Ereignissen. Diese können sie in nachfolgenden Bewegungsspielen sammeln.

So lassen sich unterschiedliche Voraussetzungen gut ausgleichen: Der Kleingruppe stehen unterschiedliche Fortbewegungsmittel (Fahrrad, Laufrad, Roller etc.) zur Verfügung, mit denen die Ereignis-Orte erreicht werden können. Zu den Ereignis-Orten müssen Fotoapparat, Notizblock, Stift, Orientierungskarte, ggf. Diktiergerät für Interviews mittransportiert werden. Orientieren, Transportieren und Fortbewegen sollen von der Kleingruppe gemeinsam organisiert und realisiert werden. Regelvorschläge helfen dabei!

Kleine Journalisten sind die besten Fragensteller und Zuhörer

Kooperativ-solidarische Erfahrungssituation

Ein Journalist muss viele Informationen zu den Ereignissen sammeln, gut zuhören können und darf nichts durcheinanderbringen, damit er das Ereignis richtig in seiner Zeitungsnachricht beschreibt. Jedoch muss erst eine Person gefunden werden, die Informationen zum Geschehen geben kann. An verschiedenen Orten (Gruppenraum, Wiese, Sporthalle, Spielplatz etc.) findet sich jeweils ein Betreuer, der zu einem Ereignis Fragen beantworten kann. Bevor dem Betreuer eine Frage gestellt werden darf, muss eine Bewegungsaufgabe von der Kleingruppe gelöst werden. Zum Thema Zeitung eignen sich z.B. folgende Spiele und Bewegungsaufgaben:

- Zeitungshut-Klau: Der Kindersportleiter trägt einen Zeitungshut, der von den Kindern im Rahmen eines Fangspiels geklaut werden soll. Gelingt es den Kindern, darf dem Kindersportleiter eine Frage zum Ereignis gestellt werden, die er den Kindern beantwortet. Für jede weitere Frage müssen die Kinder erneut den Zeitungshut vom Kindersportleiter ergattern.
- Zeitungstanz: Jedes Kind erhält ein Zeitungsblatt, auf dem es zur laufenden Musik tanzt. Stoppt die Musik, wird das Zeitungsblatt in der Mitte gefaltet und die „Tanzfläche“ verringert sich. Gelingt es allen Kindern, ihr Zeitungsblatt mindestens 4x zu falten, darf jedes Kind dem Kindersportleiter eine Frage zum Geschehnis stellen, die beantwortet wird.
- Zeitungsfieger-Bau: Jedes Kind baut sich, ggf. unterstützt von seiner Kleingruppe, aus einem Zeitungsblatt einen Fieger und lässt ihn von einer Startrampe fliegen. Für jeden Fieger, der eine Weile zu segeln vermag, darf dem Kindersportleiter eine Frage zum Geschehnis gestellt werden. Welcher Fieger segelt eigentlich die witzigsten Loopings?
- Journalisten-Interview: Die Kinder stehen mit größerem Abstand im Kreis. Es darf dem Kindersportleiter eine Frage zum Geschehnis gestellt werden, deren Antwort er dem nächststehenden Kind ins Ohr flüstert. Dieses Kind hüpft, flitzt oder balanciert (Sprungseil am Boden) zu dem Kind, das im Kreis neben ihm steht und flüstert auch ihm die Antwort ins Ohr, usw. Das letzte Kind im Kreis spricht die Antwort laut aus und es wird geklärt, ob diese noch der ursprünglichen Antwort des Kindersportleiters entspricht oder ob sie eventuell irgendwo falsch weiter gegeben/ verstanden wurde. Nun darf dem Kindersportleiter die nächste Frage gestellt werden.

Nach jedem einzelnen Spiel können die Kinder einen Textbaustein für ihre Zeitungsnachrichten erhalten und diese zu den Geschehensbildern auf ihrer Zeitungsseite kleben.

Kleine Journalisten sammeln Buchstaben

Koexistente oder kommunikativ-prosoziale Erfahrungssituation

Die Textbausteine für die Zeitungsnachrichten bestehen aus vielen Buchstaben. Eine Zeitungsnachricht zu schreiben und darin über ein Ereignis zu berichten, bedeutet für einen Journalisten Buchstaben zu Worten und Sätzen zusammenzufügen. In diesem Spiel geht es für die kleinen Journalisten darum, viele Buchstaben zu sammeln. Dazu werden verschiedene Bewegungsparcours aufgebaut (z.B. Sprungparcours, Laufparcours, Sinnesparcours, Wurfparcours etc.), die von den Kindern bewältigt werden sollen. Am Ende eines jeden Parcours findet sich eine „Buchstaben-Schatzkiste“, aus der sich jedes Kind nach jedem Durchlauf einen Buchstaben mitnehmen kann. Es gibt 10 Minuten Zeit für jeden Parcours: Welche Gruppe sammelt bei welchem Parcours die meisten Buchstaben? Je stärker sich die Kinder bei der Bewältigung der Parcours unterstützen, umso mehr Buchstaben können sie sammeln. Auch für dieses Spiel erhält jedes Kind einen Textbaustein für seine Zeitungsseite.

Wie kommt die Zeitung in den Briefkasten?

Kooperativ-solidarische Erfahrungssituation

Die kleinen Journalisten unterstützen die Post beim Austragen der Zeitungen. Dabei müssen sehr viele Zeitungen (vorab gesammelte Werbezeitungen etc.) in Briefkästen gebracht werden. Pappkisten, mit Kreide aufgezeichnete Kästchen oder ähnliches markieren Briefkästen sowie den Weg der Postboten von einem Haus zum anderen, welches mit einer Zeitung versorgt werden soll. Das Spiel kann als Paarstaffel stattfinden, indem je zwei Kinder gemeinsam die Zeitungen austragen. Schafft es die Gruppe in der vorgegebenen Zeit alle Zeitungen auszutragen? Auch dann erhält jedes Kind einen letzten Textbaustein oder ein Bild für seine Zeitungsartikel zum Aufkleben auf die Zeitungsseite.

18.5 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

Die gelingende Gestaltung von Lernprozessen innerhalb von heterogenen Gruppen scheint relevant von den Haltungen und Einstellungen der pädagogisch Tätigen bedingt zu sein (u.a. De Boer et al., 2011). Bzgl. des Umgangs mit Diversität im Sportunterricht der Schulen wird in der wissenschaftlichen Literatur festgestellt, dass existierende theoretische Modelle in der Ausbildung von Sportlehrern bislang ungenügend Aufmerksamkeit erhalten (u.a. Tiemann, 2013). Ähnliches dürfte sich hinsichtlich der Aus- und Fortbildung von Kindersportleitern für den organisierten und kommerziellen Sport sowie der Erzieherausbildung zur Bewegungsförderung im Kindergarten vermerken lassen. In der Praxis verwendbare *best practice* Beispiele,

Handlungsempfehlungen und Arbeitshilfen finden sich jedoch, ebenso wie evaluierte Programme, bereits sehr gut aufbereitet in Handreichungen, auf Internetplattformen oder in Forschungsberichten (u.a. Hunger & Zimmer 2014, 2016; DOSB, 2014; Zimmer, 2016).



Abb. 1: Impressionen aus einem Sommercamp (Bilder: Adler)

Literatur

- Baur, J. (1989). *Körper- und Bewegungskarrieren: dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter*. Schorndorf: Hofmann.
- De Boer, A.A., Pijl, S.-J., & Minnaert, A.E.M. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Diketmüller, R. (2009). Geschlecht als didaktische Kenngröße – Geschlechtersensibel unterrichten im mono- und koedukativen Schulsport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. Auflage) (S. 245–259). Balingen: Spitta.
- DOSB (2014) (Hrsg.). *Broschüre „Integration durch Sport – Ein Programm stellt sich vor“*. Frankfurt am Main.
- Fediuk, F. (2008). *Sport in heterogenen Gruppen. Integrative Prozesse in Sportgruppen mit behinderten und benachteiligten Menschen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2009). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. Aufl.) (S. 223–244). Balingen: Spitta.
- Hunger, I. & Zimmer, R. (2014). *Inklusion bewegt – Herausforderungen für die frühkindliche Bildung*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Hunger, I. & Zimmer, R. (2016). *Bewegungschancen bilden*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Jasmund, C., Kopic, A. (2014): Kinder gemeinsam in Aktion. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Inklusion bewegt! Herausforderungen für die frühkindliche Bildung*. (S. 62–65). Hofmann Verlag.
- Roth, H.J. & Pühse, U. (1996). Interkulturelle Pädagogik und soziales Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1, 101–108.
- Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht: Ansätze und Modelle. *Sportpädagogik* 37(6), 47–50.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim, München: Juventa.
- Zimmer, R. (2014). Inklusive Bildungsprozesse – von Anfang an bewegt gestalten. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung* (S. 24–32). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2016). *Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita*. Freiburg: Herder.

VII BEWEGUNG IM ÜBERGANG VOM KINDERGARTEN ZUR SCHULE



19 Elterliche Einschätzungen zur körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern im Übergang Kindergarten – Schule

Katrin Adler, Julia Hegewald & Diana Siegert

19.1 Einführung

Der Übergang bzw. die Transition vom Kindergarten (KiGa) in die Schule gilt als bedeutender Entwicklungsabschnitt eines Kindes der mit komplexen Veränderungen im gewohnten Lebensalltag einhergeht (Griebel, 2011). Als Schlüsselthemen im Anpassungsprozess werden von Eltern vor allem die Neuordnung des Familienalltags und die Reorganisation der neben der Schule nun noch „verfügbaren Zeit“ kommuniziert (Andresen et al., 2013). Unklar ist, inwieweit elterliche zeit- und belastungskompensatorische Entscheidungen und Praktiken das kindliche Aktivitätsverhalten in der Übergangphase ungünstig betreffen. Die Daten- und Befundlage zur körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern im Übergang ist national wie international enorm begrenzt. Forschungslücken existieren vor allem bzgl. Stärke und Richtung der Veränderung kindlicher Aktivitätsniveaus, zugrundeliegender Mechanismen, zeitlichen Veränderungsverläufen, vulnerabler Gruppen und kompensierend wirkender Faktoren (u.a. Adler, 2017).

19.2 Intentionen und Ziele

Zur Klärung einiger dieser Forschungslücken wurde zunächst auf die Eltern als bedeutsamste Unterstützungsinstanz in der Transition Kindergarten – Schule fokussiert. Zentrale Frage einer schriftlichen Befragung war: „Wie beurteilen Eltern, im Vergleich zum Vorschuljahr, das Aktivitätsniveau ihres Kindes nach dem Schuleinstieg?“. Dem Sozialpsychologen Ajzen (1991) folgend, lässt sich das Handeln von Eltern als Folge von Handlungsintentionen verstehen. Diese Intentionen basieren v.a. auf elterlichen Wahrnehmungen, Überzeugungen, Erwartungen, Emotionen, die sich auch als *Orientierungen* bezeichnen lassen. Die Bemühungen der Eltern, nach dem Schuleinstieg ihres Kindes für ausreichend Bewegung im Alltag zu sorgen, dürften folglich von den elterlichen Orientierungen in Bezug auf die kindlichen Aktivitätschancen relevant beeinflusst sein (u.a. Brustad, 2010).

19.3 Fragestellung und Forschungsmethodik

Im Dezember 2014 wurden Eltern von Schulanfänger*innen aus 17 Chemnitzer Grundschulen unterschiedlicher Milieus und Wohnlagen gebeten, an der Befragung teilzunehmen. Diese erfolgte drei Monate nach Schuleinstieg der Kinder mittels Fragebogen (im Detail siehe Adler, 2017). Elterlich wahrgenommene Veränderungen in den kindlichen Aktivitätsniveaus nach Schuleinstieg wurden anhand eines Mittelwertvergleichs für eine Stichprobe analysiert, der auf Abweichungen vom Wert 0 prüft, welcher auf der gewählten Skala (einer visuellen Analogskala) dem Aktivitätsniveau vom Vorschuljahr entspricht. Die Berechnungen erfolgten mit dem Statistikprogramm SPSS.

19.4 Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse der durchgeführten Elternbefragung verweisen auf einen von den antwortenden Eltern (n= 390) als deutlich erhöht wahrgenommenen Bewegungsdrang der Kinder. Aus Elternsicht sind die Sitzzeiten ihrer Kinder wochentags signifikant angestiegen. Die Möglichkeiten zum Ausleben der kindlichen Bewegungsbedürfnisse im Alltag werden von den Eltern dagegen als leicht, aber nicht wesentlich verringert eingeschätzt. Eltern höherer und mittlerer Bildungsniveaus nehmen im Gegensatz zu Eltern mit niedrigem Bildungsniveau wahr, dass ihre Kinder nach Schuleinstieg ihre Bewegungsbedürfnisse schlechter ausleben können.

Für die Zeit in der Schule (8.00-15.00) berichten die Eltern einen leichten Rückgang der kindlichen Aktivitätsniveaus, der sich bei Jungen als bedeutsam erweist. Eltern mit niedrigem Bildungsniveau gehen von einer leichten Zunahme der kindlichen Aktivität während der schulischen Lernzeit nach Einstieg in die Schule aus. Die Aktivitätsniveaus wochentags nach der Schule (15.00-20.00) veränderten sich laut Elternangaben nur geringfügig. Im Mittel perzipieren Eltern für Mädchen eine minimale Abnahme der nachmittäglichen Aktivität nach Schuleinstieg, für Jungen eine leichte Zunahme. In der Veränderungsrichtung gehen die elterlichen Wahrnehmungen zur Aktivitätsänderung vormittags und nachmittags konform mit Befunden aus anderen Studien (Janz et al., 2005; Sigmund et al., 2009; Jáuregui et al., 2011). Die ermittelten Geschlechterdifferenzen bzgl. der kindlichen Aktivität während der schulischen Lernzeit werden ähnlich beschrieben (u. a. Nyberg et al., 2009).

Für Wochenendtage vermerken die Eltern eine signifikante Zunahme der Aktivität der Schulanfängerkinder im Vergleich zum Vorschuljahr. Andere Studien resümieren dagegen, basierend auf objektiv erfassten Daten, eine Aufrechterhaltung bzw. Verminderung der Aktivitätsniveaus von Schulanfängerkindern am Wochenende (u.a. Jáuregui et al., 2011; Sigmund et al., 2009). Interessant erscheint diesbezüglich, dass die Eltern (26%), die angeben vor Schuleinstieg zur Bedeutsamkeit von Bewegung und Sporttreiben im Übergang informiert worden zu sein, für das Wochenende ein höheres kindliches Aktivitätsniveau zurückmelden, als nicht informierte Eltern. Möglicherweise haben diese Eltern bereits bewusst ein Mehr an Bewegung in Wochenendtage eingebunden, um verminderte Aktivität und erhöhte Sitzzeiten an Wochentagen zu kompensieren.

Der Schulweg wird von den befragten Eltern als deutlich aktiver beurteilt, als der Weg zum Kindergarten im Vorschuljahr. Andere Studien weisen auf eine signifikant verringerte Aktivität morgens vor Unterrichtsbeginn, d.h. für den Weg zur Schule, hin (u.a. Jáuregui et al. 2011). In Bezug auf angeleitete Turn-, Sport- oder Bewegungsstunden perzipieren die Eltern eine deutliche Zunahme nach Schuleinstieg, deren Gründe im Originalbeitrag (Adler, 2017) umfassender diskutiert werden. Die drei in Deutschland curricular verankerten Sportunterrichtsstunden für Erstklässler*innen dürften von Eltern ein Mehr an angeleiteter Aktivität im Wochenverlauf vermuten lassen, im Vergleich zu der einen mehrheitlich von Kindergärten praktizierten Sportstunde pro Woche. Zu erwarten ist dabei, dass Eltern nicht um die in Schulsportstunden geringe tatsächliche Bewegungszeit wissen (u.a. Sprengeler et al., 2019). Zum anderen scheinen Eltern die Nutzung außerschulischer Bewegungsangebote nach dem Schuleinstieg zu überschätzen. So verweisen die Ergebnisse der Studie bei Jungen auf keine relevante Zunahme

der Teilnahme an Sportvereinsangeboten und bei Mädchen sogar auf eine verringerte Sportvereinspartizipation nach dem Schuleinstieg.

19.5 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

Den Analysen zur Elternsicht folgten Studien zu Perzeptionen und Erwartungen von KiGa-Leiter*innen, -Erzieher*innen und Kindersportanbieter*innen. Eine Untersuchung der Lehrer*innen-Perspektive steht noch aus. Dem Engagement und den Unterstützungsleistungen von Eltern kommt in Hinblick auf die Herausbildung und Aufrechterhaltung eines gesundheitswirksamen Aktivitätsverhaltens ihrer Kinder vor, im und nach dem Übergang in die Schule eine bedeutende Rolle zu (u.a. Xu et al., 2015). Jedoch sind elterliche Wahrnehmungen und Erwartungen zur kindlichen Aktivität nach dem Schuleinstieg vorsichtig zu bewerten (Verbestel et al., 2014; Joseph et al., 2019). Einschätzungen von Eltern basieren eben auf subjektiven Wahrnehmungen, begrenzten Erfahrungen, manifestierten Überzeugungen etc., die nicht mit den realen Veränderungen konformgehen müssen.

Es besteht Konsens zwischen Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen, dass der Schulanfang mit vielen Veränderungen im Lebensalltag der Kinder und ihrer Familien einhergeht. Die Eltern warten gespannt, ob und wie ihre Schulanfängerkinder die Anforderungen der Schule bewältigen. Im Kontext körperlich-sportlicher Aktivität gehen Eltern häufig davon aus, dass Sportunterricht und außerunterrichtliche Sportangebote die Bewegungsbedürfnisse ihrer Kinder ausreichend erfüllen werden. Einige wenige, bislang vorliegende Studien beschreiben die Zeit um den Schuleinstieg als eine relevante Phase des Rückgangs der kindlichen Aktivität im Tagesverlauf (u.a. Konstabel et al., 2014; Cooper et al., 2015; Finger et al., 2018). Einem Großteil der Kinder scheint es folglich nicht zu gelingen, die erhöhte Sitzzeit am Vormittag durch ein Mehr an Bewegung am Nachmittag, Abend oder Wochenende zu kompensieren. Frei verfügbare Zeit deutet sich als eine Schlüsselkomponente im veränderten Alltag von Eltern mit Schulanfängerkindern an (u.a. Andresen et al., 2013). Verminderte Zeitressourcen oder eine wahrgenommene erhöhte Alltagsbelastung der Kinder mit einem Ausstieg aus einer bislang regelmäßig besuchten Kindersportgruppe zu kompensieren, scheint dabei keine adäquate Lösung zu sein. Bewegung, aktives Spielen und Sport wirken schulischem und übergangsbedingtem Stress entgegen (u.a. Wen et al., 2018). In der Zeit des Übergangs vom Kindergarten in die Schule kann der Besuch der gewohnten Sportgruppe den Kindern einen Raum sozialer Kontinuität bieten, wenn sie sich in der Schule gerade an neue Klassenkamerad*innen gewöhnen und neue Freunde suchen müssen. Wichtig ist ebenso, dass die Nachmittage Zeit für freies Spielen und Bewegung bereithalten. Gerade, weil der Fokus in der Transitionsphase zunächst auf dem Bewältigen des Schultages liegt, brauchen Schulanfängerkinder Zeit für Erholung und zweckfreies Spiel. Am gesundheitsbezogen effektivsten erweist sich dies draußen im Freien (u.a. Tucker et al., 2016). Das gilt auch für die Wochenenden, an denen durch familiäre Bewegungsaktivitäten ein guter Ausgleich zum vornehmlich sitzenden Lernen in der Schule geschaffen werden kann. Hilfreich ist dabei eventuell eine Schatzkiste voller Aktivitätsideen, die von allen Familienmitgliedern gefüllt wird und am Wochenende spontan Pläne für verschiedenste Wetterlagen und Zeitressourcen bereithält.

Für Eltern erscheint – nicht zuletzt mit Blick auf die Ergebnisse dieser Studie – eine frühzeitige Sensibilisierung bzgl. des kindlichen Aktivitätsverhaltens nach Schuleinstieg sowie eine Bereitstellung von guten Lösungsideen hilfreich. Auch sind Strategien der Schulen gefragt, wie Bewegung systematisch und in entsprechendem Umfang in den Grundschulalltag eingebunden werden kann. Darüber hinaus liegen robuste Erkenntnisse vor, dass ein von Kindergarten und Schule kooperativ gestalteter Übergang dazu beiträgt, dass Kinder die Umbruchphase leichter bewältigen, sich schneller dem Schulalltag anpassen und größeren schulischen Erfolg erleben (u.a. SMK, 2011). Daher soll im Rahmen zukünftiger Studien untersucht werden, welchen Beitrag ein frühzeitig beginnendes, kontinuierlich angelegtes Bewegungskonzept im Übergang leisten kann, welches Kinder, Eltern, Pädagog*innen aus Kindergarten und Schule, Kinder-sportanbieter*innen und ggf. weitere Unterstützungspartner*innen in das Übergangsmangement einbezieht.

Literatur

- Adler, K. (2017). Körperliche Aktivität im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Eine Analyse der elterlichen Perspektive. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 58(1), 27–50.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Andresen, S., Sedding, N. & Künstler, S. (2013). Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die „Einschulung“ der Familie. *Bildungsforschung*, 10(1), 45–63.
- Brustad, R.J. (2010). The role of family in promoting physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 10(3), 1–8.
- Cooper, A.R., Goodman, A., Page, A.S. et al. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: The International children's accelerometry database (ICAD). *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.*, 12, 113.
- Finger, J.D., Varnaccia, G., Borrmann, A., et al. (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), 24–31.
- Griebel, W. (2011). Übergang in die Grundschule als Transition der Familie - ein Ansatz aus der Entwicklungspsychologie. In C. Koop & O. Steenbuck (Hrsg.), *Herausforderung Übergänge - Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten* (S. 23-26). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.
- Janz, K.F., Broffitt, B. & Levy, S.M. (2005). Validation evidence for the Netherlands physical activity questionnaire for young children: The Iowa Bone Development Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(3), 363–369.
- Jáuregui, A., Villalpando, S., Rangel-Baltazar, E., Castro-Hernández, J., Lara-Zamudio, Y. & Méndez-Gómez-Humarán, I. (2011). The physical activity of Mexican children decreases upon entry to elementary school. *Salud Pública de México*, 53(3), 228–236.
- Joseph, E.D., Kracht, C.L., Romain, J., Allen, A.T., Barbaree, C., Martin, C.K. & Staiano, A.E. (2019). Young Children's Screen Time and Physical Activity: Perspectives of Parents and Early Care and Education Center Providers. *Global Pediatric Health*, 6, 1–13.
- Konstabel, K., Veidebaum, T., Verbestel, V., et al. (2014). Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. *International Journal of Obesity*, 38, 135–143.

- Nyberg, G.A., Nordenfelt, A.M., Ekelund, U. & Marcus, C. (2009). Physical Activity Patterns Measured by Accelerometry in 6- to 10-yr-Old Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(10), 1842–1848.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (SMK) (2011). *Große Übergänge für kleine Leute. Praxishandbuch für Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen*. Dresden: Stoba-Druck GmbH.
- Sigmund, E., Sigmundova, D. & El Asari, W. (2009). Changes in physical activity in preschoolers and first-grade children: longitudinal study in the Czech Republic. *Child: care, health and development*, 35(3), 376–82.
- Sprengeler, O., Buck, C., Hebestreit, A., Wirsik, N. & Ahrens, W. (2019). Sports Contribute to Total-Moderate to Vigorous Physical Activity in School Children. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 51(8), 1653–1661.
- Tucker, P., Burke, S.M., Gaston, A., et al. (2016). Supporting Physical Activity in the Childcare Environment (SPACE): rationale and study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 16, 112.
- Verbestel, V., De Henauw, S., Bammann, K., et al. (2014). Are context-specific measures of parental-reported physical activity and sedentary behaviour associated with accelerometer data in 2-9-year-old European children? *Public Health Nutrition*, 18(5), 1–9.
- Wen, F., Liao, Y., Maher, J.P., et al. (2018). Relationships Among Affective States, Physical Activity, and Sedentary Behavior in Children: Moderation by Perceived Stress. *Health Psychology*, 37(10), 904–914.
- Xu, W., Wen, L.M. & Rissel, C. (2015). Associations of Parental Influences with Physical Activity and Screen Time among Young Children: A Systematic Review. *Journal of Obesity*.

20 Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern im Übergang Kindergarten – Schule aus der Sicht von Kindergarten-Pädagoginnen

Katrin Adler, Nina Kirchschrager & Marie Dörnbrack

20.1 Einführung

Wissenschaftliche Studien zeigen, dass sich körperlich-sportliche Aktivität positiv auf die Entwicklung physiologischer, psychischer und sozialer Kompetenzen von Kindern auswirkt (u.a. Hinkley et al., 2014; Carson et al., 2017; Zeng et al., 2017). Ein altersgemäßer Entwicklungsstand dieser Kompetenzen ist grundlegend für ein gesundes Aufwachsen, das Erlangen von Schulfähigkeit und das Bewältigen des Schuleinstiegs. Trotzdem bewegt sich ein großer Teil der jungen Kinder zu wenig und erreicht die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2019) formulierten internationalen Bewegungsempfehlungen nicht (u.a. Konstabel et al., 2014). In Deutschland gelingt es nur 43% der Mädchen und 49% der Jungen im Kindergartenalter, die WHO-Bewegungsempfehlung von mindestens 60 Minuten körperlich-sportlicher Aktivität pro Tag in moderater bis höherer Intensität zu erfüllen (Finger et al., 2018). Nach dem Schuleinstieg sind es noch weniger Mädchen (23%) und Jungen (30%), die täglich entsprechend der Bewegungsempfehlungen aktiv sind (ebd.). Die im Grundschulalter zunehmende Sportvereinspartizipation kann die rückläufige Alltagsaktivität nicht kompensieren. Während 54% bzw. 49% der drei- bis sechsjährigen Mädchen und Jungen im Kindergartenalter an Sportvereinsangeboten teilnehmen, partizipieren im Grundschulalter 65% bzw. 75% der sieben- bis zehnjährigen Mädchen und Jungen (Manz et al., 2014).

Den Kindergärten und anderen vorschulischen Betreuungs- und Bildungsinstanzen kommt, neben der Familie, eine besondere bewegungssozialisierende Rolle zu. Diese ist z.B. für Kindergärten in den Orientierungs- und Bildungsplänen verankert (u.a. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2011; Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011). Eine Aufgabe der Kindergärten und der in ihnen tätigen Pädagogen³⁹ liegt u.a. in der Unterstützung der Herausbildung eines adäquaten körperlich-sportlichen Aktivitätsverhaltens von Kindern. Trotz insgesamt niedriger Aktivitätsniveaus (u.a. Hnatiuk et al., 2014) bewegen sich Kinder an Wochentagen während der Kindergarten-Besuchszeit mehr als am Wochenende oder wochentags am Nachmittag und Abend (u.a. O'Dwyer et al., 2014; Hesketh, et al., 2015). Bewegungszeit in gesundheitswirksamen Intensitätsbereichen wird während des Kindergartenbesuchs vor allem beim Spielen im Freien (u.a. Tandon et al., 2015) und in angeleiteten Bewegungsstunden (u.a. Frank et al., 2018) von den Kindern gesammelt. Über Bewegung, aktives Spielen und Sporttreiben lassen sich physische, psychische und soziale Kompetenzen der jungen Kinder sehr gut fördern (u.a. Tremblay et al., 2015; Carson et al., 2016). Mit Blick auf die Herausbildung von Schulfähigkeit sowie auf eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Schule und der damit einhergehenden kindlichen Beanspruchungen gilt

³⁹ Die maskuline Form der Personenbezeichnung denkt ausdrücklich alle Geschlechtergruppen u. -identitäten mit.

eine altersentsprechende Ausprägung dieser Kompetenzen als grundlegende Voraussetzung (u.a. Griebel & Niesel, 2017).

Ausgehend von der Erkenntnis, dass bereits kleine Kinder durch alltägliche Beobachtung die Verhaltensweisen ihrer Bezugspersonen bewusst oder unbewusst imitieren (u.a. Braun et al., 2014), kommt den Pädagogen in Kindergärten⁴⁰ hinsichtlich ihrer Bemühungen um viele kleinere und größere Bewegungsmomente im Tagesverlauf eine Vorbildfunktion zu. Deren Handeln zeigt sich, wie das von Eltern und weiteren Bezugspersonen, vor allem von persönlichen Einstellungen beeinflusst (Ajzen, 1985). Der Begriff *Einstellung* bezeichnet in der Psychologie die erfahrungsbasierte Bereitschaft einer Person, auf eine soziale Gruppe, eine Situation oder einen Sachverhalt positiv oder negativ wertend zu reagieren (u.a. Gerrig & Zimbardo, 2018). Wenn auf die Einstellung von Bezugspersonen zur Bewegungsaktivität von Kindern fokussiert wird, dann sind zugleich bewegungsspezifische Perzeptionen (Wahrnehmungen), Überzeugungen und Erwartungen dieser gemeint (Schneider et al., 2015). Bewegungsbezogene Einstellungen von KiGa-Pädagogen setzen sich v.a. aus Erfahrungen der persönlichen Lebensgeschichte sowie berufsspezifischem Fachwissen zusammen (u.a. Hübsch et al., 2018). Sie beeinflussen die Wahrnehmung in spezifischer Form und manifestieren sich in Verhaltensabsichten, die das Verhalten steuern und zugleich individualisieren (u.a. Kuhn, 2009). Einstellungen basieren überdies auf subjektiven *Überzeugungen* (Ajzen, 1993). Überzeugungen entstehen durch Erinnerung daran, wie in der Vergangenheit eine Situation wahrgenommen und/oder wie erfolgreich in dieser gehandelt wurde (u.a. Gerrig & Zimbardo, 2018). Neben Überzeugungen wirken auch *Erwartungen* eng mit persönlichen Einstellungen und dem Verhalten in spezifischen Situationen zusammen. Die Konsequenz-Erwartung bezieht sich auf die zu erwartenden Folgen des Handelns, die Selbstwirksamkeits-Erwartung auf die Einschätzung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten und deren Wirkung auf andere Personen oder Situationen (Bandura, 1997). Eine positive kollektive Selbstwirksamkeitserwartung, d.h. die mehrerer Personen hinsichtlich eines gemeinsamen Handelns, führt zu günstigeren Auffassungen bzgl. der Bewältigung zukünftiger Situationen. So z.B. die Verfolgung gemeinsam definierter Ziele von KiGa-Pädagogen, Kooperationslehrern und Schulleitung mit Blick auf eine bewegungsaktive Gestaltung des letzten Kindergartenjahres vor dem Übergang in die Schule. Es tragen demzufolge spezifisch ausgeprägte Perzeptionen, Überzeugungen, Erwartungen (oder überbegrifflich auch *Orientierungen*) der jeweiligen Pädagogen dazu bei, vorschulische Lehr- und Lernprozesse in einer bewegungsaktiven Interaktion mit Kindern zu fördern oder auch zu behindern (Landwehr, 2017). Günstige bewegungsbezogene Orientierungen von Pädagogen sowie entsprechendes Wissen und Können erweisen sich für die Herausbildung und Aufrechterhaltung eines gesundheitswirksamen kindlichen Bewegungsverhaltens und einer intrinsischen Motivation zum Bewegen von besonderer Relevanz (u.a. Baur, 1998). Für eine adäquate Ausprägung dieser Orientierungen braucht es eine Sensibilisierung von KiGa- und Grundschulpädagogen. Es bedarf einer Vermittlung von Wissen, bspw. zu Bewegungsempfehlungen im Kindesalter, und von Können, z.B. zur Unterstützung des Erreichens der Empfehlungen durch die Kinder verschiedener Alters- und Geschlechtergruppen. Unbedingt aber benötigen Pädagogen Wissen

⁴⁰ Im Folgenden abgekürzt mit KiGa-Pädagogen.

zu erfolgreichen Strategien der Einbindung von Bewegung in den Kindergarten- und Grundschulalltag sowie entsprechenden Maßnahmen gelingender Bewegungsförderung.

20.2 Intentionen und Ziele des Beitrags

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, den Einfluss von Perzeptionen und Erwartungen von KiGa-Pädagogen auf das kindliche Bewegungsverhalten, insbesondere im Übergang Kindergarten–Schule zu untersuchen. Der nationale Forschungsstand weist diesbezüglich eine sehr begrenzte Daten- und Befundlage auf. Auch international sind Befunde zu aktivitätsbezogenen Einstellungen bzw. explizit zu Erwartungen und Wahrnehmungen von Personen, die in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder tätig sind, als limitiert zu bewerten. Dieser Intention liegt die Annahme zugrunde, dass KiGa-Pädagogen als Moderatoren und Gestalter von Bewegungsförderung im Kindergarten fungieren. Sie können maßgeblich zu einem adäquaten, d.h. gesundheitswirksamen Aktivitätsverhalten junger Kinder während deren KiGa-Besuch beitragen. Darüber hinaus spielen sie als Ko-Konstrukteure des Übergangs vom Kindergarten zur Schule eine besondere Rolle, auch hinsichtlich der Herausbildung eines entsprechenden Bewegungsverhaltens vor dem Schuleinstieg und der Aufrechterhaltung dessen nach Einstieg in die Schule. Als wichtige Übergangspartner dürfte ihnen auch die Aufgabe einer entsprechenden Sensibilisierung und Information der Eltern von künftigen Schulanfängerkindern zur Bedeutung von ausreichend Bewegung im Kinderalltag zukommen.

Nach einer knappen Darstellung von Forschungsergebnissen zu Perzeptionen und Erwartungen von KiGa-Pädagogen bzgl. der kindlichen Aktivität im Übergang Kindergarten-Schule, wird eine eigene Studie vorgestellt, die in Kooperation des Forschungszentrums für den Sport und den Schulsport von Kindern und Jugendlichen des Instituts für Sport und Sportwissenschaft in Karlsruhe (KIT) sowie der Kindersportschule Chemnitz durchgeführt wurde. In dieser Studie wurden explizit Perzeptionen und Erwartungen von KiGa-Pädagogen hinsichtlich Veränderungen in der kindlichen körperlich-sportlichen Aktivität in der Übergangsphase Kindergarten-Schule untersucht. Die Ergebnisse dieser Studie sollen einen Einblick geben, was KiGa-Pädagogen hinsichtlich der Aktivität von Kindern vor und nach dem Schuleinstieg wahrnehmen und erwarten. Dies dürfte ihre Unterstützungsleistungen, die sie als relevante Übergangspartner Vorschulkindern und deren Eltern bereitstellen, bedeutsam beeinflussen. Je genauer KiGa-Pädagogen um Bewegungsempfehlungen und um das reale kindliche Aktivitätsverhalten wissen, desto adäquater können sie ihre bewegungsbezogenen Unterstützungsleistungen ausrichten und den Übergangsprozess mit den Kindern im Kindergarten gestalten. Ausblickend stellt der Beitrag Empfehlungen für Praxis und Forschung zu diesem Thema bereit.

20.3 Forschungsstand

Zu Wahrnehmungen und Erwartungen von KiGa-Pädagogen im Kontext des kindlichen Aktivitätsverhaltens im Übergang lässt sich national bislang nur wenig wissenschaftliche Literatur finden. Zwar fokussieren vorliegende Studien z.B. auf Bedeutsamkeitszuschreibungen von KiGa-Pädagogen hinsichtlich körperlich-sportlicher Aktivität und Bewegungsförderung, jedoch wird kaum der Blick auf die Phase des Übergangs vom Kindergarten zur Schule gerichtet.

Werden internationale Studien in die knappe Beschreibung des Forschungsstandes einbezogen, lässt sich Folgendes konstatieren:

Die Ergebnisse einer Studie aus Kanada (Tucker et al., 2011) sowie einer multikulturellen Studie aus sechs europäischen Ländern (De Craemer et al., 2013) zeigen, dass KiGa-Pädagogen ihre zu betreuenden Kinder als ausreichend aktiv wahrnehmen. Zugleich wurden die Sitzzeiten der Kinder während der Betreuungszeit im Kindergarten von den in der europäischen Studie befragten KiGa-Pädagogen als niedrig eingeschätzt (De Decker et al., 2013). Sie erwarten dagegen, dass Kindergartenkinder in der Zeit, die sie zuhause verbringen, eher inaktiv sind (De Craemer et al., 2013). Die von van de Kolk und Kollegen (2018) sowie Gehris und Kollegen (2015) in den Niederlanden und den USA befragten KiGa-Pädagogen gehen davon aus, dass Kindergartenkinder über ein adäquates natürliches Bewegungsbedürfnis verfügen. Laut ihrer Aussagen, erleben sie es als nicht schwierig während des Kindergartenbesuchs zu gewährleisten, dass sich die ihnen anvertrauten Kinder ausreichend bewegen. Joseph und Kollegen (2019) verweisen auf eine häufige Unkenntnis der Mindestempfehlung für tägliche Aktivität sowie Inaktivität von Kindern bei KiGa-Pädagogen. Neben anderen berichten Hesketh und Kollegen (2015) Überschätzungen der kindlichen Aktivitätsumfänge durch KiGa-Pädagogen.

In zwei US-amerikanischen Studien wird seitens der befragten KiGa-Pädagogen die Ermöglichung von Aktivitäten im Freien als bedeutsam hervorgehoben (Tandon et al. 2017; Copeland et al., 2012). Ein tägliches Aktivsein draußen im Freien erscheint auch den befragten niederländischen KiGa-Pädagogen wichtig, vor allem dann, wenn die Kinder zuhause wenig Möglichkeiten dazu haben (van de Kolk et al., 2018). Ob im Kindergartenalltag ein tägliches Spielen draußen tatsächlich täglich ermöglicht wird, bleibt ungeklärt. De Craemer und Kollegen (2013) sowie Copeland und Kollegen (2012) können zeigen, dass die von ihnen befragten europäischen und US-amerikanischen KiGa-Pädagogen um die begünstigende Wirkung positiver Erwartungen bzgl. gesundheits- und entwicklungsbezogener Effekte kindlicher Aktivität wissen. Hesketh und Kollegen (2017) konstatieren auf Basis einer britischen Studie, dass KiGa-Pädagogen sich durchaus bewusst sind, dass die eigene Einstellung gegenüber körperlich-sportlicher Aktivität sich auf das Aktivitätsverhalten der Kinder während des KiGa-Besuchs auswirkt. Dieses Wissen und Bewusstsein sollte das Unterstützungsverhalten der Pädagogen in Bezug auf das Erreichen gesundheitswirksamer Aktivitätsumfänge der Kinder günstig beeinflussen. So werden KiGa-Pädagogen als „Gatekeeper“ für Bewegungschancen im Kindergarten bezeichnet, da ihre Überzeugungen, Erwartungen und Perzeptionen sowie ihr professionelles Handeln die Ermöglichung und Förderung kindlicher Aktivität beeinflussen (Copeland et al., 2012; Devjak et al., 2013).

20.4 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Im Rahmen der Studie interessierte vordergründig, welche Erwartungen KiGa-Pädagogen bzgl. Veränderungen des körperlich-sportlichen Aktivitätsverhaltens von Kindern im Übergang Kindergarten-Schule formulieren. Zur Beantwortung dieser Frage führten Mitarbeiter und Studierende des Forschungszentrums für Schulsport und Sport von Kindern und Jugend-

lichen (FoSS) des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) in Kooperation mit der Kindersportschule Chemnitz von Juni bis August 2017 eine Befragung von KiGa-Pädagoginnen⁴¹ durch. Sechs KiGas aus Chemnitz Stadt/Land sowie fünf KiGas aus Karlsruhe Stadt/Land konnten in die Studie eingebunden werden⁴². Die KiGa-Auswahl basierte auf unterschiedlichen Merkmalen wie KiGa-Größe, Milieu sowie städtisch/ländliche Lage. Aus den elf KiGas nahmen insgesamt 39, ausschließlich weibliche Pädagoginnen an der Befragung teil. So liegen Daten von 11 KiGa-Leiterinnen sowie von 28 KiGa-Pädagoginnen aus der Gruppenbetreuung vor. In Chemnitz Stadt/Land konnten insgesamt 22 KiGa-Pädagoginnen befragt werden, in Karlsruhe Stadt/Land 17 KiGa-Pädagoginnen. Sie verteilen sich etwa gleich auf die in die Studie einbezogenen ländlich und städtisch gelegenen Einrichtungen. Die befragten KiGa-Pädagoginnen verfügten über Erfahrung aus mindestens einem Übergangsjahr mit Vorschulkindern und dessen Ausgestaltung. In jeder Einrichtung wurden die Leitungsperson sowie, abhängig von der Gruppen- und Kinderanzahl, mindestens eine KiGa-Pädagogin aus der Gruppenbetreuung befragt. Dazu wurden Termine mit den Befragungsteilnehmerinnen vereinbart. Die leitfadengestützten Interviews konnten direkt im Kindergarten realisiert und der Kurzfragebogen bereits vorab beantwortet werden. Mit Hilfe des Fragebogens wurde ermittelt, inwiefern sich aus Sicht der KiGa-Pädagoginnen das kindliche Bewegen, aktive Spielen und Sporttreiben nach dem Schuleinstieg von Kindergartenkindern verändert. Dabei waren explizit Erwartungen zu Veränderungen der *Bewegung wochentags 8.00-15.00 Uhr*, *wochentags 15.00-20.00 Uhr* und *wochenends 08.00-20.00 Uhr* auf einer visuellen Analogskala (VAS) mit den Extrempunkten „mehr als im Vorschuljahr“ und „weniger als im Vorschuljahr“ zu quantifizieren (Funke, 2004). Des Weiteren sollten Veränderungen in der *Bewegung auf dem Weg zur Schule* sowie *in organisierten Sportstunden* eingeschätzt werden. Bzgl. der Veränderungen im *Bewegungsdrang* der Kinder und der *Möglichkeiten zum Ausleben der Bewegungsbedürfnisse* waren zwei weitere Fragen zu beantworten. Auch die Befunde zur *Sportvereinsmitgliedschaft* entstammen dem Kurzfragebogen. Aus den Interviews wurden, für die Darstellung in diesem Beitrag, die Resultate zu den Erwartungen der KiGa-Pädagogen zum *Erreichen der Bewegungsempfehlungen von Mädchen und Jungen* im Vorschuljahr und nach dem Schuleinstieg entnommen. Die Basis zur Beantwortung der Frage bildete die nationale Bewegungsempfehlung von täglich 180 Minuten körperlich-sportlicher Aktivität im KiGa-Alter (vier bis sechs Jahre) und 90 Minuten in mittlerer bis hoher Intensität (MVPA) pro Tag im Grundschulalter (sechs bis zehn Jahre) (Rütten & Pfeifer, 2017). Die mittels der visuellen Analogskalen quantifiziert erfassten Erwartungen der KiGa-Pädagoginnen wurden mit dem Statistikprogramm *IBM Statistics SPSS 26* ausgewertet. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Studie dargestellt und in die Befunde anderer, v.a. nationaler Studien, eingeordnet.

⁴¹ In diesem und dem nächsten Kapitel wird ausschließlich die weibliche Form der Personenbezeichnung KiGa-Pädagoge verwendet, da in der Studie ausschließlich Daten von weiblichen KiGa-Leiterinnen und KiGa-Gruppenbetreuerinnen erhoben werden konnten.

⁴² An dieser Stelle danken wir Josefine Rückriem und Franziska Küttner der Kindersportschule Chemnitz für die Unterstützung bei der Befragung von KiGa-Pädagoginnen in Chemnitz Stadt und Land sowie den Studierenden aus dem Seminar „Entwicklung und Sozialisation“ (2017) des KIT für die Unterstützung bei der Befragung von KiGa-Pädagoginnen in Karlsruhe Stadt und Land.

20.5 Ergebnisse und Diskussion

Basierend auf den Erwartungen und Wahrnehmungen der befragten KiGa-Pädagoginnen: Wieviel Prozent der Jungen und Mädchen erreichen vor und nach Schuleinstieg die tägliche Aktivitätsempfehlung von 90 Minuten?

Diese Frage beantworteten 33 der 39 befragten Pädagoginnen. Im Durchschnitt erwarteten die KiGa-Pädagoginnen, dass 67% der Jungen und 59% der Mädchen die Bewegungsempfehlung von mindestens 90 Minuten moderater bis intensiver Aktivität (moderate to vigorous physical activity, MVPA) pro Tag im Vorschuljahr erreichen. Nach dem Einstieg in die erste Klasse gehen die KiGa-Pädagoginnen davon aus, dass noch 51% der Jungen und 48% der Mädchen die tägliche Bewegungsempfehlung erreichen (siehe Abb. 1). Die Pädagoginnen gehen folglich von einer deutlichen Verminderung der Aktivität der Kinder nach dem Schuleinstieg aus. Es wird erwartet, dass mehr Jungen als Mädchen im Tagesverlauf, sowohl im Vorschuljahr als auch in der 1. Klasse, ausreichend Aktivitätszeit im gesundheitswirksamen Bereich sammeln.

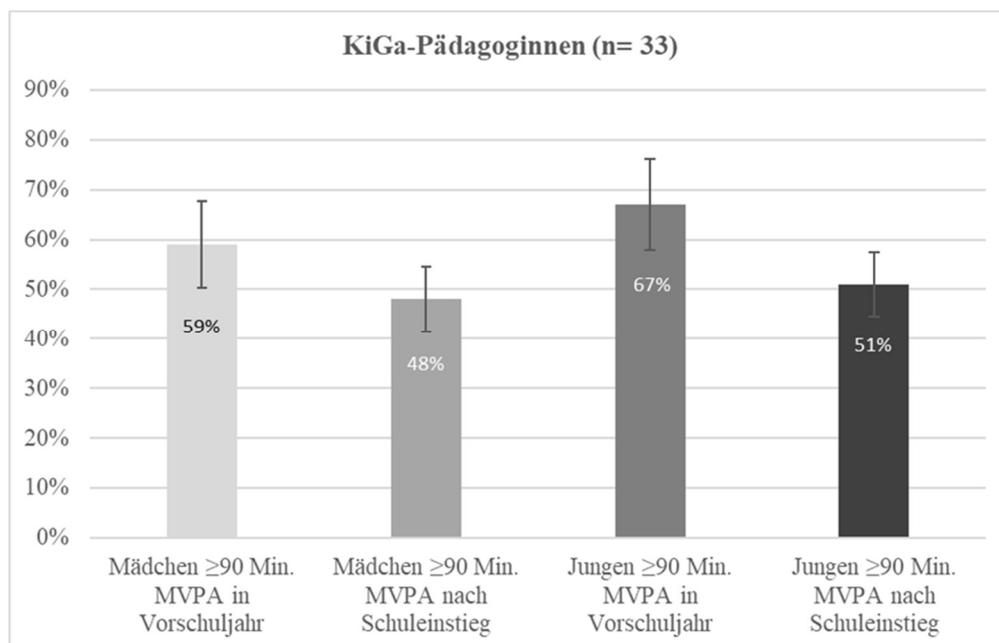


Abb. 1: Erwartungen von KiGa-Pädagoginnen zum Erreichen der nationalen Bewegungsempfehlung (Rütten & Pfeifer, 2017) von Mädchen und Jungen im Vorschuljahr und nach dem Schuleinstieg (Mittelwert und Konfidenzintervall⁴³)

Auf Basis der Befunde nationaler und internationaler Studien ist zu konstatieren, dass die KiGa-Pädagoginnen das Aktivitätsverhalten der Vorschüler und Erstklässler überschätzen. Den Daten der KiGGS-Studie zufolge erreichen nur 43% der Mädchen und 49% der Jungen im Kindergartenalter sowie 23% bzw. 30% der Erstklässlerinnen und Erstklässler die Bewegungsempfehlung von 60 Minuten und mehr pro Tag (Finger et al., 2018). Diese Ergebnisse

⁴³ Die schwarzen Balken kennzeichnen das Intervall, in dem der Mittelwert mit einer 95% Wahrscheinlichkeit liegen dürfte, wenn die Grundgesamtheit aller KiGa-Pädagogen an der Befragung teilgenommen hätte.

basieren auf Elternauskünften. Studien, die objektive Messinstrumente zur Erfassung der kindlichen Aktivität einsetzen, berichten einen noch deutlich niedrigeren Anteil an Kindern mit realisierter Bewegungsempfehlung (u.a. Pigeot et al., 2018). Die geschlechterbezogenen Erwartungen der KiGa-Pädagoginnen gehen mit dem Ergebnis einer Studie von Möhrle und Kollegen (2015) konform, in der Kinder der 1. Klasse zum Erreichen der WHO-Bewegungsempfehlung von mindestens 60 Minuten moderater bis intensiver körperlicher Aktivität pro Tag untersucht wurden (WHO, 2010). Aus der Forschung liegen ausreichend Befunde vor, die zeigen, dass Jungen im Mittel – sowohl im Vorschulalter als auch im Grundschulalter – bewegungsaktiver sind als Mädchen, (u.a. Konstabel et al., 2014; Finger et al., 2018).

Die Resultate der eigenen Studie lassen darauf schließen, dass KiGa-Pädagoginnen aus städtischen KiGa die Aktivitätszeiten der Kinder im Vorschuljahr und in der 1. Klasse, als tendenziell höher einschätzen als ihre Kolleginnen aus ländlich gelegenen KiGas. Der aktuelle Forschungsstand zum Zusammenhang von Aktivitätsniveau und der Wohnlage von Kindern erweist sich als sehr different; es liegen diesbezüglich verschiedene Ergebnisse aus nationalen Studien vor (Augste et al., 2014; Krause et al., 2016).

Welche Erwartungen und Wahrnehmungen formulieren KiGa-Pädagoginnen hinsichtlich des Bewegungsdrangs und der Möglichkeiten zum Ausleben der Bewegungsbedürfnisse von Mädchen und Jungen nach Schuleinstieg (1. Klasse) im Vergleich zum Vorschuljahr?

Die KiGa-Pädagoginnen erwarten, dass der Bewegungsdrang bei Jungen nach dem Schuleinstieg im Vergleich zum Vorschuljahr ansteigt. Bei Mädchen wird von keiner wesentlichen Zunahme des Bewegungsdrangs ausgegangen. Bezüglich der Möglichkeiten für Jungen und Mädchen ihre Bewegungsbedürfnisse adäquat ausleben zu können, erwarten die Pädagoginnen hingegen eine deutliche Abnahme nach Schuleinstieg (siehe Abb. 2). Die Geschlechterunterschiede in den erwarteten Veränderungen von Bewegungsdrang und bzgl. des Auslebens der Bewegungsbedürfnisse erweisen sich als statistisch bedeutsam.

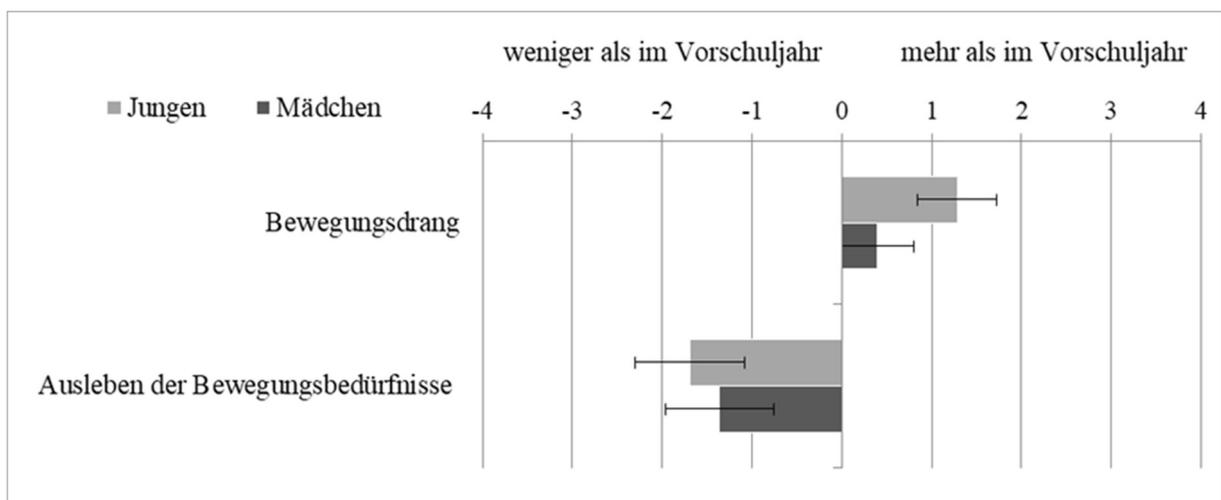


Abb. 2: Erwartungen der KiGa-Pädagoginnen zu Bewegungsdrang und Möglichkeiten des Auslebens der Bewegungsbedürfnisse von Kindern nach Schuleinstieg (Mittelwert und KI; n= 39)

Andere Studien verweisen darauf, dass ein größerer Anteil der täglichen Gesamtaktivität von Kindern nach dem Schuleinstieg in Unterrichtspausen, in der Mittagspause und im Sportunterricht gesammelt wird (u.a. Uhlenbrock, 2011; Kobel et al., 2017). Huber und Köppel (2017) sowie Beck und Eichner (2014) merken in diesem Kontext an, dass der Anstieg der Sitzzeiten ab Schuleintritt und die fehlenden Freiflächen, auf denen die Schulkinder ihren Bewegungsdrang ausleben können, sich negativ auf die Erfüllung der Bewegungsbedürfnisse der Kinder auswirken.

Wie verändert sich die körperlich-sportliche Aktivität von Vorschulkindern nach dem Schuleinstieg (in die 1. Klasse) an Wochentagen und Wochenendtagen?

Die KiGa-Pädagoginnen gehen bei Mädchen und bei Jungen gleichermaßen von einem hohen Rückgang der körperlichen Aktivität morgens und mittags während des Schulbesuchs (08.00 bis 15.00 Uhr) im Vergleich zum Vorschuljahr aus. Dieser kommunizierte Rückgang erweist sich in seinem Veränderungsausmaß als statistisch signifikant. Einen leichten Anstieg der Aktivität erwarten die KiGa-Pädagoginnen wochentags am Nachmittag und Abend (15.00 bis 20.00 Uhr) nach dem Schuleinstieg. Auch für das Wochenende (08.00 und 20.00 Uhr) perzipieren die befragten KiGa-Pädagoginnen eine etwas höhere Aktivitätszeit von Jungen und Mädchen im Vergleich zum Vorschuljahr. Bei männlichen Schulanfängern erwarten die KiGa-Pädagoginnen eine geringfügig höhere körperlich-sportliche Aktivität an Wochenenden als bei weiblichen Schulanfängern (siehe Abb. 3).

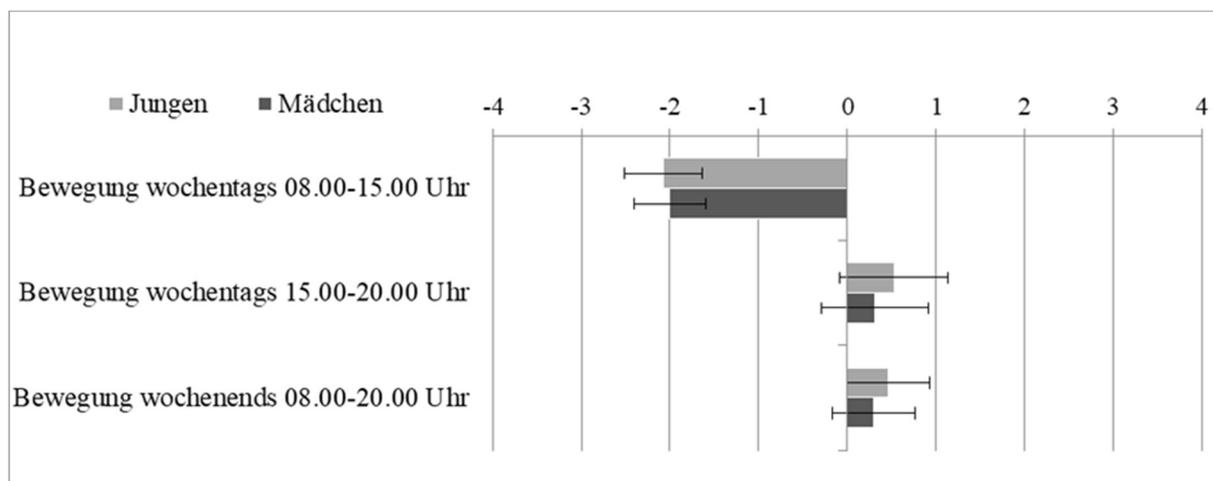


Abb. 3: Erfahrungsbasierte Erwartungen der KiGa-Pädagoginnen hinsichtlich der körperlich-sportlichen Aktivität von Mädchen und Jungen wochentags und wochenends nach Schuleinstieg (n= 39; Mittelwert und KI)

Noch existieren national nur wenige Studien, die sich mit der körperlichen Aktivität von Grundschulern an Wochen- und Wochenendtagen im Vorschuljahr und ersten Grundschuljahr auseinandersetzen. Studien verweisen darauf, dass nach Schuleinstieg Unterrichtszeit, Hausaufgabenzeit und Lernzeit zuhause, also schulbedingte Sitzzeiten insgesamt, relevant ansteigen (u.a. Huber & Köppel, 2017). Uhlenbrock (2011) zeigt auf, dass sich Kinder der 1. Klasse in

der Freizeit etwas weniger bewegen als während der Schulzeit. Am Wochenende sind Erstklässler – laut ihren Studienergebnissen – deutlich weniger aktiv als wochentags. Huber & Köppel (2017) konstatieren für Erstklässler wochenends höhere Inaktivitätszeiten als wochentags und, dass Kinder der 1. Klasse am Wochenende inaktiver sind als Vorschulkinder.

Wie verändert sich die Aktivität von Vorschulkindern nach dem Schuleinstieg (in die 1. Klasse) bei der Wegbewältigung und bezüglich organisierter Sportstunden?

KiGa-Pädagoginnen geben an, dass der Weg von Jungen und Mädchen zur Schule aktiver ausfällt als der Weg zum KiGa im Vorschuljahr. Zudem erwarten die Pädagoginnen einen relevanten Anstieg der Aktivität von Jungen in organisierten Sportstunden im Vergleich zum Vorschuljahr. Bei Mädchen gehen die Pädagoginnen davon aus, dass nach dem Schuleinstieg die körperlich-sportliche Aktivität in organisierten Sportstunden nur gering zunimmt (siehe Abb. 5). Dieser Unterschied zwischen Jungen und Mädchen im Veränderungsausmaß der Bewegung in organisierten Sportstunden ist signifikant.

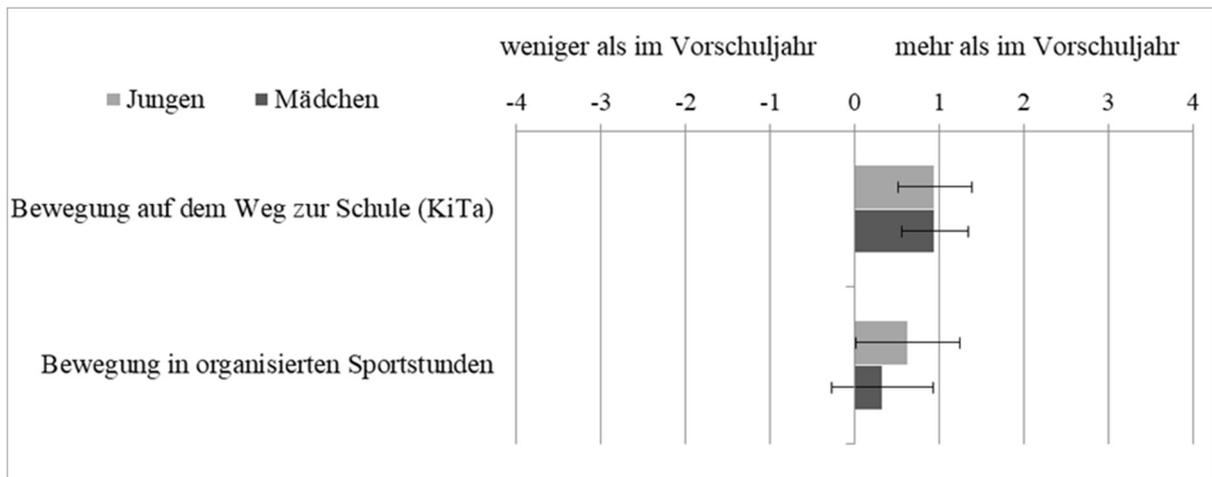


Abb. 4: Erfahrungsbasierte Erwartungen der KiGa-Pädagoginnen zur aktiven Wegbewältigung und zur Aktivität in organisierten Sportstunden von Kindern nach Schuleinstieg (n= 39; Mittelwert und Konfidenzintervall)

Aus einer Studie von Rothman und Kollegen (2016) lässt sich resümieren, dass Schulkinder einen aktiveren Schulweg haben als Kindergartenkinder. Uhlenbrock (2011) berichtet, dass sich die Aktivitätsniveaus von Erstklässlern auf dem Schulweg im Vergleich zur Unterrichtszeit als deutlich höher erweisen (auch an Schultagen mit Sportunterricht). An Schultagen mit Sportunterricht erreichen Erstklässler mehr Bewegungszeit als an Schultagen ohne Sportunterricht (Uhlenbrock, 2011). Blaurock und Kollegen (2014) stellen fest, dass Jungen nach Schuleinstieg häufiger nachmittags an Sportangeboten teilnehmen, als noch im Vorschuljahr. Die Ergebnisse der KIGGS-Studie deuten auf einen Genderunterschied hin; Mädchen nehmen im Grundschulalter nicht so oft an Sport-AGs sowie außerunterrichtlichen Sportangeboten teil wie gleichaltrige Jungen (Schmid et al., 2016).

Verändert sich die Teilnahme an Sportvereinsangeboten der Vorschulkinder nach dem Schuleinstieg (in die 1. Klasse)?

Den Wahrnehmungen und Erwartungen der KiGa-Pädagoginnen zufolge, nimmt der Anteil der Sportvereinsmitgliedschaften von Jungen nach Schuleinstieg signifikant zu. Bei den Jungen liegt aus Sicht der Pädagoginnen der Anteil der Mitgliedschaften im Sportverein vor Schuleinstieg bei 36% und steigt auf 46% nach Eintritt in die 1. Klasse an (siehe Abb.6). Die Teilnahme der Mädchen an Aktivitäten in einem Sportverein nimmt nach Meinung der Pädagoginnen von 32% im Vorschuljahr auf 37% nach Schuleinstieg zu.

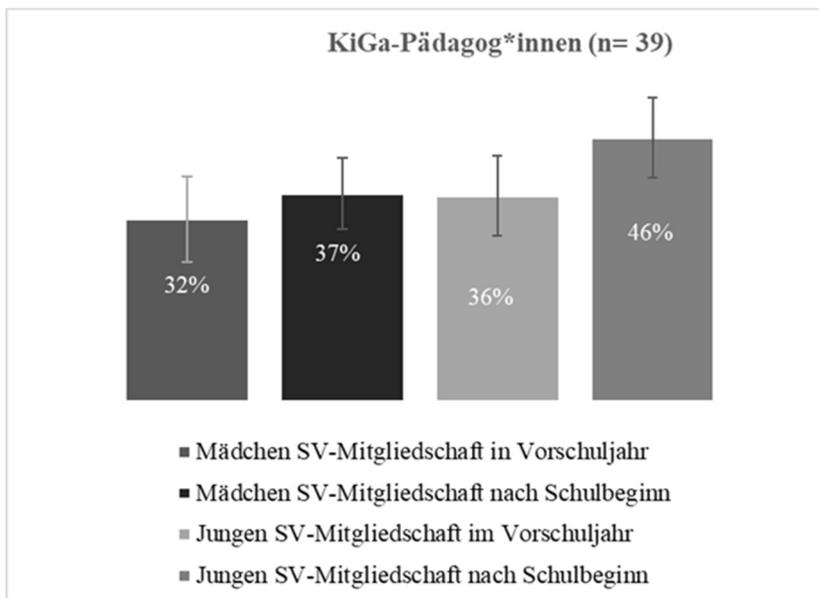


Abb. 5: Erfahrungsbasierte Erwartungen der KiGa-Pädagoginnen zur Sportvereinsmitgliedschaft von Kindern nach Schuleinstieg (Mittelwerte und Konfidenzintervall)

Eine höhere Sportvereinspartizipation nach Schuleinstieg berichten Manz und Kollegen (2014) aus der ersten Erhebungswelle der KiGGS-Studie. Sie konstatieren für Mädchen im Grundschulalter eine 11%, für Jungen eine 25% höhere Sportvereinspartizipation im Vergleich zu Kindergartenkindern (Manz et al., 2014). Auch Blaurock und Kollegen (2014) publizieren einen Anstieg der Sportvereinsmitgliedschaften von Kindern nach Einstieg in die Schule. Adler (2017) dagegen stellt in einer Übergangsstudie fest, dass die Mitgliedschaftszahlen nach Schuleinstieg (1. Klasse) bei Mädchen abfallen und bei Jungen im Vergleich zum Vorschuljahr stabil aufrechterhalten werden.

20.6 Zusammenfassung und Empfehlungen für Forschung und Praxis

Zusammenfassend erwarten KiGa-Pädagoginnen nach Schuleinstieg der Kindergartenkinder einen deutlichen Rückgang der Bewegungsaktivität wochentags in der Zeit des Schulbesuchs. Zugleich gehen sie von einem leichten Anstieg der Bewegungszeiten an Wochentagen nach Schulschluss sowie an Wochenendtagen aus. Vorliegende Forschungsbefunde zeigen jedoch, dass die rückläufige Aktivität an Schulvormittagen in der Freizeit nach Schulschluss oder am

Wochenende von den Kindern nicht kompensiert wird (u.a. Möhrle et al., 2015). KiGa-Pädagoginnen erwarten eine Erhöhung der Bewegungszeiten auf dem Schulweg nach Schuleinstieg. Die Daten- und Befundlage zu diesen Bewegungsmomenten im Tagesverlauf ist sehr schmal und inkonsistent (u.a. Uhlenbrock, 2011; Jáuregui et al., 2011). Zur Sportvereinsmitgliedschaft nach Schuleinstieg perzipieren die KiGa-Pädagoginnen eine Zunahme bei Jungen und Mädchen. Manz und Kollegen (2014) berichten aus den Daten der KiGGS-Studie (Welle 1) einen Anstieg der Sportvereinspartizipation nach dem Einstieg in die Schule. Trotz dieses erwarteten Anstiegs der Bewegungszeiten in diesen Settings, gehen die KiGa-Pädagoginnen von einem deutlichen Rückgang der Möglichkeiten zum Ausleben der kindlichen Bewegungsbedürfnisse und einem Anstieg des Bewegungsdrangs der Kinder aus.

Die Forschung fokussiert zunehmend mehr auf bewegungsbezogene Analysen des Alltags und der materiell-räumlichen Umwelt von Kindergarten- und Grundschulkindern sowie auf Chancen und Barrieren für die Bewegungsaktivität. Die Resultate dürften anschließend in adäquaten Maßnahmen zur Optimierung der Bewegungsmöglichkeiten der Kinder resultieren.

Für die Praxis erweisen sich wissenschaftlich fundierte Aus- und Weiterbildungen für KiGa-Pädagogen als nötig. In deren Rahmen sollte eine Sensibilisierung für kindliche Aktivitätsumfänge im Übergang Kindergarten-Schule erfolgen. Dazu bietet sich eine entsprechende Wissens- und Könnens-Vermittlung an, die KiGa-Pädagogen befähigt, Bewegung im Kindergarten wirkungsvoll zu fördern und den Übergang Kindergarten-Schule aktivitätsbezogen adäquat zu gestalten. Dazu bedarf es effektiver Strategien, die die Forschung aus empirischen Studien ableiten bzw. im Rahmen von Interventionen entwickeln und testen muss (u.a. Kettner et al., 2012). Da sich Erwartungen und Perzeptionen insbesondere in der Ausbildungszeit von KiGa-Pädagoginnen manifestieren, sollte über die fachliche Ausbildung Wissen und Handlungsfähigkeit vermittelt werden, damit sich adäquate Orientierungen herausbilden und Strategien zur bewegungsbezogenen Unterstützung junger Kinder im Handlungsrepertoire von KiGa-Pädagogen verfügbar sind (u.a. Sevimli-Celik & Johnson, 2013). Das eigene Bewegungsverhalten kann auf diesem Wege gesundheitswirksam gestaltet werden (u.a. Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr, 2017).

Literaturverzeichnis

- Adler, K. (2017). Körperliche Aktivität im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Eine Analyse der elterlichen Perspektive. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 58(1), 27–50.
- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action Control - From Cognition to Behavior* (pp. 11–39). Berlin: Springer Verlag.
- Ajzen, I. (1993). Attitude theory and the attitude behavior relation. In D. Krebs (Ed.), *New directions in attitude measurement* (pp. 41–57). Berlin: de Gruyter.
- Augste, C., Krombholz, H. & Ledermüller, A. (2014). Vergleich der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern in städtischen und ländlichen Kindergärten. *B&G Bewegungstherapie und Gesundheitssport*, 30(1), 26–28.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baur, J. (1998). *Körper- und Bewegungskarrieren. Dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter*. Schorndorf: Hofmann.

- Beck, A. & Eichner, M. (2014). Empfehlungen für jedes Alter – gegen den Sitzenden Lebensstil von Kindern. *B&G Bewegungstherapie und Gesundheitssport*, 30(3), 113–114.
- Blaurock, S., Lehl, S. & Große, C. (2014). Der Übergang vom Kindergarten zur Primarstufe. Das Freizeitbudget von Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter. In M. Mudiappa & C. Artelt (Hrsg.), *BiKS-Ergebnisse aus den Längsschnittstudien: Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundarschulbereich*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Braun, C., Stein, T. & Bös, K. (2014). Modelllernen. *neuroraha*, 6(2), 62–65.
- Carson, V., Huntera, S., Kuzika, N., et al. (2016). Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19, 573–578.
- Carson, V., Lee, E.-Y., Hewitt, L., Jennings, C., Hunter, S., Kuzik, N., et al. (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0-4 years). *BMC Public Health*, 17(Suppl 5), 854.
- Copeland, K.A., Kendeigh, C.A., Saelens, B.E., Kalkwarf, H.J., Sherman, S.N. (2012). Physical activity in child-care centers: do teachers hold the key to the playground? *Health education research*, 27(1), 81–100.
- De Craemer, M., De Decker, E., De Bourdeaudhuij, I., Deforche, B., Vereecken, C., Duvinage, K., et al. (2013). Physical activity and beverage consumption in preschoolers: focus groups with parents and teachers. *BMC public health*, 13, 278.
- De Decker, E., De Craemer, M., De Bourdeaudhuij, I., Wijndaele, K., Duvinage, K., Androustos, O., et al. (2013). Influencing factors of sedentary behavior in European preschool settings: an exploration through focus groups with teachers. *The Journal of school health*, 83(9), 654–661.
- Devjak, T., Berčnik, S. & Devjak, S. (2013). Does Physical Activity of Preschool Teachers Impact the Planning and Implementation of Movement Activities in the Kindergartens? *US-China Education Review*, 3(9), 661–672.
- Finger, J., Varnaccia, G., Borrmann, A., Lange, C. & Mensink, G. (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(1).
- Frank, M.L., Flynn, A., Farnell, G.S. & Barkley, J.E. (2018). The differences in physical activity levels in preschool children during free play recess and structured play recess. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 16(1), 37–42.
- Funke, F. (2004). *Vergleich visueller Analogskalen mit Kategorial-Skalen in offline- und onlinedesign*. Magisterarbeit. Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Gehris, J. S., Gooze, R. A. & Whitaker, R. C. (2015). Teachers' perceptions about children's movement and learning in early childhood education programmes. *Child: Care, Health and Development*, 41(1), 122–131.
- Gerrig, R.J. & Zimbardo, P.G. (2018). *Psychologie* (21., aktualisierte und erweiterte Auflage). Hallbergmoos: Pearson.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2017). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (Frühe Kindheit Ausbildung & Studium, 4. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Hesketh, K.R., Griffin, S.J. & van Sluijs, E.M.F. (2015). UK Preschool-aged children's physical activity levels in childcare and at home: a cross-sectional exploration. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 123.
- Hesketh, K.R., Lakshman, R. & van Sluijs, E.M. F. (2017). Barriers and facilitators to young children's physical activity and sedentary behaviour: a systematic review and synthesis of qualitative literature. *Obesity Reviews*, 18(9), 987–1017.

- Hinkley, T., Teychenne, M., Downing, K.L., Ball, K., Salmon, J. & Hesketh, K.D. (2014). Early childhood physical activity, sedentary behaviors and psychosocial well-being: a systematic review. *Preventive Medicine*, 62, 182–192.
- Hnatiuk, J.A., Salmon, J., Hinkley, T., Okely, A.D. & Trost, S. (2014). A Review of Preschool Children's Physical Activity and Sedentary Time Using Objective Measures. *Am. J. Prev. Med.* 47(4), 487–497.
- Huber, G. & Köppel, M. (2017). Analyse der Sitzzeiten von Kindern und Jugendlichen zwischen 4 und 20 Jahren. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 68(4), 101–106.
- Hübsch, S., Ichiki, A.-L., Nagel, R., Seidel, S. & Heüveldop, D. (2018). *Bewegungsförderung in Kindertagesstätten in Niedersachsen. Evaluation der Ausbildungsstrukturen*. Zugriff am 01.06.2020 unter https://www.sportjugend-nds.de/fileadmin/daten/dokumente/sportjugend/Kita_Schule_Verein/Eva_Kita_A4_0219_RZ1_web.pdf.
- Jáuregui, A., Villalpando, S., Rangel-Baltazar, E., Castro-Hernández, J., Lara-Zamudio, Y. & Méndez-Gómez-Humarán, I. (2011). The physical activity of Mexican children decreases upon entry to elementary school. *Salud Pública de Mexico*, 53(3), 228–236.
- Joseph, E.D., Kracht, C.L., Romain, J., Allen, A.T., Barbaree, C., Martin, C.K. & Staiano, A.E. (2019). Young Children's Screen Time and Physical Activity: Perspectives of Parents and Early Care and Education Center Providers. *Global Pediatric Health*, 6, 1–13.
- Kettner, S., Kobel, S., Fischbach, N., et al. (2013). Objectively determined physical activity levels of primary school children in south-west Germany. *BMC Public Health*, 13, 895.
- Kobel, S., Kettner, S., Lämmle, C. & Steinacker, J.M. (2017). Physical activity of German children during different segments of the school day. *Journal of Public Health*, 25, 29–35.
- Konstabel, K., Veidebaum, T., Verbestel, V., Moreno, L.A., Bammann, K., Tornaritis, M. (2014). Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. *International Journal of Obesity*, 38(Suppl 2), 135–143.
- Krause, L., Anding, C. & Kamtsiuris, P. (2016). Ernährung, Bewegung und Substanzkonsum von Kindern und Jugendlichen: Repräsentative Ergebnisse des Landesmoduls Thüringen in KiGGS Welle 1. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*. 59(8), 1005–1016.
- Kuhn, G. (2009). *Motivationale Bedingungsfaktoren regelmäßiger Sportaktivität im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Analysen und Interventionsperspektiven*. Dissertation. Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen.
- Landwehr, B. (2017). Einstellungen. In B. Landwehr (Hrsg.), *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht* (S. 49–67). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., Mensink, G., Finger, J. & Lampert, T. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter: Ergebnisse der KiGGS-Studie - Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*. 57(7), 840–848.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Ba-Wü. (2016). *Orientierungsplan. Für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Verlag Herder.
- Möhrle, B., Steinacker, J.M., Szagun, B. & Kobel, S. (2015). Bewegungsförderung an Grundschulen - Pausenhof und körperliche Aktivität von Kindern. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 66, 141–146.
- O'Dwyer, M.V., Fairclough, S.J., Ridgers, N.D., et al. (2014). Patterns of objectively measured moderate-to-vigorous physical activity in preschool children. *Journal of Physical Activity and Health*, 11(6), 1233–1238.

- Pigeot, I., Pohlabein, H., Wirsik, N. & Sprengeler, O. (2018). *Identifikation von typischen Bewegungsarten von 2-10-jährigen Kindern (IDEFICS)*. Abschlussbericht. Zugriff am 10. Juli 2019 unter https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/02_Abschlussbericht_final_Bewegungsorte.pdf.
- Rothman, L., Macpherson, A.K., Howard, A., Parkin, P.C., Richmond, S.A. & Birken, C.S. (2016). Direct observations of active school transportation and stroller use in kindergarten children. *Preventive Medicine Reports*, 4, 558–562.
- Rütten, A. & Pfeifer, K. (Hrsg.). (2017). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. Erlangen: FAU University Press.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK] (2011). *Der sächsische Bildungsplan. Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr (2017). *Gesund arbeiten in der KiTa*. Dresden: addprint AG.
- Schmid, S., Will, N. & Woll, A. (2016). Sportliche Aktivität deutscher Kinder und Jugendlicher im Verein und in der Schule: die Motorik-Modul-Studie (MoMo). *Sportunterricht*, 65(8), 233–238.
- Schneider, J., Kopic, A. & Jasmund, C. (2015). *Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“*. Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten. Wiesbaden: Springer VS.
- Sevimli-Celik, S. & Johnson, J. (2013). “I Need to Move and So Do the Children”. *International Education Studies*, 6(5).
- Tandon, P.S., Saelens, B.E. & Christakis, D.A. (2015). Active Play Opportunities at Child Care. *Pediatrics*, 135(5).
- Tandon, P.S., Saelens, B.E. & Copeland, K. (2017). A comparison of parent and child-care provider’s attitudes and perceptions about preschoolers’ physical activity and outdoor time. *Child Care Health Development*, 43(5), 679–686.
- Tremblay, M.S., Gray, C., Babcock, S., et al. (2015). Position Statement on Active Outdoor Play. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 12, 6475–6505.
- Tucker, P., van Zandvoort, M.M., Burke, S.M. & Irwin, J.D. (2011). Physical activity at daycare: Childcare providers’ perspectives for improvements. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 207–219.
- Uhlenbrock, K. (2011). *Körperliche Aktivität im Lebensraum Schule und ihre personalen und strukturellen Determinanten*. Dissertation. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- van de Kolk, I., Goossens, A.J.M., Gerards, S.M.P.L., Kremers, S.P.J., Manders, R.M.P. & Gubbels, J.S. (2018). Healthy Nutrition and Physical Activity in Childcare: Views from Childcare Managers, Childcare Workers and Parents on Influential Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2909.
- World Health Organization [WHO] (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.
- World Health Organization [WHO] (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age: summary*. World Health Organization.
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., et al. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *BioMed Research International*, 1, 1–13.

21 Perzeptionen und Erwartungen von Kindersportanbietern zum kindlichen Aktivitätsverhalten im Übergang Kindergarten – Schule

Alexandra Pfeil & Katrin Adler

21.1 Einführung

„Hallo Frau Adler, hiermit möchte ich die Mitgliedschaft für meinen Sohn zum nächst möglichen Zeitpunkt kündigen, da wir uns aufgrund des Schulanfangs vorerst zeitlich neu orientieren müssen. Vielleicht ergibt sich zu einem späteren Zeitpunkt eine Neuanmeldung, da mein Kind sehr gern zum Kinder-Sport kommt...“

„Sehr geehrte Frau Adler, da meine Tochter im September zur Schule kommt, werden wir es leider nicht mehr schaffen zum Kindersport zu kommen. Wo kann ich die Kündigung hinschicken? ...“

„Liebe Katrin Adler, mein Sohn wird dieses Jahr eingeschult. Aufgrund der unklaren Schulsituation wissen wir noch nicht, ob wir KiSS ab Sommer fortführen können. Wie sieht das mit den Kündigungsfristen aus? ...“⁴⁴

Der Schuleinstieg geht bei Kindern und ihren Eltern mit komplexen Veränderungen im gewohnten Lebensalltag einher (u.a. Griebel, 2011). Kinder stehen in der Schuleinstiegsphase vor neuen Entwicklungsaufgaben, deren Bewältigung sich relevant auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen und ihren Bildungsweg auswirken kann (u.a. Fthenakis, 2003). Der Übergang vom Kindergarten in die Schule wird als ko-konstruktiver Lern- und Entwicklungsprozess begriffen (Griebel & Niesel, 2013). Das Kind und die Akteure seines sozialen Umfelds (Familienmitglieder, Pädagogen⁴⁵ in Kindergarten und Grundschule, Kindersportleiter etc.) begleiten, unterstützen und moderieren den Übergangsprozess auf Basis ihrer eigenen übergangsbezogenen Erfahrungen, des strukturellen Bedingungsgefüges sowie institutioneller Vorgaben. Umfang und Art ihrer Unterstützungsleistungen dürften dabei vor allem auf ihren Einstellungen, Überzeugungen, Erwartungen und Wahrnehmungen basieren (u.a. Ajzen, 1991; Barnett & Taylor, 2009). Eltern sehen ihre Aufgabe während des Übergangs ihres Kindes vom Kindergarten (KiGa) in die Schule vor allem in der Aufrechterhaltung des kindlichen Wohlbefindens, in der Neuordnung des Familienalltags und der Reorganisation der neben der Schule für das Kind nun noch „verfügbaren Zeit“ (Andresen et al., 2013). Zur Sicherung des kindlichen Wohlbefindens treffen Eltern in der Schuleingangsphase zeit- und belastungskompensatorische Entscheidungen für ihr Kind. Diese scheinen sich zuweilen ungünstig auf das körperlich-sportliche Aktivitätsverhalten des Kindes auszuwirken, wie z.B. ein (vorübergehender) Ausstieg aus einem Kindersportangebot. So berichteten Eltern einer Chemnitzer Schulanfänger-

⁴⁴ Auszüge aus der Analyse von Kündigungsschreiben der KiSS Chemnitz aus 2012-2014 (Adler, 2014)

⁴⁵ Die maskuline Form der Personenbezeichnung denkt ausdrücklich alle Geschlechtergruppen u. -identitäten mit.

gerstudie eine Sportvereinspartizipation von 45% bzw. 48% der Mädchen und Jungen im Vorschuljahr sowie 35% bzw. 49% der Mädchen und Jungen nach Schuleinstieg (Adler, 2017). Es liegen national und international kaum Studien zu Veränderungen des kindlichen Aktivitätsverhaltens im Übergang vom Kindergarten zur Schule vor. Basierend auf der schmalen Befundlage besteht weitestgehend Konsens unter Wissenschaftlern, dass das Niveau kindlicher Aktivität nach Schuleinstieg abnimmt und Sitzzeiten zunehmen (u.a. Völker & Rolfes, 2015; Crane et al., 2018). Auf die gesundheitliche und lernförderliche Wirkung körperlich-sportlicher Aktivität blickend (u.a. Bahr, 2017), erscheint die elterliche Strategie der Unterbrechung oder Beendigung einer Kindersportpartizipation zum Zeitpunkt des Schuleinstiegs als nicht adäquat. So zeigt sich zum einen, dass Kinder, die am organisierten Sport teilnehmen, häufiger die gesundheitsbezogenen Bewegungsempfehlungen erreichen, als Kinder die nicht teilnehmen (u.a. Adler, 2017; Sprengeler et al., 2019). Zum anderen verlieren Kinder durch Ausstieg oder Unterbrechung der Sportvereinspartizipation in der Übergangsphase nicht nur ihre gewohnte soziale Gruppe im Kindergarten, sondern auch ihre vertraute Kindersportgruppe. Sie stehen vor der Entwicklungsaufgabe, ihre Rolle und Identität in der neuen sozialen Gruppe „Schulklasse“ zu finden. Währenddessen könnte ein fortwährender Besuch der Kindersportgruppe ihnen, neben der Familie, Rückhalt in einem gewohnten Lebenskontext geben.

21.2. Intentionen und Ziele des Beitrags

Die Autoren widmeten sich im Rahmen einer umfassenderen Studie am Forschungszentrum für den Sport und den Schulsport von Kindern und Jugendlichen in Karlsruhe dem Thema der bewegungsbezogenen Unterstützung von Kindern im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Dabei wurden, neben Eltern und KiGa-Pädagogen, auch Kindersportleiter – aus Autorensicht sehr wichtige Übergangspartner – zu ihren Einstellungen, Überzeugungen, Erwartungen, Wahrnehmungen sowie Unterstützungsleistungen hinsichtlich der körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern im Übergang Kindergarten – Schule befragt. Hinsichtlich der Auswahl von zu befragenden Kindersportleitern erschien eine Befragung der Leitungspersonen aller Kindersportschulen in Deutschland am sinnvollsten. Kindersportschulen sind in der Regel Abteilungen von Sportvereinen. Sie streben eine Professionalisierung im Bereich des Kindersports an, indem sie die strukturellen Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Förderung sportlicher Kompetenzen von Kindern optimieren. Überdies setzen sie eine hohe sportpädagogische Qualifikation der Kindersportschulleiter (KiSS-Leiter) sowie der Sportlehrer zur Umsetzung guter Kindersportstunden voraus. Von dieser Zielgruppe durfte am meisten zu erwarten sein, dass sie über entsprechendes Wissen sowie Erfahrungen zur Entwicklung der körperlich-sportlichen Aktivität im Kindesalter verfügen, ebenso wie über adäquate Kompetenzen zur diesbezüglichen Beratung von Eltern. Der vorliegende Beitrag wird die Ergebnisse der Studie vorstellen sowie Empfehlungen für die Praxis und weitere Forschung formulieren.

21.3 Fragestellung und Forschungsmethodik

Im Sommer 2017 erfolgte durch die Autoren eine Befragung von KiSS-Leitern in Deutschland (Pfeil, 2018). Die zentralen Fragen der Studie waren: (1) Welche Veränderungen im kindlichen Aktivitätsverhalten erwarten KiSS-Leiter erfahrungsgemäß? (2) Welche Informationen können KiSS-Leiter zum Ausstiegsverhalten angehender Schulanfänger aus dem Sportverein bzw. der Kindersportschule liefern? Und, (3) welche bewegungsbezogenen Unterstützungsleistungen stellen KiSS-Leiter im Übergang Kindern und Eltern ihrer KiSS bereit? Zwischen Juni und September 2017 wurden alle KiSS-Leiter der zertifizierten Kindersportschulen in Deutschland gebeten an der schriftlichen Befragung teilzunehmen (N=111). Die Fragebogen wurden postalisch, mit frankiertem Rückumschlag, an die Kindersportschulen versendet. Eine Erinnerungsemail folgte Anfang August 2017. 70 KiSS-Leiter haben die Fragebogen ausgefüllt zurückgesendet (Rücklauf 63%), und zwar 51% weibliche und 49% männliche Leitungspersonen der Kindersportschulen. Das durchschnittliche Alter der antwortenden KiSS-Leiter lag bei 36 Jahren. Die jüngste antwortende Leitungsperson war zum Zeitpunkt 22 Jahre, die älteste 71 Jahre alt. Die Befragten leiteten im Mittel seit sieben Jahren eine KiSS (SD= 6 Jahre). Minimum und Maximum lagen bei 1 respektive 27 Jahren KiSS-Leitung. 40% der antwortenden KiSS-Leiter leiteten zum Befragungszeitpunkt eine KiSS mit ≤ 150 Kindern, 43% eine KiSS mit ≤ 500 Kindern und 17% eine KiSS mit > 501 Kindern. Für Einschätzungen des kindlichen Aktivitätsverhaltens im Übergang KiGa-Schule erfolgte ein Fokus auf die Kinder der KiSS-Ausbildungsstufen 5/6 Jahre und 1./2. Klasse. 55% der KiSS-Leiter gaben an ein sportwissenschaftliches Studium absolviert zu haben, 23% ein Lehramtsstudium im Fach Sport, 13% waren staatlich geprüfte Sport- und Gymnastiklehrer. 9% verfügen über andere Studien- und Ausbildungsabschlüsse mit Bezug zum Sport. Nahezu alle KiSS-Leiter besaßen sport- und bewegungsbezogene Lizenzen aus Fort- und Weiterbildungen. Mit diesen Erfahrungen und Qualifikationen zeigten sich die KiSS-Leiter als adäquate Zielgruppe zur Beantwortung der zentralen Fragen der Studie. Die Fragen zur Einschätzung von erwarteten Veränderungen im kindlichen Aktivitätsverhalten nach dem Schuleinstieg im Vergleich zum Vorschuljahr waren von den KiSS-Leitern auf einer visuellen Analogskala (Funke, 2004) im Fragebogen zu beantworten. Dabei entsprach der Wert 0 keiner Veränderung, positive Werte ein Mehr an Bewegung und negative Werte ein Weniger an Bewegung nach dem Schuleinstieg (siehe Grafiken im Ergebnisteil).

21.4. Ergebnisse und Diskussion

Wie verändert sich die körperlich-sportliche Aktivität von Vorschulkindern nach dem Schuleinstieg (in die 1. Klasse) an Wochentagen und Wochenendtagen?

Zur zentralen Frage (1) lässt sich aus den Ergebnissen folgern, dass KiSS-Leiter nach Schuleinstieg eine im Mittel deutlich verminderte körperlich-sportliche Aktivität von Mädchen und Jungen vormittags während der schulischen Lernzeit (08.00-15.00 Uhr) erwarten. Für Mädchen wird dabei eine stärkere Verminderung der Aktivität berichtet als für Jungen. Nachmittags (15.00-20.00) an Wochentagen erwarten KiSS-Leiter tendenziell einen leichten Rückgang der Aktivität von Mädchen und eine leichte Zunahme der Aktivität von Jungen nach dem Schuleinstieg, im Vergleich zum Vorschuljahr. Die Aktivität am Wochenende (08.00-20.00) verändert sich nach Schuleinstieg aus Sicht der KiSS-Leiter nur bei Jungen bedeutsam. Für beide Geschlechtergruppen wird an Wochenendtagen eine leichte Zunahme der Aktivität im Vergleich zum Vorschuljahr erwartet (Abb.1). Die Sitzzeiten von Mädchen und Jungen an Wochentagen (08.00-20.00) werden nach Schuleinstieg als deutlich erhöht wahrgenommen. Am Wochenende (08.00-20.00) steigen die Sitzzeiten der Mädchen aus Sicht der KiSS-Leiter bedeutsam an, die der Jungen in nur geringem Maße (beides nicht grafisch abgebildet).

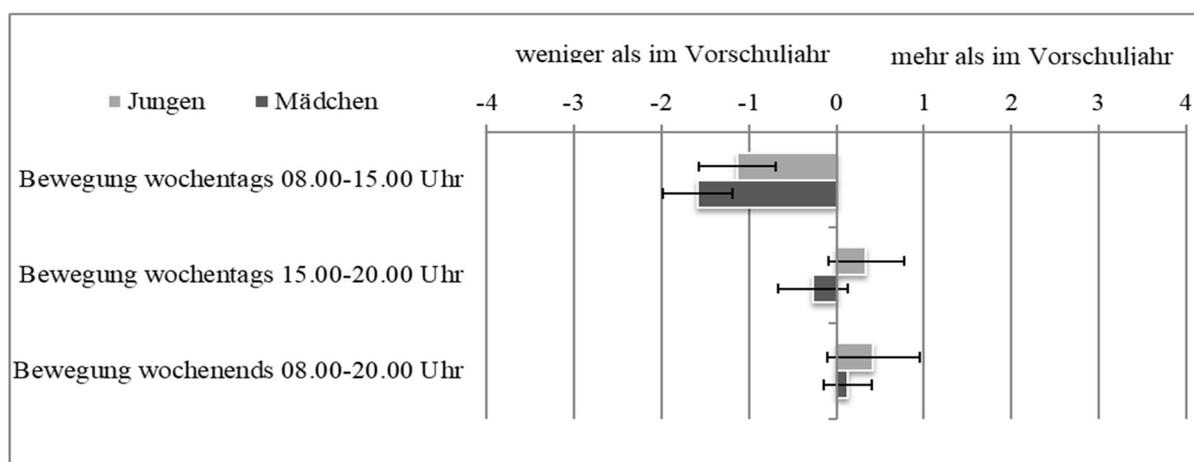


Abb. 1: Erfahrungsbasierte Erwartungen der KiSS-Leiter zur körperlich-sportlichen Aktivität von Mädchen und Jungen nach Schuleinstieg (Mittelwert und Konfidenzintervall⁴⁶)

⁴⁶ Die schwarzen Balken kennzeichnen das Intervall, in dem der Mittelwert mit einer 95% Wahrscheinlichkeit liegen dürfte, wenn die Grundgesamtheit aller KiSS-Leiter an der Befragung teilgenommen hätte.

Wie verändert sich die Aktivität von Vorschulkindern nach dem Schuleinstieg (in die 1. Klasse) bei der Wegbewältigung und bezüglich organisierter Sportstunden?

Die KiSS-Leiter schätzen die körperliche Aktivität der Schulanfängerkinder auf dem Weg zur Schule deutlich höher ein als die auf dem KiGa-Weg im Vorschuljahr. Den Umfang angeleiteter Aktivität in Sport-, Turn- und Bewegungsstunden nach Schuleinstieg bewerten die KiSS-Leiter als minimal erhöht, verglichen mit dem Vorschuljahr.

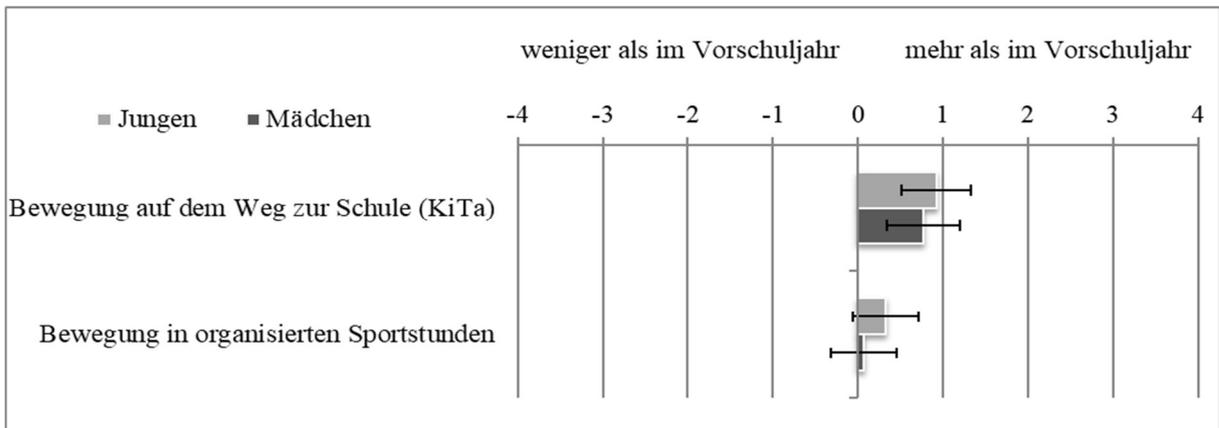


Abb. 2: Erfahrungsbasierte Erwartungen der KiSS-Leiter zur Bewegung auf KiTa-/Schulweg und zur Aktivität in org. Sportstunden von Kindern nach Schuleinstieg (Mittelwert, Konfidenzintervall)

Wie verändern sich der Bewegungsdrang und die Möglichkeiten zum Ausleben der Bewegungsbedürfnisse von Vorschulkindern nach dem Schuleinstieg (in die 1. Klasse)?

KiSS-Leiter berichten eine Zunahme des Bewegungsdrangs von Mädchen und Jungen nach Schuleinstieg, die bei den Jungen ein statistisch bedeutsames Ausmaß im Vergleich zum Vorschuljahr erreicht. Möglichkeiten zum Ausleben der kindlichen Bewegungsbedürfnisse nach Schuleinstieg werden seitens der KiSS-Leiter als deutlich vermindert, im Vergleich zum Vorschuljahr, eingeschätzt.

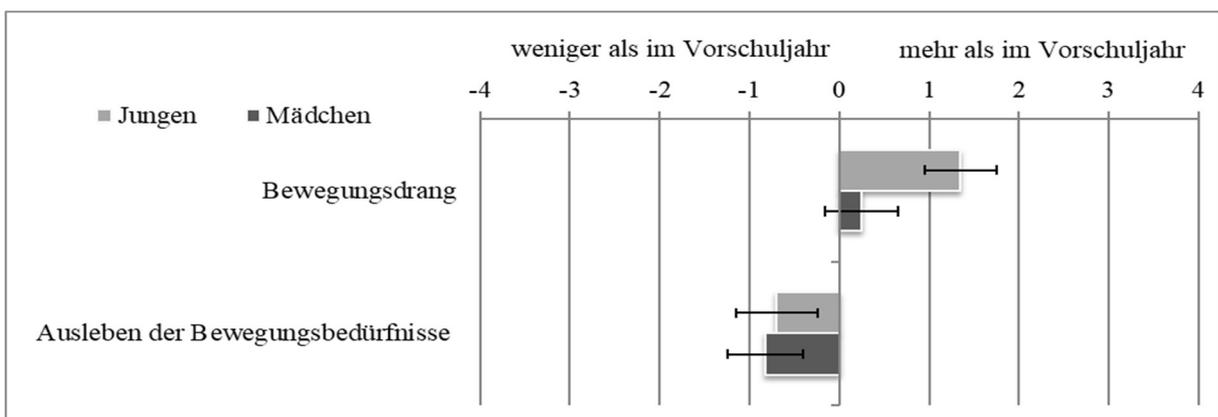


Abb. 3: Erfahrungsbasierte Erwartungen der KiSS-Leiter zu Bewegungsdrang und Möglichkeiten des Auslebens der Bewegungsbedürfnisse von Kindern nach Schuleinstieg (Mittelwert, Konfidenzintervall)

Verändert sich die Partizipation an Sportvereinsangeboten der Vorschulkinder nach dem Schuleinstieg (in die 1. Klasse)?

Die Erwartungen der KiSS-Leiter zur Sportvereinsmitgliedschaft der Mädchen und Jungen weisen jeweils nur minimale Unterschiede zwischen Vorschuljahr und der Phase nach dem Schulbeginn auf (Abb. 4). KiSS-Leiter perzipieren, dass sowohl im Vorschuljahr als auch im ersten Schuljahr prozentual mehr Jungen als Mädchen Mitglied eines Sportvereins sind.

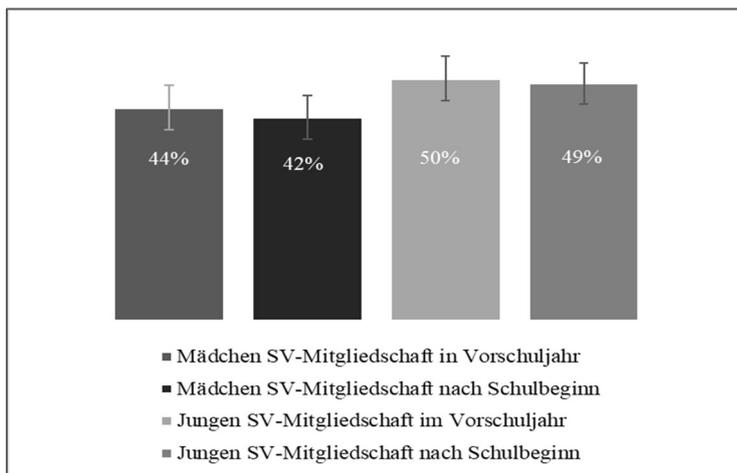


Abb. 4: Erfahrungsbasierte Erwartungen der KiSS-Leiter zur Sportvereinsmitgliedschaft von Kindern nach Schuleinstieg (Mittelwerte und Konfidenzintervall)

Wie lassen sich diese, vor allem erfahrungsbasierten Erwartungen von KiSS-Leitern, in die Forschungsergebnisse anderer Studien einordnen? Zur Sportvereinsmitgliedschaft liegen Daten aus der deutschlandweit repräsentativen KiGGS-Studie vor. Sie zeigen, dass 54% der 3-6-jährigen Mädchen und 65% der 7-10-jährigen Mädchen im Sportverein aktiv sind (Manz et al., 2014). Bei den Jungen sind es 49% im Alter von 3-6 Jahren und 74% im Alter von 7-10 Jahren. Entgegen der Befunde der KiGGS-Studie erwarten die befragten KiSS-Leiter einen leichten Rückgang der Sportvereinsmitgliedschaft nach dem Schuleinstieg im Vergleich zum Vorschuljahr. Auch in der Chemnitzer Schuleinstiegsstudie (Adler, 2017) berichteten vor allem Eltern von Mädchen eine deutlich verminderte Sportvereinspartizipation zum Zeitpunkt des Schuleinstiegs. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich in den Kündigungsanalysen der KiSS Chemnitz, aus der sich ein durchschnittliches Ausstiegsalter von 5,98 Jahren für KiSS-Kinder berichten lässt, also einen KiSS-Ausstieg kurz vor dem Einstieg in die Schule (Adler, 2014).

Die Möglichkeiten zum Ausleben der kindlichen Bewegungsbedürfnisse sind aus Sicht der KiSS-Leiter nach dem Schuleinstieg begrenzter als im Vorschuljahr. Wissenschaftler ziehen zur Erklärung der verminderten Bewegungsmöglichkeiten die Veränderung – von Freispielphasen mit hohem Variabilitätsgrad im Kindergarten hin zu lernzentrierten, strukturierten Unterrichtsstunden in der Schule – heran (u.a. Neuber, 2009). Die Aktivität in Sportstunden, in Unterrichtspausen oder in der Freizeit reicht jedoch nicht aus, um verringerte Bewegungschancen während der schulischen Lernzeit auszugleichen (u.a. Sprengeler et al., 2019). Der Bewegungsdrang wird von KiSS-Leitern vor allem bei Jungen nach dem Schuleinstieg als deutlich

erhöht erwartet. Largo (2019) folgend, scheint der Bewegungsdrang von Kindern, aus verhaltensbiologischen Gründen, im Alter von 6-12 Jahren am höchsten ausgeprägt zu sein. Es deutet sich jedoch an, dass Schulkinder ein Weniger an vormittäglicher Aktivität am Nachmittag nicht kompensieren können. Erreichen im Kindergartenalter noch 43% bzw. 49% der 3- bis 6-Jährigen Mädchen und Jungen die Bewegungsempfehlung von 60 Minuten gesundheitsrelevanter Aktivität pro Tag, so sind es nach Schuleinstieg nur noch 23% bzw. 30% der 7- bis 10-Jährigen, so die Ergebnisse der aktuellsten Erhebung der deutschlandweit repräsentativen KiGGS-Studie (Finger et al., 2018). Der von den KiSS-Leitern wahrgenommene Rückgang kindlicher Aktivität während der schulischen Lernzeit geht konform mit Befunden aus Übersichtsarbeiten, die die international verfügbaren Studien zur Thematik zusammenfassen (u.a. Jones et al., 2013; Konstabel et al., 2014). Geschlechterdifferenzen während der schulischen Lernzeit werden in der Literatur ähnlich den Erwartungen der KiSS-Leiter beschrieben (u. a. Laukkanen et al., 2014). Sitzzeiten an Wochentagen und Wochenenden steigen, basierend auf vorliegenden Studien, nach dem Einstieg in die Schule an (u.a. Crane et al., 2018). Momente höherer Inaktivität stellen v.a. die schulischen Lernzeiten, die nachmittäglichen Betreuungszeiten sowie das Wochenende dar (u.a. Aue & Huber, 2014; Carson et al., 2016). Für die kindliche Aktivität am Wochenende resümieren vorliegende Studien allenfalls eine Aufrechterhaltung, häufiger noch eine Verminderung der Aktivitätsniveaus nach Schuleinstieg (u.a. Sigmund et al., 2009; Jáuregui et al., 2011). KiSS-Leiter erwarten eher eine Zunahme der Aktivität am Wochenende. Für den Schulweg weisen andere Studien auf eine im Vergleich zum Vorschuljahr signifikant verringerte Aktivität morgens vor Unterrichtsbeginn hin (u.a. Jáuregui et al., 2011).

Die zentrale Frage (2) bezieht sich darauf, welche Informationen die KiSS-Leiter zum Ausstiegsverhalten angehender Schulanfänger aus dem Sportverein bzw. der Kindersportschule bereitstellen können.

Weist Ihre Mitgliederstatistik auf einen erhöhten Ausstieg von Schulanfängerkindern (6- bis 7-Jährige) aus der KiSS (oder Trägerverein) hin?

39 der KiSS-Leiter teilten mit, dass sie keinen Einblick in die Mitgliederstatistik haben und keine Auskunft dazu geben können. 41 der antwortenden KiSS-Leiter (59%) meldeten zurück, dass sich ein erhöhter Ausstieg von Schulanfängerkindern aus ihrer KiSS feststellen lässt. Nach deren Auskunft liegt die Ausstiegsrate von Schulanfängern aus der KiSS im Durchschnitt bei rund 23% (Konfidenzintervall= 17%; 29%). 24 KiSS-Leiter (34%) gaben an, in ihrer KiSS keinen vermehrten Ausstieg zum Schuleingangszeitpunkt beobachten zu können. Größere Kindersportschulen verweisen auf einen Anteil von durchschnittlich 28% aussteigender Schulanfängerkinder, mittlere KiSS (≤ 500 Kinder) auf einen Anteil von durchschnittlich 25% und kleine KiSS (≤ 150 Kinder) von 16%. Fünf KiSS-Leiter berichten einen jährlichen Ausstieg von 50% bis 80% ihrer Schulanfängerkinder. Die Kündigung der Teilnahme von Schulanfängerkindern scheint für die Kindersportschulen ein relevanter Aspekt der Mitgliederentwicklung zu sein. Vergleichsdaten aus anderen Studien, die das Ausstiegsverhalten von Kindern im Vorschul- und Schuleinstiegsjahr untersucht haben, liegen nach Kenntnissen der Autoren nicht vor. Aus einer Elternbefragung zum kindlichen Aktivitätsverhalten im

Übergang geht hervor, dass der Schuleinstieg bei Mädchen stärker von einem Ausstieg (13 %) statt einem Einstieg (4 %) in Sportvereine geprägt ist (Adler, 2017). In der bereits erwähnten Kündigungsanalyse ließen sich ca. 7% der genannten Ausstiegsgründe aus der KiSS Chemnitz der Kategorie „Schuleinstieg“ zuordnen (Adler, 2014).

Sinnvoll erschien in diesem Kontext (3) überdies die Frage nach den bewegungsbezogenen Unterstützungsleistungen, die KiSS-Leiter im Übergang KiGa-Schule den Kindern und Eltern ihrer KiSS bereitstellen.

Stellt Ihre KiSS den Kindern und Eltern bewegungsbezogene Unterstützungsleistungen im Übergang zur Schule bereit?

Etwas mehr als die Hälfte der KiSS-Leiter antworteten auf diese Frage, dass ihre KiSS bewegungsbezogene Unterstützungsleistungen den Eltern und Schulanfängerkindern anbietet. 40% der KiSS-Leiter gaben an, dies nicht zu tun (9% beantworteten die Frage nicht). Wie unterstützen die Kindersportschulen im Detail Eltern und Kinder vor dem Schuleinstieg? 38 KiSS-Leiter geben „Informationen zu KiSS-Wiedereinstiegsmöglichkeiten nach dem Übergang in die Schule“ weiter. 27 KiSS-Leiter stellen „Informationen zur Relevanz einer fortlaufenden KiSS-Teilnahme in der Übergangsphase“ bereit. 16 KiSS-Leiter informieren „zur Relevanz von Bewegungsaktivitäten am Schulnachmittag/Wochenende“. Weitere 13 KiSS-Leiter antworteten, dass sie „Informationen zur Nutzung anderer Zeiten im Tagesverlauf für Bewegung und Sport“ weitergeben, und 11 KiSS-Leiter versuchen, die Eltern anhand von „Informationen zur Veränderung der kindlichen Bewegungschancen im Schulalltag“ zu sensibilisieren. Die Informationswege sind dabei verschieden. Es werden dafür vor allem kurze persönliche Gespräche genutzt, seltener Elternbriefe oder Elternabende. Weitere Unterstützungsleistungen versuchen die Kindersportschulen zuweilen über strukturelle Lösungen bereitzustellen. So wurde zurückgemeldet, dass für Schulkinder Sportstunden am späteren Nachmittag angeboten werden bzw. zu *Erstklässler-freundlichen* Zeiten (14.30-15.30 Uhr). Es wird gelegentlich der Wechsel in eine andere Sportstunde (spätere Uhrzeit) ermöglicht. Eine Kindersportschule bietet eine Sonderkündigungsfrist an (zum 31.10. des Schuleinstiegsjahres). 11 KiSS-Leiter berichteten, dass ihre KiSS ein Kooperationsangebot in Grundschulen geschaffen hat und, dass Eltern rechtzeitig darauf verwiesen werden, an welchen Schulen es diese Kooperationsangebote gibt. Die Kooperationen zielen zwar inhaltlich nicht explizit auf die Unterstützung der kindlichen Bewältigung des Übergangs vom KiGa zur Grundschule ab, aber sie fördern die Aufrechterhaltung der Teilnahme an einem Kindersportangebot (hier der KiSS) nach dem Schuleinstieg.

Schlussendlich interessierte die Autoren, ob sich die KiSS-Leiter vorstellen können, als Partner mit hoher Bewegungsexpertise in einem gemeinsamen Übergangskonzept von KiGa, Grundschule und Kindersportschule mitzuwirken. Dies konnten sich 97% der KiSS-Leiter vorstellen.

21.5 Zusammenfassung sowie Empfehlungen für Forschung und Praxis

Werden die Angaben der KiSS-Leiter zum Ausstieg von Schulanfängern aus deren Kindersportschulen betrachtet, so ergibt es Sinn, der Sportvereinspartizipation von Kindern im Übergang KiGa-Schule mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Die Qualifikationen der befragten KiSS-Leiter lassen darauf schließen, dass an Kindersportschulen in Deutschland professionell arbeitende Sportlehrer bzw. Kindersportleiter tätig sind, die über einen guten Einblick bzgl. der körperlich-sportlichen Aktivität ihrer Schützlinge verfügen dürften. Im Rahmen der Studie wurden erfahrungsbasierte Erwartungen der KiSS-Leiter zu Aktivitätsänderungen von Vorschulkindern nach Schuleinstieg (1. Klasse) erhoben, ausgewertet und in die Befunde aus wissenschaftlicher Forschung eingeordnet. Da im Rahmen des Forschungsvorhabens auch die Sicht von Eltern auf Aktivitätsänderungen im Übergang KiGa-Schule erfasst wurde (Adler, 2017), lassen sich Vergleiche zwischen den Erwartungen der Eltern und KiSS-Leiter vornehmen, die hier kurz benannt werden sollen: (a) KiSS-Leiter gehen von einem deutlich stärkeren Rückgang der kindlichen Aktivität vormittags und mittags nach Schuleinstieg aus als Eltern. (b) KiSS-Leiter erwarten eine stärkere Erhöhung der Sitzzeiten an Wochentagen nach dem Schuleinstieg als Eltern. (c) KiSS-Leiter perceive eine deutlich geringere Teilnahme an organisierten Sportstunden nach Schuleinstieg als Eltern. (d) KiSS-Leiter nehmen an, dass sich die kindliche Bewegungsaktivität auf dem Schulweg im Vergleich zum KiGa-Weg weitaus weniger erhöht, als Eltern es erwarten. (e) KiSS-Leiter gehen von einer deutlich stärkeren Verminderung der Möglichkeiten zum Ausleben der Bewegungsbedürfnisse von Schulanfängerkindern aus als Eltern. KiSS-Leiter scheinen folglich die bewegungsbezogene Situation von Kindern nach dem Schuleinstieg kritischer einzuschätzen als Eltern.

Die Befragungsergebnisse und deren Einordnung in vorliegende Forschungsbefunde eröffnen ein Potential für Kindersportschulen, durch Beratung von Eltern und bewegungsfördernde Strategien für ungünstige Änderungen im kindlichen Aktivitätsverhalten im Übergang KiGa-Schule sensibilisieren und adäquat einwirken zu können. Die Hälfte, der an der Befragung teilnehmenden KiSS, bietet den Eltern oder Schulanfängern bewegungsbezogene Unterstützungen im Übergang an. Möglich ist, dass die Antwortvorgaben im Fragebogen das Antwortverhalten der KiSS-Leiter beeinflusst haben oder zu einem solchen Angebot der Unterstützung durch die KiSS erst beigetragen haben. Antworten aus offenen Antwortformaten beziehen sich vornehmlich auf die Information von Eltern zu KiSS-Kooperationen mit Grundschulen zu tagszeitlich später gelegenen KiSS-Sportstunden für Schulkinder sowie zu Sportstunden, die sowohl von Erstklässlern als auch Vorschulkindern besucht werden können. Ein KiSS-Leiter teilte dem Autorenteam eine sehr interessante Strategie mit: Die Kündigungsfrist für Schulanfänger der Kindersportschule wurde auf Ende Oktober verschoben, sodass diese zunächst den Schulanfang bewältigen können und erst dann über den Verbleib oder den Ausstieg aus der KiSS entscheiden brauchen. Überaus interessant und vielversprechend ist, dass nahezu alle befragten KiSS-Leiter (97%) sich vorstellen können, als Partner mit Bewegungsexpertise an Übergangsgestaltungskonzepten von Kindergärten und Grundschulen mitzuwirken.

Die Zahl der Studien und vorliegenden Statistiken zur Sportvereinspartizipation von Mädchen und Jungen im Übergang KiGa-Schule sind national rar. Zumeist wird in Statistiken und wissenschaftlichen Publikationen eine Zusammenfassung der Altersgruppen in 3- bis 6-jährige sowie 7- bis 10-jährige Kinder vorgenommen. Zuweilen variieren die in Kategorien zusammengefassten Altersgruppen über Studien hinweg (z.B. 2-5-Jährige; 6-10-Jährige). Aus diesen Angaben lassen sich jedoch keine Schlüsse bzgl. Veränderungen der Kindersportpartizipation von Jungen und Mädchen in der Übergangsphase ziehen. Gleiches gilt für Befunde zum alltäglichen Aktivitätsverhalten sowie zum Erreichen der Bewegungsempfehlungen. Die Ergebnisse zu unterschiedlichen Partizipationszahlen von Mädchen und Jungen (u.a. Manz et al., 2014) zeigen die Notwendigkeit auf, dass diese dringlich für diese Geschlechtergruppen separat aufgezeigt werden müssen. So deutet sich interessanterweise in einigen vorliegenden Studien an, dass Mädchen im Kindergartenalter tendenziell häufiger in organisierte Kindersportangebote eingebunden sind als Jungen, und zweitens, dass sich dieses Verhältnis im Grundschulalter umkehrt (u.a. Ebenegger et al., 2012; Manz et al., 2014).

Literatur

- Adler, K. (2014). Beitragsfähigkeit von Bewegungsprogrammen zur Bewältigung des Übergangs Kindergarten – Grundschule. *Bewegungstherapie und Gesundheitssport*, 30(5), 232, Supplement.
- Adler, K. (2017). Körperliche Aktivität im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Eine Analyse der elterlichen Perspektive. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 58(1), 27-50.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes* (50), 179-211.
- Andresen, S., Sedding, N. & Künstler, S. (2013). Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die „Einschulung“ der Familie. *Bildungsforschung*, 10(1), 45-63.
- Aue, K. & Huber, G. (2014). Sitzende Lebensweise bei Kindern und Jugendlichen. *Bewegungstherapie und Gesundheitssport*, 30, 104 – 108.
- Bahr, S. (2017). „Ein bewegter Übergang“. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Bewegung für die Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule. Inaugural-Dissertation.
- Barnett, M.A. & Taylor, L.C. (2009). Parental recollections of school experiences and current kindergarten transition practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 140–148.
- Carson, V., Huntera, S., Kuzika, N. et al. (2016). Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19, 573–578.
- Crane, J.R., Naylor, P.-J. & Temple, V.A., et al. (2018). The Physical Activity and Sedentary Behaviour Patterns of Children in Kindergarten and Grade 2. *Children*, 5, 131.
- Ebenegger, V., Marques-Vidal, P., Kriemler, S., et al. (2012). Differences in Aerobic Fitness and Lifestyle Characteristics in Preschoolers according to their Weight Status and Sports Club Participation. *Obes. Facts*, 5, 23–33.
- Finger, J.D., Varnaccia, G., Borrmann, A., et al. (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), 24–31.
- Fthenakis, W.E. (2003). *Elementarbildung nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (5. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Funke, F. (2004). *Vergleich visueller Analogskalen mit Kategorial-Skalen in offline- und onlinedesign*. Magisterarbeit. Justus-Liebig-Universität Gießen.

- Griebel, W. (2011). Übergang in die Grundschule als Transition der Familie - ein Ansatz aus der Entwicklungspsychologie. In C. Koop & O. Steenbuck (Hrsg.), *Herausforderung Übergänge - Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten* (S. 23-26). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn*. Berlin: Cornelsen.
- Jáuregui, A., Villalpando, S., Rangel-Baltazar, E., Castro-Hernández, J., Lara-Zamudio, Y. & Méndez-Gómez-Humarán, I. (2011). The physical activity of Mexican children decreases upon entry to elementary school. *Salud Pública de Mexico*, 53(3), 228-236.
- Jones, R.A., Hinkley, T., Okely, A.D., et al. (2013). Tracking Physical Activity and Sedentary Behavior in Childhood: A Systematic Review. *Am J Prev Med*, 44(6), 651–658.
- Konstabel, K., Veidebaum, T., Verbestel, V. et al. (2014). Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. *International Journal of Obesity*, 38, 135–143.
- Largo, R.H. (2019). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*. Piper.
- Laukkanen, A., Pesola, A., Havu, M., Sääkslähti, A. & Finni, T. (2014). Relationship between habitual physical activity and gross motor skills is multifaceted in 5- to 8-year-old children. *Scand. J. Med. Sci. Sports*, 24, e102–e110.
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., Mensink, G., Finger, J. & Lampert, T. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt- Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*. 57(7), 840 – 848.
- Neuber, N. (2009). *Supermann kann Seilchen springen: Bewegung, Spiel und Sport mit Jugendlichen*. Dortmund: Borgmann.
- Pfeil, A. (2018). *Kindersportschulen (KiSS) als mögliche Kooperationspartner in einem 3-monatigen bewegungsorientierten Schulvorbereitungskurs. Eine Befragung zur Einstellung von KiSS-LeiterInnen zu konkreten Modulen*. Unveröffentlichtes Forschungsmodul. Karlsruher Institut für Technologie.
- Sigmund, E., Sigmundova, D. & El Asari, W. (2009). Changes in physical activity in preschoolers and first-grade children: a longitudinal study in the Czech Republic. *Child: Care, Health and Development*, 35(3), S. 376 -82.
- Sprengeler, O., Buck, C., Hebestreit, A., et al. (2019). Sports Contribute to Total Moderate to Vigorous Physical Activity in School Children. *Med Sci Sports Exerc.*, 51(8), 1653-1661.
- Völker, K. & Rolfes, K. (2015). Potenziale und Realitäten: Risikofaktor Inaktivität. In H.-P. Brandl-Bredenbeck, C. Breuer, N. Neuber, T. Rauschenbach, W. Schmidt & J. Süßenbach, *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder und Jugendsport im Umbruch* (S. 317-344). Schorndorf: Hofmann.

22 Mädchen im Fokus: Kindliches Aktivitätsverhalten im Übergang Kindergarten – Schule

Katrin Adler & Elke Gramespacher

22.1 Einführung

Bewegungsaktive und -inaktive Lebensstile beginnen sich schon sehr früh in der Kindheit herauszubilden (u.a. Telama et al., 2014). Das körperlich-sportliche Aktivitätsverhalten von Kindern erweist sich im Verlauf der ersten Lebensjahre als variabel und lässt kaum auf Umfang, Intensität und Häufigkeit der Aktivität in späteren Lebensphasen schließen (u.a. Caldwell et al., 2016; Crane et al., 2018). Studien, die beschreiben können, wie sich das kindliche Aktivitätsverhalten von der Geburt bis zum Beginn des Jugendalters sowie darüber hinaus verändert, liegen weltweit sehr begrenzt vor. Die meisten existenten Studien erfassen das Aktivitätsniveau von Kindern mehrerer Altersgruppen nur zu einem Zeitpunkt oder wiederholt über einen vergleichsweise kurzen Zeitabschnitt hinweg, um Informationen zu Veränderungen zu erhalten (u.a. Telama et al., 2014). Zwei Übersichtsarbeiten zu vorliegenden, längerfristig angelegten Studien deuten darauf hin, dass der Umfang an gesundheitswirksamer Aktivität in der frühen Kindheit und von der frühen bis zur mittleren Kindheit auf einem niedrigen bis moderaten Niveau aufrechterhalten wird (Telama, 2009; Jones et al., 2013); von Jungen etwas stabiler als von Mädchen (u.a. Telama et al., 2014).

Als gesundheitswirksam gelten für Ein- bis Zweijährige über den Tag verteilt mindestens 180 Minuten körperliche Aktivität in verschiedensten Formen und Intensitäten, einschließlich in mittlerer bis hoher Intensität (WHO, 2019). Für Drei- bis Vierjährige liegen die Mindestempfehlungen bei 180 Minuten körperlicher Aktivität, von denen sie sich mindestens 60 Minuten in mittlerer bis hoher Intensität über den Tag verteilt bewegen sollten (WHO, 2019). Kinder ab fünf Jahren sollen täglich mindestens 60 Minuten mittlere bis intensive Aktivität (*moderate to vigorous physical activity*, MVPA) im Tagesverlauf sammeln. Umfänge höher als 60 Minuten dürften dabei höhere Gesundheitseffekte bewirken (u.a. Andersen et al., 2006). Zudem sind sehr intensive Bewegungsmomente (*vigorous physical activity*, VPA) in die Alltagsaktivitäten einzubinden, inklusive dreimal wöchentlich muskel- und knochenkräftigende Bewegungsformen (WHO, 2010). Die Empfehlungen für junge Kinder basieren vor allem auf Übersichtsarbeiten (Reviews), die neuere Studien zum Dosis-Wirkungswissen bzgl. Bewegung und ihren Gesundheitseffekten zusammenfassend betrachten (u.a. Hinkley et al., 2014; Carson et al., 2017; Zeng et al., 2017).

Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres erweisen sich die kindlichen Aktivitätsniveaus als vergleichsweise niedrig und individuelle Unterschiede in der Aktivität scheinen vornehmlich auf endogenen bzw. anlagebedingten Faktoren zu basieren (u.a. Borkhoff et al., 2015; Johansson et al., 2015). Im Verlauf der frühen Kindheit steigt mit zunehmendem Alter die im Tagesverlauf summierte, gesundheitswirksame Aktivität gleichmäßig an (u.a. Meredith-Jones et al., 2018; Carson et al., 2019; Hnatiuk et al., 2019). Die Inaktivitätsniveaus der Kinder verbleiben dabei relativ konstant (u.a. Jones et al., 2013; Schmutz et al., 2018). Es gibt Hinweise darauf,

dass Kinder nach dem vierten Lebensjahr höhere Niveaus intensiver Aktivität (VPA) erreichen als zuvor (Niederer et al., 2012; Caldwell et al., 2016) und sich die Dauer mittel bis intensiver Aktivitätsphasen (MVPA) im Tagesverlauf verlängert (Hnatiuk et al., 2019). Vorliegende Übersichtsarbeiten, längsschnittliche Studien und Analysen großer Datensammlungen deuten darauf hin, dass das gesundheitswirksame Aktivitätsniveau um das Alter des Schuleinstiegs herum (6 bis 7 Jahre) sinkt und das Inaktivitätsniveau zunimmt (Cooper et al., 2015; Reilly, 2016; Crane et al., 2018). Auch Studien, die Kinder mehrerer Altersgruppen zu einem Zeitpunkt (querschnittlich) untersuchen, geben Anlass, den Umkehrpunkt des bis dahin ansteigenden gesundheitswirksamen Aktivitätsniveaus von Mädchen und Jungen etwa im sechsten/siebten Lebensjahr zu verorten (Nyberg et al., 2009; Konstabel et al., 2014; Finger et al., 2018). In Deutschland und in vielen anderen Ländern wechseln die Kinder zu diesem Zeitpunkt vom Kindergarten⁴⁷ in die Schule. Daher wird von einem Zusammenhang ausgegangen: zwischen den mit dem Schuleinstieg (1. Klasse) einhergehenden Veränderungen im Kinderalltag und dem Rückgang des kindlichen Aktivitätsniveaus. Wie sich das gesundheitswirksame Aktivitätsverhalten von Kindern während dieser (Schuleinstiegs-)Phase tatsächlich verändert, ist mangels nationaler sowie internationaler Studien und Befunde noch nicht ganz klar (u.a. Caldwell et al., 2016; Schmutz et al., 2018). Forschungslücken existieren hinsichtlich des Veränderungsmaßes, der Änderungsverläufe, zugrundeliegender Mechanismen sowie kompensierend wirkender Faktoren (u.a. Jones et al., 2013; Adler, 2017).

Mädchen werden wiederholt als besonders sensible Gruppe hinsichtlich rückläufiger Aktivitätsniveaus beschrieben (Craggs et al., 2011; Jago et al., 2017; Hnatiuk et al., 2019). Übersichtsarbeiten deuten darauf hin, dass sich geschlechterbezogene Unterschiede in den Aktivitätsniveaus bereits im frühen Kindesalter zeigen (u.a. Bingham et al., 2016; Tonge et al., 2016). Auch ländervergleichende Studien verweisen darauf, dass Jungen höhere moderat bis intensive Aktivitätsniveaus aufweisen als Mädchen (Cooper et al., 2015; Dias et al., 2019). Diese Differenzen zeigen sich sowohl während des Besuchs vorschulischer Bildungsinstitutionen, als auch während vorwiegend elterlicher Betreuungszeiten nachmittags und wochenends (u.a. O'Dwyer et al., 2014; Hesketh et al., 2015). Die Befunde, die aus deutschen Studien vorliegen, bestätigen die international recht konstant publizierten Geschlechterdifferenzen (u.a. Kettner et al., 2013; Pigeot et al., 2018), und ebenso deren Wahrnehmung/Perzeption durch bedeutsame Bezugspersonen der Kinder, wie Eltern und pädagogisches Fachpersonal in Kinderkrippen und Kindergärten (u.a. Hunger, 2017; Hesketh et al., 2017). Adler (2012) sowie Vorweg und Kolleg*innen (2013) konstatieren für die sehr intensiven Aktivitätszeiten (VPA) geschlechterspezifische Unterschiede, die zugunsten der Jungen ausfallen. Mit Blick auf die gesundheitsbezogenen und sozialisierenden Effekte kindlicher Aktivität erscheint es bedeutsam, diese sich in den ersten Lebensjahren bereits herausbildenden geschlechterbezogenen Differenzen zu analysieren und zu verstehen, was sie determiniert. Auf dieser Basis lassen sich geschlechterspezifische Interventionsstrategien für die Praxis gezielt entwickeln (u.a. Bingham et al., 2016), explizit vor dem Hintergrund bislang wenig erfolgreicher Interventionen zur Erhöhung der Aktivitätsniveaus junger Kinder (u.a. Mehtälä et al., 2014; Tucker et al., 2017).

⁴⁷ Bei der Verwendung des Begriffs Kindergarten wird die Altersgruppe in Kindertagesstätten immer mitgedacht.

22.2 Intentionen und Ziele des Beitrags

Der vorliegende Beitrag schließt an diesen Analysen an und gibt Anregungen für die Entwicklung praxisbezogener Interventionen, wobei der Fokus auf Mädchen gelegt wird. Bislang ist die Daten- und Befundlage zu kindlichen Aktivitätsniveaus und deren Veränderung im frühen und mittleren Kindesalter begrenzt, insbesondere, wenn der Blick auf die Unterschiede in den Aktivitätsniveaus von Mädchen und Jungen gelenkt wird (u.a. Caldwell et al., 2016). Der Beitrag zielt darauf ab den Forschungsstand zur Entwicklung des körperlich-sportlichen Aktivitätsverhaltens im frühen Kindesalter sowie explizit im Übergang vom Kindergarten zur Schule weiter aufzuhellen und fokussiert dabei insbesondere auf die Veränderungen der gesundheitswirksamen Aktivitätsniveaus von Mädchen. Dabei erscheint es von Relevanz das sozialisierende Verhalten der wichtigen bewegungsbezogenen Bezugspersonen der Kinder, wie Eltern, Pädagog*innen in Kindertagesstätten⁴⁸ und Kindersportleiter*innen, in den Blick zu nehmen und deren verhaltensintendierende Perzeptionen, Erwartungen und Überzeugungen aufzuzeigen. Denn, folgt man u.a. Hunger (2012; 2015) sowie Hunger und Zimmer (2012), so erweist sich bereits die frühkindliche Bewegungssozialisation in den Elternhäusern und vorschulischen Bildungsinstitutionen als klar zweigeschlechtlich vorstrukturiert. Nationalen und internationalen Befunden entsprechend, widerspiegelt sich dies in den stringent publizierten geschlechterbezogenen Unterschieden in den Aktivitätsniveaus (u.a. Finger et al., 2018; Pigeot et al., 2018). Die geschlechterbezogene Perspektive auf das Aktivitätsverhalten (junger) Kinder sowie auf deren motorische Entwicklung bildet ein aktuell in die Diskussion gekommenes Forschungsdesiderat (Gramespacher & Voss, 2019; 2020). Im Beitrag wird der Stand der Forschung sowie die Ergebnisse dreier eigener Studien vorgestellt, die der Frage folgten, welche Perzeptionen (Wahrnehmungen), Erwartungen und Überzeugungen formulieren Eltern, KiTa-Pädagog*innen und Kindersportleiter*innen zu Veränderungen des Aktivitätsverhaltens von Mädchen und Jungen im Übergang vom Kindergarten zur Schule (1. Klasse). Die Studien wurden am Forschungszentrum für den Schulsport und den Sport von Kindern und Jugendlichen (FoSS) des Instituts für Sport und Sportwissenschaft in Karlsruhe initiiert und in Zusammenarbeit mit dem Institut für Angewandte Bewegungswissenschaften der TU Chemnitz sowie der Kindersportschule Chemnitz umgesetzt (u.a. Adler, 2017; Pfeil, 2018). Ausblickend fasst der Beitrag die dargestellten Befunde mit besonderem Blick auf die Mädchen zusammen und gibt Empfehlungen für eine geschlechtersensible Forschung zum Aktivitätsverhalten im Übergang sowie für die Praxis zur bewegungs- und sportbezogenen Förderung junger Mädchen.

22.3 Forschungsstand

In den folgenden drei Abschnitten werden erstens (inter-)nationale Befunde zur kindlichen Aktivität im Übergang vom Kindergartenalter in das Primarschulalter präsentiert. Zweitens werden die Ergebnisse zu geschlechterspezifischen Merkmalen der Aktivität im Übergang beleuchtet und drittens wesentliche Befunde zu Perzeptionen der Übergangsakteure zur kindlichen Bewegungsaktivität vorgestellt.

⁴⁸ Das pädagogische Fachpersonal in Kindergärten und Kindertagesstätten wird im Folgenden als KiTa-Pädagog*innen bezeichnet.

22.3.1 Nationale und internationale Befunde zur kindlichen Aktivität im Übergang

Nationale Befunde zu Entwicklungsverläufen der Aktivität von Mädchen und Jungen im Übergang vom Kindergartenalter ins Grundschulalter sind kaum existent. National wie auch international untersuchen die meisten Studien das Aktivitätsverhalten von Kindergartenkindern und/oder das von Schulkindern querschnittlich, d.h. zu einem bestimmten Zeitpunkt. Die Phase des Übergangs wird kaum längsschnittlich in Bezug auf Veränderungen der kindlichen Aktivität in den Blick genommen. Die zum Übergang vom Kindergarten zur Schule (1. Klasse) weltweit vorliegenden Studien weisen Befunde aus, die mehrheitlich auf eine Verminderung der kindlichen Aktivitätsniveaus in dieser Lebensphase hindeuten. Janz und Kollegen⁴⁹ (2005) verwiesen auf Basis US-amerikanischer Längsschnittdaten auf eine allenfalls niedrige bis moderate Aufrechterhaltung der Aktivitätsniveaus von Kindern (n= 379) vom fünften bis achten Lebensjahr. Als auffällig beschreiben sie vor allem die geringe Aufrechterhaltung der Aktivitätsniveaus am Vormittag und am Mittag, was sie auf das formale (vorrangig sitzende) Lernen nach Schuleintritt zurückführen. Sie merken zudem an, dass die Inaktivitätsniveaus der Kinder im selben Zeitverlauf deutlich stabiler aufrechterhalten werden. Sigmund und Kollegen (2009) schließen aus einer tschechischen Längsschnittstudie, dass Kinder (n= 176, 6 bis 7 Jahre) nach dem Schuleinstieg im Vergleich zum Vorschuljahr signifikant niedrigere Aktivitätsniveaus aufweisen, und zwar an Wochentagen und Wochenendtagen. Ein Rückgang der Aktivität an Wochentagen ist dabei vor allem während der Zeit in der Schule zu verzeichnen, nicht am Nachmittag. Auch die Forschungsgruppe um Jáuregui (2011) berichtet aus einer Längsschnittstudie mit mexikanischen Kindern (n= 217, 5 bis 6 Jahre) rückläufige Aktivitätsniveaus nach dem Schuleintritt. Als signifikant verringert erwiesen sich hier die moderat bis intensiven Aktivitäten während der Schulzeit, aber nicht die am Wochenende oder die am Nachmittag nach der Schule. Blaes und Kollegen (2011) resümieren aus einer französischen Querschnittstudie, dass sich im Vergleich der Aktivitätsniveaus von Vorschulkindern (n= 94, 4 bis 5 Jahre) und Grundschulkindern (n= 156, 9 bis 10 Jahre) insbesondere die intensiven Aktivitäten (VPA) als rückläufig zeigen. Aus einer der ersten Längsschnittanalysen von Aktivitätsniveaus eines kleinen Samples (n= 42) vier- bis sechsjähriger schottischer Kinder im Übergang Kindergarten-Schule berichten Kelly und Kollegen (2007) einen leichten Anstieg der Aktivitätsniveaus, bei insgesamt niedrigen gesundheitswirksamen Aktivitätszeiten und hohen Inaktivitätszeiten der Kinder. Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt eine aktuellere finnische Querschnittstudie der Forschungsgruppe um Laukkanen (2014): Trotz sehr niedriger Aktivitätsniveaus erreichten die untersuchten sieben- bis achtjährigen Schulkinder (n= 31) mehr moderate und intensive Aktivitätszeit im Tagesverlauf, als die fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkinder (n= 53). Zu beachten ist in beiden Studien die recht kleine Stichprobengröße. Metcalf und Kollegen (2008) berichten aus einer britischen Längsschnittstudie keine Veränderungen in den Aktivitätsniveaus der im fünften, sechsten, siebten und achten Lebensjahr untersuchten Jungen und Mädchen (n= 207). US-amerikanische Längsschnittdaten (n= 242, 3- bis 7-Jährige) einer Studie von Taylor und Kollegen (2013) zeigen, dass in ihrem Sample der Schuleinstieg mit einem signifikanten Rückgang der kindlichen Aktivität assoziiert ist, die Aktivität jedoch nach sechs

⁴⁹ Die maskuline Form der Personenbezeichnung denkt ausdrücklich alle Geschlechtergruppen u. -identitäten mit.

Monaten wieder das Niveau vor Schulbeginn erreicht und zunächst relativ stabil bleibt. Die Studie untersuchte das Aktivitätsverhalten der Kinder bis zum siebten Lebensjahr. Auch Godard und Forschungskollegen (2012) konstatieren bei chilenischen Kindern (n= 109, 6 bis 10 Jahre) zunächst einen leichten Rückgang der Aktivität (MVPA) zwischen dem sechsten und siebten Lebensjahr, gefolgt von einer die Verminderung kompensierenden Entwicklung bis zum neunten Lebensjahr und einem sich anschließenden erneuten Rückgang. Das Forschungsteam um Finger (2018) berichtet, basierend auf elterlichen Auskünften, dass 42% der fünf-, 32% der sechs-, 26% der sieben- und 27% der achtjährigen Mädchen in Deutschland die Bewegungsempfehlungen von täglich 60 Minuten gesundheitswirksamer Aktivität erreichen. Bei den Jungen sind es 47% der Fünf-, 35% der Sechs-, 33% der Sieben- und 35% der Achtjährigen. Es deutet sich – gemäß dieser für Deutschland repräsentativen Studie – eine kurze Plateauphase im siebten und achten Lebensjahr an, gefolgt von einer erneut regressiven Entwicklung der kindlichen Aktivitätsniveaus im neunten Lebensjahr. Die querschnittlichen Daten der europaweiten IDEFICS-Studie (n= 7.684, 2 bis 11 Jahre) verweisen auf einen Rückgang des bis dahin ansteigenden Aktivitätsniveaus von Mädchen und Jungen im siebten Lebensjahr und infolge dessen auf eine Stabilisierung der Aktivitätsniveaus beider Geschlechtergruppen bis zum zehnten Lebensjahr (Konstabel et al., 2014). Dabei erreichen Jungen von Jahr zu Jahr höhere Aktivitätszeiten (MVPA) und Mädchen höhere Inaktivitätszeiten. Inaktive Zeiten erweisen sich bei Jungen wie auch bei Mädchen vom zweiten bis zum elften Lebensjahr als stetig ansteigend. Die Daten einer von Jago und Kollegen (2017) publizierten britischen Längsschnittstudie lassen auf einen Rückgang der kindlichen Aktivität (MVPA) und eine Zunahme der Inaktivität vom fünften/sechsten Lebensjahr (n= 1.223) bis hin zum achten/neunten Lebensjahr der Kinder schließen. Sie berichten dies für beide Geschlechtergruppen sowie für Wochentage und Wochenendtage. Die Forschungsgruppe um Crane (2018) veröffentlichte Daten einer kanadischen Aktivitätsstudie mit fünf-/sechsjährigen Kindergartenkindern (n= 96) sowie sieben-/achtjährigen Schulkindern (n= 94), von denen insgesamt 21 Kinder längsschnittlich weiterverfolgt werden konnten. Crane und Kollegen (2018) konstatieren für das querschnittliche wie auch für das kleinere längsschnittliche Sample einen Rückgang der Aktivitätsniveaus (MVPA) und einen Anstieg der Inaktivitätsniveaus vom Kindergarten bis zur zweiten Klassenstufe. Sie verweisen darauf, dass mit jedem Schuljahr Unterrichtszeit, Hausaufgabenzeit und schulische Sitzzeit relevant ansteigen. Anhand der Befunde eines Samples von fünf- und sechsjährigen Kindern (n= 101) einer australischen Übergangsstudie (1-Jahres-follow-up) schlussfolgern Carson und Forschungskollegen (2016), dass der Schuleintritt von einem signifikanten Anstieg inaktiver Zeiten im Tagesverlauf gekennzeichnet ist. Davon betroffen ist wochentags die Zeit während des Schulbesuches, nicht aber die Zeit außerhalb der Schule. Die Forschungsgruppe um Kwon (2015) identifizierte auf Basis einer US-amerikanischen Längsschnittstudie vier unterschiedliche Entwicklungsverläufe der moderat bis intensiven Aktivität von Heranwachsenden (n= 537) ab dem fünften Lebensjahr, und zwar eine Profilgruppe konsistent inaktiver (15%), eine Gruppe konsistent aktiver Heranwachsender (18%), eine Gruppe mit stetig rückläufiger Aktivität (53%) und eine Gruppe mit vornehmlich rückläufiger intensiver Aktivität (14%), bei der das Aktivitätsniveau jedoch erst ab dem achten Lebensjahr eine

regressive Entwicklung aufweist. Mädchen sind dabei seltener als Jungen in der Profilgruppe konsistent aktiver Kinder vertreten, dagegen häufiger in der Profilgruppe konsistent inaktiver Kinder. Ein ähnliches Ergebnis – obgleich andere Cluster definiert wurden – berichten Jago und Kollegen (2018). In ihrer vierjährigen Längsschnittstudie waren Jungen im Profil hoch aktiver Kinder und Mädchen im Profil inaktiver Kinder jeweils dominant vertreten (6 Jahre, n= 565). Solche oder ähnliche Profil- oder Clusterbildungen bzgl. aktivitätsbezogener Entwicklungsverläufe dürften zukünftig spezifischere Informationen zur kindlichen Aktivität im Übergang vom Kindergarten zur Schule und darüber hinaus liefern können (u.a. Kwon et al., 2015; Jago et al., 2018). Zudem verweisen die aufgezeigten Forschungsbefunde zu geschlechterbezogenen Differenzen im Aktivitätsverhalten im Verlauf der frühen Kindheit und insbesondere im Übergang Kindergarten-Schule auf die Relevanz einer Auseinandersetzung mit der Thematik Geschlecht, insbesondere mit einem Fokus auf die Mädchen.

22.3.2 Unterschiede im Aktivitätsverhalten von Jungen und Mädchen im Übergang

Mit Blick auf die Transitionsphase Kindergarten-Schule wird aus längsschnittlich angelegten Studien berichtet, dass Jungen sowohl im Kindergartenalter als auch nach Schuleinstieg bewegungsaktiver sind als Mädchen (u.a. Sigmund et al., 2009; Taylor et al., 2013; Jago et al., 2017). Laukkanen und Kollegen (2014) konstatieren aus einer finnischen Querschnittstudie mit fünf- bis sechsjährigen sowie sieben- bis achtjährigen Kindern, dass die geschlechterbezogenen Unterschiede sowohl bzgl. der moderat bis intensiven als auch hoch intensiven Aktivitätszeiten in der Übergangphase zunehmen. Auch die Autor*innengruppe um Blaes (2011) resümierte dies auf Basis einer französischen Übergangsstudie für die Geschlechterdifferenzen in hohen bis sehr hohen Intensitätsbereichen und stellt dabei fest, dass die intensive Aktivität (VPA) von Mädchen stärker abnimmt als die der Jungen. Ebenso berichten Jago und Kollegen (2017) auf Basis einer längsschnittlichen Erhebung für die moderate bis intensive Aktivität (MVPA) eine stärkere Abnahme bei Mädchen im Vergleich zu Jungen in der Lebensphase zwischen sechs/sieben Jahren und acht/neun Jahren. Dies resümieren auch Taylor und Kollegen (2013) aus einer neuseeländischen Längsschnittstudie (n= 242, 3 bis 7 Jahre) für die von ihnen anhand von Akzelerometern erfasste kindliche Aktivität.

Geschlechterbezogene Unterschiede zeigen sich nicht nur in ihrem differentiellen Veränderungsmaß in der Übergangphase, sondern auch im Zeitpunkt rückläufiger Aktivität von Mädchen und Jungen. So wird aus einer britischen Längsschnittstudie für Mädchen eine Abnahme der intensiven Aktivitätszeit (VPA) bereits nach Schuleinstieg berichtet (Beltran-Valls et al., 2019), während von Jungen diese zunächst noch stabil aufrechterhalten wird und erst zwei Jahre später relevant abnimmt. Ähnliche Befunde konstatieren Kwon und Kollegen (2015). Bei diesen Betrachtungen erscheinen die Analysen zur intensiven Aktivität (VPA) von hoher Relevanz, denn die kindliche Aktivität erweist sich in diesem Intensitätsbereich als besonders gesundheitswirksam. So berichten u.a. Collings und Kollegen (2013), dass Kinder, die sich viel in hohen Intensitätsbereichen bewegen, deutlich seltener eine Adipositas-erkrankung aufweisen. Befunde anderer Studien lassen u.a. auf einen Zusammenhang von intensiver Aktivität und aerober Fitness schließen (u.a. Bürgi et al., 2011). Und es deutet sich eine schmale, aber

starke Evidenz an, dass hoch intensive Aktivität sich effektiver auf die kognitive Entwicklung von Kindergartenkindern auszuwirken scheint als moderate (u.a. Zeng et al., 2017).

Neben der Frage, wie die Veränderung der Aktivitätsniveaus von Jungen und Mädchen im Übergang zu beschreiben ist, sind Forschungsergebnisse von Interesse, die bedeutsame Hinweise für mögliche Erklärungsansätze zur Geschlechterspezifität im Aktivitätsverhalten liefern. Neben anderen berichten beispielsweise Pigeot und Kollegen (2018) aus der IDEFICS-Studie, dass vor allem das kindliche Spielen draußen im Freien bedeutsam zum Erreichen der Bewegungsempfehlung der WHO (2010) beiträgt. Ihrer Studie zufolge sammeln Mädchen mehr als Jungen beim Spielen im Freien den wesentlichen Anteil an gesundheitswirksamer Bewegungszeit im Tagesverlauf. Beim Spielen draußen scheinen Mädchen überdies andere Aktivitätsmuster aufzuweisen als Jungen. So stellten Ruiz und Kollegen (2018) fest, dass Mädchen im Gegensatz zu Jungen eher kurze Aktivitätsmomente (< 1 Minute), unterbrochen von Inaktivitätszeiten, präferieren und seltener mehrere längere Aktivitätsphasen ohne größere Inaktivitätszeiten dazwischen aufweisen. Von angeleiteten Bewegungs- und Sportstunden (im Kindergarten sowie nach Schuleinstieg) profitieren bzgl. der Tagesgesamtaktivität (in MVPA) vor allem die Mädchen, obwohl diese während organisierter Aktivitätsangebote insgesamt weniger gesundheitswirksame Bewegungszeit sammeln als Jungen (Adler, 2012; Kobel et al., 2017). Forschungsgruppen, die verschiedene Aktivitätsprofile von Kindern clustern und analysieren, konstatieren, dass Mädchen häufiger in Profilen mit erhöhter Inaktivität vertreten sind, Jungen dagegen häufiger in Profilen konsistent aktiver Kinder (u.a. Kwon et al., 2015; Jago et al., 2018).

22.3.3 Perzeptionen und Erwartungen der Übergangspartner zur kindlichen Aktivität

Übergangspartner begleiten die Transitionsprozesse vom Kindergarten in die Schule. Dies sind z.B. die Eltern, die KiTa-Pädagog*innen sowie die Leiter*innen von Kindersport- oder Bewegungsangeboten. Um sozialisationsbedingte Wirkungen auf das Aktivitätsverhalten von Mädchen und Jungen einordnen zu können, werden hier einige Befunde zu bewegungsbezogenen Orientierungen der Übergangspartner aufgeführt.

Eltern tendieren dazu, die Aktivitätszeiten ihrer Kinder im Tagesverlauf zu überschätzen (u.a. Roschmann et al., 2011). So berichten etwa Hesketh und Kollegen (2013), dass 90% der Mütter von – entsprechend der Bewegungsempfehlungen – unzureichend aktiver Kindergartenkinder, ihre Kinder als ausreichend aktiv einschätzen. Die Befundlage deutet zudem an, dass Eltern von Mädchen die Aktivitätsniveaus stärker überschätzen als Eltern von Jungen (u.a. Corder et al., 2012). Elterliche Perzeptionen zur kindlichen Aktivität spielen eine bedeutende Rolle hinsichtlich einer Erziehung zu adäquaten Aktivitätsniveaus von jungen Kindern (Xu et al., 2015). Eltern beschreiben das höhere Aktivitätsverhalten von Jungen als angeboren und die Aktivität von Mädchen naturgegeben als geringer (Hesketh et al., 2017; Vorweg et al., 2013).

Ähnliche Erwartungen und Überzeugungen kommunizieren Pädagog*innen in Kindergärten (u.a. Hesketh et al., 2017). KiTa-Pädagog*innen gehen davon aus, dass Kinder über ein natürliches Bedürfnis verfügen, bewegungsaktiv zu sein (u.a. Gehris et al., 2015; van de Kolk et al., 2018). So konstatieren van de Kolk und Kollegen (2018), dass KiTa-Pädagog*innen es zuweilen als nicht schwierig erachten, sicherzugehen, dass sich Kinder ausreichend bewegen. Tucker

und Kollegen (2011) berichten, dass KiTa-Pädagog*innen ihre Kinder als ausreichend aktiv einschätzen. Um das Aktivitätsverhalten im Kindergarten zu erhöhen, bedarf es aus Sicht der KiTa-Pädagog*innen eine Zunahme der Sensibilität von Eltern hinsichtlich kindlicher Aktivität zuhause (van de Kolk et al., 2018). Joseph und Kollegen (2019) konstatieren für KiTa-Pädagog*innen – wie auch für Eltern – eine nur geringe Kenntnis bzgl. der Mindestempfehlungen für tägliche kindliche Aktivität und Bildschirmmedien. Dies formulieren auch Hesketh und Kollegen (2015) für KiTa-Pädagog*innen sehr junger Kinder.

KiTa-Pädagog*innen sind Gatekeeper für Bewegungsräume und Bewegungschancen in der Bildungseinrichtung (Copeland et al., 2012), Eltern für diese im familialen Setting. Ihre Einstellungen, Präferenzen, ihre subjektiven Theorien, ihre professionellen Kompetenzen etc. beeinflussen ihr Entscheidungsverhalten hinsichtlich der Schaffung bzw. Ermöglichung kindlicher Aktivität, ihrer Umfänge und der aktivitätsfördernden Beteiligung an ihr als Rollenmodelle der Kinder (Copeland et al., 2012; Devjak et al., 2013). Dabei können aufgrund der Rollendifferenz verschiedene Perspektiven relevant werden: Tandon und Kollegen (2017) zeigen, dass KiTa-Pädagog*innen der Aktivität draußen im Freien eine höhere Bedeutung zuschreiben als Eltern, dass Eltern es als sicherer empfinden, wenn ihr Kind im Kindergarten und nicht im privaten Wohnumfeld draußen spielt und, dass Eltern mehr als KiTa-Pädagog*innen erwarten, dass Kinder krank werden, wenn sie draußen in der Kälte spielen.

Im Folgenden werden drei Studien und deren Befunde zu genderbezogenen Perzeptionen, Erwartungen und Überzeugungen von Eltern, von KiTa-Pädagog*innen und von Kindersportleiter*innen bzgl. der kindlichen Aktivität im Übergang Kindergarten-Schule vorgestellt.

22.4 Mädchen im Fokus: Eigene Studien zur geschlechterspezifischen Sicht bedeutsamer Übergangspartner auf das Aktivitätsverhalten

22.4.1 Fragen und methodisches Vorgehen der Studien

Zwei der zentralen Fragen der drei Studien (Adler, 2017; Pfeil, 2018; Adler, Kirchschlager & Dörnbrack, in diesem Band) bezogen sich auf Änderungsverläufe der kindlichen Aktivität und auf die Geschlechterspezifik: Verändert sich aus Sicht von Eltern, KiTa-Pädagog*innen (Erzieher*innen) und Kindersportleiter*innen die von Kindern im Tagesverlauf gesammelte gesundheitswirksame Aktivitätszeit nach dem Schuleinstieg – und falls ja, zeigen sich Unterschiede im Ausmaß der Aktivitätsveränderungen bei Mädchen und Jungen?⁵⁰

Um diesen Fragen nachzugehen, erfolgte im Herbst 2014, Sommer 2017 sowie Frühling 2018 eine Befragung von Eltern, KiTa-Pädagog*innen und Leiter*innen von Kindersportschulen (KiSS) zu ihren Erwartungen und Perzeptionen bezüglich möglicher Änderungen des Aktivitätsverhaltens von Mädchen und Jungen im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Die Elternbefragung erfolgte in Chemnitz Stadt und Umland, die Befragung der KiTa-Pädagog*innen fand in Chemnitz sowie Karlsruhe Stadt und Umland (Sachsen, Baden-Württemberg) statt und die KiSS-Leiter*innen wurden deutschlandweit befragt. Dabei kamen Fragebogen zum Einsatz, die anhand gleicher Fragen und Skalen die Perspektiven dieser drei Übergangspartner

⁵⁰ Bei den Aussagen zu genderspezifischen Unterschieden geht es um Differenzen, die sich im Fall einer Veränderung der Aktivität im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule im Veränderungsausmaß zeigen.

im Transitionsprozess erfassten. Die Teilnahme der Eltern, KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen an den Befragungen erfolgte auf freiwilliger und anonymisierter Basis.

Die Eltern aller Schulanfänger*innen aus siebzehn Grundschulen in Chemnitz Stadt und Umland (Sachsen) wurden im Dezember 2014 gebeten, an einer schriftlichen Befragung teilzunehmen. Die Auswahl der Grundschulen erfolgte zufällig, stratifiziert nach dem Stadtteilmilieu. Keine der ausgewählten Schulen verfügte über ein im Schulprogramm ausgewiesenes Bewegungsprofil bzw. über das sächsische Zertifikat *Bewegte Schule* (Dinter & Müller, 2008). Acht Grundschulen waren ländlich, neun Schulen städtisch gelegen. 711 Erstklässler*innen erhielten die Fragebogen für ihre Eltern, von 400 Kindern kamen beantwortete Fragebogen zurück. In den Analysen werden die Fragebogendaten von 390 Eltern (Rücklauf 55%) berücksichtigt, ausgeschlossen wurden die Daten von zehn Eltern, da deren Kinder die erste Klasse wiederholten. Die Beantwortung des Eltern-Fragebogens erfolgte zu 83% durch die Mutter, zu 9% durch den Vater und zu 8% von beiden Elternteilen gemeinsam. Rückläufige Fragebogen entstammen zu 46% von Eltern männlicher, zu 54% von Eltern weiblicher Schulanfänger*innen. Das mittlere Alter dieser Kinder betrug zum Zeitpunkt der Befragung $6,52 \pm 0,5$ Jahre. 43% der 390 Kinder haben ein Geschwisterkind, das bereits länger zur Schule geht. 17% der Jungen und Mädchen besuchen Schulen in Stadtteilen höheren sozialen Milieus, 54% mittleren sowie 29% niedrigeren Milieus (Anteil differiert nicht bzgl. der Geschlechtergruppen).

Alle KiSS-Leiter*innen der zertifizierten Kindersportschulen in Deutschland wurden zwischen Juni und September 2017 gebeten an der schriftlichen Befragung teilzunehmen (N= 111). Die Fragebogen wurden postalisch und mit frankiertem Rückumschlag an die Kindersportschulen versendet. Eine Erinnerung folgte per E-Mail Anfang August 2017. 70 KiSS-Leiter*innen aus 70 Kindersportschulen haben die Fragebogen ausgefüllt zurückgesendet (Rücklauf 63%), und zwar 51% weibliche und 49% männliche KiSS-Leitungspersonen. Das durchschnittliche Alter der antwortenden KiSS-Leiter*innen lag bei 36 Jahren. 55% der 70 KiSS-Leiter*innen gaben an ein sportwissenschaftliches Studium absolviert zu haben, 23% ein Lehramtsstudium im Fach Sport, 13% waren staatlich geprüfte Sport- und Gymnastiklehrer*innen und 9% verfügten über andere Studien- und Ausbildungsabschlüsse mit Bezug zum Sport. Nahezu alle KiSS-Leiter*innen besaßen zusätzliche sport- und bewegungsbezogene Lizenzen aus Fort- und Weiterbildungen. Mit diesen Erfahrungen und Qualifikationen sowie aufgrund ihrer hohen Professionalisierung im Kindersport erwiesen sich die KiSS-Leiter*innen als adäquate Zielgruppe für diese Studie.

Die KiTa-Pädagog*innen wurden von Juni bis August 2017 befragt. Sie waren in dieser Zeit in sechs KiTas in Chemnitz Stadt und Land sowie in fünf KiTas in Karlsruhe Stadt und Land tätig. Die KiTa-Auswahl orientierte sich an den Merkmalen Größe (Zahl der Kinder), Stadtteil-Milieu und städtischer respektive ländlicher Lage der Einrichtung. Keine der elf angefragten KiTas lehnte eine Teilnahme an der Studie ab. Hier konnten insgesamt 39, ausschließlich weibliche Pädagoginnen zur Befragungsteilnahme gewonnen werden. Aus jeder Einrichtung liegt jeweils ein Fragebogen von der KiTa-Leitung (n= 11) sowie weitere Fragebogen von bis zu fünf KiTa-Pädagog*innen pro Einrichtung aus dem Bereich der Gruppenbetreuung (n= 28)

vor. Die Zahl der befragten Gruppenbetreuer*innen orientierte sich an der Zahl der in der Einrichtung betreuten Kinder. Aus Chemnitz wurden 22 KiTa-Pädagog*innen aus zwei ländlich und vier städtisch gelegenen KiTas befragt, aus Karlsruhe 17 Pädagog*innen aus drei ländlichen und zwei städtischen KiTas. 25% der teilnehmenden KiTa-Pädagog*innen verfügten über bis zu sechs Jahre Berufserfahrungen mit Vorschulgruppen, weitere 25% über sieben bis zwölf Jahre und die restlichen 50% der KiTa-Pädagogen haben mehr als zwölf Jahre (bis hin zu 40 Jahre) Berufserfahrung mit Vorschulgruppen.

Die Datenerhebung zu den beiden Forschungsfragen erfolgte bei Eltern, KiTa-Pädagog*innen und Kindersportleiter*innen im jeweiligen Fragebogen in nahezu identischer Form über die Abschnittsüberschrift „Was denken Sie, wie verändert sich das Sporttreiben und bewegungsaktive Spielen von Vorschulkindern nach dem Schuleinstieg (in die 1. Klasse)?“. Für die verschiedenen Momente der kindlichen Aktivität im Tagesverlauf wurden folgende fünf Aussagen formuliert, die entsprechend des erwarteten bzw. perzipierten (wahrgenommenen) Ausmaßes von den Übergangspartnern beantwortet werden sollten: für „Bewegung wochentags 08.00-15.00 Uhr“, für „Bewegung wochentags 15.00-20.00 Uhr“, für „Bewegung wochenends 08.00-20.00 Uhr“, für „Bewegung auf dem Weg zur Schule (KiTa)“ und für „Bewegung in organisierten Sportstunden“. Für die Erfassung von Erwartungen/ Perzeptionen zur Veränderung kindlicher Sitz- bzw. Inaktivitätszeiten im Tagesverlauf wurde eine Aussage zur „Sitzzeit wochentags 08.00-20.00 Uhr“ sowie eine zur „Sitzzeit wochenends 08.00-20.00 Uhr“ eingebunden. Hinzu kamen zwei weitere Aussagen, um das Ausmaß der Veränderungen im „Bewegungsdrang“ und in den „Möglichkeiten zum Ausleben der Bewegungsbedürfnisse“ zu erfassen. Die Formulierung der Aussagen im Elternfragebogen zielte explizit *auf das eigene Kind* ab, z.B. „Ich denke, mein Kind bewegt sich jetzt als Schulkind an Wochentagen zwischen 08.00 und 15.00 Uhr mehr als im Vorschuljahr respektive weniger als im Vorschuljahr.“ Im Elternfragebogen wurde separat erfragt, ob das Kind ein Mädchen oder ein Junge ist. Die Aussagen im Fragebogen für KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen waren separat für Mädchen und für Jungen formuliert und bildeten in ihrer Formulierung das Pendant zur Aussage aus dem Elternfragebogen, z.B. „Ich denke, Mädchen bewegen sich nach Schuleinstieg an Wochentagen zwischen 08.00 und 15.00 Uhr mehr als im Vorschuljahr respektive weniger als im Vorschuljahr.“ Der direkte Vergleich zur „anderen Geschlechtergruppe“ wurde in diesen Fragebogen explizit nicht aufgenommen, um die Aussagen mit Blick auf jeweils eine Geschlechtergruppe zu erfassen.

Die Antworten, welche das Ausmaß erwarteter/ perzipierter Veränderungen im kindlichen Aktivitätsverhalten nach dem Schuleinstieg im Vergleich zum Vorschuljahr betrafen, wurden in den Fragebogen von Eltern, KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen gleichermaßen auf einer visuellen Analogskala im Fragebogen erfragt. Dabei entsprach der auf der Skala angebbare Wert 0 keiner Veränderung, positive Werte (> 0) einem Mehr an Bewegung und negative Werte (< 0) einem Weniger an Bewegung nach dem Schuleinstieg (siehe Abb. 1-3 im Ergebnisteil). Befragungen unter Verwendung visueller Analogskalen liefern Daten mit hohem Informationsgehalt. Bei der Auswertung der Daten können statistische Verfahren eingesetzt werden, die ein hohes Skalenniveau voraussetzen (u.a. Funke, 2004). Die Auswertung der Daten

erfolgte mittels des Statistikprogrammes *IBM Statistics SPSS 26*. Für die Analysen zum Veränderungsmaß respektive zu geschlechterbezogenen Differenzen wurden der T-Test und Wilcoxon-Test für eine Stichprobe respektive verbundene Stichproben eingesetzt. Als Effektstärkemaße wurden Cohens d und Pearsons r berechnet.

22.4.2 Ergebnisse der Übergangsstudien

Die Ergebnisse werden entlang der beiden zentralen Fragestellungen aus den drei Studien beantwortet: (1) Sehen oder erwarten Eltern, KiTa-Pädagog*innen und Kindersportleiter*innen relevante Veränderungen der Aktivität von Kindern nach deren Einstieg in die Schule im Vergleich zum Vorschuljahr? (2) Werden von den Übergangspartnern geschlechterbezogen differente Aussagen zum Veränderungsmaß getroffen? D.h. bei Eltern: zur eigenen Tochter/zum eigenen Sohn, bei den KiTa-Pädagog*innen und Kindersportleiter*innen: zu Mädchen und zu Jungen.

Zu der Frage nach möglichen Veränderungen in der kindlichen Aktivität wochentags 08.00 bis 15.00 Uhr nach Schuleinstieg berichten die befragten Eltern (Abb. 1) eine Verringerung der Aktivität. Die im Vergleich zum Vorschuljahr als verringert wahrgenommene Aktivität der Kinder erweist sich jedoch nur bzgl. der Jungen als statistisch relevant ($T = -2.366$; $p = .019$; $d = .36$; $n = 173$). KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen (Abb. 2, 3) erwarten eine deutlich stärkere Verminderung der Aktivität als Eltern, und zwar von Mädchen und von Jungen in diesem Tagesabschnitt ($Z_{\text{KiTa-P.}} = -5.033$; $p < .001$; $d = 2.72$; $n = 39$) ($T_{\text{KiSS-L.}} = -7.903$, $p < .001$; $d = 1.92$; $n = 69$). Geschlechterbezogene Unterschiede im Veränderungsmaß lassen sich weder in den elterlichen Wahrnehmungen, noch den Erwartungen der KiTa-Pädagog*innen feststellen. KiSS-Leiter*innen berichten in diesem Zeitfenster einen tendenziell stärkeren Rückgang der Aktivität von Mädchen als von Jungen ($T_{\text{KiSS-L.}} = -1.862$; $p = .067$; $r = .22$; $n = 69$).

Bezüglich der kindlichen Aktivität wochentags 15.00 bis 20.00 Uhr perzipieren/ erwarten Eltern, KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen eine ganz leichte Zunahme der Aktivität von Jungen nach dem Schuleinstieg im Vergleich zum Vorschuljahr. KiTa-Pädagog*innen konstatieren auch für Mädchen einen leichten Anstieg der Aktivität. Eltern und KiSS-Leiter*innen berichten dagegen einen leichten Rückgang der Aktivität von Mädchen in diesem Zeitfenster. Diese Veränderungsannahmen erreichen in ihrem Ausmaß statistisch keine Bedeutsamkeit. Als relevant erweisen sich jedoch die von KiSS-Leiter*innen kommunizierten geschlechterbezogenen Unterschiede im Ausmaß der Aktivitätsveränderungen von Jungen und Mädchen ($T_{\text{KiSS-L.}} = -4.995$; $p < .001$; $r = .52$; $n = 69$).

Eltern, KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen perzipieren/ erwarten eine Zunahme der kindlichen Aktivität an Wochenenden zwischen 08.00 und 20.00 Uhr nach Schuleinstieg. Das für Jungen beschriebene Veränderungsmaß erreicht eine statistische Signifikanz (Bedeutsamkeit) ($T_{\text{Eltern}} = 4.631$; $p < .001$; $d = .70$; $n = 174$) ($Z_{\text{KiTa-P.}} = 1.967$; $p = .049$; $d = .66$; $n = 39$) ($T_{\text{KiSS-L.}} = 2.701$; $p = .009$; $d = .66$; $n = 69$). Für Mädchen perzipieren nur die Eltern eine signifikant höhere Aktivität am Wochenende ($T_{\text{Eltern}} = 3.760$; $p < .001$; $d = .53$; $n = 203$) nach dem Schulanfang im Vergleich zum Vorschuljahr. Bedeutsame geschlechterbezogene Unterschiede zeigen sich nur im von KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen erwarteten aktivitätsbezogenen Veränderungsmaß ($Z_{\text{KiTa-P.}} = -3.030$; $p = .002$; $r = .49$; $n = 39$) ($T_{\text{KiSS-L.}} = -2.734$;

$p = .008$; $r = .66$; $n = 69$). In den elterlichen Perzeptionen lassen sich keine geschlechterbezogenen Differenzen erkennen.

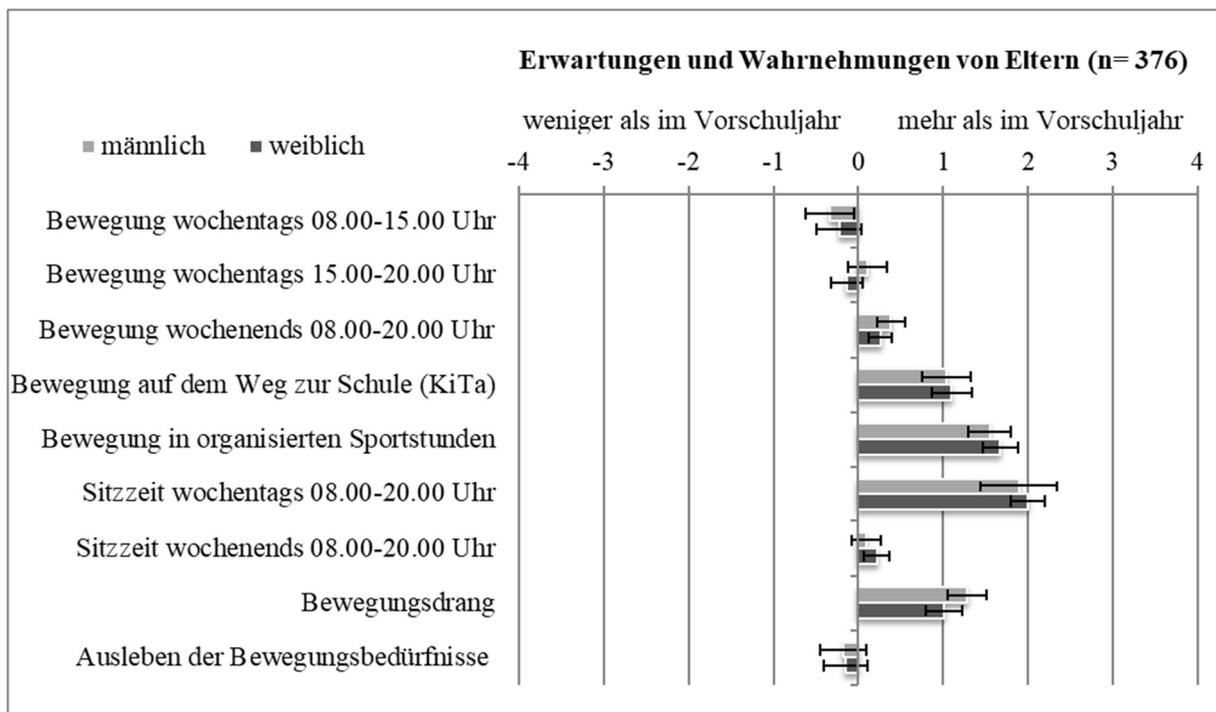


Abb. 1: Perzeptionen und Erwartungen von Eltern zu Veränderungen des Aktivitätsverhaltens von Mädchen und Jungen nach Schuleinstieg (1. Klasse) (Mittelwert und Konfidenzintervall⁵¹)

Alle befragten Bezugspersonen erwarten/ perzipieren eine deutlich erhöhte Aktivität von Jungen und Mädchen auf dem Schulweg im Vergleich zur Aktivität auf dem Weg zum und vom Kindergarten ($T_{\text{Eltern}} > 7.229$; $p < .001$; $d > 1.12$; $n = [174; 203]$) ($Z_{\text{KiTa-P.}} > 2.856$; $p \leq .004$; $d > 1.07$; $n = 37$) ($T_{\text{KiSS-L.}} > 3.559$; $p \leq .001$; $d \geq .86$; $n = 69$). Das jeweilige Ausmaß der Veränderung ist als hoch einzuschätzen. Für Jungen werden etwas größere Veränderungen berichtet. Relevante geschlechterbezogene Unterschiede im Veränderungsausmaß lassen sich nur in den Erwartungen der KiSS-Leiter*innen erkennen ($T_{\text{KiSS-L.}} = -3.306$; $p = .002$; $r = .80$; $n = 69$).

Während KiTa-Pädagog*innen nur bei Jungen eine leichte Erhöhung der Aktivität über angeleitete Sportstunden nach Schuleinstieg erwarten ($Z_{\text{KiTa-P.}} = 2.225$; $p = .026$; $d = .76$), perzipieren Eltern für beide Geschlechtergruppen eine deutliche, hochsignifikante Zunahme der Aktivität in diesem Bereich; für Mädchen ($T_{\text{Eltern}} = 15.530$; $p < .001$; $d = 2.18$; $n = 204$) sogar eine noch stärkere als für Jungen ($T_{\text{Eltern}} = 12.074$; $p < .001$; $d = 1.84$; $n = 173$). KiSS-Leiter*innen erwarten für Mädchen gar keine Erhöhung der Aktivität in organisierten Sportstunden, für Jungen eine ganz geringe Erhöhung. Die im erwarteten Veränderungsausmaß erkennbaren geschlechterbezogenen Differenzen weisen nur niedrige Effektstärken auf ($Z_{\text{KiTa-P.}} = 2.315$; $p = .021$; $r = .37$; $n = 39$) ($T_{\text{KiSS-L.}} = 2.852$; $p = .006$; $d = .33$; $n = 69$).

⁵¹ Die schwarzen Balken in dieser Abbildung 1 wie auch in den Abbildungen 2 und 3 kennzeichnen das Intervall, in dem der Mittelwert mit einer 95% Wahrscheinlichkeit liegen dürfte, wenn die Grundgesamtheit aller Eltern an der Befragung teilgenommen hätte.

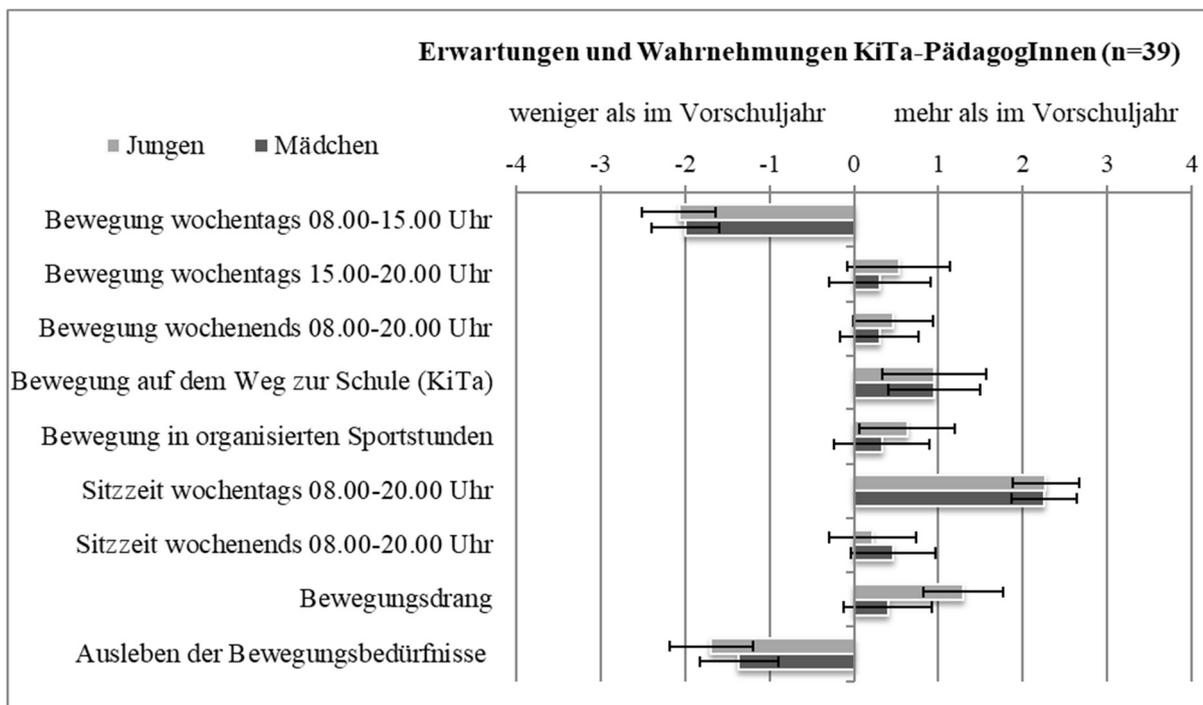


Abb. 2: Erwartungen von KiTa-Pädagog*innen zu Veränderungen des Aktivitätsverhaltens von Mädchen und Jungen nach Schuleinstieg (1. Klasse) (Mittelwert und Konfidenzintervall)

Eltern nehmen nach Schuleinstieg eine deutliche Erhöhung der Sitzzeiten von Jungen und Mädchen wochentags im Zeitfenster 8.00 bis 20.00 Uhr wahr ($T_{\text{Eltern}} > 15.035$; $p < .001$; $d > 2.30$; $n = [173; 204]$). KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen erwarten dies in etwa gleichem Ausmaß ($Z_{\text{KiTa-P.}} > 5.284$; $p < .001$; $d > 3.18$; $n = 39$) ($T_{\text{KiSS-L.}} > 16.095$; $p < .001$; $d > 3.90$; $n = 69$). Die Veränderung wird in ihrem Ausmaß von Eltern, KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen etwa gleichermaßen für Jungen und für Mädchen beschrieben, es lassen sich keine geschlechterbezogenen Unterschiede feststellen.

Für Mädchen berichten Eltern, wie auch KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen eine leichte, aber signifikante Zunahme der Sitzzeiten wochenends 8.00 bis 20.00 Uhr nach dem Schuleinstieg ($T_{\text{Eltern}} = 2.967$; $p = .003$; $d = .42$; $n = 201$) ($Z_{\text{KiTa-P.}} = 2.329$; $p = .020$; $d = .80$; $n = 39$) ($T_{\text{KiSS-L.}} = 2.248$; $p = .028$; $d = .55$; $n = 69$). Bei Jungen erreicht die seitens der Bezugspersonen perzipierte/erwartete Erhöhung der Sitzzeiten wochenends kein signifikantes Ausmaß. Geschlechterbezogene Unterschiede im Veränderungsausmaß erweisen sich nur bzgl. der Erwartungen von KiTa-Pädagog*innen ($Z = -2,175$; $p = .030$; $r = .35$; $n = 39$) und KiSS-Leiter*innen ($T = 2.475$; $p = .016$; $r = .29$; $n = 69$) als statistisch bedeutsam.

Eltern nehmen nach dem Schuleinstieg einen höheren Bewegungsdrang bei Mädchen ($T_{\text{Eltern}} = 9.030$; $p < .001$; $d = 1.26$; $n = 205$) und Jungen ($T_{\text{Eltern}} = 11.192$; $p < .001$; $d = 1.70$; $n = 175$) wahr, als im Vorschuljahr. KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen dagegen erwarten nur bei Jungen einen signifikanten Anstieg des Bewegungsdrangs nach dem Schuleinstieg ($Z_{\text{KiTa-P.}} = 4.110$; $p < .001$; $d = 1.75$; $n = 39$) ($T_{\text{KiSS-L.}} = 6.721$; $p < .001$; $d = 1.63$; $n = 69$). Für Mädchen erwarten sie eine weitaus geringere Zunahme des Bewegungsdrangs. Der Unterschied zwischen den Erwartungen zum Bewegungsdrang von Mädchen und dem von Jungen erweist sich als

statistisch sehr relevant ($Z_{\text{KiTa-P.}} = -3.726$; $p < .001$; $r = .60$; $n = 39$) ($T_{\text{KiSS-L.}} = -5.542$; $p < .001$; $r = .56$; $n = 69$).

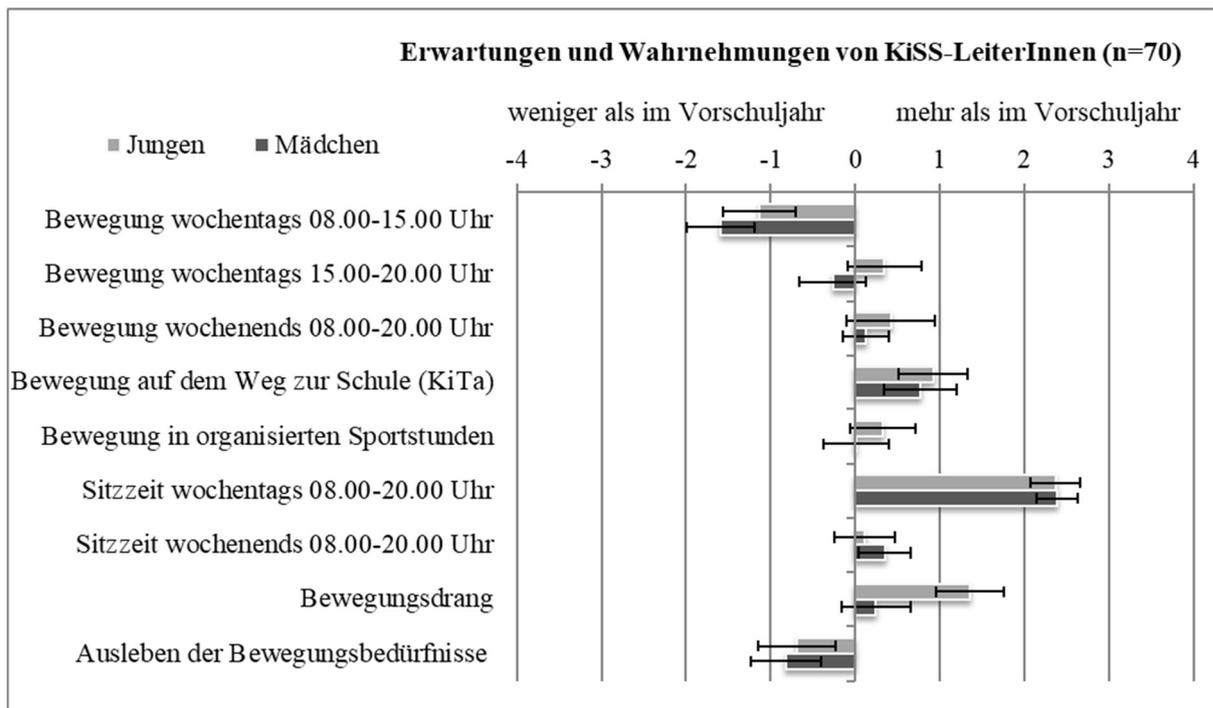


Abb. 3: Erwartungen von KiSS-Leiter*innen zu Veränderungen des Aktivitätsverhaltens von Mädchen und Jungen nach Schuleinstieg (1. Klasse) (Mittelwert und Konfidenzintervall)

Die Möglichkeiten zum Ausleben der Bewegungsbedürfnisse nach Schuleinstieg bewerten Eltern als nur etwas geringer im Vergleich zum Vorschuljahr. KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen gehen dagegen von einer deutlichen Abnahme der Möglichkeiten zum Ausleben der Bewegungsbedürfnisse von Jungen ($Z_{\text{KiTa-P.}} = -4.683$; $p < .001$; $d = 2.27$; $n = 39$) ($T_{\text{KiSS-L.}} = -3.026$; $p = .004$; $d = .74$; $n = 68$) und Mädchen ($Z_{\text{KiTa-P.}} = -4.342$; $p < .001$; $d = 1.94$; $n = 39$) ($T_{\text{KiSS-L.}} = -3.906$; $p < .001$; $d = .95$; $n = 68$) aus. Statistisch bedeutsame geschlechterbezogene Differenzen im Veränderungsausmaß zeigen sich nur in den Erwartungen der KiTa-Pädagog*innen, mit einer eher niedrigen Relevanz ($Z_{\text{KiTa-P.}} = -2.170$; $p = .030$; $r = .35$; $n = 39$).

Werden die Ergebnisse zur Sportvereinsmitgliedschaft von Kindern vor und nach dem Schuleinstieg herangezogen, so ist für die befragten Eltern zu konstatieren, dass ihre Perzeptionen bzgl. einer Zunahme der Aktivität von Jungen und Mädchen in angeleiteten Sportstunden sich vor allem auf den schulischen Sportunterricht zu beziehen scheinen. Denn, befragt nach der Sportvereinsmitgliedschaft ihrer Kinder, zeigt sich der Anteil tatsächlicher Mitgliedschaften von Mädchen nach Schuleinstieg als deutlich vermindert und der der Jungen stabil aufrechterhalten; obgleich zu beachten ist, dass sowohl Vereinsaustritte als auch Ersteintritte nach Schulbeginn zu verzeichnen sind (Abb. 4). Mädchen sind etwas seltener Mitglied eines Sportvereins als Jungen, im Vorschuljahr und nach Einstieg in die Schule.

KiSS-Leiter*innen erwarten für beide Geschlechtergruppen einen minimalen, fast zu vernachlässigenden Rückgang der Sportvereinsmitgliedschaft bei Jungen wie bei Mädchen (Abb. 5). KiTa-Pädagog*innen nehmen an, dass die Mitgliedschaften in Sportvereinen zunehmen, vor allem bei Jungen, aber auch bei Mädchen (Abb. 6). Sie scheinen im Gegensatz zu den Eltern nicht nur auf den Sportunterricht der Schulen zu fokussieren, was ihre Erwartungen zum Aktivitätsanstieg in angeleiteten Sportstunden nach Schulbeginn betrifft. Sie gehen ebenso von einem Anstieg der Sportvereinspartizipation aus.

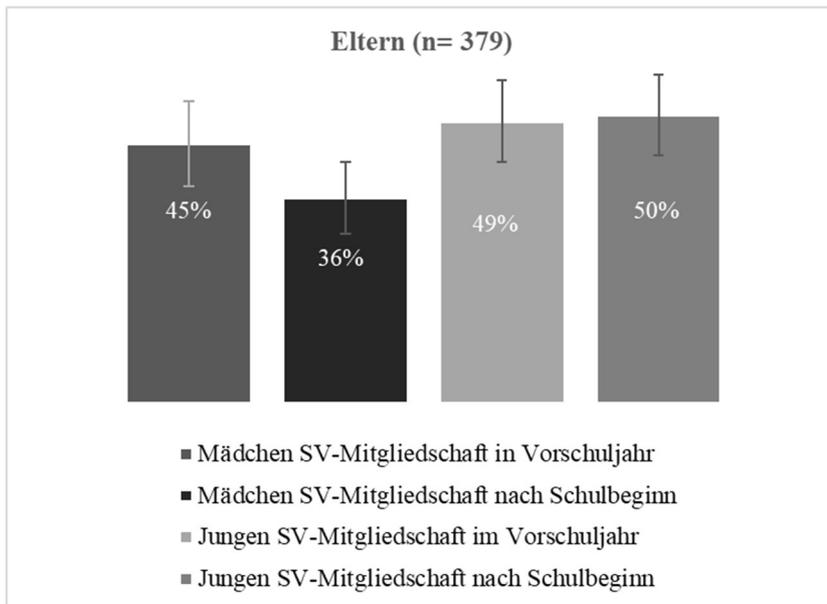


Abb. 4: Angaben von Eltern zur Sportvereinsmitgliedschaft ihrer Mädchen und Jungen im Vorschuljahr und nach Schuleinstieg (1. Klasse) (Mittelwerte und Konfidenzintervall)

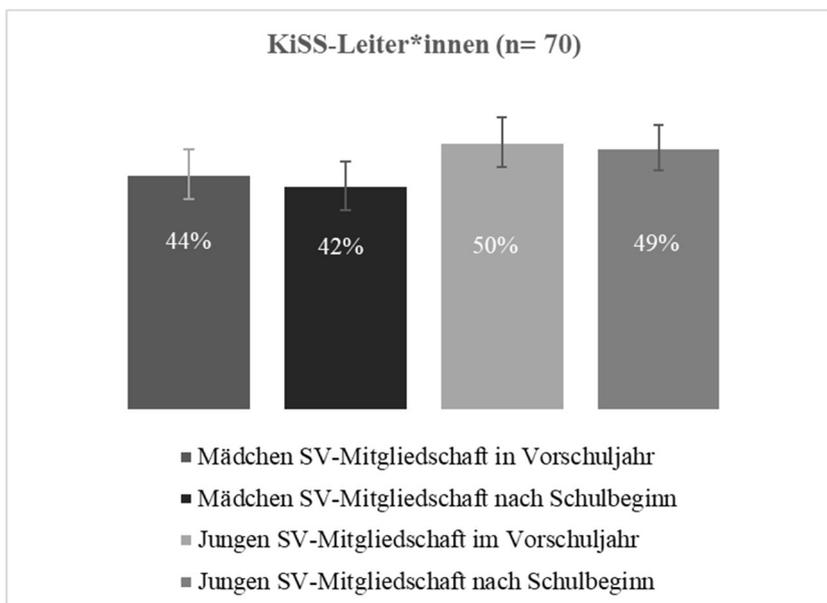


Abb. 5: Erwartungen von KiSS-Leiter*innen zur Sportvereinsmitgliedschaft von Mädchen und Jungen im Vorschuljahr und nach Schuleinstieg (1. Klasse) (Mittelwerte und Konfidenzintervall)

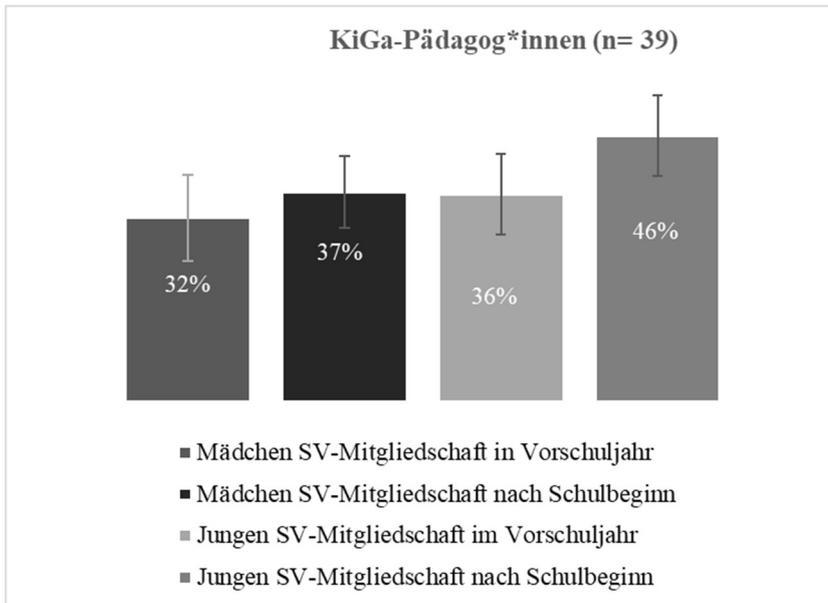


Abb. 6: Erwartungen von KiTa-Pädagog*innen zur Sportvereinsmitgliedschaft von Mädchen und Jungen im Vorschuljahr und nach Schuleinstieg (1. Klasse) (Mittelwerte und Konfidenzintervall)

22.4.3 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen der drei eigenen Studien wurden Perzeptionen, Erwartungen, Überzeugungen von Eltern, KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen erfasst. Die Orientierungen zum kindlichen Aktivitätsverhalten manifestieren sich bei den befragten Übergangspartnern häufig als subjektive Theorien und beeinflussen relevant deren Alltagshandeln. Wie die subjektiven Wahrnehmungen, Erwartungen und Überzeugungen von Eltern, KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen einzuordnen sind, soll anhand vorliegender Befunde aus Studien mit objektiver Datenerhebung (v.a. mit Beschleunigungsmessgeräten) diskutiert werden. Daraus sollte sich ableiten lassen, ob es Maßnahmen beispielsweise zur Information und Sensibilisierung der Übergangspartner bezüglich des Erreichens bzw. Nichterreichens der Mindestempfehlungen für die Aktivität und Inaktivität von Kindern sowie zur Bedeutung von ausreichend Bewegung, aktivem Spiel und Sport im Kinderalltag vor, während und nach dem Übergang vom Kindergarten zur Schule bedarf (WHO, 2010; 2019).

Von allen befragten Übergangspartnern der Kinder wird nach dem Schuleinstieg eine deutliche Zunahme der kindlichen Sitzzeiten wochentags zwischen 08.00 und 20.00 Uhr berichtet. Dies beinhaltet die Zeit des Schulbesuches, des Mittagessens und der Hausaufgabenerledigung sowie die Zeit nachmittags und abends in vornehmlich elterlicher Betreuung. Diese Perzeptionen und Erwartungen gehen konform mit Ergebnissen zur Zunahme von Sitz- bzw. Inaktivitätszeiten aus längsschnittlichen Studien mit objektiver Aktivitätserfassung (u.a. Konstabel et al., 2014; Jago et al., 2017; Crane et al., 2018). Explizit für die Zeit des Schulbesuches berichten u.a. Carson und Kollegen (2016) sowie die Forschungsgruppe um Crane (2018) eine relevante Zunahme kindlicher Inaktivität. Für die Sitzzeiten der Kinder am Wochenende 08.00 bis 20.00 Uhr kommunizieren Eltern, KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen einen fast zu vernachlässigenden Anstieg. Studien mit objektiv erhobenen Aktivitätsdaten konstatieren eine Zunahme wochenends sitzend verbrachter Zeit für Mädchen und Jungen (u.a. Carson et al., 2016;

Jago et al., 2017). Von Hesketh und Kollegen (2013) u.a. liegen Befunde vor, die darauf hinweisen, dass sehr viele Eltern ihre eher inaktiven Kinder als ausreichend aktiv bewerten. Dies ist möglicherweise auf Überschätzungen seitens der Eltern zurückführbar (Burchartz et al., 2019) sowie auf eine geringe Kenntnis der Mindestempfehlungen für Sitzzeiten und Aktivitätszeiten im Kindesalter (Hesketh et al., 2013; Joseph et al., 2019).

Geschlechterbezogene Unterschiede im Veränderungsausmaß der kindlichen Sitzzeiten wochentags und wochenends gehen aus den Einschätzungen der Eltern nicht hervor. KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen erwarten nur für Wochenendtage geringe geschlechterbezogene Differenzen im Veränderungsausmaß von Sitzzeiten: Mädchen wird dabei eine etwas stärkere Zunahme der Sitzzeit am Wochenende zugeschrieben als Jungen. Jago und Kollegen (2017) berichten aus ihrer Übergangsstudie, auf Basis objektiv erfasster Daten, einen stärkeren Anstieg der Sitzzeiten wochentags und wochenends für Mädchen im Vergleich zu Jungen. Sie konstatieren überdies eine deutliche Zunahme der Inaktivität der Mütter nach dem Schuleinstieg ihrer Kinder. Sitzzeiten aufgrund des Konsums von Bildschirmmedien erweisen sich insgesamt als ungünstig für die motorische, kognitive, soziale Entwicklung sowie das Übergewichtsrisiko, wohingegen sich inaktive Tätigkeiten wie z.B. Geschichtenerzählen und Lesen, günstig auf die kognitive Entwicklung auswirken (u.a. Poitras et al., 2017).

Mit der Zunahme der Sitzzeiten wochentags einhergehend wird von KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen ein starker Rückgang der Bewegungszeit zwischen 08.00 und 15.00 Uhr, also während der Zeit, die die Kinder in der Schule verbringen, auf dem Heimweg sowie mit Hausaufgaben erwartet. Eltern gehen von einem minimalen Rückgang der Aktivität ihrer Kinder im Zeitfenster des Schulbesuches aus, obgleich sie von einer starken Zunahme der Sitzzeit nach Schuleinstieg berichten. Geschlechterbezogene Unterschiede im von den Übergangspartnern perzipierten bzw. erwarteten Veränderungsausmaß der Aktivität wochentags 08.00 bis 15.00 Uhr sind marginal. Befunde, die auf einen deutlichen Rückgang der kindlichen Aktivität während der Zeit in der Schule verweisen, liegen aus mehreren Längsschnittstudien vor (Janz et al., 2005; Sigmund et al., 2009; Jàuregui et al., 2011; Jago et al., 2017; Crane et al., 2018). In einer tschechischen Studie von Sigmund und Kollegen (2009) fällt die Aktivität von Jungen während der Schulzeit etwas stärker ab als bei Mädchen: Von einem höheren Niveau im letzten Kindergartenjahr auf das Niveau von Mädchen nach Schulbeginn. Crane und Kollegen (2018) weisen darauf hin, dass die Ursachen für diesen Aktivitätsrückgang in der Zeit des Schulbesuchs dringlich intensiver untersucht werden sollten. Die Eltern rechnen in diesem Zeitfenster mit einer geringen Abnahme der Aktivitätszeit, zugleich aber mit einem starken Anstieg an Bewegungszeit in organisierten Sportstunden. Da sich anhand ihrer Angaben ein Rückgang der Sportvereinsmitgliedschaft (v.a. bei Mädchen) zeigt, ist anzunehmen, dass sie ein deutliches Mehr an Bewegung in der Zeit des Schulbesuches durch den obligatorischen Sportunterricht sowie außerunterrichtliche Schulsportangebote erwarten. Dabei erweist sich die tatsächliche Bewegungszeit im Sportunterricht noch immer als gering (u.a. Sprengeler et al., 2019). Außerunterrichtliche Bewegungsangebote, wie die Partizipation an Bewegungsstunden im Hort oder im Ganztags, werden möglicherweise in ihrem Beitrag zur Tagesgesamttätigkeitszeit überschätzt. Hesketh und Kollegen (2015) u.a. konstatieren, dass eine verringerte Aktivität

während der Schulzeit von Kindern am Nachmittag und Abend nicht kompensiert wird. Für den Zeitraum 15.00 bis 20.00 Uhr unter der Woche werden in den drei eigenen Studien geringe Aktivitätsänderungen nach dem Einstieg in die Schule kommuniziert. Eltern und KiSS-Leiter*innen sehen bzw. erwarten gegenläufige Veränderungen: Bei Jungen eine Aktivitätszunahme, bei Mädchen eine Aktivitätsabnahme. Nur die geschlechterbezogenen Annahmen der KiSS-Leiter*innen erweisen sich als relevant different. Übergangsstudien berichten, auf Basis objektiv erhobener Daten, nach Schuleinstieg der Kinder keinen relevanten Aktivitätsrückgang am Nachmittag (Jáuregui et al., 2011; Carson et al., 2016). Sigmund und Kollegen (2009) verweisen auf einen leichten Abfall der Aktivität von Jungen nach dem Schulbesuch in der Freizeit. Dabei sinkt die Aktivitätszeit von Jungen auf das Niveau von Mädchen (Sigmund et al., 2009). Dieser Befund nährt u.a. die Forderung nach der Herausbildung und Aufrechterhaltung möglichst hoher Aktivitätsniveaus im Kindergartenalter, damit Mädchen und Jungen nach dem Schuleinstieg auf einem adäquaten Niveau weiterhin aktiv bleiben. Nimmt man Wochentage insgesamt in den Blick, so liegen aus mehreren Studien Befunde zu einem, im Vergleich zu Jungen, deutlich stärkeren Rückgang gesundheitswirksamer Aktivitätszeit von Mädchen vor (u.a. Konstabel et al., 2014; Jago et al., 2017; Taylor et al., 2013; Beltran-Valls et al., 2019). Beltran-Valls (2019) berichten einen früheren Abfall der Aktivitätszeit von Mädchen und einen etwas späteren Abfall bei Jungen.

Am Wochenende zwischen 08.00 und 20.00 Uhr zeigen sich aus den drei eigenen Studien ähnliche Ergebnisse wie in der vorwiegend elterlichen Betreuungszeit wochentags am Nachmittag und Abend. Die kindliche Aktivität nach Schuleinstieg wird in diesem Zeitraum zwar als leicht ansteigend wahrgenommen, aber nur in den Erwartungen der KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen lassen sich relevante Geschlechterdifferenzen erkennen. Sie gehen davon aus, dass die Aktivität an Wochenenden bei Jungen etwas mehr zunimmt als die der Mädchen. Für das Wochenende liegen aus Studien mit objektiver Aktivitätsmessung Befunde vor, die nach Schuleinstieg einen Rückgang der gesundheitswirksamen Zeit für Mädchen und Jungen resümieren (Sigmund et al., 2009; Godard et al., 2012; Jago et al., 2017). Jáuregui und Kollegen (2011) konstatieren dagegen keine Veränderung der Wochenendaktivität. Jungen erweisen sich nach dem Einstieg in die Schule an Wochenendtagen aktiver als Mädchen (Sigmund et al., 2009; Blaes et al., 2011; Jago et al., 2017). Mit Blick auf das Veränderungsausmaß, weisen Mädchen zuweilen einen stärkeren Rückgang der gesundheitswirksamen Aktivität an Wochenendtagen auf als Jungen (Taylor et al., 2013; Jago et al., 2017). Die Resultate der Studien von Sigmund und Kollegen (2009) sowie von Godard und Kollegen (2012) verweisen dagegen auf einen stärkeren Abfall bei Jungen im Vergleich zu Mädchen.

Die in den eigenen Studien befragten Übergangspartner rechnen mit einem Anstieg des kindlichen Bewegungsdrangs nach Einstieg in die Schule; bei Jungen mit einem relevant höheren Anstieg als bei Mädchen. Die Möglichkeiten zum Ausleben der Bewegungsbedürfnisse werden von allen Übergangspartnern bei Mädchen und bei Jungen als verringert eingeschätzt. Auf dem Weg zur Schule sind aus Sicht der Übergangspartner Jungen wie Mädchen bewegungsaktiver als auf dem Weg zum Kindergarten (und zurück). Perzipierte oder erwartete geschlech-

terbezogene Differenzen sind marginal. Nur die KiSS-Leiter*innen nehmen eine stärkere Zunahme der Aktivität auf dem Schulweg bei Jungen als bei Mädchen an. Aktivitätsstudien zu diesem Tagesabschnitt sind rar. Jáuregui und Kollegen (2011) stellen in ihrer Studie eine Abnahme der kindlichen Aktivitätszeit auf dem Schulweg im Vergleich zum Weg vom und zum Kindergarten fest. Andere Studien konstatieren, dass Kindergartenkinder seltener aktiv den Weg zum Kindergarten bewältigen, als Schulkinder den Weg zur Schule (Timperio et al., 2006; Rothman et al., 2016). Timperio und Kollegen (2006) verweisen, auf Grundlage einer australischen Studie, auf eine häufigere aktive Wegbewältigung, wenn die Bildungseinrichtung <800m vom Wohnort entfernt liegt, und, wenn der Weg seitens der Eltern als sicher eingeschätzt wird. Kindliche Bewegungsaffinität, Fitness oder Gewichtsstatus scheinen nicht mit der Form der Wegbewältigung assoziiert zu sein (Timperio et al., 2006).

Eltern berichten eine deutliche Zunahme der angeleiteten bzw. organisierten Bewegungsaktivitäten von Mädchen und Jungen nach Schuleinstieg, die anderen Übergangspartner eine nur geringe. Zugleich zeigt sich nach Elternangaben die Sportvereinsmitgliedschaft im Vergleich zum Vorschuljahr nach Schuleinstieg bei Mädchen um 9% rückläufig und bei Jungen stabil aufrechterhalten. Möglicherweise gehen Eltern davon aus, dass mit dem obligatorischen Sportunterricht die organisierte Sportaktivität ihrer Kinder relevant zunimmt. KiTa-Pädagog*innen und KiSS-Leiter*innen erwarten eine Zunahme der Aktivität in angeleiteten Sport- und Bewegungsstunden bei Schulanfängerkindern, bei eher vernachlässigbaren Geschlechterdifferenzen. Zugleich berichten KiSS-Leiter*innen einen minimalen Rückgang der Sportvereinspartizipation bei Mädchen und Jungen nach Schuleinstieg. KiTa-Pädagog*innen rechnen nach dem Einstieg in die Schule mit einer Zunahme der Sportvereinspartizipation bei Jungen um 10%, bei Mädchen um 5%. Die Resultate der deutschlandweiten KiGGS-Studie verweisen auf eine Sportvereinspartizipation von ca. 54% bzw. 49% der drei- bis sechsjährigen Mädchen und Jungen (Manz et al., 2014). Nach dem Schuleinstieg partizipieren – folgt man den Forschungsbefunden von Manz und Kollegen (2014) – ca. 65% bzw. 75% der sieben- bis zehnjährigen Mädchen und Jungen am Vereinssport. Beachtenswert ist, dass die Befunde der KiGGS-Studie auf eine höhere Sportvereinspartizipation von Mädchen im Kindergartenalter hinweisen!⁵²

22.5 Ausblickende Empfehlungen für Forschung und Praxis

In den drei Studien, die vom FoSS in Karlsruhe und der KiSS Chemnitz durchgeführt wurden, sollten die Eltern ihre Erwartungen und Perzeptionen zum Aktivitätsverhalten ihrer Töchter und Söhne angeben. Die Angaben wurden in der Datenauswertung binär codiert (Mädchen, Junge) und zu einer vergleichenden Darstellung der körperlich-sportlichen Aktivität von Mädchen und von Jungen im Transitionsprozess herangezogen. Die Sicht der Eltern auf ihre Kinder ist individuell und subjektiv, da sie von der konkreten Gestaltung des Alltags ihres Kindes im familiären Umfeld ausgehen. Die befragten Übergangsakteure bzw. -partner aus den KiTas und Kindersportschulen haben jeweils einen professionellen Blick und sollten im Rahmen der Studien ihre Erwartungen und Perzeptionen getrennt nach den Geschlechtergruppen Mädchen und

⁵² Studien zur Partizipation am Vereinssport während der pandemiebedingten Lockdown-Phase im Frühjahr 2020 verweisen auf eine Verminderung der Teilnahme von KiTa- und Schulkindern auf 0% (Schmidt et al., 2020).

Jungen darlegen. Diese Form der Datenerhebung trug dazu bei, dass es bei der Befragung nicht um direkte Vergleiche des Aktivitätsverhaltens von Mädchen und von Jungen ging, obwohl auch hier ein Gender-Bias (die Befragten geben Antworten auf Basis geschlechterbezogener Vergleiche) nicht auszuschließen ist. Die Datenerhebungsstrategien ermöglichten, dass Befunde zum *Fokus Mädchen* in drei Aspekten gebündelt werden können: (1) Mädchen werden aus Sicht professioneller Übergangsakteure nach dem Schuleinstieg wochentags von 08.00 bis 15.00 Uhr als weniger bewegungsaktiv eingeschätzt, was im Kern den Befunden bislang publizierter (inter-)nationaler Studien entspricht. Die Befragung der Eltern ergibt (2), dass Mädchen aus Elternsicht vom angeleiteten Sportunterricht der Schulen profitieren und nach Schuleinstieg vereinsportlich vergleichsweise weniger engagiert sind als Jungen, was Forschungsbefunde ebenfalls belegen. Interessant – und unseres Erachtens neu – ist (3), dass Eltern wahrnehmen, dass Mädchen nach dem Schuleintritt ihre Bewegungsaktivitäten am Wochenende von 08.00 bis 20.00 Uhr im Vergleich zu der Zeit vor dem Schuleintritt (1. Klasse) ausweiten. Forschungsbefunde deuten eher auf einen Rückgang der Aktivität wochenends hin. Diskutiert werden in diesem Kontext auch Überschätzungen von Eltern (und KiTa-Pädagog*innen) aufgrund ihrer subjektiven Perspektiven, fehlender Kenntnis der Mindestbewegungsempfehlungen (WHO 2010, 2019) sowie eines geschlechterspezifischen bewegungssozialisierenden Handelns (u.a. Hunger, 2012; Hesketh et al., 2017; Burchartz et al., 2019). Die Befunde zeigen auch, dass Bewegungsbildung im Transitionsprozess Kindergarten-Schule für generalisch, d.h. nicht für Bewegung und Sport vertieft ausgebildete pädagogische Fachkräfte eine große Herausforderung darstellt (u.a. Gramespacher et al., 2021).

Welchen Beitrag leisten diese Befunde nun zu einer geschlechterbezogen differenzierenden Forschung zum kindlichen Aktivitätsverhalten? Und welchen Beitrag leisten sie für die Praxis der Mädchenförderung? Mit Blick auf vorliegende Publikationen erweist sich die methodische Überlegung, künftig Daten zum Aktivitätsverhalten der Mädchen Clusteranalysen zu unterziehen und dabei zu untersuchen, wie sich ihre Bewegungsaktivitäten in Profilgruppen einordnen lassen, als sinnvoll. Damit könnte nicht nur die Genusgruppe *Mädchen* differenzierter analysiert werden, womit der Erkenntnis, dass Mädchen im Sport keineswegs eine einheitliche Gruppe bilden (u.a. Gieß-Stüber et al., 2008), Rechnung getragen wird. Vielmehr könnte sich die Forschung so auch einer differenzierenden Forschungslage zu den Zusammenhängen von Gender, Bewegungsbildung und (frühe) Kindheit (Gramespacher & Voss, 2019, 2020) nähern. Außerdem regen die dargelegten Befunde zum perzipierten Aktivitätsverhalten von Mädchen im Transitionsprozess Kindergarten-Schule konkrete Überlegungen für eine praktische, sportpädagogisch motivierte Mädchenförderung an Kindertagesstätten und Grundschulen an. Die breite Perspektivierung, die sich hier durch den Einbezug der Wahrnehmungen und Erwartungen primär- als auch sekundärsozialisatorisch relevanter Übergangspartner ergibt, legt einen ganzheitlichen Blick auf eine aktivitätsbezogene Förderung von Mädchen im Transitionsprozess nahe, die hier anhand einiger, ausgesuchter Aspekte angedeutet werden soll: Auf der programmatischen bzw. organisatorischen Ebene an Schulen wäre die Idee der täglichen Sportstunde (Thiele & Seyda, 2020) zu realisieren; eine Anregung, die auch von Kindertagesstätten

z.B. über tägliche Bewegungsrituale aufgegriffen werden könnte. Zudem dürften Grundschulen die Umsetzung des Konzepts *Bewegte Schule* (z.B. Petzold & Müller, 2020) – ggf. anhand entsprechender Zertifikate (Dinter & Müller, 2008) – forcieren und nachmittägliche Sportangebote (z.B. im Ganztage oder Hort) nicht nur koedukativ, sondern zusätzlich auch explizit *nur für Mädchen* gestalten können. Ähnlich ist dies für Kindertagesstätten mit den Konzepten *Bewegte Krippe* (Müller, 2010) und *Bewegter Kindergarten* (Müller, 2015) anzuraten. Gerade organisierte Bewegungs- und Sportangebote in den Bildungsinstitutionen sind für Mädchen besonders wichtig. Folgt man vorliegenden Forschungsbefunden, verlieren Mädchen überzufällig häufig im Laufe der Kindheit an intensiven Bewegungszeiten (VPA) und zugleich auch an damit verbundenen Gesundheitschancen (u.a. Beltran-Valls et al., 2019). In der Elternarbeit an KiTas und auch an Grundschulen kann die Bedeutung einer aktivitätsbezogenen Mädchenförderung thematisiert werden. Dazu sind Eltern zunächst grundsätzlich über die Bedeutungsvielfalt von Bewegung, Spiel und Sport (Gramespacher et al., 2021) während der Kindheit, v.a. für eine gesunde Entwicklung ihrer Kinder, aufzuklären. Dies kann, ggf. unterstützt durch professionelle Kindersportanbieter*innen, z.B. bei Elternabenden, Elterngesprächen oder über Elternbriefe gelingen und direkt mit einer geschlechterbezogenen Perspektive verknüpft werden. Einen Ansatz dazu könnten Gespräche in Kindergärten zu elterlichen Erwartungen bzgl. des Bewegungsdranges und der Bewegungschancen der Kinder im Schulalltag bilden. Und nach dem Einstieg der Kinder in die erste Klasse dürfte die Frage relevant werden, ob Eltern einen erhöhten Bewegungsdrang ihrer Kinder während der Nachmittage, Abende oder an Wochenenden wahrnehmen? Dabei sind Eltern nicht nur etwa über die von der WHO (2010, 2019) empfohlenen Mindestbewegungszeiten aufzuklären, sondern auch darüber, dass der Umgang mit Bewegungszeiten geschlechterspezifisch zu betrachten ist: Dass Mädchen möglicherweise im Alltag (zu) viel bewegungsarme oder inaktive Zeiten aufweisen und, dass dies für ihre Gesundheit nachträglich sein kann. Für solche geschlechtersensiblen Thematiken sollten KiTa-Pädagog*innen und Lehrkräfte der ersten Klassen allerdings entsprechend aus- und weitergebildet sein (u.a. Hunger, 2011; Voss & Gramespacher, 2019) und versuchen, professionelle Kindersportanbieter*innen als Übergangspartner zu gewinnen. Gelingen kann die thematische Elternarbeit, wenn überdies eine Teamarbeit zwischen KiTa-Pädagog*innen, Lehrkräften, Kindersportanbieter*innen und Eltern angestrebt wird: Gemeinsam wirken sie proaktiv und erfolgreicher einer möglichen Bewegungsarmut bei Mädchen entgegen, während und nach dem Übergang in die Schule. Dazu dienen eine bewegungsfreundliche Gestaltung des Alltags in der Familie und in der Bildungsinstitution, wo Pädagog*innen bzw. Lehrkräfte und Eltern (ggf. insbesondere Mütter) Vorbilder für die Mädchen sind und die Mädchen allenfalls gemeinsam zum (organisierten) sportlichen Aktivsein führen. Lehrkräfte und KiTa-Pädagog*innen können die Eltern durch Informationen über das örtliche Sportvereinsangebot unterstützen und auf diesem Weg professionelle Kindersportleiter*innen als Übergangspartner gewinnen (Adler, 2017). Die Teilhabe am organisierten Sport ist für Mädchen auch aus gesundheitsbezogenen Gründen wichtig. Sie kann zu entsprechenden Umfängen einer für die kindliche Entwicklung notwendigen und adäquat intensiven körperlichen Aktivität maßgeblich beitragen

(Pigeot et al., 2018; Beltran-Valls et al., 2019). Weiter können Kindersportanbieter*innen, Eltern und Pädagog*innen bzw. Lehrkräfte gemeinsam Schulsportfeste oder Bewegungsworkshops *für die ganze Familie* oder *für Mütter und Töchter* realisieren. Solche und ähnliche Aktivitäten sensibilisieren Eltern sowie Pädagog*innen in Kindergarten und Schule nicht nur für die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die kindliche Entwicklung – vielmehr werden sie auf diese Weise zunehmend mit den Kindern gemeinsam bewegungsaktiv, spielen mit ihnen und machen sie und sich selbst körperlich-sportlich handlungsfähig. Damit dürften sie einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, (junge) Mädchen mit Blick auf ein gesundheitsadäquates Aktivitätsverhalten nachhaltig zu fördern.

Literatur

- Adler, K. (2012). *Bewegung, Spiel und Sport im Vorschulalter. Bedingungen und Barrieren körperlich-sportlicher Aktivität junger Kinder*. Dissertation. Chemnitz: Universitätsverlag.
- Adler, K. (2017). Körperliche Aktivität im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Eine Analyse der elterlichen Perspektive. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 58(1), 27–50.
- Andersen, L.B., Harro, M., Sardinha, L.B., Froberg, K., et al. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *Lancet*, 368, 299–304.
- Beltran-Valls, M.R., Janssen, X., Farooq, A., et al. (2019). Longitudinal changes in vigorous intensity physical activity from childhood to adolescence: Gateshead Millennium Study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 22, 450–455.
- Bingham, D., Costa, S., Hinkley, T., et al. (2016). Physical Activity During the Early Years. A Systematic Review of Correlates and Determinants. *American Journal of Preventive Medicine*, 51(3), 384–402.
- Blaes, A., Baquet, G., van Praagh, E. & Berthoin, S. (2011). Physical activity patterns in French youth – From childhood to adolescence – Monitored with high-frequency accelerometry. *American Journal of Human Biology*, 23(3), 353–358.
- Borkhoff, C.M., Heale, L.D., Anderson, L.N., et al. (2015). Objectively Measured Physical Activity of Young Canadian Children Using Accelerometry. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 40(12), 1302–1308.
- Bürgi, F., Meyer, U., Granacher, U., et al. (2011). Relationship of physical activity with motor skills, aerobic fitness and body fat in preschool children: a cross-sectional and longitudinal study (Bal-labeina). *International Journal of Obesity*, 35, 937–944.
- Burchartz, A., Anedda, B., Oriwol, D., et al. (2019). *Erreichen Kinder und Jugendliche in Deutschland die WHO Richtlinien für körperliche Aktivität? - erhoben durch Akzelerometer und Fragebogen*. Poster. 24. dvs Hochschultag 2019 in Berlin. DOI: 10.13140/RG.2.2.33511.60322.
- Caldwell, H.A.T., Proudfoot, N.A., King-Dowling, S., et al. (2016). Tracking of physical activity and fitness during the early years. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(5), 504–510.
- Carson, V., Hunter, S., Kuzika, N., et al. (2016). Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19, 573–578.
- Carson, V., Lee, E., Hewitt, L., et al. (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0–4 years). *BMC Public Health*, 17(Suppl 5), 854.
- Carson, V., Lee, E.-Y., Hesketh, K.D., et al. (2019). Physical activity and sedentary behavior across three time-points and associations with social skills in early childhood. *BMC Public Health*, 19(1).

- Collings, P.J., Brage, S. & Ridgway, C.L. (2013). Physical activity intensity, sedentary time, and body composition in preschoolers. *American Journal of Clinical Nutrition*, 97, 1020–1028.
- Cooper, A.R., Goodman, A., Page, A.S., et al. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: The International children's accelerometry database (ICAD). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 113.
- Copeland, K.A., Kendeigh, C.A., Saelens, B.E., et al. (2012). Physical activity in child-care centers: do teachers hold the key to the playground? *Health Education Research*, 27(1), 81–100.
- Corder, K., Crespo, N.C., van Sluijs, E., et al. (2012). Parent awareness of young children's physical activity. *Preventive Medicine*, 55, 201–205.
- Craggs, C., Corder, K., van Sluijs, E.M.F. & Griffin, S.J. (2011). Determinants of Change in Physical Activity in Children and Adolescents. A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 40(6), 645–658.
- Crane, J.R., Naylor, P.-J. & Temple, V.A., et al. (2018). The Physical Activity and Sedentary Behaviour Patterns of Children in Kindergarten and Grade 2. *Children*, 5, 131.
- Devjak, T., Berčnik, S. & Devjak, S. (2013). Does Physical Activity of Preschool Teachers Impact the Planning and Implementation of Movement Activities in the Kindergartens? *US-China Education Review*, 3(9), 661–672.
- Dias, K.I., White, J., Jago, R., et al. (2019). International Comparison of the Levels and Potential Correlates of Objectively Measured Sedentary Time and Physical Activity among Three-to-Four-Year-Old Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 1929.
- Dinter, A. & Müller, C. (2008). *Bewegte Schule gestalten. Ideen aus „Bewegten und sicheren Schulen“*. Meißen: Unfallkasse Sachsen.
- Finger, J.D., Varnaccia, G., Borrmann, A., et al. (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), 24–31.
- Funke, F. (2004). *Vergleich visueller Analogskalen mit Kategorial-Skalen in offline- und onlinedesign*. Magisterarbeit. Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Gehris, J.S., Gooze, R.A. & Whitaker, R.C. (2015). Teachers' perceptions about children's movement and learning in early childhood education programmes. *Child: Care, Health and Development*, 41(1), 122–131.
- Gieß-Stüber, P., Neuber, N., Gramespacher, E. & Salomon, S. (2008). Mädchen und Jungen im Sport. In W. Schmidt, K. Völker & R. Zimmer (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 63-83). Schorndorf: Hofmann.
- Godard, C., Román, M., del Pilar Rodríguez, M., et al. (2012). Variability of physical activity in Chilean children aged 4-10: a study by accelerometry. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 110(5), 388–393.
- Gramespacher, E. & Voss, A. (2019). Geschlecht in der frühkindlichen Bewegungsbildung – eine vernachlässigte Dimension! *Frühe Bildung*, 8(2), 117–119.
- Gramespacher, E. & Voss, A. (2020). Gender in early childhood movement education – a necessary dimension! *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(3), 339–342.
- Gramespacher, E., Störch Mehring, S., Bucher, Z. & Klostermann, C. (2021). Bewegungsbildung für Kinder: Für „Generalistinnen“ und „Generalisten“ nicht nur eine sportdidaktische Herausforderung! In S. Bachmann, F. Bertschy, C. Künzli David, T. Leonhard, & R. Peyer (Hrsg.), *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule* (Reihe: Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 61-83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hesketh, K.R., McMinn, A.M., Griffin, S.J., et al. (2013). Maternal awareness of young children's physical activity: Levels and cross sectional correlates of overestimation. *BMC Public Health*, *13*, 924.
- Hesketh, K.R., Griffin, S.J. & van Sluijs, E.M.F. (2015). UK Preschool-aged children's physical activity levels in childcare and at home: a cross-sectional exploration. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *12*, 123.
- Hesketh, K.R., O'Malley, C., Mazarello Paes, V., et al. (2017). Determinants of Change in Physical Activity in Children 0-6 years of Age: A Systematic Review of Quantitative Literature. *Sports Medicine*, *47*, 1349–1374.
- Hinkley, T., Teychenne, M., Downing, K.L., Ball, K., Salmon, J. & Hesketh, K.D. (2014). Early childhood physical activity, sedentary behaviors and psychosocial well-being: a systematic review. *Preventive Medicine*, *62*, 182–192.
- Hnatiuk, J.A., Lamb, K.E., Ridgers, N.D., et al. (2019). Changes in volume and bouts of physical activity and sedentary time across early childhood: a longitudinal study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *16*, 42.
- Hunger, I. (2011). Empirische Annäherung an die frühkindliche Bewegungswelt unter dem Aspekt „Gender“. In T. Bindel (Hrsg.), *Feldforschung und ethnographische Zugänge in der Sportpädagogik* (Forum Sportpädagogik, 2, S. 89–103). Aachen: Shaker.
- Hunger, I. (2012). Zur frühkindlichen Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen. Ein Zwischenfazit. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen* (S. 149–164). Schorndorf: Hofmann.
- Hunger, I. (2015). Neue Diskurse – alte Geschlechterpraxis? Verfestigung dualer Geschlechterbilder in der frühkindlichen Bewegungspraxis. In J. Erhorn & J. Schwier (Hrsg.), *Die Eroberung urbaner Bewegungsräume. SportBündnisse für Kinder und Jugendliche* (S. 47–60). Bielefeld: transcript.
- Hunger, I. (2017). Bewegung in der frühen Kindheit und die Bedeutung von ‚Geschlecht‘. *LSB Magazin*, *2*.
- Hunger, I. & Zimmer, R. (2012). Jungen dürfen wild sein – Mädchen auch? Einflüsse auf geschlechtsspezifisches Bewegungsverhalten. *Kindergarten heute. Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern*, *8*, 8–12.
- Jago, R., Solomon-Moore, E., Macdonald-Wallis, C., et al. (2017). Change in children's physical activity and sedentary time between Year 1 and Year 4 of primary school in the B-PROACTIV cohort. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *14*, 33.
- Jago, R., Salway, R., Lawlor, D.A., et al. (2018). Profiles of children's physical activity and sedentary behaviour between age 6 and 9: a latent profile and transition analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *15*, 103.
- Janz, K.F., Burns, T.L. & Levy, S.M. (2005). Tracking of activity and sedentary behaviours in childhood: Iowa Bone development study. *American Journal of Preventive Medicine*, *29*, 171–178.
- Jáuregui, A., Villalpando, S., Rangel-Baltazar, E., Castro-Hernández, J., Lara-Zamudio, Y. & Méndez-Gómez-Humarán, I. (2011). The physical activity of Mexican children decreases upon entry to elementary school. *Salud Pública de México*, *53*(3), 228–236.
- Johansson, E., Hagströmer, M., Svensson, V., et al. (2015). Objectively measured physical activity in two-year-old children – levels, patterns and correlates. *Int J Behav Nutr Phys Act*, *12*, 3.
- Jones, R.A., Hinkley, T., Okely, A.D., et al. (2013). Tracking Physical Activity and Sedentary Behavior in Childhood. A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, *44*(6), 651–658.
- Joseph, E.D., Kracht, C.L., Romain, J., Allen, A.T., Barbaree, C., Martin, C.K. & Staiano, A.E. (2019). Young Children's Screen Time and Physical Activity: Perspectives of Parents and Early Care and Education Center Providers. *Global Pediatric Health*, *6*, 1–13.

- Kelly, L.A., Reilly, J.J., Jackson, D.M., et al. (2007). Tracking physical activity and sedentary behavior in young children. *Pediatric Exercise Science*, 19(1), 51–60.
- Kettner, S., Kobel, S., Fischbach, N., et al. (2013). Objectively determined physical activity levels of primary school children in south-west Germany. *BMC Public Health*, 13, 895.
- Kobel, S., Kettner, S., Lämmle, C. & Steinacker, J.M. (2017). Physical activity of German children during different segments of the school day. *Journal of Public Health*, 25, 29–35.
- Konstabel, K., Veidebaum, T., Verbestel, V., et al. (2014). Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. *International Journal of Obesity*, 38, 135–143.
- Kwon, S., Janz, K.F., Letuchy, E.M., et al. (2015). Developmental trajectories of physical activity, sports, and television viewing during childhood to young adulthood: Iowa bone development study. *JAMA Pediatrics*, 169, 666–672.
- Laukkanen, A., Pesola, A., Havu, M., Sääkslahti, A. & Finni, T. (2014). Relationship between habitual physical activity and gross motor skills is multifaceted in 5- to 8-year-old children. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24, e102–e110.
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., et al. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 840–848.
- Mehtälä, M.A.K., Sääkslahti, A.K., Inkinen, M.E. & Poskiparta, M-E.H. (2014). A socio-ecological approach to physical activity interventions in childcare: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11, 22.
- Meredith-Jones, K., Haszard, J., Moir, C., et al. (2018). Physical activity and inactivity trajectories associated with body composition in pre-schoolers. *International Journal of Obesity*, 42, 1621–1630.
- Metcalf, B.S., Voss, L.D., Hosking, J., et al. (2008). Physical activity at the government-recommended level and obesity-related health outcomes: a longitudinal study. *Archives of Disease in Childhood*, 93, 772–777.
- Müller, C. (2010). *Bewegte Krippe. Anregungen für mehr Bewegung von Kleinkindern in der Kinderkrippe*. Meißen: Unfallkasse Sachsen.
- Müller, C. (2015). *Bewegter Kindergarten. Anregungen für mehr Bewegung im Kindergarten – besonders in den Gruppenräumen*. (2. neu bearb. und erw. Aufl.). Meißen: Unfallkasse Sachsen.
- Niederer, I., Kriemler, S., Zahner, L., et al. (2012). BMI Group-Related Differences in Physical Fitness and Physical Activity in Preschool-Age Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(1), 12–19.
- Nyberg, G.A., Nordenfelt, A.M., Ekelund, U. & Marcus, C. (2009). Physical Activity Patterns Measured by Accelerometry in 6- to 10-year-Old Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(10), 1842–1848.
- O'Dwyer, M.V., Fairclough, S.J., Ridgers, N.D., et al. (2014). Patterns of objectively measured moderate-to-vigorous physical activity in preschool children. *Journal of Physical Activity and Health*, 11(6), 1233–1238.
- Petzold, R. & Müller, C. (2020). Grundschule bewegt gestalten – bewegte Schule. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 285–299). Aachen: Meyer & Meyer.
- Pfeil, A. (2018). *Kindersportschulen (KiSS) als mögliche Kooperationspartner in einem 3-monatigen bewegungsorientierten Schulvorbereitungskurs. Eine Befragung zur Einstellung von KiSS-LeiterInnen zu konkreten Modulen*. Unveröffentlichtes Forschungsmodul. Karlsruher Institut für Technologie.
- Pigeot, I., Pohlmann, H., Wirsik, N. & Sprengeler, O. (2018). *Identifikation von typischen Bewegungs-orten von 2-10-jährigen Kindern (IDEFICS)*. Abschlussbericht. Zugriff am 10. Juli 2019 unter

https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/02_Abschlussbericht_final_Bewegungsorte.pdf.

- Poitras, V.J., Gray, C.E., Janssen, X., et al. (2017). Systematic review of the relationships between sedentary behaviour and health indicators in the early years (0-4 years). *BMC Public Health*, 17(Suppl. 5), 868.
- Reilly, J.J. (2016). When does it all go wrong? Longitudinal studies of changes in moderate-to-vigorous-intensity physical activity across childhood and adolescence. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 14, 1–6.
- Roschmann, R., Ehnold, P. & Adler, K. (2011). Questionnaires for parents – Valid Instrument for Assessment of Physical Activity of Children in Pre-School Age? In H. Schulz, P.R. Wright & T. Hauser (Eds.), *Exercise, Sports and Health. Second Joint Research Conference in Chemnitz, Germany*. 09.–11. September 2009 (S. 107–115). Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz.
- Rothman, L., Macpherson, A.K., Howard, A., Parkin, P.C., Richmond, S.A. & Birken, C.S. (2016). Direct observations of active school transportation and stroller use in kindergarten children. *Preventive Medicine Reports*, 4, 558–562.
- Ruiz, R.M., Sommer, E.C., Tracy, D., et al. (2018). Novel patterns of physical activity in a large sample of preschool-aged children. *BMC Public Health*, 18, 242.
- Schmidt, S.C.E., Anedda, B., Burchartz, A., et al. (2020). Physical activity and screen time of children and adolescents before and during the COVID-19 lockdown in Germany: a natural experiment. *Scientific Reports*, 10(1).
- Schmutz, E.A., Haile, S.R., Leeger-Aschmann, C.S., et al. (2018). Physical activity and sedentary behavior in preschoolers: a longitudinal assessment of trajectories and determinants. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15, 35.
- Sigmund, E., Sigmundova, D. & El Asari, W. (2009). Changes in physical activity in preschoolers and first-grade children: a longitudinal study in the Czech Republic. *Child: Care, Health and Development*, 35(3), 376–382.
- Sprengeler, O., Buck, C., Hebestreit, A., et al. (2019). Sports Contribute to Total Moderate to Vigorous Physical Activity in School Children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 51(8), 1653–1661.
- Tandon, P.S., Saelens, B.E. & Copeland, K. (2017). A comparison of parent and child-care provider's attitudes and perceptions about preschoolers' physical activity and outdoor time. *Child Care Health Development*, 43(5), 679–686.
- Taylor, R.W., Williams, S.M., Farmer, V.L., et al. (2013). Changes in Physical Activity over Time in Young Children: A Longitudinal Study Using Accelerometers. *PLoS ONE*, 8(11), e81567.
- Telama, R. (2009). Tracking of Physical Activity from Childhood to Adulthood: A Review. *Obesity Facts*, 3, 187–195.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., et al. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(5), 955–962.
- Thiele, J. & Seyda, M. (2020). Die Idee einer „Täglichen Sportstunde“ an Grundschulen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 323–334). Aachen: Meyer & Meyer.
- Timperio, A., Ball, K. & Salmon, J. (2006). Personal, Family, Social, and Environmental Correlates of Active Commuting to School. *American Journal of Preventive Medicine*, 30, 1, 45–51.
- Tonge, K.L., Jones, R.A. & Okely, A.D. (2016). Correlates of children's objectively measured physical activity and sedentary behavior in early childhood education and care services: A systematic review. *Preventive Medicine*, 89, 129–139.

- Tucker, P., van Zandvoort, M.M., Burke, S.M. & Irwin, J.D. (2011). Physical activity at daycare: Child-care providers' perspectives for improvements. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 207–219.
- Tucker, P., Vanderloo, L.M., Johnson, A.M., et al. (2017). Impact of the Supporting Physical Activity in the Childcare Environment (SPACE) intervention on preschoolers' physical activity levels and sedentary time: a singleblind cluster randomized controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 120.
- van de Kolk, I., Goossens, A.J.M., Gerards, S.M.P.L., Kremers, S.P.J., Manders, R.M.P. & Gubbels, J.S. (2018). Healthy Nutrition and Physical Activity in Childcare: Views from Childcare Managers, Childcare Workers and Parents on Influential Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2909.
- Vorwerg, Y., Petroff, D., Kiess, W. & Blüher, S. (2013). Physical Activity in 3-6 Years Old Children Measured by SenseWear ProH: Direct Accelerometry in the Course of the Week and Relation to Weight Status, Media Consumption, and Socioeconomic Factors. *PLOS ONE*, 8(4), e60619.
- Voss, A. & Gramespacher, E. (2019). Geschlecht – eine relevante Kategorie in der frühkindlichen Bewegungsbildung. In A. Voss (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik. Ein Handbuch* (S. 138–151) Stuttgart: Kohlhammer
- World Health Organization [WHO] (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.
- World Health Organization [WHO] (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age: summary*. World Health Organization.
- Xu, H., Wen, L.M. & Rissel, C. (2015). Associations of parental influences with physical activity and screen time among young children: a systematic review. *Journal of Obesity*, 546925.
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., et al. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *BioMed Research International*, 1, 1–13.

Autor*innenverzeichnis

<p>Adler Zwahlen, Jenny Dr.ⁱⁿ phil.</p>	<p>Sportwissenschaftlerin (M.A.). Mitarbeiterin der Fachstelle Integration und Prävention am Bundesamt für Sport in Magglingen (Schweiz). Promotionsthema: „Soziale Integration von Menschen mit Migrationshintergrund im organisierten Vereinssport“. Forschungsschwerpunkte: Integration und Migration im organisierten Sport. In Thüringen geboren, war aktive Biathletin bis 2008 und lebt seitdem im Kanton Bern.</p>
<p>Adler, Katrin Dr.ⁱⁿ phil.</p>	<p>Sportwissenschaftlerin (M.A.). Leiterin der Kindersportschule (KiSS) Chemnitz von 2005 bis 2013. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Bewegungsförderung und Sportdidaktik im Kindesalter der Pädagogischen Hochschule FHNW (Windisch, Schweiz). Forschungsschwerpunkte: körperlich-sportliche Aktivität im Übergang vom Kindergarten zur Schule, Bewegung und Motorik von jungen Kindern. Lebt im Schwarzwald, ist verheiratet und hat 2 Kinder.</p>
<p>Andrä, Christian Dr. phil.</p>	<p>Sport- und Erziehungswissenschaftler. Vertretungsprofessor für Gesundheitserziehung und Gesundheitsbildung an der Universität Potsdam sowie Mitarbeiter an der Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig im Institut für Sportpsychologie und Sportpädagogik (Fachgebiet Schulsport). Forschungsschwerpunkt: Bedeutung der Bewegung im Lehr- und Lernprozess. War Kindersportleiter in der KiSS Chemnitz von 2005 bis 2007.</p>
<p>Dörnbrack, Marie</p>	<p>Sportwissenschaftlerin (M.Sc.). Seit 2020 Leiterin der Abteilung Kindersport im VitaMed-Zentrum für Gesundheitssport e.V. in Delitzsch. Studium des „Präventions-, Rehabilitations- und Fitnesssports“ an der Technischen Universität Chemnitz. War von 2015 bis 2020 als Kindersportleiterin an der KiSS Chemnitz tätig.</p>
<p>Gramespacher, Elke Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil.</p>	<p>Sportpädagogin und Sportdidaktikerin (Dipl.). Leiterin der Professur Bewegungsförderung und Sportdidaktik im Kindesalter am Institut Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW (Windisch, Schweiz). Promotionsthema: „Gender Mainstreaming in der Schul-(sport)entwicklung. Eine Genderanalyse an Schulen“. Studium und Referendariat im Lehramt Grund- und Hauptschule. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Bewegte Kindheit, Soziale Ungleichheiten, Mädchenförderung, Fächerverbindender Unterricht, Tanz.</p>
<p>Haas, Michael</p>	<p>Sportwissenschaftler (M.A.) nach Studium an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Leiter der Kindersportschule SPORTSTART in Hamburg und Projektleiter des Fahrradprojektes Rad-Aktiv für Hamburger Vorschulkinder. Lebt im Umland von Hamburg, ist verheiratet und hat 3 Kinder.</p>
<p>Hegewald, Julia</p>	<p>Sportwissenschaftlerin (M.Sc.). Studierte „Präventions-, Rehabilitations- und Fitnesssport“ an der Technischen Universität Chemnitz. Arbeitet als Lehrerin an einer Grundschule. War von 2010 bis 2015 in der Kindersportschule Chemnitz als Kindersportleiterin tätig. Lebt in Raabeul, ist verheiratet und hat 2 Kinder.</p>

Heinze, Carolin	Sportwissenschaftlerin (Mag.) nach Studium der Sportwissenschaft und Betriebswirtschaftslehre an der Technischen Universität Chemnitz. Arbeitet seit 2017 als Lehrerin an einer Grundschule. Zuvor tätig als wissenschaftliche Mitarbeiterin u.a. an der Professur Sportpädagogik der TU Chemnitz. Von 2008 bis 2014 war sie Kindersportleiterin in der KiSS Chemnitz. Lebt mit Mann und 3 Kindern in Chemnitz.
Jakesch, Michele	Sportwissenschaftlerin (M.Sc.) und Teamleiterin bei der Firma Aktivtherapie Möhler & Herber GbR für Präventionskurse im Bereich Bewegung und Entspannung. Studium des Präventions-, Rehabilitations- und Fitnesssports an der Technischen Universität Chemnitz. Kindersportleiterin in der KiSS Chemnitz von 2012 bis 2015.
Kießling, Tina Dr. ⁱⁿ rer. pol.	Wirtschaftswissenschaftlerin. Leiterin der Kindersportschule Chemnitz seit 2013. Studium der Volkswirtschaftslehre an der TU Dresden mit den Schwerpunkten Wirtschaftspolitik, Psychologie, Marketing und Ökonometrie. Promotion an der TU Chemnitz, Schwerpunkt Kundenbindung/Beziehungsmarketing.
Kirchschlager, Nina	Sportwissenschaftlerin (M.Sc.) nach Studium der Sportwissenschaft mit dem Schwerpunkt "Bewegung und Sport im Kindes- und Jugendalter" am Karlsruher Institut für Technologie. War Praktikantin im Projekt „Bewegung im Übergang Kindergarten-Primarschule“ der Professur Bewegungsförderung und Sportdidaktik im Kindesalter der PH FHNW (Schweiz). Arbeitet seit 2021 als Sportpädagogin am element-i Bildungshaus in Karlsruhe.
Klewe, Lars	Sportwissenschaftler (M.Sc.). Mitarbeiter an der Professur Fachdidaktik Sport und Bewegungserziehung des Zentrums für Lehrerbildung der Technischen Universität Chemnitz und freier Referent/Trainer. War von 2009 bis 2014 Kindersportleiter und Mitarbeiter der KiSS Chemnitz.
Klostermann, Claudia Dr. ⁱⁿ phil.	Dipl. Sportwissenschaftlerin. Dozentin an der Professur Bewegungsförderung und Sportdidaktik im Kindesalter am Institut Kindergarten-/ Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW (Schweiz). Promotion zum Thema „Sportkarrieren im Erwachsenenalter – lebenszeitliche Verläufe und zeithistorische Analysen“. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Sportaktivität im Lebensverlauf, Bewegte Kindheit, Soziale Ungleichheiten. Kindersportleiterin der KiSS Chemnitz 2007 bis 2008.
Kramer, Kristin	Sportwissenschaftlerin (Mag.) nach Studium an der Technischen Universität Chemnitz. Arbeitet seit 2019 als Sportlehrerin an einer freien Waldorfschule. War von 2005 bis 2016 als Kindersportleiterin in der KiSS Chemnitz tätig. Ist verheiratet und hat ein Kind.
Neuendorf, Nancy	Sportwissenschaftlerin (M.Sc.) und Motopädin. Sie ist seit 2011 in der KiSS Chemnitz tätig und leitet diese seit 2017 hauptamtlich. Absolvierte ein Studium des Präventions-, Rehabilitations- und Fitnesssports an der Technischen Universität Chemnitz. Lebt in Chemnitz, ist verheiratet und hat ein Kind.

Pfeil, Alexandra	Sportwissenschaftlerin (M.Sc.) mit Schwerpunkt „Sport und Bewegung im Kindes- und Jugendalter“. Lebt in Karlsruhe und arbeitet als Sportpädagogin an einer freien Grundschule sowie als Dozentin an einer Erzieherfachschule im Bereich motorische Entwicklung und Frühförderung. Ist selbstständige Kursleiterin für Baby- und Kindersportkurse und als Referentin auf Kindersport-Kongressen tätig.
Reinhardt, Franziska	Sportwissenschaftlerin (M.Sc.) nach Studium des Präventions-, Rehabilitations- und Fitnesssports an der Technischen Universität Chemnitz. Arbeitet als Bildungsreferentin und Projektleiterin im Bereich frühkindliche Bewegungsförderung der Brandenburgischen Sportjugend im Landessportbund Brandenburg e. V., Koordinierungsstelle Gütesiegel „BEWEGUNGSKITA“ im Land Brandenburg. War in der KiSS Chemnitz von 2007 bis 2010 tätig.
Rückriem, Josefine	Sportwissenschaftlerin (M.Sc.). Ist seit 2009 als Mitarbeiterin und seit 2017 hauptamtlich als Leiterin der Kindersportschule Chemnitz tätig. Studierte Präventions-, Rehabilitations- und Fitnesssport an der Technischen Universität Chemnitz. Lebt in Chemnitz, ist verheiratet und hat zwei Kinder.
Schramm, Franziska	Sportwissenschaftlerin (B.A.) und Motopädin. Kindersportleiterin und Mitarbeiterin der KiSS Chemnitz von 2006 bis 2014. Ist heute als Yogalehrerin und Wildnispädagogin tätig.
Siegert, Diana	Sportwissenschaftlerin (M.Sc.) nach Studium des Präventions-, Rehabilitations- und Fitnesssports an der Technischen Universität Chemnitz. Ist seit 2011 in der Kindersportschule Chemnitz tätig. Lebt in Rosenheim und arbeitet im Sporteinzelhandel.
Sill, Melanie	Dipl. Geografin (Universität Trier). Studierte MBA Eventmarketing (TU Chemnitz) und absolvierte eine Kindersporttrainer-Ausbildung (Academy of Sports). Seit 2018 Mitarbeiterin der Kindersportschule SPORTSTART in Hamburg. Aktuell Leiterin des Projektes Superfloh-Bewegungswoche. Lebt verheiratet in Hamburg und hat zwei Kinder.
Spillner, Sylvie	Sportwissenschaftlerin nach dem Magisterstudium der Sportwissenschaft, Psychologie und Philosophie an der Technischen Universität Chemnitz. Arbeitet als Mototherapeutin in der Kinder- und Jugendpsychiatrie Chemnitz. Kindersportleiterin in der KiSS von 2007 bis 2009.
Steinhardt, Friedolin	Sportwissenschaftler (M.Sc.) und Sporttherapeut. Studium der Sportwissenschaft in Chemnitz und Karlsruhe. Mitarbeiter im Bereich ‚Folkehelse‘ (Public Health) an der Inland Norway University of Applied Sciences. Arbeitete von 2008 bis 2011 als Kindersportleiter in der KiSS Chemnitz. Lebt in Elverum (Norwegen).
Zwingenberger, Sabrina	Sportwissenschaftlerin (B.A.) und Pädagogin (B.A.) nach Studium des Präventions-, Rehabilitations- und Fitnesssports und der Pädagogik an der Technischen Universität Chemnitz. Arbeitet seit 2015 als Lehrerin an einer Oberschule für die Fächer Sport und Geographie. War von 2009 bis 2015 in der KiSS Chemnitz als Kindersportleiterin tätig. Lebt in Chemnitz, ist verheiratet und hat ein Kind.