



universität
wien

MAGISTERARBEIT

Titel der Arbeit

„Bewegungsverhalten von Mädchen und Buben im Kindergartenalter“

- Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen einer geschlechtssensiblen
Bewegungsförderung bei Kleinkindern -

Verfasserin

Marleen Mair Bakk. rer. nat.

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften

Wien, im Juni 2015

Studienkennzahl:

A 066 826

Studienrichtung:

Magisterstudium Sportwissenschaft

Betreuer:

Ass. Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Ehrenwörtliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.“

(Ort, Datum)

(Name)

Vorwort

Der Entstehungsprozess dieser Arbeit wurde von verschiedenen Menschen begleitet, ohne die das Arbeiten in dieser Form nicht möglich gewesen wäre und denen ich an dieser Stelle für ihren Beitrag danken möchte.

In erster Linie möchte ich mich namentlich bei Clemens Mair und Michael Friedrich insbesondere für die inhaltliche Unterstützung bedanken. Mein Dank gilt zudem den Mitarbeitern der Abteilung für Bewegung- und Sportpädagogik der Universität Wien, die mich aufgenommen und unterstützt haben, mich mit Kaffee und Naschereien versorgten und mich oft mit interessanten Gesprächen bei Laune gehalten haben. Des Weiteren danke ich den Kindergartenpädagoginnen, die sich während meiner Abwesenheit geduldig um meinen Sohn gekümmert haben. Auch den hilfsbereiten Mitarbeiterinnen der Fachbereichsbibliothek Sportwissenschaft möchte ich meinen Dank aussprechen.

Schließlich möchte ich noch meinem Sohn danken, der mich für diese Arbeit inspiriert und mir die Augen dafür geöffnet hat, wie wichtig es ist, Kindern - insbesondere denen, die im städtischen Umfeld aufwachsen - genügend Bewegungsfreiraum und -möglichkeiten zu bieten.

Abstract

Bewegung bei Kindern ist ein elementarer Bestandteil der Entwicklung. Aufgrund des häufig beklagten Bewegungsmangels bei Kindern und den daraus resultierenden, verstärkt auftretenden motorischen Defiziten und gesundheitlichen Problemen wie Entwicklungsstörungen, Haltungsschäden, Übergewicht etc. gewinnt die Thematik bereits für das Vorschulalter zunehmend an Bedeutung.

Die Ursachen für Bewegungsmangel sind in den Bedingungen zu suchen, in denen Kinder aufwachsen und die ihr Bewegungsverhalten beeinflussen. Dabei erweist sich die Entwicklung des Bewegungsverhaltens als ein sehr komplexer Prozess, der wiederum weitgreifende Auswirkungen auf sämtliche Entwicklungsbereiche hat.

Ziel dieser Arbeit ist es durch eine umfassende Literaturrecherche das Thema Bewegung in seiner Komplexität zu erfassen, das Bewegungsverhalten beeinflussende Faktoren zu identifizieren und Rückschlüsse auf eine effektive bewegungsfördernde Praxis zu ziehen.

Abstract

Physical activity is a fundamental component of children's development. This subject matter has already become increasingly relevant at pre-school age due to the frequently lamented lack of movement opportunities for children and resulting in a growing number of cases of movement disorders and health deficits like developmental disorders, postural deformities, excess weight and others.

The causes for the aforementioned lack of physical activities are to be found in the conditions, under which children grow up and which influence their kinetic behavior. The development of this behavior proves to be a very complex process, which subsequently has comprehensive consequences on all areas of development.

The objective of this paper by way of comprehensive literature research is to chart the topic movement in all its complexity, to identify factors influencing kinetic behavior and to draw conclusions for an efficient code of practice promoting movement.

für Moritz und Jonas

*„Wenn in der Gesellschaft etwas falsch läuft, spürt man es zuallererst bei den Kindern.
Und wenn man etwas ändern will, muss man zuerst bei den Kindern und ihrem
Aufwachsen anfangen!“* Renate Zimmer

Inhaltsverzeichnis:

1	EINLEITUNG	9
1.1	PROBLEMSTELLUNG UND RELEVANZ DES THEMAS	9
1.2	FORSCHUNGSFRAGEN	10
1.3	FORSCHUNGSMETHODISCHE VORGEHENSWEISE.....	10
2	HINTERGRUNDMODELL SALUTOGENESE	11
3	THEORETISCHE GRUNDANNAHMEN.....	15
3.1	ENTWICKLUNGSTHEORIEN	15
3.2	BEWEGUNGSSTABILISATION	21
3.3	SOZIALKONSTRUKTIVISTISCHE HERSTELLUNG VON GESCHLECHT	25
4	BEDEUTUNG VON BEWEGUNG IM KLEINKIND- BZW. KINDERGARTENALTER.....	27
4.1	BEWEGUNGSVERHALTEN IM KLEINKINDALTER	27
4.2	BEWEGUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR KLEINKINDER UND REALES BEWEGUNGSVERHALTEN	29
4.3	BEDEUTUNG VON BEWEGUNG FÜR KLEINKINDER	30
4.3.1	<i>Bedeutung von Körper- und Bewegungserfahrungen für die kindliche Entwicklung.....</i>	<i>31</i>
4.3.2	<i>Kindliche Bewegungswelt im Wandel.....</i>	<i>38</i>
4.3.3	<i>Verändertes Bewegungsverhalten und seine Folgen.....</i>	<i>39</i>
4.3.4	<i>Bewegung als Bildungschance</i>	<i>43</i>
4.4	EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS BEWEGUNGSVERHALTEN VON KINDERN	46
4.4.1	<i>Individuelle Merkmale</i>	<i>47</i>
4.4.2	<i>Soziale Einflussfaktoren</i>	<i>51</i>
4.4.3	<i>Zeitverteilung.....</i>	<i>55</i>
4.4.4	<i>Kultureller Hintergrund.....</i>	<i>58</i>
4.4.5	<i>Räumliche/materielle Umgebung.....</i>	<i>59</i>
4.4.6	<i>Diskussion und Fazit.....</i>	<i>62</i>
4.5	KONSEQUENZEN FÜR DIE BEWEGUNGSERZIEHUNG IN KINDERGÄRTEN.....	65
5	BEWEGUNG AUS DER GESCHLECHTERPERSPEKTIVE	68
5.1	THEORIEN ZUR GESCHLECHTSSPEZIFISCHEN VERHALTENSENTWICKLUNG.....	69
5.1.1	<i>Biologische Erklärungsansätze zur Entstehung von geschlechtsspezifischem Verhalten</i>	<i>70</i>
5.1.2	<i>Sozial determinierte Ansätze zur Entstehung von geschlechtsspezifischem Verhalten.....</i>	<i>73</i>
5.1.3	<i>Bedeutung von Geschlecht für das Individuum und seine Identität.....</i>	<i>79</i>
5.2	ENTWICKLUNG EINES GESCHLECHTSSPEZIFISCHEN BEWEGUNGSVERHALTENS	81
5.2.1	<i>Geschlechtsspezifische Bewegungssozialisation.....</i>	<i>81</i>
5.2.2	<i>Entwicklung der Motorik in Abhängigkeit vom Geschlecht</i>	<i>87</i>
5.3	DIE BEDEUTUNG DES SPORTS FÜR DIE GESCHLECHTSSOZIALISATION	89
5.4	DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNGEN	91
6	ZUSAMMENFASSUNG.....	95
7	AUSBLICK.....	96
8	LITERATUR.....	99
9	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	107

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Relevanz des Themas

Das Thema „Tägliche Turnstunde“ in Schulen wird seit einiger Zeit auch in Österreich heftig diskutiert. Der allgemeine Konsens, es stehe schlecht um die Motorik und um die Gesundheit unserer Kinder, spiegelt sich in dem lauter werdenden Ruf wider, Bewegung möglichst früh – am besten bereits im Kindergarten - zu fördern. Erst kürzlich ließ eine von Nike gesponserte Studie sämtliche Medien aufschreien: Die heutige Generation von Kindern hätte aufgrund von Bewegungsmangel und falscher Ernährung erstmals eine um 5 Jahre geringere Lebenserwartung als die ihrer Eltern. Bewegungsarmut bei Kindern ist eines der Hauptsymptome der modernen Gesellschaft. Daraus ergeben sich weitreichende Folgen auf psychischer, physischer, motorischer, kognitiver und sozialer Ebene, welche eine gesunde Entwicklung der Kinder nachhaltig gefährden können. Die logische Konsequenz wäre eine flächendeckende Bewegungsförderung. Die systematische Planung eines weitgreifenden Bewegungsförderungsangebotes setzt allerdings eine Auseinandersetzung mit den Bedingungen voraus, die zur Entwicklung des Bewegungsverhaltens beitragen. Erst die Kenntnis der Einflussfaktoren lässt eine Formulierung von Konsequenzen für eine gezielte Einflussnahme auf sportpraktischer Ebene zu.

In der vorliegenden Arbeit steht vor allem die Bedeutsamkeit von Geschlecht im Vordergrund. Viele Studien belegen, dass sich Mädchen signifikant weniger bewegen als Buben und das, obwohl bis zur Pubertät kein wesentlicher Unterschied in der körperlichen Leistungsfähigkeit festzustellen ist und auch der hormonelle Einfluss in den ersten Lebensjahren keine Rolle zu spielen scheint. Grundlegend stellt sich daher die Frage, in welchem Verhältnis Sozialeinfluss und Genetik stehen. Geht man davon aus, dass Bewegungsverhalten sozial konstruiert wird, müssten diese Prozesse schon sehr früh greifen, denn solche Differenzen sind bereits bei den 2-Jährigen zu finden.

Die aktuelle Forschungslage lässt diesbezüglich keine eindeutigen Aussagen zu, es existieren darüber hinaus sogar sehr gegensätzliche Meinungen. Studien mit Kleinkindern sind jedoch aufgrund ethischer Bedenken nicht ganz unumstritten und mit methodischen Schwierigkeiten verbunden. Ausgehend von der Annahme, ein geschlechtstypisches – sofern es so etwas gibt - Bewegungsverhalten wäre das

Ergebnis verschiedener sozialer und genetischer Einflüsse, müssten geschlechtssensible Interventionen zumindest jenen Anteil des Bewegungsverhaltens, welcher gesellschaftlich konstruiert ist, zu beiderseitigem Vorteil beeinflussen können.

1.2 Forschungsfragen

Hauptfragen:

Welche Bedeutung hat Bewegung im Kindergartenalter?

Wie bewegen sich Kinder in der heutigen Zeit?

Welche Faktoren beeinflussen das Bewegungsverhalten von Kindern im Kleinkind- bzw. Kindergartenalter?

Welchen Einfluss haben Sozialisationsprozesse auf das Bewegungs- und Raumnutzungsverhalten von Kindern im Kindergartenalter?

Unterfragen:

Wie entsteht geschlechtsspezifisches Bewegungsverhalten?

Wie nutzen Mädchen und Buben Bewegungsräume?

Wie kann das Bewegungsverhalten von Mädchen und Buben durch geschlechtersensible Pädagogik verändert werden?

Wo sind die Grenzen einer geschlechtssensiblen Einflussnahme auf das Bewegungs- und Raumnutzungsverhalten von Mädchen und Buben im Kindergartenalter?

1.3 Forschungsmethodische Vorgehensweise

Bewegung ist ein thematisch sehr weitreichender Begriff und umfasst verschiedene wissenschaftliche Bereiche wie Biologie, Psychologie, Soziologie, aber auch philosophische Themen. Wegen dieser Komplexität wird zur Beantwortung der Forschungsfragen daher ausschließlich hermeneutisch vorgegangen. Zum besseren Verständnis von Bewegung und Bewegungsförderung werden zunächst der

Entwicklung von Bewegungsverhalten zugrunde liegende Theorien aus den unterschiedlichen wissenschaftlichen Feldern betrachtet, die der weiteren Literaturarbeit als Fundament dienen sollen. Der Hauptteil der Arbeit ist in zwei Themenkomplexe gegliedert, die logisch aufeinander aufbauen. Im ersten Teil wird die Bedeutung der Bewegung für Kinder im Kindergartenalter der Lebensrealität von Kindern in der heutigen Zeit gegenübergestellt. Als Basis für eine somit legitimierte Bewegungsförderung in der frühen Kindheit werden anhand von Studien möglichen Einflussfaktoren auf das Bewegungsverhalten dargestellt und diskutiert.

Im zweiten Teil der Arbeit wird der Zusammenhang von Bewegung und Geschlecht untersucht. Weil auch dieses Themenfeld noch sehr breit gefächert ist, werden zunächst Theorien zur Entwicklung von geschlechtsspezifischem Verhalten besprochen und anschließend mit der Bewegungsthematik verknüpft. So sollen über Verdichtung und Zusammenführung der Themen bzw. Erkenntnisse Konsequenzen für die Bewegungspraxis herausgearbeitet und mögliche Schritte für eine weitere Vorgehensweise formuliert werden.

2 Hintergrundmodell Salutogenese

Grundidee

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, was Bewegungsförderung und geschlechtssensible Pädagogik miteinander zu tun haben. Aufschluss über diesen Zusammenhang gibt eine nähere Betrachtung des salutogenetischen Modells von Aaron Antonovsky, welches bereits 1979 veröffentlicht wurde.

Die salutogenetische Idee steht im Kontrast zur Pathogenese und fragt nicht danach, „warum Menschen krank werden“ (Antonovsky, 1997, S. 15), sondern was Menschen „trotz oft außerordentlicher Belastungen“ gesund hält (Brodthmann, 1997, S. 32).

Der gemeinsame Nenner von Antonovskys „generalisierten Widerstandsressourcen“ ist die Fähigkeit, den „zahlreichen Stressoren“ einen Sinn zu geben („Kohärenzgefühl“) (1997, S. 16). Antonovsky betrachtet die Dichotomie von Gesundheit und Krankheit als ein Kontinuum („Gesundheits-Krankheits-Kontinuum“), auf dem die Position eines jeden Menschen bestimmt werden kann (1997, S. 23). Die beiden Pole Gesundheit und Krankheit sind hierbei als theoretische Orientierung zu betrachten, die praktisch nicht erreicht werden können. „Solange

noch ein Hauch Leben in uns ist“, sind wir in einem gewissen Ausmaß gesund (1997, S. 23). Das bedeutet umgekehrt aber auch, dass kein Mensch als zu 100% gesund bezeichnet werden kann („Die Fata Morgana der Gesundheit“) (Dubos, 1960; zit.n. Antonovsky, 1997, S. 27).

Der Grundgedanke ist folgender: Erstens sind Risikofaktoren allgegenwärtig und zweitens wird nicht jeder Mensch, der ihnen ausgesetzt ist, zwangsläufig krank. Die „Konsequenzen von Stressoren“ können also „nicht notwendiger Weise als pathologisch angenommen werden“ (Antonovsky, 1997, S. 30). Wenn sich nun die Forschung ausschließlich auf die krankheitsauslösenden Faktoren konzentriert, entgehen ihr jene schützenden, die Menschen trotz dieser inneren und äußeren Belastungen gesund halten.

Widerstandsressourcen

Welche sind diese gesundheitsfördernden Faktoren und in welchem Zusammenhang stehen sie mit der Bewegungsförderung?

Antonovsky sieht als Grundlage für einen positiven Gesundheitsstatus das Kohärenzgefühl, welches er in einem Konzept formuliert, dessen Hauptkomponenten die Verstehbarkeit, die Handhabbarkeit und die Bedeutsamkeit von Leben, Lebensereignissen und Anforderungen sind. Ob ein Mensch schwierige Situationen bewältigen kann, hängt davon ab, inwieweit:

1. er sich diese Stimuli erklären kann;
2. ihm genügend eigene Ressourcen bzw. Unterstützung zur Verfügung stehen;
3. er motiviert ist, sich Herausforderungen zu stellen und deren Bedeutsamkeit für das eigene Leben zu erkennen. (Antonovsky, 1997 S. 35f)

Brodtmann (1997, S. 33) bezeichnet diese Ressourcen in Anlehnung an Hockel (1992, S. 201) als „Schutzfaktoren“ und ergänzt das Konzept der Kohärenz mit der Aussage, dass alles, „was darüber hinaus ihr Selbstwertgefühl, ihre soziale Integration und ihre soziale Anerkennung fördert“ und insgesamt zu einem „positiven Selbstkonzept“ verhilft unmittelbar der Gesundheit von Menschen dient (Brodtmann, 1997, S. 36). Auf der anderen Seite bezeichnet er die „wirklichen Risikofaktoren“ als solche, die „die gesundheitlich zentralen Schutzfaktoren“ gefährden, zerstören oder gar nicht erst zur Entfaltung kommen lassen (S. 38). Brodtmann stellt den Selbstwert als Grundlage für eine positive Entwicklung und somit die „soziale Dimension“ in den

Vordergrund (S. 38). Wenn sich nun Kinder immer wieder „als sozial unerwünscht erleben“ (S. 38), werden sie zum einen nur schwer eigene Widerstandressourcen entfalten können. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass diesen Kindern in ihrer weiteren Entwicklung weniger Ressourcen in Form von Unterstützung aus sozialen Bindungen zur Verfügung stehen. „Art, Umfang und Intensität der sozialen Bindungen gelten heute als bedeutsamste Faktoren für Vorhersagen zur Lebenserwartung“ (S. 38).

Faltermaier unterteilt die Widerstandsressourcen in drei Gruppen (2005, S. 173; zit.n. Hurrelmann, 2010, S. 121):

1. körperlich-konstitutionelle Ressourcen
2. personal-psychische Ressourcen
3. soziale Ressourcen

Die körperlich-konstitutionellen Ressourcen umfassen alle Funktionen des Organismus, wie Immunkompetenz, „Stabilität des vegetativen und kardiovaskulären Systems“, körperliche Fitness und Körpergefühl, die sich positiv auf die „Gesundheitsdynamik“ auswirken (Hurrelmann, 2010, S. 121). Personal-psychische Ressourcen sind „Persönlichkeitsmerkmale wie Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und eine zuversichtliche und hoffnungsvolle Lebenseinstellung“; kognitive Aspekte wie Gesundheitswissen und Intelligenz; personale Ressourcen wie ein positives Selbstwertgefühl und „Ich-Identität; Handlungskompetenzen und „Fähigkeiten der Kommunikation und Beziehungsgestaltung“ (Hurrelmann, 2010, S. 122). Unter den sozialen Ressourcen werden die „Qualität von Beziehungen und Bindungen“, kulturelle Stabilität der Lebenswelt, „das Ausbleiben von politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Brüchen“ und materielle Ressourcen zusammengefasst (Hurrelmann, 2010, S. 122).

Bewegung als Schutzfaktor

Bewegung also ist ein elementarer Bestandteil in der kindlichen Entwicklung (mehr dazu im Kapitel 5.1.). Einerseits gilt Bewegung an sich als Schutzfaktor, zusätzlich kann Bewegung helfen, weitere Schutzfaktoren wie Selbstwert und Identität, aber auch soziale Ressourcen zu entfalten.

Als logische Konsequenz für die Erziehung von Kindern in der heutigen Zeit kann sich demnach nicht allein die Forderung nach Bewegungsförderung per se ergeben. Von

viel größerer Bedeutung ist dem salutogenetischen Denkansatz folgend die Frage, wie Bewegung gefördert werden soll (vgl. Brodtmann, 1997, S. 39).

Kinder haben von Natur aus einen enormen Bewegungsdrang. In unserer modernen Zivilisation verringern sich die Möglichkeiten, diesen auszuleben. Kinder brauchen aber „möglichst viel Gelegenheit (...), friedlich miteinander zu spielen und Sport zu treiben“ und dafür bedarf es passender Rahmenbedingungen (Brodtmann, 1997, S. 40).

Rahmenbedingungen müssen demzufolge sicherstellen, dass Bewegung zunächst einmal ermöglicht und initiiert wird, also „bewegungsförderliche Verhältnisse“ hergestellt werden (De Bock, 2012, S. 139). Bewegungsförderung kann weiters nicht symptomorientiert ausgerichtet werden, sondern muss auf die individuellen Bedürfnisse und Lebenssituationen von Kindern eingehen, damit sie die Freude an Bewegung in sich selbst entdecken und bewegungsorientierte Handlungen nachhaltig als festen Bestandteil in ihren Alltag integrieren. Hierin findet sich auch die Antwort auf die Frage, was Bewegungsförderung mit gendersensibler Pädagogik zu tun hat. Individuelle Bedürfnisse und Lebenssituationen richten sich zudem nach der jeweiligen Geschlechtszugehörigkeit. Bewegungsfördernde Maßnahmen müssen somit auch die geschlechtlichen Besonderheiten berücksichtigen.

Geuter und Hollederer sprechen von einer Notwendigkeit der Integration gesundheits- und aktivitätsfördernder Maßnahmen in die Lebenswelten von Menschen (2012, S. 15). Bewegungsförderung zielt sowohl auf eine Veränderung von Verhältnissen (Arbeits-, Umwelt- und Lebensbedingungen) als auch auf das individuelle Verhalten von Menschen ab. (Geuter & Holleder, 2012, S. 15)

Als Quintessenz aus diesem einführenden Kapitel über die Salutogenese lassen sich in Anlehnung an die Prinzipien der Bewegungsförderung von De Bock folgende Forderungen formulieren:

- Bewegung muss in das „bestehende soziale Netz des Kindes“ eingebunden werden;
- das lokale Setting, Gewohnheiten und den Alltag berücksichtigen;
- motivationsbildend und generationsübergreifend sein;
- individuelle Voraussetzungen und Entwicklungsstand berücksichtigen. (De Bock, 2012, S. 141)

3 Theoretische Grundannahmen

3.1 Entwicklungstheorien

Bezugnehmend auf Ahnert's „Theorien in der Entwicklungspsychologie“, welche die Grundlage für dieses Kapitel bilden, wird Entwicklung der Standarddefinition zufolge als altersbezogener Prozess aus „Veränderungen psychischer Funktionen“ beschrieben und damit von vorübergehenden oder zufälligen Veränderungen abgegrenzt, die keinem bestimmten Lebensalter zugeordnet werden können (2014, S. 3). Weil aber Entwicklung nicht nur altersabhängig stattfindet, wird diese Definition der Komplexität von Entwicklung nicht gerecht. Schmidt (1972) beschreibt Entwicklung eher als eine „psychophysische Veränderungsreihe [...], deren Glieder existentiell auseinander hervorgehen (d. h. in einem natürlichen inneren Zusammenhang stehen), sich Orten in einem Zeit-Bezugssystem zuordnen lassen und deren Übergänge von einem Ausgangszustand in einen Endzustand mit Hilfe von Wertkriterien zu beschreiben sind“ (S. 20, zit. n. Ahnert, 2014, S. 3)

Endogenistischer Theorieansatz

Im Laufe der Zeit gab es verschiedene Auffassungen von Entwicklung. Die erste und älteste Theorie über Entwicklung findet sich im endogenistischen Ansatz. Dieser ist nach Ahnert (2014, S. 4) „eng mit dem Konzept der Reifung verknüpft“ und betrachtet Entwicklung als etwas, das von Innen kommt, also angeboren und erblich ist. In der etwas fortschrittlicheren endogenistischen Auffassung ging man von einer „Entfaltung von Anlagen nach einem festen inneren Bauplan“ aus (S. 4). Mit dem Erreichen eines Reifezustandes galt Entwicklung als abgeschlossen und kann demnach auch nicht mehr stattfinden. Die Beeinflussung von Entwicklung durch die Umwelt wird in der endogenistischen Sichtweise grundsätzlich mit Skepsis betrachtet. Umweltgegebenheiten können demnach Entwicklung höchstens anstoßen, ihren Verlauf aber nicht verändern. Wenn eine Beeinflussung von Außen überhaupt stattfindet, dann könne sie nur negativ und für den natürlichen Verlauf der Entwicklung störend sein, nicht aber positiv oder gar fördernd (Ahnert, 2014).

Exogenistischer Theorieansatz

Exogenistische Theorien, welche der Bewegung des amerikanischen Behaviorismus der 1940er Jahre zugrunde liegen, stehen der endogenistischen Denkweise diametral gegenüber. Hierbei wird Entwicklung im Sinne des klassischen Konditionierens auf den Sinngehalt des Lernens reduziert und ist als „kumulierte Lernerfahrung“ zu betrachten. Damit ist sie vollständig umweltabhängig und im selben Umfang beeinflussbar, wie ihre Umwelt kontrollierbar ist. (Ahnert, 2014, S. 5)

Gegenüberstellung von Anlage und Umwelt

Den Gegensatz, welchen exogenistische und endogenistische Ansätze bilden, beschreibt Ahnert als Polarisierung von Anlage versus Umwelt und Reifung versus Lernen (S. 5). Diese klassische Gegenüberstellung von Anlage und Umwelt ist demnach keine Erfindung des 20. Jahrhunderts (siehe René Descartes und John Locke), dennoch erlebt sie mit der Auseinandersetzung zwischen Soziobiologie und Sozialisationsforschung der 1970er Jahre eine Neuauflage (S. 6). Ahnert erklärt, dass diese zwei Ansätze getrennt voneinander und ohne mögliche Berührungspunkte in unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen ausdifferenziert wurden „und im gesellschaftlichen Diskurs häufig um die Deutungshoheit konkurrieren.“ (S. 6)

Zusammenwirken von Anlage und Umwelt

Was sich aus exogenetischer sowie endogenetischer Sicht ausschließt, ist nach Ahnert heute jedoch unbestritten: Das Zusammenwirken von Anlage und Umwelt zeigt sich z.B. in den Prägungsvorgängen bei Tieren. Hierbei werden Reize aus der Umgebung in einer dafür sensiblen, genetisch festgelegten Phase dauerhaft gelernt und dienen als Schlüsselreize für die Auslösung eines instinkthaften Verhaltensmusters (S. 6). Wie anhand der Bindungstheorie von John Bowlby (1980, zit. n. Ahnert, 2014, S. 6) deutlich wird, ist eine Geltung des Konzepts der Prägung in Bezug auf menschliche Entwicklung aber eher fragwürdig. Obwohl Bindungen nicht in allen Lebensphasen gleichermaßen formbar sind, bleiben Bindungsmuster „plastisch und im Verlauf der Entwicklung veränderbar“ (vgl. Grossmann, Grossmann & Waters, 2005; zit. n. Ahnert, 2014, S. 6). Daraus ergibt sich die „Idee der sensiblen Phase als biologisch bedingtes Zeitfenster erhöhter Lernbereitschaft“ (Ahnert, 2014, S. 6).

Beim Menschen gestaltet sich laut Ahnert das Zusammenwirken von Anlage und Umwelt viel komplexer. Das Modell der „additiven Verknüpfung“ geht davon aus, „dass Anlagebedingungen zu einem gegebenen Zeitpunkt die Auswahl möglicher Entwicklungspfade einschränken“, die Umweltfaktoren entscheiden aber darüber, welcher Pfad letztendlich eingeschlagen wird (Ahnert, 2014, S. 7). Man spricht auch von dem „Prinzip der Kanalisierung“, welches man sich wie eine Kugelbahn vorstellen muss, deren mögliche Verlaufsbahnen strukturell vorgegeben sind, der tatsächliche Verlauf der Kugel aber zum Beispiel durch die Stärke des Impulses bestimmt werden kann (S. 7). Ein weiteres Modell geht von einer „multiplikativen Verknüpfung“ von Anlage und Umwelt aus (S. 7). Hier bestimmen Anlagefaktoren die Bandbreite, in der ein Merkmal durch Einflüsse aus der Umwelt variiert. In diesem „Konzept des Reaktionsspielraumes“ sind die Grenzen der Ausprägung von Merkmalen also genetisch determiniert, wobei die Spielräume von Individuum zu Individuum unterschiedlich groß sein und sich dementsprechend äußere Einflüsse unterschiedlich stark auswirken können (S. 7). Eine Wechselwirkung zwischen Anlage und Umwelt konnte erstmals 2002 in einer Studie von Caspi et al. auf molekulargenetischer Ebene nachgewiesen werden (zit. n. Ahnert, 2014, S. 7). Die Autoren konnten durch Untersuchungen neuseeländischer Buben feststellen, dass ein gewisses Gen die Anlage zu antisozialem Verhalten trägt, dessen Ausprägung aber erst durch schwierige soziale Verhältnisse induziert wird. Ein Träger dieses Gens muss also nicht zwingender Maßen antisoziales Verhalten aufweisen und unterscheidet sich bei positiven Entwicklungsbedingungen nicht von Kindern, die keine entsprechende genetische Belastung aufweisen (vgl. Cadoret, Cain & Crowe, 1983; zit. n. Ahnert, 2014, S. 8).

Ein weiterer Ansatz zur Erfassung der Interaktion von Anlage und Umwelt ist die Theorie der Gen-Umwelt-Entsprechungen. Kernidee dieser Theorie ist, dass sich die Umwelt eines Individuums entsprechend seiner Genetik gestaltet. Diese sogenannten Entsprechungen werden in drei Formen unterteilt. Zunächst schaffen Eltern eine ihren Anlagen und damit auch meist denen der Kinder entsprechende Entwicklungsumwelt. Diese „passiven Gen-Umwelt-Entsprechungen“ können allerdings durch Adoptionen, bei denen es eben keine genetischen Übereinstimmungen gibt, ausgeschaltet werden (Ahnert, 2014, S. 8). Ebenso trägt das Kind selbst zu der Gestaltung seiner Umwelt bei. Durch sein eigenes Verhalten

bewirkt es auch immer eine bestimmte Reaktion bei den Eltern. Geschwister können dementsprechend je nach Charakter unterschiedliche Reaktionen bei ihren Eltern auslösen („evokative Gen-Umwelt-Entsprechungen“) (S. 8). „Aktive Gen-Umwelt-Entsprechungen“ wiederum beschreiben den Sachverhalt, dass Kinder entsprechend ihrer Anlagen die für sie passende Entwicklungsumwelt aktiv aufsuchen. Nach Plomin, DeFries und Loehlin (1977) werden die aktiven Gen-Umwelt-Entsprechungen zu Lasten der passiven in der Entwicklung von Individuen immer bedeutender (zit. n. Ahnert, 2014, S. 8). Somit wird das Individuum zunehmend zum „aktiven Gestalter der eigenen Entwicklung“ (Ahnert, 2014, S. 8).

Individuum als aktiver Gestalter

Auf Basis dieser theoretischen Überlegungen etablierte sich in der Pädagogik das „Konzept der Selbstsozialisation“, das „im Kontrast zur Fremdsozialisation“ steht (Ahnert, 2014, S. 9). Dabei können Individuen in dreierlei Hinsicht zu ihrer eigenen Entwicklung beitragen: Erstens passiv, indem sie die sie umgebene objektive Welt unterschiedlich bewerten und ihr entsprechend unterschiedliche Bedeutungen verleihen. Zweitens evokativ, indem sie durch ihr Verhalten unterschiedliche Reaktionen in der Umwelt hervorrufen. Und drittens proaktiv, indem ihre Entscheidungen ihren Lebensweg nachhaltig beeinflussen.

In neueren Entwicklungstheorien ist „diese Eigenaktivität des Individuums“ zentraler Bestandteil (S. 9).

Allgemeines Entwicklungstheorem

Die Diskussion um die endogenen und exogenen Entwicklungseinflüsse resümierend, formuliert Ahnert als allgemeines Entwicklungstheorem, dass Entwicklung stets das „Produkt des Zusammenwirkens von Anlage, Umwelt und aktivem Individuum“ ist, wobei das Zusammenwirken als eine Art „Verzahnung“ zu verstehen ist (2014, S. 9). Für diese Verzahnung wird auch der Begriff Konvergenz gebraucht, der für eine wechselseitige Durchdringung von Entwicklungsbedingungen steht (Ahnert, 2014).

Dynamic Systems Theory

In der englischsprachigen Literatur hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten die Dynamic Systems Theory etabliert. Ursprünglich aus der Mathematik und der Physik

kommend, wurde sie für die komplexen und nichtlinearen Entwicklungsprozesse von Individuen adaptiert und beschreibt ziemlich genau den dargestellten Prozess der Verzahnung verschiedener Entwicklungsbedingungen (Thelen & Smith, 2007; Smith & Thelen, 2003). Hierbei werden Entwicklungsprozesse als Veränderung innerhalb eines komplexen dynamischen Systems betrachtet (Smith & Thelen, 2003). Die Dynamic System Theory basiert auf zwei Grundannahmen. Erstens: Entwicklung ist multikausal, d.h. sie basiert auf einem Zusammenspiel von organischen Komponenten und den Einschränkungen sowie Möglichkeiten, die sich aus der Umwelt ergeben. Dabei werden die verschiedenen externen und internen Bedingungen von keinem übergeordneten Programm koordiniert und somit hat auch keine Entwicklungsbedingung an sich Priorität im Sinne eines Hauptverursachers.

Die zweite Annahme in Hinblick auf dynamische Systeme umfasst die unterschiedlichen Zeiträume, in denen Veränderungen von statten gehen. Obwohl die verschiedenen Prozesse im Körper verschieden lang dauern, sind sie zeitlich aufeinander abgestimmt. Jedes neurale oder zelluläre Ereignis im Körper setzt die Voraussetzung für den nächsten Schritt. Durch die zeitliche Abstimmung können Prozesse unterschiedlicher Art und Dauer ineinander greifen und als komplexes Gebilde Entwicklung ermöglichen. (Smith & Thelen, 2003)

Die Dynamic Systems Theory wird auch herangezogen, um die motorische Entwicklung von Kindern zu beschreiben. Es wird davon ausgegangen, dass sich „die individuelle motorische Entwicklung über Kombinationen vorhandener Bewegungen zu komplexeren Bewegungsmustern erklären lässt“ (vgl. Thelen & Smith, 2006; zit. n. Ahnert, 2014, S. 10). Hierbei kann aber nicht von einem „festen inneren Plan“ ausgegangen werden (S. 10). Interindividuelle und kulturelle Unterschiede beweisen, dass es „alternative Entwicklungspfade“ geben muss, die je nach Umweltbedingungen und persönlichen Voraussetzungen eingeschlagen werden (S. 10).

Piaget's Theorie über die Entwicklung kognitiver Strukturen

Jean Piaget gilt als einer der bedeutendsten Wissenschaftler des 20. Jahrhunderts. Er begründete die genetische Epistemologie, eine Disziplin, „welche die Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Erkenntnis dadurch zu verstehen versucht, dass sie deren Entwicklung beim Menschen beobachtet.“ (Ahnert, 2014, S. 148) Piaget beschäftigte sich entsprechend mit der geistigen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen,

genauer gesagt, mit der Herausbildung der dafür erforderlichen kognitiven Strukturen. Dabei standen die Fragen im Vordergrund, „wie der Heranwachsende zu Erkenntnissen aus seiner Umwelt gelangt und wie er diese im Verlauf seiner Entwicklung organisiert“ (Pühse, 2004, S. 88). Piaget verstand geistige Entwicklung als eine vom Alter und vom kognitiven Entwicklungsstand abhängige „Konstruktion logischer Strukturen“ (Pühse, 2004, S. 88). Der Kerngedanke seiner als strukturalistischer Konstruktivismus bezeichneten Theorie über die Entwicklungspsychologie besteht dabei in der Annahme, dass die Person als aktives Individuum in einem „selbstkonstruktiven Prozeß“ (Montada, 1987; zit. n. Baur, 1994) „mit jeder Handlungserfahrung auch ihr Repertoire an Strukturen (Schemata) ändert, weshalb die jeweils nächste Handlung auf neuen Erkenntnismöglichkeiten beruht“ (Ahnert, 2014, S. 152). Diesen Grundgedanken greift auch die zuvor beschriebene und wesentlich jüngere Dynamics Systems Theory auf. So ging schon Piaget davon aus, „dass das grundlegende Faktum im Prozess der Konstruktion liegt“ und Strukturen somit erst durch „Interaktion zwischen dem Handeln des Subjektes und den Reaktionen des Objektes“ entstehen (Bringuier, 2004, S. 69; zit. n. Ahnert, 2014, S. 52). Entwicklung kann also erst im Austausch mit der Umwelt erfolgen. Dieser Austausch erfolgt über Mechanismen der Selbstorganisation und Adaption. Ein Organismus ist stets bestrebt, sich „systematisch zu ordnen und zu gestalten“ (Garz, 2008, S. 83) und sich im Gleichgewicht zu halten (Ahnert, 2014). Um das Gleichgewicht zu halten, muss er sich fortwährend an die jeweilige Umwelt anpassen. Diesen Prozess unterteilt Piaget in Assimilation und Akkommodation (Garz, 2008). Während die Akkommodation eine Anpassung des eigenen Verhaltens an die Gegebenheiten der Umwelt beschreibt, meint der Begriff der Assimilation die Gestaltung bzw. Veränderung der Umwelt nach den eigenen Bedürfnissen (Trautner, 1991; zit. n. Baur, 1994). Dieses Streben nach Konsistenz wird „durch neue Erfahrungen und durch das aktive Tun des Subjektes selbst immer wieder ins Ungleichgewicht gebracht“ und somit entsteht ein immer fortwährender „Prozess der Adjustierung, Erschütterung und Verwerfung sowie der Readjustierung“ (Garz, 2008, S. 85). Das Zusammenspiel zwischen Umwelt und Individuum wird von Piaget bereits als interaktionistisch betrachtet, es handelt sich jedoch hier noch um einen „eindirektionalen Interaktionismus“ (Trautner, 1991; zit. n. Baur, 1994, S. 36). Das bedeutet, dass die Umwelt dem Individuum lediglich das „Material“ zur Verfügung

stellt und somit ausschließlich passiv wirkt (Traunter, 1991; zit. n. Baur, 1994, S. 36). Die aktive Einflussnahme des sozialen Umfeldes findet bei Piaget also keine Beachtung.

Dennoch sind Piaget's Denkansätze aufgrund ihrer herausragenden Bedeutung für die Entwicklungspsychologie noch immer die Grundlage „aktueller Theoriebildung“ und werden dementsprechend häufig aufgegriffen bzw. zitiert (Ahnert, 2014, S. 148). Aus diesem Grund werden sie auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit an entsprechender Stelle wieder aufgegriffen und genauer beschrieben.

3.2 Bewegungssozialisation

Der Begriff Bewegungssozialisation scheint in der aktuellen Fachliteratur eher ungebräuchlich. Zwar wird er immer wieder in Diplomarbeiten, Dissertationen und anderen wissenschaftlichen Publikationen herangezogen, eine alleingültige Definition lässt sich jedoch kaum finden. Einzig Baur scheint sich mit der Thematik eingehender befasst zu haben und fasst 1985 unter Bewegungssozialisation jene Sozialisationsvorgänge zusammen, „die Bewegung zum Thema haben“ (S. 362). Bewegungssozialisation vollzieht sich, so Baur, „als bewegungsthematisches Handeln in den Situationen, in denen (auch) Bewegung zum Handlungsthema wird und sich darauf die Aufmerksamkeit der Person(en) richtet“ (1985, S. 362).

Die geläufige Definition von Bewegung als eine „an der Peripherie als objektiver Vorgang in Erscheinung tretende Ortsveränderung der menschlichen Körpermasse in Raum und Zeit“ (Gutewort & Pöhlmann, 1966; zit. n. Singer & Bös, 1994, S. 15) erfasst den Begriff jedoch nur quantitativ und lässt sich inhaltlich nicht sinnvoll mit dem Begriff „Sozialisation“ in Zusammenhang setzen. Auffällig ist, dass Baur in neueren Publikationen, den Begriff ‚Bewegungssozialisation‘ nicht mehr verwendet. So spricht er in aktuelleren Arbeiten mit vergleichbaren Inhalten von der „motorischen Entwicklung in sozialökologischen Kontexten“ (1994). In Anlehnung an Baur, wird im Weiteren die Erschließung des Begriffes Bewegungssozialisation, an dessen Verwendung in dieser Arbeit aufgrund der thematischen Übereinstimmung festgehalten werden soll, über die Motorische Entwicklung erfolgen.

Die Motorische Entwicklung ist ihrer Definition nach „auf die lebensalterbezogenen Veränderungen der Steuerung- und Funktionsprozesse“ bezogen, der „Haltung und Bewegung“ zugrunde liegen (Singer & Bös, 1994, S. 19). Die alters- und

lebenszeitgebundenen Einflüsse sind hierbei nicht als starre Grenzen zu betrachten, in denen sich Entwicklungsprozesse vollziehen, sondern geben lediglich einen variablen Rahmen vor. So kann die Motorische Entwicklung je nach gesellschaftlichen Rahmenbedingungen „von Generation zu Generation variieren“ (S. 26). (Singer & Bös, 1994)

Jede Gesellschaft hat ihre eigenen Normen und Werte. Damit die Gesellschaft funktioniert, müssen diese Werte und Normen „von der heranwachsenden Generation im Zuge ihrer Sozialisation gelernt, verinnerlicht und befolgt werden (Weiß, 1999, S. 29).

„Sozialisation ist ein Prozess der Internalisierung (Verinnerlichung) von Werten, Normen, Verhaltensmustern und sozialen Rollen, um dadurch Aufnahme (Integration) in eine Gesellschaft oder einen Teil der Gesellschaft zu finden.“ (Weiß, 1999, S. 67)

Die soziale Rolle bestimmt hierbei die „normative Erwartung eines situationsspezifisch sinnvollen Verhaltens“ (S. 67). Sozialisation ist nach Weiß immer auch eine „Körpersozialisation“ (S. 73). Der Körper als „soziales Gebilde“ (Douglas, 1974; zit. n. Heinemann, 2007, S. 85) umfasst nach Heinemann 5 Tatbestände: Die „Techniken des Körpers“ (in der Gesellschaft übliche Bewegungsabläufe), „expressive Körperbewegungen“ (symbolische Ausdrucksformen der Selbstdarstellung), das „Körperethos“ (Vorstellungen vom Körper, Schönheitsideale etc.), soziale Kontrolle der Trieb- und Bedürfnisstrukturen und die situationsspezifische Entstehung, Darstellung und Wertung von Emotionen (S. 85f). Die Vorstellung, wie sich Menschen innerhalb eines bestimmten Kontextes zu bewegen haben, ist demzufolge ebenfalls von gesellschaftlichen Normen und Erwartungen geprägt. Darüberhinaus setzt sich das Individuum auch aktiv mit der gesellschaftlichen Realität auseinander und erlangt somit Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit (Kemper, 1982). Welche Einstellung ein Individuum zum Sport bekommt, hängt von der Gesamtheit seiner Erfahrungen in diesem Bereich und deren Aufnahme, Verarbeitung und Bewertung durch das Individuum selbst ab. Hierbei stellen Bezugspunkte wie Familie, Freunde, Medien und auch der Stellenwert des Sports in der Gesellschaft wesentliche Orientierungen dar. (Messing & Voigt, 1979; zit. n. Löschenbrand, 1999)

Ausgehend von einer interaktionistischen Position der Sozialisationstheorie, die „Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ betrachtet

(Geulen & Hurrelmann, 1982; zit. n. Baur, 1994, S. 72), entwickelt sich auch die Motorik als „Dimension“ der Persönlichkeit in Interaktion mit der Umwelt (Baur, 1994, S. 72). Hierbei sind laut Baur vom analytischen Standpunkt aus drei Ebenen zu unterscheiden.

1. Die Umweltebene umfasst die für die Motorische Entwicklung bedeutsamen „historisch, kulturell und gesellschaftlich geformten Lebenskontexte“(S. 72.). Die Merkmale des mikroökologischen Kontextes, in dem Individuen handeln, bestimmen ihre Handlungsmöglichkeiten, indem z.B. Anregungen zu Bewegungsaktivitäten vorhanden sind oder eben nicht. Solche mikroökologischen Kontexte sind z.B. die Familie, Gleichaltrige, Kindergärten etc., wobei der Familie als „primäre Sozialisationsinstanz“ (Baur, 1994, S. 75) und „als Mittler zur sozialen Realität“ eine besondere Rolle zukommt (Weiß, 1999, S. 67). Die mikroökologischen Kontexte sind wiederum in makroökologische Kontexte eingebettet. Diese beinhalten „die historisch entstandenen, kulturellen, und gesellschaftlichen Lebensverhältnisse, deren u.a. ökonomische, politische und ideologische Verfassung „in jene Handlungszusammenhänge hineinwirkt und sie mit strukturiert (Baur, 1994, S. 72).
2. Auf der Handlungsebene setzt sich das Individuum über seine Bewegungsaktivitäten mit den sozialökologischen Gegebenheiten seiner Umwelt auseinander. Die Handlungsebene fungiert somit als „Vermittlungsebene zwischen Person und Umwelt“ (Baur, 1994, S. 74).
3. Mit der Persönlichkeitsebene sind u.a. die motorischen Kompetenzen gemeint, die über die Bewegungsaktivitäten im Austausch mit der sozialökologischen Umwelt entwickelt werden. Außerdem umfasst diese Ebene auch die physiologischen, kognitiven und psychologischen Voraussetzungen, die in wechselseitiger Beeinflussung untereinander und mit der Umwelt auf die motorische Entwicklung einwirken. (Baur, 1994)

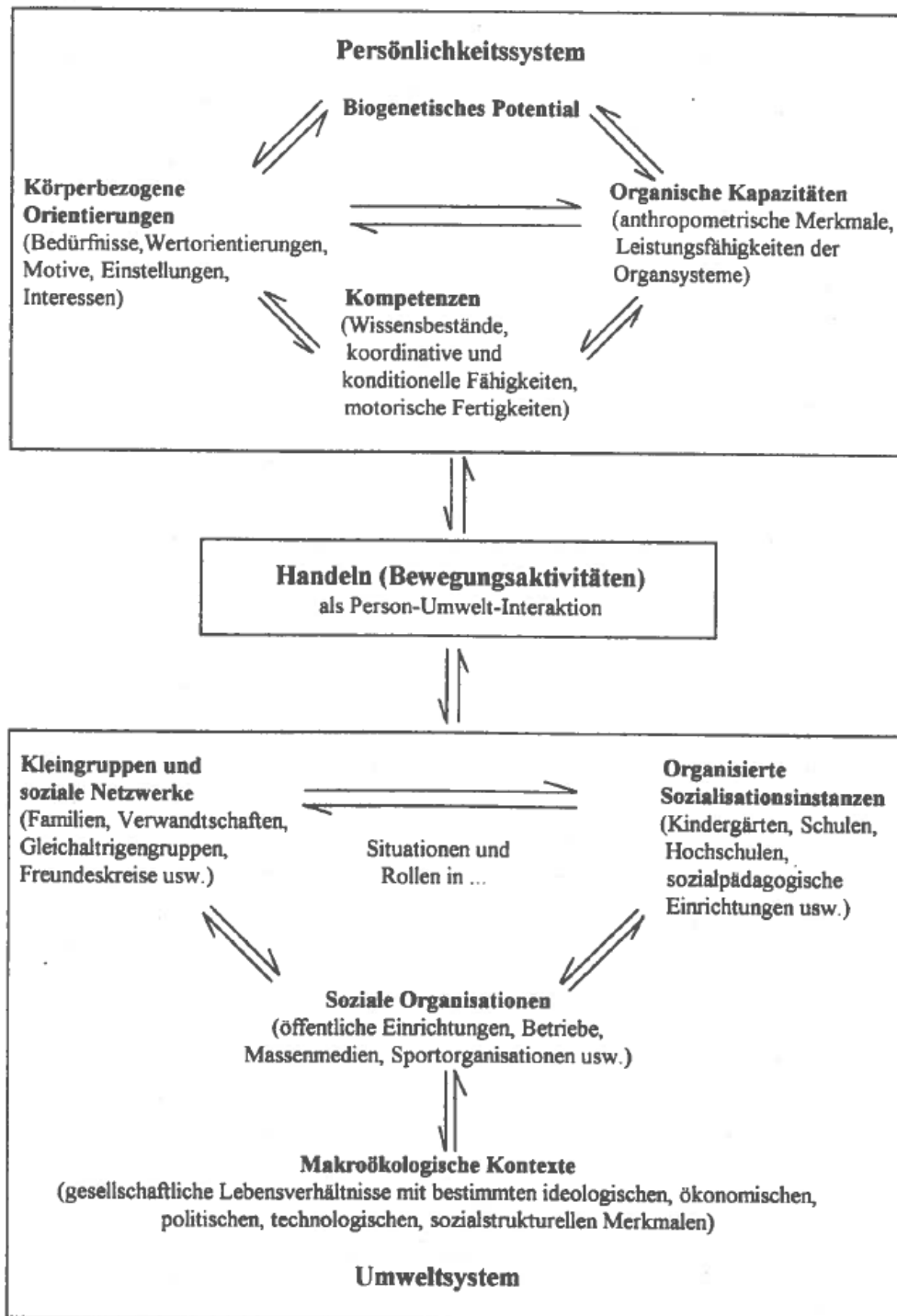


Abbildung 1: "Ebenen" der Personen-Umwelt-Interaktion (Bauer, 1989; zit.n. Bauer, 1994, S. 73)

Baur meint, dass die sozialökologischen Kontexte die motorische Entwicklung „präformieren“, aber nicht determinieren (1994, S. 80). Der Heranwachsende setzt sich mit den Umwelteinflüssen zunächst einmal auseinander, wie er diese aber auf der Handlungsebene verarbeitet und nutzt, ist letztendlich von seinem Persönlichkeitssystem abhängig (siehe Abbildung). Zudem laufen Bewegungsaktivitäten über einen „selbstreferentiellen“ Prozess“ ab, d.h. sie sind „zu

einem gewissen Grad unabhängig von irgendwelchen Einflüssen der familiären Umwelt“ (Baur, 1994, S. 80).

Unter die das Bewegungsverhalten beeinflussenden makroökologischen Kontexte fallen auch „geschlechts- und schichtentypische Lebenslagen“ (Baur, 1994, S. 84). Die soziale Realität von Individuen, welche ihnen in „konkreten mikroökologischen Kontexten“ (S. 84) vermittelt wird, gestaltet sich je nach Geschlecht und Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht unterschiedlich und wird entsprechend different auch von diesen wahrgenommen. So wird einerseits der Zugang zu gewissen Bewegungsaktivitäten von diesen Kategorien beeinflusst bzw. limitiert, aber auch die Bedeutung von Bewegung und Sport kann zwischen den Geschlechtern und Schichten variieren. Beides hat Auswirkungen sowohl auf die Motorische Entwicklung als auch auf das Bewegungsverhalten von Individuen. (Baur, 1994)

Dem Fokus dieser Arbeit entsprechend, wird sich das folgende Kapitel zunächst mit den Grundlagen der sozialkonstruktivistischen Herstellung von Geschlecht befassen.

3.3 Sozialkonstruktivistische Herstellung von Geschlecht

Die Bedeutung des Begriffes Geschlecht umfasst einerseits biologische Merkmale, nach denen Menschen einer bestimmten Geschlechtskategorie zugeordnet werden können (Sex). Darüber hinaus wird der Begriff Geschlecht aber auch mit „unzähligen Assoziationen und Wertungen verbunden“ und meint folglich die soziale Rolle und die damit verbundenen gesellschaftlichen Erwartungen, die mit der Geschlechtszugehörigkeit in Verbindung gebracht werden (Gender) (Pfister, 1999, S. 140). Das 1987 von West und Zimmerman entwickelte Konzept des „doing gender“ beschäftigt sich mit den sozialen Konstruktionsweisen von Geschlecht „als folgenreiche Unterscheidung“ (Gildemeister, 2004, S. 132). Geschlecht wird hier „weniger als Eigenschaft von Individuen, sondern eher als Element, das in sozialen Situationen entsteht“, betrachtet (West & Zimmermann 1987; Übersetzung in Gildemeister & Wetterer 1992; zit.n. Gildemeister, 2004, S. 132). Konstruktivistische Ansätze unterscheiden dabei nicht zwischen Sex und Gender, weil dieses oftmals eine Präformation durch die Biologie impliziert. Beide Begriffe werden hier als „gleichursprünglich“ verstanden (Gildemeister & Wetterer 1992; zit.n. Wetterer 2004, S. 122), d.h. es gibt „keine ‚natürliche‘ von der Dimension des Sozialen freie

Wahrnehmung und Betrachtung des Körpers“ (Douglas 1974; zit.n. Wetterer 2004, S. 122). Auf dieser Basis ist die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit keine von der Natur vorgeschriebene Unterscheidung - sie entsteht erst durch komplexe soziale Prozesse. Konzepte der Geschlechterkonstruktion fragen demzufolge nicht nach den Geschlechtsdifferenzen, sondern versuchen die der Geschlechterunterscheidung zugrunde liegenden Prozesse zu rekonstruieren.

Rubin beschäftigte sich 1975 mit der Frage, warum es – wenn nicht von der Natur aus vorgegeben – dennoch in den meisten Gesellschaften diese Kategorisierung in zwei Geschlechtergruppen gibt und kommt zu folgendem Schluss: Für das Funktionieren und Fortbestehen einer Gesellschaft war/ist in vielen Kulturkreisen eine Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen notwendig. Diese Arbeitsteilung begründet das „sameness taboo“, welches „Frauen und Männer zu Verschiedenen macht“ (Wetterer, 2004, S. 124). Die Notwendigkeit der Zweigeschlechtlichkeit, welche sich aus jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen ergibt, hat sich im Realitätsbewusstsein von diesen Gesellschaften tief verankert. Die Ursprünge des Wissenssystems der Zweigeschlechtlichkeit gehen auf das 18. Jahrhundert zurück, in dem das antike Prinzip des „Ein-Geschlechter-Modell“ vom „Zwei-Geschlechter-Modell“ abgelöst wurde, welches mit der Differenz der Geschlechtskörper begründet wurde. Für Frauen wurde damit der Uterus zum „zentralen Organ“, welches die „natürliche Bestimmung des Weibes“ determinierte (S. 126). Dieser „Verzweigeschlechtlichung“ ging der Übergang von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft und der damit verbundenen Arbeitsteilung voraus (S. 127). Rechte und Pflichten der Geschlechter waren nun nicht mehr an die soziale Position gebunden, sondern wurden zur „inneren Verpflichtung“ von Männern und Frauen unabhängig von Besitz und Eigentum (S. 127). Es entstand ein „natürlicher Geschlechtscharakter“, welcher der Frau ihren „naturgemäßen Platz“ im Inneren der Familie zuschrieb während der Mann für das Familieneinkommen zuständig war (S. 127). (Wetterer, 2004)

Auch die moderne soziale Wirklichkeit ist zweigeschlechtlich strukturiert, obwohl die Konstruktionsweisen heutzutage stark kontextabhängig sind und aufgrund verschiedener bis gegensätzlicher parallel ablaufender Entwicklungsströmungen wie De-Konstruktion, De-Institutionalisierung sowie Re-Vergeschlechtlichung im Zusammenspiel mit der gesellschaftlichen Vielfalt wesentlich komplexer zu sein

scheinen. Zudem gewinnen „biologistische Deutungsmuster“ wieder an Bedeutung und stehen damit erneut in Konkurrenz zur konstruktivistischen Geschlechterforschung (S. 129). (Gildemeister, 2004; Wetterer, 2004)

4 Bedeutung von Bewegung im Kleinkind- bzw. Kindergartenalter

Welche Bedeutung hat Bewegung im Kleinkindalter für die kindliche Entwicklung und welche Chancen bietet eine frühe Bewegungsförderung? Welche Faktoren wirken sich auf das Bewegungsverhalten von Kindern aus und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Bewegungsförderung in Kindergärten? Die Relevanz der frühen Bewegungsförderung in unserer Gesellschaft, ihre Auswirkungen und die daraus resultierenden Konsequenzen werden im folgenden Abschnitt dargestellt und diskutiert.

4.1 Bewegungsverhalten im Kleinkindalter

Bewegungsverhalten bezeichnet „die Art und Weise der motorischen Reaktion in einer bestimmten Situation“ und „zählt neben dem Denk-, Sprach- und Gefühlsverhalten zu den grundlegenden Verhaltensweisen des Menschen“ (Schüler-Duden, 1987, S. 84). In der sportwissenschaftlichen Literatur finden sich nur wenige Autor(inn)en, die sich mit der Entwicklung des Bewegungsverhaltens in der Kindheit beschäftigen. Dies könnte dem Umstand geschuldet sein, dass der Begriff Bewegungsverhalten ein noch recht ungebräuchlicher ist und abgesehen von der eher allgemein gehaltenen Definition aus dem Schüler-Duden „Der Sport“ nicht genauer definiert wurde. De Bock bezieht sich bei seinen Ausführungen über das Bewegungsverhalten von Kindern auf Daten von Wilkin et al. (2006) und meint, dass das Bewegungsbedürfnis von Individuum zu Individuum stark variieren kann, wohingegen das „Bewegungsbedürfnis innerhalb eines Individuums“ eher konstant zu sein scheint (De Bock, 2012, S. 133). Verallgemeinernd beschreibt er die verschiedenen Stufen der Entwicklung des Bewegungsverhaltens im Verlauf der Kindheit. Die erste Stufe stellt hier das Säuglingsalter dar, welche ihm zufolge mit dem „ersten selbstständigen Laufen“ endet (S. 134). Dieser Zeitpunkt liegt im Regelfall um das erste Lebensjahr herum. Spätestens mit 18 Monaten sollten Kinder

sicher laufen können. De Bock weist aber daraufhin, dass enge Bezugspersonen in dieser Phase einen erheblichen Einfluss auf das Bewegungsverhalten haben. Sie können das Bewegungsverhalten von Kindern durch fehlende Stimulation hemmen, umgekehrt aber auch verstärken. Die darauf folgende Phase wird als Kleinkindphase definiert, welche vom Bedürfnis des unstrukturierten Spielens und Übens geprägt ist. Laut Untersuchungen verbringen Kinder von ca. 4,5 Jahren nur „5 % ihrer Wachzeit (...) in mittlerer oder hoher ‚schweißtreibender‘ Aktivität“ (Yamamoto et al., 2011; vgl. Pate et al., 2004; zit.n. De Bock, 2012, S. 134). Diese intensive Bewegungszeit ist auf mehrere kurze Perioden verteilt, d.h. Kleinkinder bewegen sich maximal 5 – 10 Minuten am Stück während des Spielens. Aus dem freien, unstrukturierten Spiel wird im frühen Kindesalter (ab etwa 5 Jahren) ein teils wilderes, teils formaleres Spielen in der Gruppe (De Bock, 2012, S. 135). Bewegungsintensität und Häufigkeit erreichen im mittleren Kindesalter (mit etwa sieben Jahren) ihren Höhepunkt. Ab diesem Zeitpunkt nimmt das Aktivitätsniveau konstant ab. Jedoch zieht sich das Bewegungslevel, welches Jugendliche am Ende der Pubertät besitzen, „mit einer gewissen Stabilität durchs Leben“ (S. 136). „Jugendliche, die körperlich aktiv sind, sind mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auch im späteren Erwachsenenalter aktiv.“ (Telama, 2009; zit.n. De Bock, 2012, S. 36). Janz, Dawson und Mahoney (2000) zeigen anhand ihrer Studie, dass sich die Kontinuität des Bewegungsverhaltens geschlechtsspezifisch verhält. Bei Buben scheinen sich inaktive Bewegungsmuster schon früh zu manifestieren, während das Niveau intensiver körperlicher Aktivität in der Pubertät tendenziell ansteigt. Bei Mädchen hingegen scheint der Anteil hoher körperlicher Aktivität über die Lebensspanne (zumindest über den Untersuchungszeitraum von 5 Jahren) konstant zu bleiben bzw. nur gering zu sinken, während inaktives Verhalten kein konstantes Muster zeigt (S. 1250).

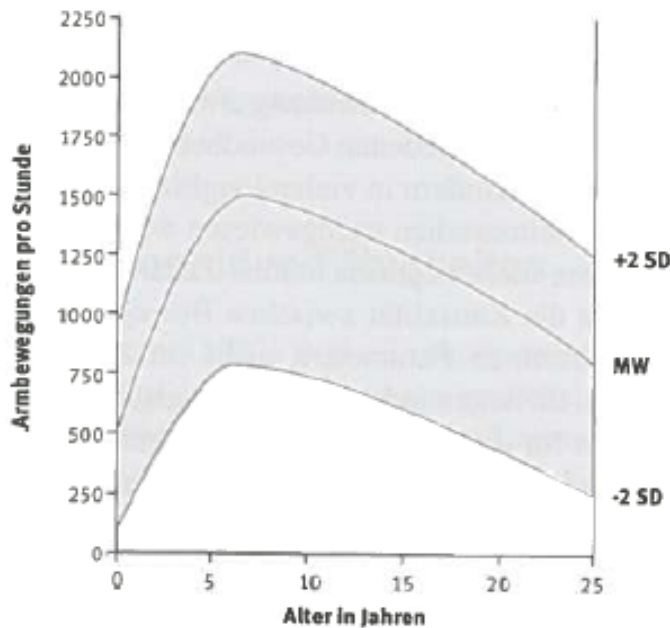


Abbildung 2: Bewegungsverhalten im Verlauf der Kindheit (Jenni, 2009; zit.n. De Bock, 2012, S. 135)

4.2 Bewegungsempfehlungen für Kleinkinder und reales Bewegungsverhalten

Explizite Bewegungsempfehlungen für Kleinkinder sind nur vereinzelt zu finden. Die WHO bezieht sich in ihren Recommendations zu „Physical Activity“ erst auf Kinder ab 5 Jahren (2010, S. 18). Entsprechend lassen sich auch im deutschsprachigen Raum nach aktueller Recherche keine gesonderten Empfehlungen für das Kleinkindalter finden. Eine kanadische Guideline empfiehlt für Kleinkinder zwischen 1 und 4 Jahren einen über den Tag verteilten Bewegungsumfang von insgesamt 180 Minuten in jeglicher Intensitätsstufe. Die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen sich durch abwechslungsreiche körperliche Aktivitäten in unterschiedlichen Umgebungen entwickeln können. Kinder mit 5 Jahren sollten bereits zumindest 60 Minuten täglich im dynamischen Spiel verbringen. (Tremblay, LeBlanc, Carson et. al., 2012, S. 345) Die Guideline der National Association for Sport and Physical Education (Clark et al., 2002) empfiehlt für Kleinkinder von 1 bis 3 Jahren insgesamt 30 Minuten strukturierte und mindestens 60 Minuten bis zu einigen Stunden unstrukturierte körperliche Aktivität am Tag. Dabei sollten Kinder nicht länger als 60 Minuten am Stück körperlich inaktiv sein, mit Ausnahme während des Schlafens. Für Drei- bis Fünfjährige werden 60 Minuten strukturierte körperliche Aktivität empfohlen. Die australische Guideline empfiehlt sogar bis zu 3 Stunden körperlicher Aktivität täglich

für ein- bis fünfjährige Kinder (zit.n. Wijtzes, Kooijman, & Kiefte-de Jong , 2013, S. 791).

Untersuchungen von Hinkley zeigen, dass nur 5% der australischen Vorschulkinder die australischen Empfehlungen erfüllen und 56% die der NASPE (zit.n. Wijtzes et al., 2013, S. 791). Wijtzes et.al. untersuchten in ihrer Studie 500 niederländische Kinder im Alter von 2 Jahren. Kein einziges Kind erreichte die australischen Empfehlungen während der Woche. Lediglich ein Kind konnte am Wochenende die empfohlenen 3 Stunden erfüllen. Die Empfehlungen der NASPE wurden von 24% der Kinder während der Woche und von 30% am Wochenende erreicht. (2013, S. 793f)

Weil sich Kleinkinder von Natur aus unregelmäßig und unstrukturiert bewegen, erscheint es schwierig adäquate Bewegungsempfehlungen auszusprechen. Bei einer durchschnittlichen realen Erfüllbarkeit von 5% bzw. 0% sollte darüber hinaus über die Sinnhaftigkeit einer solchen Empfehlung nachgedacht werden. Dennoch lassen die Zahlen auf einen real bestehenden Bewegungsmangel bereits in der frühen Kindheit schließen.

Für Österreich gibt es bislang nur Daten über die körperliche Aktivität von Schulkindern. Laut der HBSC-Umfrage von 2010 erreichen nur 20,4 % der österreichischen Schüler und Schülerinnen die Bewegungsempfehlungen von zumindest 60 Minuten täglicher körperlicher Aktivität in mittlerer bis höherer Intensität (Bundesministerium für Gesundheit, 2011, S. 36).

4.3 Bedeutung von Bewegung für Kleinkinder

„Kinder nehmen ihre Umwelt als Bewegungswelt wahr“ (Zimmer, 1996, S. 12). Schon vor der Geburt findet Lernen durch die „Nutzung und Übung von Körperfunktionen statt“ (Hüther, 2007, S. 13f). In den ersten Lebensjahren ist Bewegung das wichtigste Mittel für Kinder, um zu lernen. Im Alter von 2 bis 6 Jahren entwickeln Kinder einen „ungeheuren“ Bewegungsdrang (Zimmer, 1996, S. 12). Durch Bewegung und unter Nutzung ihrer Sinne eignen sich Kinder ihre Umwelt an (S. 12). Sie stellen einen Bezug zwischen ihrem Körper und den räumlichen Gegebenheiten dar und entwickeln eine Vorstellung von ihrer Umwelt. Sie lernen, dass sie einerseits von ihr abhängig sind, andererseits können sie ihre Umgebung und die darin zu findenden Materialien nutzen und sie sogar verändern. Darüberhinaus sammeln sie über Bewegung soziale Erfahrungen. Vor allem im Spiel mit anderen Kindern formen sich

soziale Verhaltensweisen und das Bewusstsein für die eigene Identität. „Spiel und Bewegung stellen grundlegende kindliche Betätigungsformen, zugleich aber auch elementare Medien ihrer Erfahrungsgewinnung und ihrer Ausdrucksmöglichkeiten dar.“ (Zimmer, 1996, S. 13)

Die Bedeutung von Bewegung für Kleinkinder wird aber erst vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und materieller Rahmenbedingungen vollständig erklärbar. Bewegungsarmut ist eines der Hauptsymptome unserer modernen Medien- und Konsumgesellschaft und beeinflusst schon früh die körperliche und motorische Entwicklung von Kindern. Die Folgen schlagen immer gravierender zu Buche und rücken Bewegungsförderung zunehmend in den Fokus öffentlicher Diskussionen (vgl. das Beispiel der täglichen Turnstunde).

4.3.1 Bedeutung von Körper- und Bewegungserfahrungen für die kindliche Entwicklung

Kaum jemand bezweifelt die Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung von Kindern. Dennoch hat dieses Thema bislang nur sporadisch Einzug in die Praxis gehalten. Eine eingehende Erörterung der Bedeutung dieser Thematik verschafft der anfangs aufgestellten Behauptung einen argumentierfähigen Hintergrund und damit möglicherweise auch ein stärkeres Bewusstsein für Bewegungsthemen. Ein ausführliches Wissen über die Zusammenhänge bietet darüberhinaus Möglichkeiten, Bewegungsprogramme gezielter auf die motorische, aber auch auf die geistige Förderung von Kindern auszurichten.

Thünemann-Albers beschreibt den Körper als „der erste und wichtigste Raum und Lernort unseres Lebens. Über ihn entwickelt das Kind seine individuelle Identität und Intelligenz“ (2007, S. 263). Der Körper ist Ausgangspunkt jeder Bewegungshandlung, über die er mit seiner Umwelt kommuniziert bzw. interagiert

Die Bedeutung von Bewegung für Kinder ist wissenschaftlich bereits gut dokumentiert. Zimmer gliedert in ihrem Buch, welches als Standardwerk gilt und an dem sich dieses Kapitel größtenteils orientiert, die Bedeutung von Bewegung in vier Dimensionen: die „instrumentelle Bedeutung“, die „wahrnehmend-erfahrende Bedeutung“, die „soziale Bedeutung“ und die „personale Bedeutung“. (1996, S. 14)

Weiters differenziert Zimmer die Funktionen der Bewegung für die Entwicklung von Kindern wie folgt:

personale Funktion:	Den eigenen Körper und damit sich selber kennenlernen; sich mit den körperlichen Fähigkeiten auseinandersetzen und ein Bild von sich selbst entwickeln.
soziale Funktion:	Mit anderen gemeinsam etwas tun, mit- und gegeneinander spielen, sich mit anderen absprechen, nachgeben und sich durchsetzen
produktive Funktion:	Selber etwas machen, herstellen, mit dem eigenen Körper etwas hervorbringen (z.B. eine sportliche Fertigkeit wie einen Handstand oder einen Tanz).
expressive Funktion:	Gefühle und Empfindungen in Bewegung ausdrücken, körperlich ausleben und ggf. verarbeiten.
impressive Funktion:	Gefühle wie Lust, Freude, Erschöpfung und Energie empfinden, in Bewegung erfahren
explorative Funktion:	Die dingliche und räumliche Umwelt kennenlernen und sich erschließen, sich mit Objekten und Geräten auseinandersetzen und ihre Eigenschaften erfassen, sich den Umweltanforderungen anpassen bzw. sie sich passend machen.
komparative Funktion:	Sich mit anderen vergleichen, sich miteinander messen, wetteifern und dabei sowohl Siege verarbeiten als auch Niederlagen ertragen lernen.
adaptive Funktion:	Belastungen ertragen, die körperlichen Grenzen kennenlernen und die Leistungsfähigkeit steigern, sich selbstgesetzten und von außen gestellten Anforderungen anpassen.

Abbildung 3: Funktionen der Bewegung für die Entwicklung von Kindern (Zimmer, 1996, S. 15)

Körper- und Bewegungserfahrungen:

- schaffen Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen
- unterstützen die soziale Entwicklung
- fördern geistige Entwicklung
- beeinflussen die Psycho-psychische Gesundheit (Zimmer, 1996, S. 23)

Entwicklung des Selbst

Durch die Bewegung mit dem Körper sammelt das Kind Informationen über dessen Funktionsweise und entwickelt so ein „Bild von den eigenen Fähigkeiten“, es erhält eine Vorstellung von seinem ‚Selbst‘. (Filipp, 1984; Paulus 1986; zit.n. Zimmer, 1996, S. 24) Nach Zimmer erkennt das Kind, dass es durch sein Handeln selbst imstande ist,

etwas zu leisten. Dieses „Selbstständigkeitsstreben“ wird beim Kleinkind in erster Linie durch körperlich motorische Handlungen sichtbar und äußert sich in der Forderung alles „selber machen“ zu wollen (S. 24). Zimmer sieht den „Aufbau des ‚Selbst‘ (...) als Grundlage der kindlichen Identitätsentwicklung“. (S. 24) Ausgangspunkt des „Selbstkonzepts“ sind der Körper und seine Fähigkeiten. Die erste Aufgabe von Säuglingen ist es, ihren Körper von der Umwelt zu unterscheiden und in weiterer Folge ein „Körper-Selbst“ zu entwickeln (S. 25). „Der Körper ist das Bindeglied zwischen dem Selbst und der Umwelt“. (S.25) Das Auseinandersetzen mit dem eigenen Körper ist ein wichtiger Schritt, weil „Körpergestalt und Aussehen (...) Merkmale der kindlichen Identität“ sind und für die „soziale Rangordnung in der Gruppe“ ausschlaggebend sein können (S. 26).

Kinder ziehen auch aus der Wirkung ihres Verhaltens Rückschlüsse auf das Bild von ihrem Selbst. Handlungsergebnisse werden dem eigenen Verdienst zugeordnet und als Ursache bestimmter Effekte erkannt (das Bewusstsein Urheber einer Wirkung zu sein, ist „die Basis für das Selbstvertrauen bei Leistungsanforderungen“ (*Selbstwirksamkeit*). (S. 26) Die Erfahrung von Erfolg und Misserfolg hilft dem Kind, seine Grenzen kennenzulernen und seine Leistung einzuschätzen (*Selbsteinschätzung*). Das „ ‚Konzept‘ von Fähigkeiten, Begabungen und dem eigenen Können“ entsteht also aus der „Bewertung der eigenen (...) Leistungen und dem Vergleich mit anderen“. (S. 26) Die Selbstwahrnehmung des Kindes wird überdies von Fremdeinschätzungen beeinflusst, denen das Kind „vor allem im Kindergarten“ begegnet (S. 27).

In diesem Zusammenhang gibt Zimmer zu bedenken, dass sich besonders bei Kindern mit „körperlichen und motorischen Schwächen (...) die Erfahrung körperlicher Unterlegenheit“ negativ auf den Selbstwert des Kindes und auf dessen Status in der Gruppe auswirken kann (Zimmer, 1996, S. 27). In Folge ergibt sich ein Teufelskreis aus Angst vor neuen Misserfolgserlebnissen, Rückzug, Meidung von Spielsituationen und mangels Übung ein noch größerer Leistungsabstand zu Gleichaltrigen.

Wie bei Erwachsenen entscheidet das Selbstkonzept eines Kindes darüber, in welcher Art und Weise es mit unbekannten Situationen, neuen Anforderungen und Kritik umgeht. Es entscheidet weiter darüber, wie Kinder mit Erfolg und Misserfolg umgehen und welche Erfolgserwartungen sie haben. „Wer sich selbst nichts zutraut, dem trauen auch andere nicht viel zu.“ (S. 29)

Grundsätzlich ist nach Zimmer die Einschätzung des eigenen Selbstwertes meist sehr stabil und änderungsresistent, insbesondere die in der frühen Kindheit erworbenen Einstellungen seien am schwierigsten zu ändern:

„Positive Bewegungserfahrungen können vor allem bei jüngeren Kindern wesentlich dazu beitragen, dass sie ein realistisches Selbstbild aufbauen. In der richtigen Form von Erziehern und Eltern angeleitet und begleitet, können Kinder auch unabhängig von ihrer objektiven Leistungsfähigkeit die Voraussetzungen für Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein entwickeln.“ (Zimmer, 1996, S. 30)

Kinder können sich meist sehr genau einschätzen, und wenn sie die Teilnahmen an einem Bewegungsspiel verweigern, haben sie dafür einen guten Grund. Bewegungsangebote für Kinder müssen also immer unterschiedliche Schwierigkeitsstufen beinhalten, damit sie ihren Fähigkeiten entsprechend wählen können. Wie die „richtige Form“ der Bewegungsförderung konkret für Kinder in Kindergärten aussehen sollte, wird unter dem Punkt 5.4. genauer ausgeführt.

Die soziale Entwicklung

Soziale Entwicklung ist ein Lernprozess, der durch Interaktion im Alltag mit anderen Menschen stattfindet. „Das Kindergartenalter zählt zu den für die Entwicklung sozialer Verhaltensweisen wichtigsten Entwicklungsabschnitten.“ (Zimmer, 1996, S. 32) In diesem Lebensabschnitt erworbene Verhaltensmuster „überdauern und prägen“ die Entwicklung nachhaltig (vgl. Verlinden & Haucke, 1990; zit.n. Zimmer, 1996, S. 32). Kinder brauchen andere Kinder, um in eine soziale Gemeinschaft hineinwachsen zu können, „idealerweise findet dieser Prozess in altersgemischten Gruppen statt“ (S. 32). Bewegungsspiele stellen hierbei eine geeignete Plattform dar, um sich Regeln des sozialen Verhaltens anzueignen und sich auszuprobieren. Kinder können sich dabei „mit ihren Spielkameraden auseinandersetzen, Konflikte lösen, Rollen übernehmen, Spielregeln aushandeln und anerkennen“ (vgl. Ungerer-Röhrich u.a., 1990; zit.n. Zimmer, 1996, S. 32).

Die folgende Abbildung zeigt soziale Grundqualifikationen auf, die über Bewegung und Spiel im Rahmen der sozialen Erziehung prozesshaft vermittelt werden können.

1. Soziale Sensibilität	● Gefühle anderer wahrnehmen ● sich in die Lage eines anderen hineinversetzen ● die Bedürfnisse anderer erkennen und im eigenen Verhalten berücksichtigen (z.B. Geräte abgeben) ● Wünsche anderer erkennen
2. Regelverständnis	● Gruppenspiele mit einfachen Regeln spielen ● vereinbarte Regeln verstehen und einhalten ● selber einfache Regeln (z.B. zum Teilen von Geräten) aufstellen
3. Kontakt- und Kooperationsfähigkeit:	● im Spiel Beziehungen zu anderen aufnehmen ● andere als Mitspieler anerkennen ● Hilfe annehmen und anfordern ● miteinander spielen ● gemeinsam Aufgaben lösen (Geräte transportieren) usw. ● anderen helfen ● eigene Gefühle ausdrücken und anderen mitteilen ● sich verbal mit anderen auseinandersetzen
4. Frustrations-toleranz	● Bedürfnisse aufschieben, zugunsten anderer Werte zurückstellen ● nicht immer im Mittelpunkt stehen müssen ● mit Mißerfolgen umgehen lernen ● sich in eine Gruppe einordnen können
5. Toleranz und Rücksichtnahme	● die Leistungen anderer akzeptieren und anerkennen ● die Andersartigkeit anderer respektieren (z.B. Behinderungen) ● die Bedürfnisse anderer tolerieren und sich beim gemeinsamen Spiel darauf einlassen ● Schwächere ins Spiel integrieren ● auf schwächere Mitspieler Rücksicht nehmen

Abbildung 4: Grundqualifikationen sozialen Handelns (Zimmer, 1996, S. 33)

Laut Piaget ist die Entwicklung von Kindern bis 4 Jahre von „Egozentrismus“ geprägt (1975; zit.n. Zimmer, 1996, S. 34). Die Fähigkeit sich in andere hineinsetzen zu können, ist noch sehr begrenzt. Erst ab etwa 6 Jahren erkennen Kinder, „daß es verschiedene Perspektiven gibt“, aus denen Handeln beurteilt werden kann (S. 34). Obendrein wollen Kinder ab 3 Jahren ihre Spielkameraden selber auswählen und „akzeptieren nicht mehr jeden als Partner“ mit der möglichen Folge, dass einzelne Kinder ausgeschlossen werden (S. 34). Daher sollten Situationen des intensiven sozialen Austausches unter Kindern, wie sie durch Bewegungsspiele initiiert werden können, durch Erziehungspersonen aufmerksam begleitet und gewisse Situationen gegebenenfalls noch einmal im Gespräch reflexiv aufgegriffen werden. Weil Kinder soziales Verhalten „über die Nachahmung ihrer Mitmenschen“ erlernen, kommt nach den Eltern den PädagogInnen eine besondere Vorbildfunktion zu (S. 35).

„Damit Kinder lernen, soziale Konflikte nicht nur auf der Ebene körperlicher Auseinandersetzungen auszutragen, benötigen sie die einfühlsame Beobachtung und behutsame Einflußnahme durch den Erwachsenen, der die Situation eher als sie überblicken kann.“ (Zimmer, 1996, S. 36)

Damit Kinder aber lernen, selbständig Kompromisse auszuhandeln, sollte ein „zu schnelles Eingreifen“ vermieden werden (S. 36).

Die kognitive Entwicklung

Wie eingangs erwähnt findet die kognitive Entwicklung in den ersten Lebensjahren über Bewegung und Wahrnehmung statt (Zimmer, S. 38). „Erprobendes und experimentelles Umgehen mit Materialien und Gegenständen“ ermöglicht das Verstehen der Umwelt und ihrer Gesetzmäßigkeiten (S. 38). Dabei steht der Körper als Ausgangspunkt und als Medium der Wahrnehmung im Mittelpunkt und ist unmittelbar mit der Erfahrung von Dingen und Gegenständen verknüpft (S. 38).

„Je vielfältiger und abwechslungsreicher die materielle Umwelt gestaltet ist (...) und Handlungsbedingungen variiert werden (...), umso mehr Kenntnisse und Erfahrungen erwirbt das Kind über sie.“ (S. 39)

Laut Piaget (1975) gelangt das Kind „über die praktische Bewältigung von Situationen (...) zu deren theoretischen Beherrschung.“ (zit.n. Zimmer, 1996, S. 40) Handlungen können somit vorgestellt und Ergebnisse vorweggenommen werden (Zimmer, 1996, S. 40). Die Möglichkeit selbstständig Erfahrungen über die Umwelt zu sammeln, ist „grundlegend für die Entwicklung der Intelligenz“ (Piaget; zit.n. Zimmer, 1996, S. 40).

Zu solchen Erfahrungen gehören auch die materialen Erfahrungen (Scherler, 1975; zit.n. Zimmer, 1996, S. 40) von physikalischen Gesetzmäßigkeiten, welche Kinder „nur über grundlegende Bewegungstätigkeiten“, durch Erkennen von Ursache und Wirkung gewinnen (Zimmer, 1996, S. 40).

Piaget nennt 5 Stufen „der Entwicklung der Intelligenz und des Denkens“

- sensomotorische Periode (bis 2 Jahre)
- symbolisches oder vorbegriffliches Denken
- anschauliches Denken (4 bis 7 Jahre)
- konkretes Denken (ab 7 Jahren)
- formale Denkopoperationen (ab 11 Jahren) (zit.n. Zimmer 1996, S. 41)

In den ersten zwei Lebensjahren werden Erkenntnisse hauptsächlich über Wahrnehmung und Bewegung gewonnen. Diese sensomotorische Periode ist laut Piaget besonders wichtig, weil sie das Fundament für die Entwicklung aller anderen „Stufen der kognitiven Entwicklung“ darstellt (zit.n. Zimmer 1996, S 41). Die in dieser

Phase entwickelten Fähigkeiten nennt Piaget „sensomotorische Intelligenz“ (zit.n. Zimmer 1996, S 41).

Intelligenz ist „die höchste und beweglichste Form der Anpassung des Organismus an die Umwelt“, welche in Form einer aktiven Intervention erfolgt (Piaget; zit.n. Zimmer, 1996, S. 42).

Eine genauere Betrachtung der Bedeutung von Bewegung für die kognitive Entwicklung erfolgt im Kapitel 5.1.2 Bewegung als Bildungschance.

Gesundheit und Wohlbefinden

Gesundheit gilt laut Zimmer für Erwachsene als wichtiges Motiv sich zu bewegen. Kindern „liegt solches funktionsorientierte Denken fern“ (1996, S. 50). Sie bewegen sich, weil es in ihrer Natur liegt und sie daran Freude haben. Die moderne Lebensweise führt zu der Notwendigkeit, Bewegungsförderung zur Aufgabe der (Gesundheits-) Erziehung von Kindern zu machen.

Kinder brauchen für eine gesunde Entwicklung die Möglichkeit der täglichen Bewegung. Struktur und Leistungsfähigkeit eines Organs sind nicht nur abhängig vom Erbgut. Erst durch regelmäßige Belastungsreize kommt es zu unterschiedlichen Anpassungserscheinungen bei den verschiedenen Organsystemen. Das dem Kind als natürlicher Drang innewohnende „Toben, Rennen und ‚Sichverausgaben‘“ ist der körperlichen und seelischen Entwicklung sogar zuträglich (S. 52). Physische Anpassungserscheinungen des Herzkreislaufsystems und der Muskulatur sind in diesem Fall genauso von Bedeutung wie die Verbesserung der Koordination und die Körpererfahrungen, welche ein Kind bei bewegungsintensiven Spielen sammelt. Hormonelle Veränderungen können sich durch angemessene körperliche Belastung „günstig auf das allgemeine Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen auswirken“ (Weineck, 1997, S. 48). Durch körperliche Aktivität werden körpereigene Morphininderivate ausgeschüttet, welche die Stimmung aufhellen und antidepressiv wirken. Die auf die körperliche Belastung folgende psychische Entspannung ist angesichts der Hektik des Alltages auch oder gerade für Kinder, deren natürlicher Bewegungsdrang oft „nachhaltig unterdrückt wird“, ein guter Ausgleich (Weineck, 1997, S. 48).

Gemäß der salutogenetischen Trendwende wird Gesundheit laut der Weltgesundheitsorganisation (WHO) nicht mehr „nur als Abwesenheit von Krankheit

verstanden“, sondern hängt vor allem bei Kindern „eng mit den Bedingungen zusammen, denen sie in ihrer alltäglichen Lebensumwelt ausgesetzt sind“ (Zimmer, 1996, S. 53). Die Lebenswelten von Kindern in unserer heutigen Zeit und die sich daraus ergebenden Folgen werden in den nächsten zwei Kapiteln ausführlich beschrieben.

4.3.2 Kindliche Bewegungswelt im Wandel

Die Bewegungswelt, die Kinder heutzutage umgibt, hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert. Urbanisierung, der Ausbau von Infrastrukturen, erhöhter Straßenverkehr u.a. verdrängen Kinder „von der Straße in die Häuser“ (Zimmer, 1997, S. 21). „Freie Spiel- und Bewegungsräume verschwinden“ mit der Konsequenz, dass, Bewegungs- und Spieltraditionen verloren gehen und „Spielkultur nicht mehr von älteren Kindern an jüngere weitergegeben wird“ (S. 21). Bessere Wohnverhältnisse führen ebenfalls dazu, dass die Straße als „Bewegungs- und Spielort“ deutlich an Attraktivität verloren hat (Kretschmer & Giewald, 2001, S. 46).

Die voranschreitende Mediatisierung führt „zum Verlust an Eigentätigkeit“ (Zimmer, 1997, S. 21). „Sinne werden nur noch einseitig gefördert“ und vom passiven Medienkonsum abgelöst. Der Körper als „Mittel kindlicher Welterfassung und unmittelbarer Erfahrung“ verliert an Bedeutung (Zimmer, 1997, S. 21). So beschrieb bereits 1997 Renate Zimmer die „Merkmale des sozialen Wandels von Kindheit“ (S. 21). Dieser Trend hat sich seither noch verstärkt. Insbesondere die Nutzung aktiver Medien ist bei den Kindern populär geworden. Das Spielen am Computer, auf der Spielkonsole oder mit dem iPad nehmen einen großen Stellenwert im kindlichen Alltag ein. Körperkraft wird durch schnelles zielgerichtetes Reagieren mittels Tasten, Joysticks oder Touchscreen ersetzt. Die dadurch erzeugte Spannung kann aber aufgrund der fehlenden Bewegung nicht immer in ausreichendem Maß abgebaut werden und verursacht vielfach zusätzlichen Stress (Zimmer, 1997). „Über die Computerspiele und Fernsehen dringt eine Welt in ihren Kopf, die sie niemals begreifen und mit ihren Füßen niemals betreten werden“ (Zimmer, 1995 b, S. 7; zit.n. Kiphard, 1997, S. 50). Schon das Spielzeug für die ganz Kleinen ist auf diesen Trend ausgelegt. Babys lernen durch elektronisches Spielzeug schnell, dass sie nur einen Knopf drücken müssen, um eine Reaktion in Form eines Geräusches, einer Melodie oder einer Stimme zu erhalten. Diesem Wirkungszusammenhang, auf Knopfdruck

(oder anderen im Grunde genommen banalen Tätigkeiten) ein gewünschtes Ergebnis zu erzielen, begegnen Kinder auch weiterhin. Mit minimalem körperlichen Einsatz öffnen sich Türen und können Apparate, Wasserhähne und sogar schon das Licht eingeschaltet werden (Zimmer, 1997). Nicht unerwähnt bleiben dürfen hier die modernen Beförderungsmittel und die mittlerweile weitläufig flächendeckende Anbindung von Wohn- und Schulorten an das öffentliche Verkehrsnetz.

Wie schon Zimmer betont, hat diese Technisierung des Alltags dramatische Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung: Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung, Verhaltensauffälligkeiten und Krankheiten mit psychosomatischen Ursachen nehmen zu.

4.3.3 Verändertes Bewegungsverhalten und seine Folgen

Gemäß dem Prinzip der funktionsabhängigen Anpassung von Organen und Organsystemen bestimmen Art und Häufigkeit von Bewegungsreizen die Entwicklung der körperlichen Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter (Weineck, 1997). Der ursprünglich auf Bewegung ausgelegte menschliche Organismus („Lauftier“) hat sich in modernen Gesellschaften zu einem „homo sessilis“ entwickelt (S. 42). Bereits von Kindern wird spätestens ab dem Schuleintritt Disziplin und Stillsitzen erwartet und somit der naturgewollte Bewegungsdrang unterdrückt. Diese Entwicklung hat weitreichende Folgen.

Weineck meint, dass die fehlenden Bewegungsreize eine „Organschwäche“ verursachen, „die vor allem das Herz-Kreislauf und Atmungssystem, den Bewegungsapparat, das Stoffwechsel- und Immunsystem betrifft“ (1997, S. 42).

Kiphard behauptet, dass sich der Mangel an Bewegung, an „Anfaß-Aktivitäten“ bereits im Vorschulalter negativ auszuwirken beginnt (1997, S. 49). Er bezieht sich dabei auf Untersuchungen von verschiedenen Schulärzten, die ergeben haben, dass bereits 1997 „jedes vierte Kind“ bei Schuleintritt in seiner Entwicklung zurück war und viele dieser Schüler unter erhöhten Cholesterinwerten und Übergewicht litten (S. 49).

Die folgende Tabelle zeigt Folgerscheinungen des Bewegungsmangels bei Schülern.

In der Bundesrepublik Deutschland haben von allen Schülern	
50 bis 65%	Haltungsschwächen
30 bis 40%	Koordinationsschwächen
20 bis 25%	Herz-Kreislauf-Schwächen oder Kreislaufregulationsschwächen
über 50%	Übergewicht

Abbildung 5: Häufigkeit bewegungsmangelbedingter Organschwächen sowie von Übergewicht bei Schülern der BRD (Dordel, 1987; zit.n. Weineck, 1997, S. 45)

Bei Schulanfänger(inne)n in Nürnberg konnte eine allgemeine Schwäche der Rumpfmuskulatur festgestellt werden, durch das lange Sitzen in der Schule können sich rasch Haltungsschäden entwickeln (Weineck, 1997, S. 45).

Eine österreichische Studie konnte bei 26,8-34,0 % der untersuchten SchülerInnen eine leicht abgeschwächte und bei 9,2 % der Mädchen sowie bei 9,5 % der Buben eine stark abgeschwächte Muskulatur feststellen (Sandmayr, 2002, S. 171).

Aufgrund des Bewegungsmangels tritt die sogenannte „Altersosteoporose“ häufiger bereits im Kindes- und Jugendalter auf (Weineck, 1997, S. 45). Durch diese Krankheit erhöht sich die Gefahr von Knochenbrüchen. Zusätzlich erhöhen motorische, insbesondere koordinative Defizite (z.B. beim Gleichgewicht) das Unfallrisiko (Kiphard, 2006, S. 50). Kambas, Antoniou und Xanthi wiesen 2004 einen eindeutigen Zusammenhang von motorischen Defiziten als Unfallursache (77%) nach (S. 46).

Die Zahlen zum Übergewicht von Kindern variieren stark. Je nach Untersuchungsdesign, Definition von Übergewicht und Referenzwerten „findet man von ‚jedes 10.‘ bis hin zu ‚jedes 2. Kind‘ derzeit jede Quote“ (Hunger, 2007, S. 92). Einig sind sich alle darüber, dass die Zahlen von übergewichtigen Kindern steigen (S. 92). Der WHO¹ zufolge waren 2012 mehr als 40 Millionen Kinder unter 5 Jahren übergewichtig oder adipös, die Prognosen belaufen sich bei fortwährendem Trend auf 70 Millionen im Jahr 2025. Die American Heart Association² begründet 30 bis 60 Prozent des steigenden Fettanteils bei Kindern mit einer Verschlechterung der Ausdauerleistung. Die Ursachen von Übergewicht können also nicht ausschließlich

¹ <http://www.who.int/dietphysicalactivity/end-childhood-obesity/en/>

² <http://newsroom.heart.org/news/childrens-cardiovascular-fitness-declining-worldwide?preview=fd9c>

auf Bewegungsmangel zurückgeführt werden und sind somit multifaktoriell. „Die Hintergründe für kindliches Übergewicht verweisen neben der „sozialen Zugehörigkeit“ auch auf ein „kulturelles Phänomen, auf ein Erziehungsproblem bzw. auf das Phänomen ‚moderne Kindheit‘.“ (Ina Hunger, 2007, S. 93)

Begleiterscheinungen von Fettleibigkeit sind meist Diabetes Mellitus Typ II (Altersdiabetes), Bluthochdruck und Fettstoffwechselstörungen, die zusammen das Krankheitsbild des Metabolischen Syndroms beschreiben. Eine Studie aus Bayern³ zeigt, dass bereits 1,6% der untersuchten adipösen Kinder und Jugendlichen Diabetes (Typ II) und 5% eine Vorstufe zur Altersdiabetes haben. Etwa 17% der Grundschüler haben laut dem Deutschen Kinderschutzbund bereits eine Fettstoffwechselstörung und 8% bis 12% „zeigen erhöhte Blutdruckwerte“⁴.

Die Auswirkungen der veränderten Bewegungswelt auf die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern, werden in der Literatur kontrovers diskutiert. Kretschmer und Giewald kommen 2001 zu dem Schluss, dass sich zwischen 1986 und 1999 die Leistungen „weniger dramatisch (...) als bisher angenommen“ verschlechtert haben und zwischen 1992 und 1999 keine Entwicklung hin zu schlechteren Ergebnissen zu beobachten war (S. 52).

Eine neuere Studie der American Heart Association⁵ (2013) konstatiert, dass Kinder heutzutage weltweit um 15% weniger fit sind als ihre Eltern in der Kindheit. Diese Aussagen beziehen sich auf die Laufleistung, weil diese am ehesten mit der kardiovaskulären Fitness im Zusammenhang steht und somit positive Auswirkungen auf die Gesundheit hat. Kinder können heutzutage weder so lang noch so schnell laufen wie es ihre Eltern noch konnten. Analysiert wurden 50 Studien aus 28 Ländern zwischen 1964 und 2010 mit dem Ergebnis, dass die Ausdauerleistung seit 1970 pro Dekade um 5% abgenommen hat.

³ <http://www.kinderschutzbund-nrw.de/denkanst/Bewegungsmangel.htm>

⁴ <http://www.kinderschutzbund-nrw.de/denkanst/Bewegungsmangel.htm>

⁵ <http://newsroom.heart.org/news/childrens-cardiovascular-fitness-declining-worldwide?preview=fd9c>

Untersuchungen von Bös und Wohlmann an 70 Frankfurter Schulen zeigen ebenfalls „erschreckend schlechte Werte“ in der Laufgeschwindigkeit und Ausdauer, aber auch in der Sprungkraft und Körperkoordination (zit.n. Kiphard, 1997, S. 50).

Die Entwicklung der psychophysischen Leistungsfähigkeit ist von den Bewegungserfahrungen abhängig, die ein Mensch sammelt. Für eine optimale „Vermaschung von Neuronen“, bedarf es ausreichender Reize, was wegen der Plastizität kindlicher Gehirne vor allem im Kindesalter von großer Bedeutung ist (Weineck, 1997, S. 44). Gibt es zu wenig Bewegungssituationen im Alltag eines Kindes, können sich also vor allem die koordinativen Fähigkeiten nicht altersgemäß entwickeln. Untersuchungen zeigen, dass bei keiner motorischen Eigenschaft die Leistung der Schüler so stark streut wie im koordinativen Bereich (Weineck, 1997).

Kiphard meint, dass Kinder noch nie so ungeschickt waren wie heute (1997, S. 50). Bewegungsungeschick „behindert nachhaltig die emotionale und soziale Entwicklung“. So stellten Henderson (1991) und Losse und Henderson (1991) anhand einer Langzeitstudie fest, dass ungeschickte 6jährige noch als 16jährige unter folgenden Störungssymptomen litten:

- Bewegungsstörungen (allgemeines Ungeschick)
- Selbstwertprobleme (in Folge des Ungeschicks)
- Ängste und Depressionen (bei einzelnen Probanden)
- Soziale Kontaktstörungen (als Folge des Ungeschicks)
- Schulische Lernprobleme (als Folge der Bewegungs- und Wahrnehmungsstörungen)
- Berufseintrittsprobleme (zit. n. Kiphard, 1997, S. 51)

Die steigenden Auffälligkeiten im Sozialverhalten von Kindern wie „geringe Frustrationstoleranz“, „Ablenkbarkeit, Reizbarkeit, Überaktivität, Bewegungsunruhe“ setzt Kiphard in Zusammenhang mit dem gesellschafts- und umweltbedingten Bewegungsmangel (1997, S. 51). Angestaute Erregung und Gefühle können sich nicht entladen und äußern sich in der „Neigung zu Störverhalten und aggressiven Kurzschlussreaktionen“ (Kiphard, 1997, S. 51).

Zimmer spricht ebenfalls von einem zunehmenden Ausmaß an „Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung und (...) Verhaltensauffälligkeiten“ (1997, S. 27).

Krankheiten mit psychosomatischen Ursachen wie Allergien, Kopfschmerzen, Nervosität etc. steigen und verdrängen „inzwischen die typischen Kinderkrankheiten“ (Zimmer, 1997, S. 27).

4.3.4 Bewegung als Bildungschance

Die Fähigkeit zu lernen ist jedem Menschen in die Wiege gelegt und gilt als Voraussetzung sich Wissen anzueignen. Ohne ein gewisses Maß an Bildung kommt man weder in der Schule noch im späteren Berufsleben sehr weit. In der Literatur wird häufig der Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und dem Lernen beschrieben. Inwiefern Bewegung einen positiven Einfluss auf den Lernprozess hat oder gar als Bedingung gesehen werden kann, wird im Folgenden näher betrachtet.

„Die allererste und wichtigste Aufgabe des Gehirns ist es (und bleibt zeitlebens) nicht das Denken, sondern das Herstellen von Beziehungen“ (Hüther, 2006, S. 14). Die ersten Beziehungen sind „einfache Regelkreise“, die physische Prozesse wie die Herstellung und Aufrechterhaltung bestimmter Kontraktionsmuster einzelner Muskelgruppen und die Leistungsfähigkeit von Organen und Organsystemen steuern (S. 14). Lernen findet also wie schon erwähnt zunächst durch Nutzung und Übung von Körperfunktionen statt. Nervenzellen treten hierbei miteinander in Kontakt, verbinden sich und ordnen sich in „deutlich voneinander abgegrenzten Verbänden“ ein. Verbindungen, die sich nicht etablieren können, werden wieder zurückgebildet und aufgelöst (S. 13). Diese Verbindungen sind umso komplexer, je mehr Erfahrungen ein Kind sammelt und umso stabiler, je häufiger sie genutzt werden. Sie stellen die Basis, also „die unterste Ebene der Stufenleiter, auf der das sich entwickelnde Gehirn lernt“ (S. 15). Dieser Verschaltungsprozess erreicht seinen Höhepunkt im Hirnstamm schon vor der Geburt, im Stirnhirn etwa im 6. Lebensjahr. (Hüther, 2006)

Des Weiteren legen Untersuchungen die Vermutung nahe, dass Bewegung aufgrund der Wirkungszusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und dem Botenstoffsystem im Gehirn eine grundlegende Voraussetzung für die Lernentwicklung ist (Gasse, 2007, S. 136.). Ohne die Beteiligung von Serotonin oder Dopamin könnte Lernen nicht stattfinden (Güntürkün, 2005; Spitzer, 2002; zit.n. Gasse, 2007, S. 136).

Bewegung hat verschiedene Effekte auf den Lernprozess. Bewegung kann das Lernen ergänzen, unterbrechen und somit den Lernprozess rhythmisieren, gleichzeitig wird durch die körperliche Aktivität die Durchblutung des Gehirns gefördert (unspezifische Effekte) (Gasse, 2007, S. 136). Sind motorische Handlungen „eng mit dem Lerninhalt verbunden“, ermöglichen sie durch Verknüpfung z.B. an „sprachliche Bilder und Denkleistungen“ bessere „Behaltensleistungen“ (spezifische Effekte) (Gasse, 2007, S. 137). Darüberhinaus erhöht Bewegung die Konzentrationsfähigkeit und stärkt die Lernmotivation (vgl. Dordel 2003; zit.n. Gasse, 2007, S. 137).

Auf Basis von Ergebnissen neurologischer Forschungen wird der Körper als „Fundament des Lernens“ betrachtet (Thünemann-Albers, 2007). Über den Körper lernt das Kind seine Welt kennen. „Das Körperlich-Konkrete geht dem Vermögen zur Abstraktion voraus“. (S. 265) So spielt auch im Spracherwerb die Bewegung bzw. das Handeln mit dem Körper und die Wahrnehmung durch den Körper eine grundlegende Rolle. Dinge, die wir „leibhaftig“ ausprobieren, verbleiben mit bis zu 90% in unserem Langzeitgedächtnis (S. 265). Zum Vergleich behalten wir durch das Sehen und Hören nur 50%, durch Sehen 30%, durch Hören 20% und durch das Lesen nur 10% an aufgenommenen Informationen dauerhaft (S. 265).

Der Zusammenhang zwischen Bewegung und Sprache ist jedoch nicht so linear wie es häufig proklamiert wird, weil es sich um ein „sehr komplexes Wirkungsgefüge“ handelt (Kuhlenkamp, 2007, S. 267). Sprache interagiert mit verschiedenen Faktoren wie „Emotion, Kognition, Sensorik, Soziabilität“ und eben auch mit Bewegung und ist abhängig von „biologischen sowie neurophysiologischen Voraussetzungen und Interaktionen im sozialen Umfeld (vgl. Grohnfeldt, 1993; zit.n. Kuhlenkamp, 2007, S. 267). Jenen Teil der Sprachentwicklung, der durch Bewegung gefördert, ermöglicht oder begleitet wird, nennt Kuhlenkamp Berührungspunkte (2007, S. 267). Solche Berührungspunkte finden sich bei der Erzeugung von Sprache. Sprechen ist ein feinmotorischer Prozess, bei dem Kiefer-, Gaumen-, Lippen-, Kehlkopf-, und Zungenmuskulatur zusammenspielen müssen. Vor allem der nonverbale Teil von Sprache (Gestik, Mimik, Gebärdensprache) verdeutlicht den motorischen Aspekt des Sprechens. So ist Bewegung zu Beginn der Sprachentwicklung die „erste und bedeutendste“ Möglichkeit zu kommunizieren (S. 268). Wie bereits erwähnt, ist das konkrete Handeln eine „unabdingbare Voraussetzung für das Denken, das Bilden von Symbolen und den Spracherwerb.“ (S. 268) Die „Basis des Begrifflichen“ bildet das

Begreifen (S. 268). Durch die körperliche Auseinandersetzung mit seiner Umwelt gelangt das Kind zu „inneren Repräsentationen“ dergleichen (S. 270). So lässt sich sagen, dass dem Begreifen das Greifen vorausgeht, welches sich bereits gleich nach der Geburt in Form des Greifreflexes und etwa mit 4 Monaten durch das gezielte Greifen nach Gegenständen äußert. Der Säugling erfährt z.B. durch das Greifen nach seinem Fuß etwas über seinen Körper. (Kuhlenkamp, 2007). Von besonderer Bedeutung ist an dieser Stelle der neurophysiologische Zusammenhang von Sprache und Fingerbewegung (Clausmeyer, 2010, S. 246). Die betreffenden motorischen Areale „überschneiden sich teilweise auf der Hirnrinde“, und somit stehen Sprache und Handgeschicklichkeit in einer „engen wechselseitigen Beziehung“ (Clausmeyer, 2010, S. 246).

Das Kind erwirbt durch Interaktion mit Mutter oder anderen Bezugspersonen sehr früh die ersten kommunikativen Kompetenzen. Die Erkenntnis, dass Mimik, Gestik oder Bewegung, aber auch Melodie, Tempo und Rhythmus von Sprache oder Lauten eine unterschiedliche Wirkung auf andere Personen haben können, gibt ihm die Möglichkeit seine Selbstwirksamkeit zu erfahren. (Kuhlenkamp, 2007) Werden diese Handlungen sprachlich begleitet und Gegenstände benannt, erkennt das Kind die Zusammenhänge zwischen „Handlung und Lautgebilden“ (Kuhlenkamp, 2007, S. 270). Durch das ständige Wiederholen dieser Begriffe wird der Weg zum Sprachverständnis geebnet (vgl. Motsch, 1996; zit.n. Kuhlenkamp, 2007).

Diese hier beschriebenen Zusammenhänge machen sich auch diverse bewegungsorientierte Sprachförderungsprogramme zunutze.

Sport kann aber auch noch einen weiteren Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern haben: Die Teilnahme an Bewegungsangeboten hat das Potenzial soziale Ungleichheiten auszugleichen, weil „soziale Anschluss- und kulturelle Teilhabechancen“ eröffnet werden (Büchner, 2001, S. 859; zit.n. Schmidt, 2010, S. 114). Durch soziale Dynamik im Sport bekommen Kinder das Gefühl unabhängig von Geschlecht, Ethnie und Schulkarriere als „festes Mitglied einer Mannschaft“ akzeptiert zu werden (Schmidt, 2010, S. 115). Insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund bietet der Sport Möglichkeiten, soziale Integration zu fördern und Bildungschancen u.a. in Form bewegungsgestützter Sprachförderung zu verbessern (Schmidt, 2010).

4.4 Einflussfaktoren auf das Bewegungsverhalten von Kindern

Für eine nachhaltige und sinnvolle Bewegungsförderung ist es wichtig, die Determinanten, welche das Bewegungsverhalten von Kindern beeinflussen, genauer zu betrachten. Ausgehend vom allgemeinen Entwicklungstheorem (siehe Ahnert), lässt sich behaupten, dass das Bewegungsverhalten ein Ergebnis von Anlage, Umwelt und aktivem Individuum ist. Von Interesse ist hier allerdings, wie und zu welchen Teilen diese drei Faktoren zusammenwirken. So erklären z.B. Wilkin, Mallam, Metcalf, Jeffery & Voss (2006) auf Basis ihrer Daten, dass das Bewegungsverhalten von Kindern nur zu einem sehr geringen Anteil durch die Umgebung (Bewegungsangebote, Fernsehen oder sozioökonomischen Status) beeinflussbar ist und vielmehr über neuro-humorale Steuerungsmechanismen reguliert wird. Einzig das Geschlecht hat einen signifikanten Einfluss auf das Bewegungsverhalten. Individuelle Unterschiede im Aktivitätsniveau sind ihrer Meinung nach also „von innen“ begründet. Mittels uniaxialen Akzelerometern wurden präpubertäre Schulkinder (1) innerhalb einer Schule im Altersdurchschnitt von 4,9 und nochmal mit 5,9 Jahren, (2) von verschiedenen Schultypen mit unterschiedlichen Bewegungsangeboten und (3) an zwei Schulen in unterschiedlich großen, 800 km voneinander entfernten Städten untersucht. (S. 1050-1054) Diese Daten scheinen insofern interessant, da sie für einen hohen genetischen Einfluss sprechen. Dennoch ist hier eine kritische Auseinandersetzung mit dem Studiendesign nötig, um die Aussagekraft dieser doch eher überraschenden Ergebnisse beurteilen zu können. So wurden in der Untersuchung z.B. die Lebensumstände der Kinder nicht individuell berücksichtigt. Dabei wurde lediglich vom Schultyp (z.B. Privatschule) auf den sozioökonomischen Hintergrund geschlossen, ohne z.B. Einflussfaktoren wie Eltern, Geschwister etc. differenziert zu betrachten. Des Weiteren wurde das Aktivitätsniveau an Schulen in zwei kulturell, klimatisch und größenmäßig unterschiedlichen Städten erhoben (Glasgow und Plymouth), die aber dennoch beide typische städtische Merkmale und darüberhinaus eine ähnlich hohe Bevölkerungsdichte (3.400⁶ und 3234,2⁷ Einwohner/km²) aufweisen. Zudem wurden Aussagen zur körperlichen Aktivität nur auf Basis der Akzelerometerdaten getroffen,

⁶ <http://de.wikipedia.org/wiki/Glasgow>

⁷ <http://de.wikipedia.org/wiki/Plymouth>

Rückschlüsse auf die Qualität der Bewegung können hierbei aber nicht gemacht werden.

Es kann davon ausgegangen werden, dass genetische Prädispositionen, wie z.B. das Temperament, das individuelle Bewegungsverhalten zumindest beeinflussen. Es gibt jedoch zahlreiche Studien, die sehr wohl den Einfluss äußerer Faktoren indizieren. Die aktuelle Datenlage scheint diesbezüglich noch widersprüchlich.

Das „social ecological model“ (SEM) gilt als Rahmenwerk für die Identifizierung und Untersuchung potenzieller Zusammenhänge in Bezug auf das Bewegungsverhalten in der frühen Kindheit (zit.n. Hinkley, Salmon & Okeley, 2012, S. 407f). Das SEM geht dabei von einer Einteilung in individuelle, soziale und physische Einflussfaktoren aus (Hinkley et al, 2012, S. 408). Weil aber nicht alle untersuchten Faktoren diesen drei Kategorien eindeutig zuzuordnen sind, wird das SEM-Model in den folgenden Ausführungen um zwei weitere Dimensionen ergänzt. Einige Studienergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder verschiedener Herkunft und Ethnie sich unterschiedlich intensiv bewegen. Daher wird der kulturelle Einflussfaktor hier gesondert dargestellt. Andere Faktoren lassen sich am besten über die Dimension Zeit zusammenfassen. Diverse Studien untersuchen den Einfluss von verschiedenen Aktivitäten auf das Bewegungsverhalten. Diese Aktivitäten werden in Zeiteinheiten gemessen. Der Faktor Zeit beeinflusst bzw. limitiert Aktivitäten im Alltag. Gleichzeitig geben diese Aktivitäten dem Tagesablauf eine Struktur. Von der zeitlichen Struktur unseres Alltages ist es demnach auch abhängig, wie viel Zeit Kinder mit sportlichen Aktivitäten verbringen können. Dieser Zusammenhang zwischen Zeit und Bewegungsverhalten im Tages- bzw. Wochenrhythmus wird unter dem Punkt Zeitverteilung erfasst.

Auf Basis dieser Gliederung sollen die potenziellen Einflussfaktoren dargestellt und anhand von aktuellen Studienergebnissen überprüft und diskutiert werden.

4.4.1 Individuelle Merkmale

4.4.1.1 Geschlecht

Bis auf wenige Ausnahmen ist über alle Studien hinweg ein einheitlicher Konsens zu finden. Buben sind aktiver als Mädchen (Tucker, 2008, S. 553).

Pfeiffer, Dowda, McIver et al. (2009) meinen, dieser Unterschied beziehe sich nur auf moderate und anstrengende körperliche Aktivität. Finn, Johannsen und Specker

(2002) bemerken ebenfalls, dass Buben mehr Zeit in intensiver Aktivität verbringen und signifikant mehr Schritte täglich machen (S. 83). Nicaise, Kahan und Sallis (2011) finden in ihrer Untersuchung heraus, dass die Geschlechtsdifferenzen bezogen auf moderate bis intensive Aktivitäten von der Umgebung abhängen. Mädchen bewegen sich anscheinend weniger, wenn sie eine Umgebung vorfinden, die von ihnen bevorzugte Tätigkeiten anbieten wie z.B. manipulative, feinmotorische oder Rollenspiele (S. 312).

Ein weiterer Befund ist, dass das Bewegungsverhalten je nach Geschlecht von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird (Hinkley, Salmon, Okely et al., 2012; Pfeiffer, Dowda, McIver et al., 2009). So zeigen Hinkley's et al. (2012) Ergebnisse, dass sich Mädchen von aktivitätshemmenden Faktoren im Alltag (fehlende Zeit, Energie, nicht vorhandene Gehsteige etc.) eher beeinflussen lassen als Buben. Interessant ist auch, dass häufige Spielplatzbesuche bei Mädchen die Aktivität mindern (S. 164f). Dies ließe sich durch die bereits erwähnten Ergebnisse von Nicaise et al. (2011) erklären. Bei Pfeiffer et al. (2009) wurden bei der geschlechtsspezifischen Auswertung der Einflussfaktoren auf das Aktivitätsverhalten bei Buben keine Zusammenhänge gefunden. Die Ergebnisse der Untersuchungen wurden daher häufig separat nach Mädchen und Buben getrennt dargestellt.

4.4.1.2 Alter

Obwohl Hinkley, Crawford, Salmon et al. (2008) in einem Review vorerst zu dem Schluss kommen, dass das Alter keinen Einfluss auf die körperliche Aktivität von Vorschulkindern hat, stellen Hinkley, Salmon, Okely et al. (2012) in einer Studie fest, dass Alter einen konstanten Einfluss auf die Physical Activity (PA) hat. Mit jedem zusätzlichen Jahr verringert sich die körperliche Aktivität um 10 % (S. 159).

Zu einem anderen Ergebnis kommen Pfeiffer et al. (2009): Je älter die Kinder werden, umso mehr Zeit verbringen sie in moderater bis anstrengender Intensität (S. 5). Dies bestätigen Wijtzes, Kooijman, Kieft-de Jong et al. (2013) mit dem Zusatz, dass ältere Kinder weniger inaktiv sind (S. 797). Wijtzes et al. untersuchen allerdings 2-jährige Kinder, Pfeiffer et al. 2- bis 5-jährige und bei Hinkley et al. sind die Kinder zwischen 3 und 5 Jahren. Zweijährige Kinder verbringen noch sehr viel Zeit in körperlicher Inaktivität. Wobei man hier vorsichtig mit der Interpretation von körperlicher Inaktivität sein muss. In diesem Alter ist die Motorik noch nicht vollständig

ausgereift. Kinder untersuchen ihre Umgebung eher mit den Händen, als dass sie den Raum körperlich erobern. Weil die Motorik in dieser Zeit aber immense Fortschritte macht, kann das Bewegungsverhalten mit drei Jahren schon ganz anders aussehen. Wie bereits beschrieben wurde, verändert sich die Struktur des Bewegungsverhaltens während der kindlichen Entwicklung. Dies spiegelt sich auch in den Studienergebnissen wider. Während der Anteil der moderaten bis anstrengenden körperlichen Aktivität (MVPA) mit dem Alter zu steigen scheint, geben einige Studien Hinweise darauf, dass der Gesamtbewegungsumfang (non-sedentary activity) jedoch sinkt. Der von De Bock (2012) und anderen Autoren beschriebene lineare Anstieg des Bewegungsverhaltens erscheint vor dem Hintergrund der aktuellen Datenlage sehr abstrakt. Die Aussage über den Aktivitätshöhepunkt im Alter von etwa 7 Jahren hingegen wird von Sigmund, Croix, Mikláňková et al. (2007) bekräftigt. Sie bescheinigen 5- bis 7-jährigen Kindergartenkindern im Vergleich zu älteren Kindern die höchste Bewegungsaktivität (S. 3). Der Vollständigkeit halber ist dazu anzumerken, dass jüngere Kinder in dieser Studie nicht vertreten waren.

4.4.1.3 BMI

Der Zusammenhang zwischen BMI und PA wird in der wissenschaftlichen Literatur sehr kontrovers diskutiert. Wie Hinkley, Crawford, Salmon et al. (2008) bestätigen, berichten einige Autoren von einem negativen Zusammenhang (S. 435). Nicaise, Kahan und Sallis (2011) stellten beispielsweise eine höhere moderate bis anstrengende körperliche Aktivität (MVPA) bei normalgewichtigen Kindern fest (S. 309). Andere Studien konnten überhaupt keinen Zusammenhang finden (Hinkley et al., 2008, S. 435; Wijtzes et al, 2013, S. 795). Wijtzes et al. führen ihre Ergebnisse aber auf die relative Homogenität der BMI-Werte in ihrer Stichprobe zurück (S. 795).

Zwei Studien überraschen jedoch mit ihren Ergebnissen: Byun, Dowda und Pate (2011) entdecken eine negative Verbindung zwischen körperlicher Inaktivität und BMI und ziehen als Begründung den Einfluss des körperlichen Entwicklungsstandes in Betracht, welcher in dieser Phase stark variiert und von raschen Veränderungen (adiposity rebound) geprägt ist (S. 942). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Pfeiffer, Dowda, McIver et al. (2009). Ihre Ergebnisse zeigen eine positive Beziehung zwischen BMI und NSA (non-sedentary activity) und MVPA (moderate-to-vigorous physical activity) bei Mädchen. Das bedeutet, ein höherer BMI stand signifikant mit

einer höheren allgemeinen (NSA) und auch mit einer höheren moderaten bis anstrengenden körperlichen Aktivität (MVPA) im Zusammenhang. (S. 6)

4.4.1.4 Motorik Status

Annähernd signifikante Zusammenhänge zeigen Wijtzes, Kooijman, Kieft-de Jong et al. (2013) zwischen einer verzögerten Entwicklung der motorischen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und einem geringeren Anteil in moderater und anstrengender Aktivität sowie einer geringeren durchschnittlichen Schrittzahl. Andere Studien, die von einem positiven Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgehen, bestätigen ihre Schlussfolgerungen (S. 795). So bekräftigen auch Fisher, Reilly, Kelly et al. (2005), dass der allgemeine Motorik Status signifikant mit der totalen Physical Activity und dem Anteil moderater bis anstrengender Intensität im Zusammenhang steht. Pfeiffer et al. (2009) beschreiben einen ähnlichen Zusammenhang, geben aber zu bedenken, dass in ihrem Fall die motorischen Kompetenzen auf Basis der Einschätzung von Eltern erfasst wurden. Es ist wissenschaftlich belegt worden, dass Eltern allgemein eine gute Wahrnehmung von der motorischen Kompetenz ihrer Kinder besitzen. Unabhängig davon könnte aber eine Wechselwirkung zwischen subjektiver Wahrnehmung der Fähigkeiten und einer verstärkten Förderung einerseits bzw. einer Einschränkung der Möglichkeiten körperlicher Aktivität auf der anderen Seite denkbar sein. (S. 5) Kindern, die als ungeschickt wahrgenommen werden, wird weniger zugetraut. Sie werden aus Angst vor Verletzungen eher vor (schwierigen) Bewegungssituationen bewahrt und sammeln dadurch weniger Bewegungserfahrungen (Byun et al., 2011, S. 942). In der Folge vergrößert sich die Leistungsspanne zwischen talentierten und untalentierten Kindern. Es entsteht ein Teufelskreis, der dazu führt, dass diese Kinder irgendwann von sich aus Bewegungssituationen meiden (wie bereit Renate Zimmer beschrieben hat).

4.4.1.5 Reifestatus bei Geburt

Finn, Johansson und Specker (2002) berichten von einem signifikanten Zusammenhang zwischen Frühgeburten und einer niedrigeren körperlichen Aktivität der Kinder (S. 83). Die Autoren ziehen als eine mögliche Erklärung Verzögerungen in der körperlichen Entwicklung bzw. Reife und eine überzogene Besorgnis der Eltern von Frühgeborenen in Betracht (S. 84).

Byun et al. (2011) untersuchten ihrerseits das Geburtsgewicht im Zusammenhang mit der körperlichen Aktivität. Obwohl es nach dem ersten Auswertungsschritt (Univariate Analysis) den Anschein hatte, dass mit höherem Geburtsgewicht die körperlich inaktive Zeit vermindert war, konnten sie nach weiteren Auswertungen (Mixed Model Regression Analysis) letztendlich doch keinen signifikanten Zusammenhang feststellen (S. 941f).

4.4.2 Soziale Einflussfaktoren

4.4.2.1 Eltern

a) *Sozioökonomischer Status (Bildungsstand, Einkommen, Beruf):*

Kelly, Reilly, Fisher et al. (2005) meinen, dass der sozioökonomische Status der Eltern keinen Einfluss auf das Bewegungsverhalten von Kleinkindern habe. Diese Beobachtung bestätigen Pfeiffer, Dowda, McIver et al. in ihrer Studie (2009) und Wijtzes et al. (2013). Byun, Dowda und Pate (2011) finden ebenfalls keinen Zusammenhang zwischen der elterlichen Ausbildung, Job, Status und dem Wohnungstyp und der Inaktivität von Mädchen oder Buben. Einzig Krombholz deckt einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und der körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern auf (1997, S. 1168). Ferreira, van der Host, Wendel-Vos et al. (2006) haben in ihrem Review 150 Studien bezüglich des Zusammenhangs von äußeren Einflüssen und der Physical Activity von Kindern und Jugendlichen untersucht. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die sozioökonomischen Verhältnisse keinen Einfluss auf das Bewegungsausmaß von Kindern haben. Erst mit dem Erreichen des Jugendalters scheinen Faktoren wie das Ausbildungsniveau der Mutter und familiäre Einkommensverhältnisse bedeutender für Bewegungsaktivitäten zu sein. (S. 144) Die zunehmende Bedeutung des sozioökonomischen Status (SES) mit dem Alter bestätigen Seabra, Mendonca, Maia et al. (2013). Acht- bis zehnjährige Kinder aus der gehobenen und mittleren sozialen Schicht messen der körperlichen Betätigung mehr Bedeutung bei als Kinder aus den unteren Schichten (S. 320). Ebenso nehmen Schulkinder aus der gehobenen Schicht ihre Eltern eher als positive Vorbilder wahr (vgl. mit 5.4.2.1 d) und empfinden mehr Freude an körperlicher Bewegung (S.320). Hinkley et al. (2012) stellen einen

Zusammenhang her zwischen dem mütterlichen Arbeitsstatus und der Physical Activity von Mädchen. Im Vergleich zu Kindern mit nicht arbeitenden Müttern war das Aktivitätslevel von Kindern mit halbtags- und noch stärker mit ganztagsbeschäftigten Müttern vermindert (S. 163f). Zwar lässt der Arbeitsstatus von Müttern keinen Schluss auf den sozioökonomischen Status zu, dennoch ist dies ein interessanter Zusammenhang, welcher bereits von Sturm (2005) beschrieben wurde (S. 5).

b) *Alter:*

Das Alter der Eltern wird in keiner der untersuchten Studien als signifikanter Einflussfaktor identifiziert.

c) *BMI:*

Finn et al. (2002) haben einen negativen Zusammenhang zwischen dem väterlichen BMI und der täglichen Schrittzahl entdeckt. Kinder machten demnach weniger Schritte, wenn der Vater einen erhöhten BMI hatte (S. 83). Ihren Ausführungen zufolge hatten aber mütterliche BMI-Werte keinen Einfluss auf das Aktivitätsverhalten. Sallis, Patterson, McKenzie et al. (1988) finden ebenfalls einen Zusammenhang zwischen dem väterlichen BMI und dem Aktivitätsverhalten von VorschülerInnen. Auch hier ist der mütterliche BMI nicht relevant. Aktuellere Studien zeigen keine Zusammenhänge zwischen dem elterlichen BMI und dem Aktivitätsverhalten der Kinder (Byun et al., 2011, S. 941; Pfeiffer et al.; 2009, S. 12).

d) *Bewegungsverhalten:*

Ferreira et al. (2006) resümieren, dass das Bewegungsverhalten von Vätern mehr Einfluss auf das Bewegungsverhalten der Kinder unabhängig vom Geschlecht nimmt. Wohingegen das Bewegungsverhalten der Mutter eher noch das der Töchter, weniger das der Söhne zu beeinflussen scheint. (S. 143) Die Autoren schlussfolgern, dass Eltern mehr als nur aktive Vorbilder sein müssen, um ihre Kinder zu einem aktiveren Lebensstil zu verhelfen (S. 144). Hinkley et al. (2012) können einen positiven Einfluss der moderaten körperlichen Aktivität des Vaters lediglich auf das Bewegungsverhalten von Mädchen bestätigen (S. 163). Trost, Sallis, Russel et al. (2003) finden keinen direkten Zusammenhang zwischen dem elterlichen Bewegungsverhalten und dem kindlichen Bewegungsverhalten. Erst unter Einbeziehung eines anderen

signifikanten Zusammenhangs zwischen elterlicher PA und elterlicher Unterstützung und kindlicher PA ergibt sich hier ein indirekter Zusammenhang. (S. 280) Byun et al. (2011) konnten keinen signifikanten Zusammenhang zwischen elterlichem und kindlichem Bewegungsverhalten entdecken (S. 941).

4.4.2.2 Anzahl der Geschwister

Wijtzes et al. (2013) entdecken einen konsequenten Zusammenhang zwischen der Anzahl der Geschwister und der körperlichen Inaktivität, der MVPA und der durchschnittlichen Schrittzahl. Allerdings hatte erst eine Geschwisteranzahl von mindestens zwei eine aktivitäts- und schrittzahlsteigernde und damit eine inaktivitätssenkende Auswirkung. (S. 795, 797)

Hinkley et al. (2012) bestätigen einen positiven Zusammenhang zwischen PA und der Anzahl der Geschwister bei Mädchen (S. 163). Hingegen zeigt die elterliche Erwartung, dass Kinder mit älteren Geschwistern spielen bzw. die gleichen Aktivitäten machen sollen, bei Buben einen negativen Einfluss auf das Bewegungsverhalten (S. 161).

4.4.2.3 Familiäre Unterstützung

Die elterliche Unterstützung stellte sich bei Trost, Sallis, Pate et al. (2003) als Schlüsselkorrelat in Hinblick auf das kindliche Bewegungsverhalten heraus. Die elterliche Unterstützung war direkt signifikant mit der kindlichen PA verknüpft. Gleichsam ergab die Verbindung zwischen elterlicher Unterstützung, kindlicher Selbstwirksamkeit und kindlicher PA einen indirekt signifikanten Zusammenhang.

Die Unterstützung durch die Eltern wurde ihrerseits beeinflusst vom elterlichen Aktivitätsverhalten, von der elterlichen Freude an Bewegung und der Wahrnehmung der Bedeutung von Bewegung durch die Eltern. (S. 280)

Bei Hinkley et al. (2012) ergeben sich in Bezug auf die Unterstützung je nach Geschlecht verschiedene Zusammenhänge. Die Häufigkeit, mit der Mütter oder andere Kinder mit dem Vorschulkind aktiv sind und die Frequenz der Besuche von aktivitätsfreundlichen Spielplätzen werden bei Buben mit einer Steigerung der körperlichen Aktivität in Verbindung gebracht. Verhaltensweisen der Eltern, die mit einer Senkung bzw. Einschränkung der körperlichen Aktivität von Buben einhergehen, waren wie bereits erwähnt die Präferenz von Eltern, dass ihre Kinder

den gleichen Aktivitäten wie ältere Geschwisterkinder nachgehen und die Beschäftigung mit der Hausarbeit. Überraschenderweise hatten Buben, deren Eltern angaben, wilde Spiele im Haus zu verbieten, sehr hohe Aktivitätswerte. Die Autoren stellen sich diesbezüglich die Frage von Ursache und Wirkung. Vermutet wird, dass diese Kinder von sich aus sehr aktiv sind und in Folge wildes Spielen von den Eltern unterbunden wurde. Bei Mädchen hatte das unterstützende Verhalten des Vaters in Form von Gewährleistung des logistischen Supports einen aktivitätssteigernden Effekt. (S. 161, 163) Hinkley et al. (2008) resümieren auf Basis mehrerer Studien, dass eine körperlich aktive Interaktion zwischen Eltern und Kind positive Auswirkungen hat, die elterliche Ermutigung bzw. Anregung zum Sporttreiben aber durchweg keinen Einfluss zeigte? (S. 439).

Bei Pfeiffer et al. (2009) ergab die univariate Analyse einen positiver Zusammenhang zwischen familiärer Unterstützung und non-sedentary activity. Durch die zweite Analyse mit dem Mixed Modell konnte dies aber nicht bestätigt werden. (S. 4f)

Byun et al. (2011) konnten auch hier keinen Zusammenhang finden (S. 941).

Ferreira et al. (2006) fanden nur bei einem signifikanten Aspekt der familiären Unterstützung einen positiven Effekt auf die PA, und zwar in Form von der Zeit, die Eltern ihren Kindern erlaubten, im Freien zu Spielen. Jegliche andere Form der Unterstützung oder Ermutigung konnte nicht als signifikant identifiziert werden. (S. 144)

4.4.2.4 Fremdbetreuung

Dowda, Pate, Trost et al. fanden heraus, dass Kinder, die in ihren Betreuungseinrichtungen mehr Ausflüge machen und eher von Personen mit Collegeabschluss betreut wurden, mehr Zeit in moderater und anstrengender Aktivität verbringen (2004; zit.n. Tucker, 2008, S. 555). Diese Daten verdeutlichen die Bedeutung der Qualität von Kindergärten und deren Betreuer/innen für die körperliche Aktivität von Kindern (Tucker, 2008, S. 555). Weitere Ausführungen zu diesem Thema erfolgen unter dem Punkt 5.4.3.2. Kinderbetreuungszeit.

4.4.2.5 Gruppenkonstellation

Nicaise, Kahan und Sallis (2011) untersuchten die Rolle der Gruppenkonstellation im Zusammenhang mit dem Aktivitätsverhalten. Das alleine Spielen hatte noch vor dem Spielen zu zweit den stärksten positiven Einfluss auf die MVPA. Das bedeutet, umso

größer die Spielgruppe wurde, desto weniger intensiv bewegten sich die Kinder (S. 312). Die AutorInnen bringen zudem eine geringere Spieldichte mit einer erhöhten MVPA in Verbindung (S. 309). Des weiteren war die Zeit in MVPA geringer, wenn ein Kind zusammen mit einem Erwachsenen gespielt hat (S. 311). Dies ist vermutlich auf die Art der Tätigkeit zurückzuführen, die Erwachsene mit einem Kind ausüben.

4.4.3 Zeitverteilung

4.4.3.1 Wochentag/Wochenendtag

Unterschiede zwischen der körperlichen Aktivität unter der Woche und am Wochenende wurden nur vereinzelt untersucht. Wijtzes et al. (2013) ermitteln einen leichten aber signifikanten Unterschied in der Verteilung des Aktivitätslevels. 2-Jährige verbrachten am Wochenende 10,3 % ihrer Zeit in leichter Aktivität, unter der Woche waren es 9,6 %. In moderater bis anstrengender Aktivität wurden 5,2 % der Zeit am Wochenende und 4,8 % unter der Woche verbracht. (S. 793) Sigmund, Croix, Mikláňková et al. (2007) berichten von einer leicht höheren körperlichen Aktivität bei 5 bis 7-Jährigen am Wochenende gegenüber den Wochentagen. Die Studie von Hinkley et al. (2012) zeigt, dass die untersuchten Einflussfaktoren das Bewegungsverhalten am Wochenende und unter der Woche unterschiedlich beeinflussen. Tendenziell wirken sich bei Buben aktivitätssteigernde Einflüsse eher am Wochenende und aktivitätssenkende eher unter der Woche aus. Der hier als aktivitätsmindernd identifizierte Einflussfaktor Alter z.B. dürfte am Wochenende nicht so stark zu Buche schlagen wie während der Woche. Einzig die Schlafzeit, die Anwesenheit eines Computers zu Hause und die Frequenz der Spielplatzbesuche fallen aus diesem Schema heraus. Diese Zusammenhänge werden nachfolgend noch näher beleuchtet. Mädchen hingegen bewegen sich am Wochenende mit steigendem Alter noch weniger als unter der Woche. Kinder haben am Wochenende mehr freie Zeit zu ihrer Verfügung. Diese Differenzen könnten daher mit den unterschiedlichen Tätigkeiten, die Buben und Mädchen jeweils präferieren, im Zusammenhang stehen (S. 162 – 165) . Zum Vergleich zeigt die Studie von Sigmund et al. (2007) bei Kinder bzw. Jugendlichen (zumindest ab dem 12. Lebensjahr) eine Umkehr der beschriebenen Tendenzen im Bewegungsverhalten am Wochenende und den Wochentagen ins Gegenteil (S. 3).

4.4.3.2 Kinderbetreuungszeit

Heutzutage verbringt ein Großteil der Klein- bzw. Vorschüler/innen zumindest einige Stunden am Tag in einer professionellen Kinderbetreuungseinrichtung. Welche Rolle solche Einrichtungen in Bezug auf das kindliche Bewegungsverhalten spielt, verdeutlichen Storms Ergebnisse von 2005. Er berichtet sogar von einer negativen Beziehung zwischen Kinderbetreuungszeit durch Dritte und der körperlichen Aktivität (zit. n. Ward, S. 500, 2008). Wie bereits unter dem Punkt Fremdbetreuung beschrieben wurde, wird das Bewegungsverhalten in Kindergärten, bei Tagesmüttern etc. von verschiedenen (in diesem Fall sozialen) Faktoren beeinflusst. Finn, Johannsen und Specker (2002) behaupten, dass rund 50% der Varianz des Aktivitätsniveaus in Kinderbetreuungseinrichtungen von der Ausstattung und Betreuung abhängen (siehe Punkt 5.4.5.4. Material) (zit. nach Tucker, 2008, S. 84). Wenn ein Kindergarten also bewegungsunfreundlich aufgestellt ist, werden sich die betroffenen Kinder umso weniger bewegen, je mehr Zeit sie in dieser Einrichtung verbringen.

4.4.3.3 Zeit im organisierten Sport vs. freie, unstrukturierte Aktivitäten

Sturm (2005) meint, dass bei Vorschulkindern von 1981 bis 1997 die unstrukturierten Aktivitäten zugunsten strukturierter abgenommen haben. Kinder von drei bis fünf Jahren verbringen heutzutage also deutlich weniger Zeit mit dem freien Spielen als früher und sind dafür eher im organisierten Sport aktiv. Bei Kindern von sechs bis acht Jahren hat sich die im organisierten Sport bzw. in Outdoor-Aktivitäten verbrachte Zeit verringert. Gleichzeitig verbringt diese Altersgruppe 1997 mehr Zeit in der Schule und für Hausaufgaben bzw. Lernen zu Hause als 1981. (S. 4) Während Finn et al. (2002) keinen Zusammenhang zwischen der Teilnahme am organisierten Sport und der täglichen Schrittzahl respektive der körperlichen Aktivität (im anstrengenden Bereich) feststellen konnten (S. 83), fanden Hinkley et al. (2012) einen signifikanten Zusammenhang zwischen höherer körperlicher Aktivität und der Zeit, in der Kinder (Buben) von sich aus aktiv waren (S. 161). Hier stellt sich deshalb die Frage, welchen Einfluss die Verschiebung der körperlichen Aktivität vom freien zum strukturierten, organisierten Sport auf den Eigenantrieb hat. An dieser Stelle ist auf die eingangs erwähnte Studie von Wilkin et al. (2006) zu verweisen, deren Ergebnisse darauf hindeuten, dass sich das Aktivitätslevel nach Interventionen

über den Tag wieder ausgleicht. Allerdings gehen Wilkin et al. von einem genetisch bestimmten Aktivitätsniveau aus.

Finn et al. (2002) können keinen Unterschied bei der Teilnahme am organisierten Sport zwischen Mädchen und Buben feststellen und beziehen die Geschlechtsdifferenzen auf die unterschiedlichen Aktivitätslevels während des freien Spiels (S. 84). Eine Studie aus Island über ältere Kinder (6., 8. und 10. Klassenstufe) sagt dagegen aus, dass die Geschlechtsunterschiede im allgemeinen Bewegungsverhalten zur Gänze mit der geringeren Teilnahme von Mädchen am organisierten Sport begründet werden können (Vilhjalmsson & Kristjansdottir, 2003, S. 363). Eine Verschiebung der wirkenden Einflussfaktoren in Folge von Entwicklungsprozessen ist auch hier denkbar.

Krombholz (1997) attestierte Kindern, die am außerschulischen Sport teilnahmen, eine bessere körperliche Leistungsfähigkeit (S. 1168).

4.4.3.4 Fernsehzeit

Bei Byun et al. (2011) ist ein negativer Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und Bewegungsniveau bei Buben zu finden. Sie untersuchten allerdings allgemein „screen-based sedentary behavior“, welches auch Videospiele inkludierte. Buben, die unter der Woche viel fernsehen und Videospiele spielen, bewegen sich signifikant weniger (S. 943). Hinkley, Crawford, Salmon et al. (2008) berichten in ihrem Review, dass etwa die Hälfte der untersuchten Studien einen negativen Einfluss von Fernsehen auf das Aktivitätsverhalten zeigen, wohingegen der Rest keinen Zusammenhang entdecken konnte (S. 439). Hinkley et al. (2012) fanden in ihren Untersuchungen keinen Zusammenhang (2012, S. 165).

4.4.3.5 Zeit am Computer

Die Ergebnisse von Byun et al. bezüglich „screen-based behavior“ (s.o.) decken sich mit den folgenden: Hinkley et al. (2012) beobachten eine 14%ige Verringerung des Aktivitätsniveaus am Wochenende bei Verfügbarkeit eines Computers im Haus. Weiters wurde festgestellt, dass pro verbrachter Stunde am Computer das Aktivitätsniveau von Vorschülern unter der Woche um 2% sinkt. Diese Zusammenhänge wurden ebenfalls nur bei Buben festgestellt.

4.4.3.6 Schlafzeit

Hinkley et al. (2012) konnte außerdem belegen, dass sich die tägliche Schlafzeit bei Buben positiv auf das Aktivitätsniveau unter der Woche auswirkt. Umso ausgeschlafener Buben unter der Woche waren, desto mehr haben sie sich bewegt. (S. 162) Dieser Zusammenhang erscheint logisch, wenn man davon ausgeht, dass Kinder unter der Woche früher aufstehen als am Wochenende. Die Studie von Hinkley et al. (2012) scheint aber die einzige zu sein, die diesen Faktor untersucht.

4.4.4 Kultureller Hintergrund

Amerikanische Studien zeigen einen Unterschied im Bewegungsverhalten zwischen weißen und afroamerikanischen Kindern. Pfeiffer et al. (2009) schlussfolgern, dass afroamerikanische Kinder aktiver sind als weiße amerikanische oder Kinder anderer ethnischer Gruppen (S. 4). Van Rossem, Vogel, Moll et al. (2011) fanden in einer niederländischen Studie heraus, dass Kinder nicht-westlicher Herkunft signifikant seltener draußen spielten als niederländische oder Kinder aus anderen westlichen Ländern (S. 58). Diese Daten basieren allerdings auf Befragungen der Eltern. Die eigentliche körperliche Aktivität wurde nicht objektiv erhoben. Der Zusammenhang zwischen der Zeit im Freien und der körperlichen Aktivität wird unter dem Punkt 4.4.5.3 genauer dargestellt. Weiters fanden die Autoren heraus, dass inaktive Tätigkeiten wie Fernsehen bei nicht westlichen Kindern signifikant gegenüber westlichen und noch stärker gegenüber niederländischen Kindern erhöht sind (S. 58). Solche Ergebnisse wurden häufiger berichtet. Allerdings widerlegen viele Studien einen direkten kausalen Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und körperlicher Inaktivität. Byun, Dowda und Pate (2011) können keinen Einfluss der ethnischen Herkunft auf inaktives Verhalten konstatieren (S. 941). Insgesamt zeigt sich die Datenlage diesbezüglich - zumindest auf die Altersgruppe Klein-/Vorschulkind bezogen - eher dünn und divergent. Zum Vergleich sind bei einer großangelegten Studie aus den USA über Jugendliche signifikante Unterschiede zwischen der geringen und moderat bis hochintensiven körperlichen Aktivität von weißen, afro- und lateinamerikanischen Mädchen identifiziert worden. Bei den Buben war der Unterschied zwischen niedrig intensiven Aktivitäten signifikant. In beiden Fällen bewegten sich die weißen Jugendlichen deutlich mehr (Gordon-Larsen, Adair & Popkin, 2002, S. 143). Weil die ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung und der

Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund zwischen den Ländern und auch zwischen den Kontinenten stark divergiert, können hier keine verallgemeinerten Aussagen getroffen werden.

4.4.5 Räumliche/materielle Umgebung

4.4.5.1 Klimatische Verhältnisse

Fisher et al. meinen, dass Kinder im Frühling 2,7 %, im Sommer 3,8%, im Herbst 4,1% und im Winter 2,1 % ihres Tages mit körperlicher Aktivität verbringen (2005b; zit.n. Tucker, 2008, S. 553). Eine leicht, aber signifikant höhere Aktivität im Herbst gegenüber dem Sommer konnten auch Finn, Johannsen und Specker (2002) anhand der gemessenen Schrittzahlen zwischen 9 Uhr morgens und 17.00 Uhr nachmittags beobachten. In der Gesamtmessung fanden sie aber keine saisonalen Unterschiede (S. 83).

Den Ergebnissen von Hinkley et al. (2012) zufolge haben Mädchen im August eine 29%ig höhere Aktivität am Wochenende als an Wochentagen (S. 165). Wijtzes et al. (2013) beschreiben bei 2-Jährigen im Winter mehr Inaktivität, eine geringere moderate bis intensive Aktivität und eine deutliche verminderte durchschnittliche Schrittzahl (S. 797). Trotz der hier ebenfalls unterschiedlichen Daten, lässt sich hier ein Trend erkennen, der nahelegt, dass sich Kinder im Winter im Vergleich zu den wärmeren Jahreszeiten signifikant weniger bewegen. Bei der Auswertung der Ergebnisse ist jedoch zu berücksichtigen, in welchem klimatischen Umfeld die Daten erhoben wurden. Die Eigenschaften von Jahreszeiten fallen je nach geographischer Lage unterschiedlich aus. Die Beschreibung eines Einflussfaktors mit der schlichten Angabe der Jahreszeit, könnte demzufolge unzureichend sein, weil er nur bedingt vergleichbar ist.

4.4.5.2 Transportmittel/Infrastruktur

Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der Autos in der Familie und der körperlichen Aktivität gefunden werden (Ferreira et al., 2006, S. 132). Fraglich ist, ob dieser Faktor im Zusammenhang mit körperlicher Aktivität überhaupt sinnvoll ist. Aussagekräftiger erscheint die Art und Häufigkeit des Gebrauches von einem Auto. Eine andere Studie konnte demnach einen positiven Zusammenhang zwischen der körperlichen Aktivität von Mädchen und der

logistischen Unterstützung durch den Vater feststellen (Hinkley et al., 2012, S. 163). Anzunehmen ist, dass es sich dabei hauptsächlich um Unterstützung in Form von Beförderung handelt.

Bei Hinkley et al. (2012) wirken sich fehlende Fußwege in der Nachbarschaft bei Mädchen mit einer 19% geringeren wöchentlichen Aktivität aus (S. 165).

Die Nähe zu Parks zeigt bei Pfeiffer et al. (2009) einen annähernd signifikanten Einfluss auf das Bewegungsverhalten von Kindern (S. 6).

Ferreira et al. (2006) finden nur wenige Studien, die sich mit der Physical Activity in städtischer versus ländlicher Umgebung beschäftigen. Zudem sind diese Ergebnisse nicht eindeutig genug, um eine qualifizierte Aussage machen zu können (S. 142). Im Allgemeinen konnten Ferreira et al. in ihrem Review keine Zusammenhänge zwischen der Nachbarschaft und mit dem PA-Level von Kindern identifizieren (S. 145). Entsprechend fordern sie weitere Untersuchungen in diese Richtung (S. 148).

4.4.5.3 Räume/Außenräume

Auf die Bedeutung von Außenräumen verweisen verschiedene Studien.

Die Spielzeit im Freien konnte durchgängig als positiver Einflussfaktor auf die körperliche Aktivität identifiziert werden (Tucker, 2008, S. 553; Ferreira, van der Horst, Wendel-Vos et al., 2006, S. 132, Hinkley et al., 2008, S. 439). Hinkley et al. (2012) fanden einen Zusammenhang zwischen der Zeit, die am Wochenende draußen verbracht wurde und der wöchentlichen körperlichen Aktivität bei Buben. Pro draußen verbrachter Stunde erhöhte sich die körperliche Aktivität allerdings nur um 1 %. Ebenso hatte die Frequenz der Besuche von aktiven Spielplätzen einen positiven Einfluss auf das Bewegungsverhalten von Buben. Die unter der Woche im Freien verbrachte Zeit hatte keinen Einfluss auf die PA. Bei Mädchen schien die Zeit im Freien keine Auswirkungen zu haben. Die Frequenz der Spielplatzbesuche wirkte sich bei Mädchen hingegen sogar eher aktivitätsmindernd aus. (S. 165) Die Vorliebe von Mädchen für Tätigkeiten im Haus wie Zeichnen, Basteln etc. wurde negativ mit dem Aktivitätsniveau in Verbindung gebracht (S. 164). Ferreira, van der Horst, Wendel-Vos et al. (2006) schlussfolgern, dass Bewegungseinheiten im Freien mehr Zeit mit anstrengenden Aktivitäten nach sich ziehen als Einheiten in geschlossenen Räumen (S. 145).

Martensson, Boldemann, Söderström et al. (2009) untersuchten, wie die Beschaffenheit von Außenräumen das Bewegungsverhalten von Vorschulkindern beeinflusst. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Kinder in Vorschulen mit weitläufigen, hügeligen und grünen Außenbereichen, in denen viele Bäume und Sträucher zu finden sind, ein höheres Aktivitätslevel aufweisen und darüber hinaus weniger verhaltensauffällig sind (S. 1149, S. 1153). Nicaise, Kahn und Sallis (2011) untersuchten die körperliche Aktivität von Kindern während unstrukturierter Spielperioden in einem Memory-Park und auf einem Cottage Playground einer Vorschule. Der großflächige Park war neben einem Sandspielplatz mit Grasflächen, Bäumen und einem Amphitheater mit einem zementierten Weg ausgestattet, während der Cottage-Spielplatz vorwiegend aus Sand, Asphalt und Teppich bestand. Die erfasste durchschnittliche Zeit in MVPA betrug im Park 20,7 und auf dem Cottage Spielplatz 12,4%. Entsprechend war die inaktive Zeit auf dem Cottage-Spielplatz mit 61,2% höher als im Park (48,6%). Speziell im Park waren Kinder im Vergleich zum Asphalt bzw. Amphitheater 3,4 mal mehr moderat bis intensiv aktiv auf den Spielplätzen und 4,9 mal mehr auf den Grasflächen. (S. 310f)

4.4.5.4 Material/Ausstattung

Studien, die den Einfluss von Materialien wie bewegungsfreundliches Spielzeug oder die Ausstattung von Spielplätzen etc. auf das Bewegungsverhalten von Kindern untersuchen, zeigen ebenfalls unterschiedliche Ergebnisse.

Byun et al. (2011) konnten signifikante Zusammenhänge und Pfeiffer et al. (2009) annähernd signifikante Zusammenhänge zwischen aktivitätsfreundlichem Spielzeug und körperlicher Inaktivität feststellen.

Beide Autoren betonen aber, dass durch bewegungsfreundliches Spielzeug lediglich die Zeit in der Inaktivität verringert wird. Auf moderate und intensive Aktivitäten konnte kein Einfluss nachgewiesen werden.

Hannon und Brown (2008) beweisen, dass die Ausstattung von Spielplätzen mit bewegungsfreundlichem Equipment eine Steigerung der körperlichen Aktivität in jeder Intensitätsstufe sowie eine Senkung der Inaktivität bei 3- bis 5-jährigen Kindern bewirkt (S. 532).

Cardon, Labarque, Smits et al. (2009) meinen, dass eine verbesserte Ausrüstung allein nicht ausreicht, um die körperliche Aktivität zu erhöhen (S. 339).

Nicaise et al. (2011) haben sich mit den Differenzen in den Auswirkungen von unterschiedlichem Spielzeug auf das Bewegungsverhalten beschäftigt und stellen ihre Ergebnisse differenzierter dar. Im weitläufigen Gebiet waren Kinder aktiver, wenn sie mit flexiblen Gegenständen wie Bällen und Fahrzeugen gespielt haben, als auf fest montierten Geräten (S. 311).

Ferreira et al. (2006) konstatieren in ihrem Review, dass aktivitätsfreundliche Ausstattung und Spielzeug keinen konsequent signifikanten Einfluss auf das Bewegungsverhalten zeigen (S. 132).

4.4.6 Diskussion und Fazit

In den vorangegangenen Ausführungen wurde versucht, anhand der aktuellsten und relevantesten Studien den derzeitigen wissenschaftlichen Stand bzw. Tendenzen in der Bewegungsforschung über Kleinkinder darzustellen. Es bestätigt sich, dass das Bewegungsverhalten ein sehr komplexes Phänomen ist, dessen Dynamik im Zusammenspiel mit exogenen und endogenen Einflussfaktoren bislang nicht eindeutig geklärt werden konnte. Auch wenn in den untersuchten Studien häufig Übereinstimmungen zu finden waren, gab es auffällig viele konträre Aussagen. Es zeigt sich, dass viele der Ursachen für die Differenzen bzw. Unstimmigkeiten in der Art und den Orten der Erhebung zu finden sind. Für eine qualifiziertere Bewertung wären demnach genauere methodologische Betrachtungen nötig. Beispielsweise basieren viele der dargestellten Ergebnisse auf den Aussagen von Eltern. Obgleich Hinkley, Salmon, Crawford et al. (2011) zu dem Schluss kommen, dass sich Elternfragebögen gut eignen, um Korrelationen mit der körperlichen Aktivität zu erfassen (S. 407), weisen Hinkley et. al (2012) darauf hin, dass Eltern sich möglicherweise nicht als Quelle für die Erfassung der körperlichen Aktivität eignen, wenn ihre Kinder von anderen Personen betreut werden (S. 166). Auch Wijtzes et al. bringen Zweifel an der Gültigkeit von elterlichen Aussagen aufgrund möglicher Verzerrungen zugunsten sozialer Erwünschtheit zum Ausdruck (2013, S. 797). In vielen anderen Bereichen besteht wegen mangelnder bzw. nicht eindeutiger Daten ein Bedarf an weiteren Untersuchungen. Vor allem im Zusammenhang mit den Einflussfaktoren aus der materiellen bzw. räumlichen Umwelt wird häufig diese Forderung geäußert.

Einigkeit scheint in Bezug auf das Geschlecht zu herrschen:

Buben bewegen sich eindeutig mehr in moderater und anstrengender Intensität als Mädchen.

Des Weiteren unterscheiden sich die identifizierten Einflussfaktoren je nach Geschlecht. Basierend auf den Ergebnissen von Pfeiffer et al. (2009) sind Buben in ihrem Bewegungsverhalten stabiler, also resistenter vor Einflüssen aus der Umgebung als Mädchen. Buben scheinen eher anfällig für eine negative Beeinflussung des Aktivitätsniveaus durch Computerspiele, Fernsehen etc. zu sein. Eine mögliche Erklärung wäre, dass Buben in ihrem sozialen Umfeld optimalere Bedingungen vorfinden, ihren natürlichen Bewegungsdrang auszuleben. Mädchen werden einerseits scheinbar eher von einschränkenden Faktoren im Alltag beeinflusst. Sie entscheiden sich auch eher für typische „mädchenhafte“ und damit oft einhergehend inaktivere Tätigkeiten, wenn ihnen die Wahl gelassen wird. Analog dazu berichten Goran, Gower, Nagy et al. (1998), dass männliche Vorschüler die Richtlinien der NASPE erfüllen und weibliche nicht (zit.n. Tucker, 2008, 553). Andererseits scheinen Mädchen doch auch sehr empfänglich für fördernde Maßnahmen/Verhaltensweisen oder Umstände aus dem sozialen Umfeld zu sein. Entsprechend der unterschiedlichen Weise, wie Mädchen und Buben in ihrem Bewegungsverhalten beeinflusst werden, fordern die AutorInnen häufig geschlechtsspezifische Förderungsprogramme.

Beim Alter gehen die Meinungen, abhängig vom Untersuchungsdesign (z.B. Alter und Altersspanne der Stichprobe) auseinander. Mit zunehmendem Alter scheint der Bewegungsumfang abzunehmen, während die Bewegungsintensität zunimmt. Zumindest kristallisiert sich die Annahme heraus, dass das Bewegungsverhalten im Kleinkindalter anderen Prinzipien unterliegt als jenes in höheren Altersklassen.

Der Unterstützung durch die Eltern kommt eine Schlüsselfunktion in Bezug auf das Bewegungsverhalten von Kindern zu. Allerdings ist noch nicht ganz klar, welche Art von Unterstützung wirksam ist. Das alleinige Ermutigen scheint wenig Erfolg zu zeigen. Logistische Unterstützung, das gemeinsame Sporttreiben und die Gelegenheiten im Freien zu spielen haben den Ergebnissen einiger Studien zufolge mehr Einfluss auf das Bewegungsverhalten. Bei Hinkley et al. (2012) hat die Häufigkeit, mit der Mütter mit ihren Söhnen aktiv sind, einen positiven Einfluss auf

die PA. Bei Mädchen findet sich dieser Zusammenhang nicht. Möglich wäre, dass Mütter mit ihren Töchtern grundsätzlich andere, weniger aktivere Tätigkeiten unternehmen.

Die Vorbildwirkung der Eltern scheint erst durch die Verbindung mit dem höheren Bewusstsein für die Bedeutung des Sports und der daraus resultierenden stärkeren Unterstützung Effekte zu zeigen. Wird die Vorbildwirkung auf der Geschlechterebene untersucht, zeigt sich, dass die Rolle des Vaters in Hinblick auf Aktivitätsverhalten und BMI bedeutender zu sein scheint.

Ein weiterer Gedankengang ergibt sich aus dem Zusammenhang mit dem Eigenantrieb. Das Spielen im Freien wird häufig mit einer hohen körperlichen Aktivität in Verbindung gesetzt. Dabei scheint die Bewegung aus eigenem Antrieb eine bedeutende Rolle spielen, welches auch mehrfach in den Studien Erwähnung findet. Allem Anschein nach haben Interventionen wie die Teilnahme am organisierten Sport nur wenig Einfluss auf das Bewegungsverhalten im Kleinkindalter. Folglich lässt sich vermuten, dass das Bewegungsverhalten, welches Kinder im Kindergartenalter bereits vorweisen, relativ konstant ist und darüber entscheidet, wie Kinder die vorhandenen Ressourcen nutzen. Aber auch hier bestehen wieder prägnante Unterschiede bei Mädchen und Buben. Es konnte zwar bisher nicht geklärt werden, wie viel Einfluss genetische Anlagen haben, es zeigt sich aber zumindest, dass sich das individuelle Bewegungsverhalten von außen beeinflussen lässt. In Hinblick auf die Geschlechtsdifferenzen lässt sich – wenn nicht genetisch bedingt - vermuten, dass diese Einflüsse schon lange vor der Kindergartenzeit wirken und sich das Bewegungsverhalten von Mädchen und Buben mit drei oder vier Jahren bereits so manifestiert hat, dass im freien, nicht angeleiteten Spiel, welches den höchsten Bewegungsoutput zu haben scheint, die beschriebenen Differenzen besonders zum Tragen kommen. Folglich sollte dem frühen aktiven Umgang von Eltern mit ihren Kindern und insbesondere mit den Töchtern eine erhöhte Aufmerksamkeit zukommen.

Dass der Besuch einer Kinderbetreuungseinrichtung oft mit der Erhöhung der Physical Activity in Verbindung gebracht wurde, könnte auf den Umstand zurück zu führen sein, dass dort Defizite eher gezielt ausgeglichen werden können. Allerdings spiegeln die unterschiedlichen Ergebnisse hierzu die Abhängigkeit des

Bewegungsverhaltens in Kindergärten etc. von den räumlichen, sozialen und materiellen Gegebenheiten und der pädagogischen Betreuung wider. Dem gegenüber steht, dass Kinder, die von ihren Müttern zu Hause betreut werden, die höchsten Aktivitätswerte aufweisen. Diesen Zusammenhang gilt es näher zu untersuchen.

Allgemeine Aussagen über den Bezug der räumlichen und materiellen Umgebung erweisen sich als schwierig. Weil jedes untersuchte Setting einzigartig und mit anderen schwer vergleichbar ist, können viele Ergebnisse nicht als allgemeingültig angenommen werden. Studien, in denen versucht wurde, Landschaften nach gewissen Kriterien zu unterteilen, kommen zumindest zu dem Fazit, dass möglichst naturbelassene, hügelige Umgebungen am ehesten für die Initiierung von Bewegungshandlungen geeignet sind. Ebenso scheinen mobile, aktivitätsfreundliche Spielmaterialien (v.a. der Ball) ein aktiveres Verhalten eher zu fördern als eine fixierte Ausstattung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass weitere Forschungen auf diesem Gebiet unerlässlich sind. Besonderes Augenmerk sollte dabei bereits auf das Babyalter und der direkten Interaktion von Eltern mit ihren Kindern gelegt werden. Diese Zielgruppe wurde bisher noch vernachlässigt, weil sie - wenn nicht in Organisationen und Institutionen eingebunden - schwer zu erreichen ist. Der frühkindlichen Bewegungssozialisation scheint daher unter der Annahme sozial determinierter Verhaltensentwicklung eine Schlüsselfunktion zuzukommen. Vor allem in Hinblick auf die doch stark herausstechenden Geschlechtsdifferenzen im Bewegungsverhalten, welche sich anscheinend schon vor dem Eintritt in den Kindergarten manifestieren, wären detaillierte Untersuchungen von Interesse. Forschungen in diese Richtung könnten sich z.B. eingehender der Frage widmen, inwiefern Bewegungsverhalten angelegt bzw. erlernt ist und wie eine optimale, die Geschlechtergrenzen erweiternde Bewegungs- und Entwicklungsförderung aussehen sollte.

4.5 Konsequenzen für die Bewegungserziehung in Kindergärten

Aufgrund der hohen Betreuungszahlen von Kindern in Kindergärten im deutschsprachigen Raum kommt dem Setting Kindergarten „als erste Stufe des Bildungssystems“ eine besondere Bedeutung in der Bewegungsförderung zu, weil es

hier „am ehesten möglich“ ist, „zivilisationsbedingten Bewegungsmangel auszugleichen und Kindern einen ihren Bedürfnissen entsprechenden Lebensraum zu schaffen.“ (Zimmer, 1996, S. 7)

Der Kindergarten ist aber auch der erste Ort, an dem sich Kinder außerhalb ihres gewohnten Familienkreises in eine größere Gruppe integrieren müssen. Dabei spielen körperliche und motorische Fähigkeiten, die zunehmend im gemeinsamen Spiel sichtbar werden, eine entscheidende Rolle für die Rangordnung in der Gruppe. Vor allem bei körperlich und motorisch schwachen Kindern kann die Erfahrung von Misserfolgen zu einem Teufelskreis führen, der sich nachhaltig auf die Entwicklung der Kinder auswirkt.

Kinder haben von Natur aus einen enormen Bewegungsdrang. In unserer modernen Zivilisation verringern sich die Möglichkeiten, diesen auszuleben. Kinder brauchen aber „möglichst viel Gelegenheit (...), friedlich miteinander zu spielen und Sport zu treiben“. (Brodtmann, 1997, S. 40) Aufgabe der BewegungserzieherInnen oder SportpädagogInnen muss es daher sein, Kinder „zum Handeln aus eigenem Antrieb zu veranlassen“, „möglichst gute Rahmenbedingungen“ zu schaffen und „sie mit den dafür hilfreichen Kompetenzen auszurüsten.“ (Brodtmann, 1997, S. 40)

Die sich daraus ergebende Konsequenz für Kindergärten ist die Schaffung von Situationen, in denen „das Kind selbst aktiv werden kann“ und es einen „möglichst großen Handlungsspielraum innerhalb einsichtiger und sinnvoller Grenzen“ zur Verfügung hat (Zimmer, 1996, S. 29). Wenn Kinder innerhalb eines Bewegungsangebotes ihren individuellen Schwierigkeitsgrad wählen dürfen, können sie ihren eigenen Gütemaßstab entwickeln und an dieser Aufgabe wachsen. Zudem sollten Bewegungsangebote weniger kompetitiven und mehr kooperativen Charakter besitzen und den Fähigkeiten aller Kinder angepasst sein. ErzieherInnen werden dazu angehalten, Leistungen immer individuell anhand der eigenen Fortschritte zu beurteilen und „Vergleiche mit anderen“ zu meiden (S. 103).

Zimmer (Zimmer, 1996) nennt 6 didaktische Prinzipien der Bewegungserziehung:

1. Kindgemäßheit
2. Offenheit
3. Freiwilligkeit
4. Erlebnisorientiertheit
5. Entscheidungsmöglichkeit
6. Selbsttätigkeit (S. 153)

Studien zeigen, dass das Aktivitätsniveau in Kindergärten zu einem Großteil von der Qualität der jeweiligen Einrichtung abhängt (Finn, Johannsen & Specker, 2002). Dabei scheint die Qualifizierung der KindergartenpädagogInnen eine bedeutende Rolle zu spielen. Es ist anzunehmen, dass besser ausgebildete BetreuerInnen mit dem Thema Bewegung bewusster umgehen. Hieraus ergeben sich für die Praxis zwei Möglichkeiten: Die Ausbildung für KindergartenpädagogInnen zu verbessern und dem Thema Bewegung mehr Bedeutung in der Ausbildung zukommen zu lassen. Zusätzlich können Aufklärungsgespräche und Weiterbildungen die bereits praktizierenden PädagogInnen für die Bedeutung von Bewegung in der Entwicklung der Kinder sensibilisieren.

Des Weiteren finden sich in den Studien Anhaltspunkte, die darauf schließen lassen, dass Kinder ihren natürlichen Bewegungsdrang am besten in ausreichend großen, möglichst naturbelassenen Außenräumen ausleben können. Verfügen Kindergärten über keinen eigenen bzw. nur über einen räumlich stark begrenzten Garten, eignen sich, wie die Untersuchungen weiters zeigen, regelmäßige Ausflüge z.B. in Parks, auf Spielplätze etc., um Bewegungsmöglichkeiten zu schaffen und Defizite auszugleichen. Den herausstechenden Geschlechtsdifferenzen Rechnung tragend sollten Bewegungsförderungsprogramme im Kindergarten geschlechtssensibel gestaltet werden. Darüber hinaus scheint dem Antrieb zur Bewegung von innen heraus eine Schlüsselfunktion in der Altersgruppe Klein-/Kindergartenkind zuzukommen. Bewegungsprogramme sollten daher, wie es Zimmer in Ihren 6 Prinzipien zur Bewegungserziehung formuliert, einen gewissen kreativen Freiraum zum „Selbermachen“ lassen und Kinder nicht nur zum „passiven Konsumenten“ von Übungsanweisungen machen. Hassenstein (2001) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass Kleinkinder geneigt sind, Bewegungsspiele einerseits

„unermüdlich“ zu wiederholen und andererseits „Lust am Verändern der Spielhandlungen“ zeigen (S. 58). „So sind Kinder in bestimmten Lebensphasen unerschöpflich im Erfinden von neuen Methoden, sich von der Stelle zu bewegen: durch Springen, Kriechen, Rollen, Sich-Schieben, Kibolzschlagen, und das alles vorwärts, rückwärts und seitwärts in phantasievoller Variation.“ (S. 58) Brodtmann stellt an Bewegungserzieher und Sportpädagogen die Forderung, Kinder zum „Handeln aus eigenem Antrieb“ zu veranlassen und sie dafür mit den hilfreichen Kompetenzen auszurüsten (1997, S. 40).

Weil der Eigenantrieb stark mit persönlichen Interessen und Vorlieben verknüpft ist bzw. auch mit ihnen konkurrieren kann, ist es notwendig, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Mädchen und Buben einzugehen und gegebenenfalls Interessen auch zu lenken. Dies ließe sich, wie die Forschungsergebnisse nahelegen, bereits durch eine entsprechende Außenraumgestaltung sowie aktivitätsfreundliche Spielmaterialien erreichen, welche in dieser Arbeit allerdings nur ansatzweise thematisiert werden kann. Wie eine adäquate geschlechtssensible Bewegungsförderung im Einzelnen aussehen muss und welche Besonderheiten beachten werden sollen, versucht das folgende Kapitel zu klären.

5 Bewegung aus der Geschlechterperspektive

Wie eine Vielzahl von Studien belegen, bewegen sich Mädchen bereits im Kindergartenalter deutlich weniger als Buben. Zudem suchen sie, wenn die Möglichkeit besteht, meist bewegungsärmere Spielsituationen auf als Buben. Die körperliche Leistungsfähigkeit von Mädchen stellt in diesem Alter erwiesenermaßen keinen limitierenden Faktor dar. Somit müssen die Differenzen im Bewegungsverhalten von Mädchen und Buben auf unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen basieren. Doch wie entstehen diese geschlechtsspezifischen Bedürfnisse und Interessen?

Geschlecht wird einerseits im biologischen Sinne (sex) aufgrund chromosomaler und hormoneller Aspekte bestimmt und andererseits wird das soziale Geschlecht (gender) gesellschaftlich und kulturell hergestellt (doing gender) (Dikemüller, 2012, S. 197f). Inwiefern nun geschlechtsspezifisches Bewegungsverhalten und Vorlieben hormonell bedingt sind oder aber durch gesellschaftliche Erwartungen bestimmt

werden, ist noch nicht eindeutig geklärt. Es ist aber davon auszugehen, dass „die Wahl der Sportarten und Bewegungsformen“ eher von „Kultur, Tradition und Gesellschaft“ beeinflusst wird (Diketmüller, 2012, S. 198). Die Vorstellung, wie man sich als Mädchen oder als Bub zu bewegen hat, nimmt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle ein. „Stereotype Rollenbilder wie starke Männer und schöne Frauen gelten nach wie vor als Grundlage für Bewegungsentscheidungen“ (Klomsten, Marsh & Skaalvik 2005; Schaufler, 2002; zit.n. Diketmüller, 2012, S. 198) und können demnach fördernde, aber auch hemmende (Weiblichkeitszwang) Auswirkungen auf das Bewegungsverhalten haben.

5.1 Theorien zur geschlechtsspezifischen Verhaltensentwicklung

Auf der Suche nach den Ursachen für das oftmals als defizitär beschriebene Bewegungsverhalten von Mädchen kommt man an der langjährigen und noch immer heftig umstrittenen Diskussion konstruktivistischer und biologischer Ansichten nicht vorbei. Das Wissen darum, welche Aspekte des Bewegungsverhaltens sozial konstruiert werden und welche wohl möglich in der Natur der Geschlechter liegen (sofern es diese gibt), könnte über Erfolg und Misserfolg von Bewegungsprogrammen entscheiden.

De Bocks Aussage, dass sich im Alter von sieben Jahren die Geschlechtsunterschiede im Bewegungsverhalten immer deutlicher zeigen (2012), spricht dafür, dass die Sozialisation einen großen Einfluss haben muss und zeigt gleichzeitig die Bedeutung einer entsprechenden Bewegungsförderung im Kleinkind/Kindergartenalter auf. Dennoch berichten Studien von Geschlechterunterschieden bereits in einem Alter von 2 Jahren. Ist es möglich, dass die Sozialisation schon in den ersten Lebensmonaten einen derartigen Einfluss haben kann oder sind es nicht doch stärker genetische Bedingungen, die das Bewegungsverhalten prädisponieren? Für letzteres sprechen Studien, die besagen, dass bereits Babys und sogar schon Neugeborene je nach Geschlecht ein unterschiedliches Aktivitätslevel aufweisen (Lippa, 2005). Bei näherer Auseinandersetzung mit beiden Theorien hat es den Anschein, dass die jeweiligen VertreterInnen in der Regel noch immer für ihren Ansatz den Alleingeltungsanspruch erheben. Für einen besseren Einblick in die Thematik sollen im Folgenden zunächst diese grundlegenden Theorien zur Entwicklung von geschlechtsspezifischem Verhalten dargestellt und diskutiert werden, um anschließend mögliche

Schlussfolgerungen für das Bewegungsverhaltens von Mädchen und Buben mit seinen Gesetzmäßigkeiten ziehen zu können.

5.1.1 Biologische Erklärungsansätze zur Entstehung von geschlechtsspezifischem Verhalten

Die Ausbildung biologischer Geschlechtsunterschiede erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst wird bei der Zeugung das Geschlechtschromosom XX für weiblich oder XY für männlich festgelegt. In den ersten Monaten der embryonalen Entwicklung bilden sich die zunächst geschlechtsneutralen Keimzellen heraus. Bei Vorhandensein eines XY-Chromosomensatzes kommt es über Botschafterstoffe zur Bildung männlicher Keimzellen, die wiederum aufgrund der von ihnen produzierten Androgene die Entwicklung männlicher Geschlechtsorgane (die Hodenanlagen) veranlassen. Bei weiblichem Chromosomensatz bleiben diese Botschafterstoffe aus und es kommt automatisch zur Herausbildung von weiblichen Hormondrüsen und schließlich Eierstöcken. In weiterer Folge entwickelt sich das somatische Geschlecht, d.h. es erfolgt eine Ausbildung der Geschlechtsorgane und geschlechtsspezifische Körpermerkmale. Dieser Prozess kann allerdings beidseitig unabhängig vom chromosomalen Geschlecht erfolgen. So kommt es vor, dass sich männliche Individuen aufgrund von fehlenden Androgenen weiblich entwickeln und weibliche aufgrund von Hormonstörungen männlich entwickeln. Diese Individuen bilden dann äußere Geschlechtsmerkmale aus, die ihrem eigentlichen genetisch angelegten Geschlecht widersprechen. Somit ist das Geschlecht nicht immer eindeutig festzustellen, zumal auch Zwischenformen entstehen können.

Zwischen der 16. und 28. Schwangerschaftswoche differenzieren sich je nach einwirkenden Geschlechtshormonen männliche und weibliche Gehirnareale heraus. So sind Strukturen des Hypothalamus und des limbischen Systems, welche wahrscheinlich das spätere Sexualverhalten mit steuern, bei Frauen und bei Männern in der Regel unterschiedlich ausgeprägt. Der interstitielle Nucleus ist z.B. bei heterosexuellen Männern größer als bei Frauen und auch größer als bei homosexuellen Männern. Einige Untersuchungen, die sich mit den Auswirkungen von Hormonbesonderheiten in der Embryonalentwicklung befassen, geben Hinweise darauf, dass Mädchen, die im Mutterleib einer erhöhten Konzentration von Androgenen ausgesetzt waren, bereits als Kinder eher jungenhaftes Verhalten zeigten

(welches sich auch im gesteigerten Interesse an Sport und Bewegung äußerte), sich weniger für mädchentypisches Spielzeug interessierten und stattdessen mehr Interesse für Beruf und Karriere aufwiesen. (Kasten, 2003) Hierbei stellt sich die Frage, ob und inwiefern das äußerliche Erscheinungsbild als männlich oder als weiblich wahrgenommen wurde. So führt Kasten den Entwicklungsverlauf bei einigen Fällen von Pseudo-Hermaphroditismus auf unterschiedliche Zuweisungs- und Erziehungserfahrungen zurück. Ein anderes von Kasten geschildertes Beispiel beschreibt, wie ein Bub, dessen Hoden nicht abgestiegen waren und folglich als Mädchen erzogen wurde, durch „ungewöhnlich wildes, waghalsiges und übermütiges Verhalten“ auffiel und männlich attribuierte Interessen bzw. Tätigkeitsvorlieben zeigte (2003, S. 18). Die Tatsache, dass dieser Bub irrtümlicher Weise zu einem Mädchen erzogen wurde und dennoch vermehrt bubenhafte Verhaltensweisen entwickelte, legt die Vermutung nahe, dass das biologische Geschlecht bei der Herausbildung von geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen und Interessen eine nicht unbedeutende Rolle zu spielen scheint. Hines (2010) beschäftigt sich in ihrem Review ebenfalls mit Nachweisen, die belegen, wie pränatales Testosteron das Spielverhalten und die Vorliebe für geschlechtstypisches Spielzeug beeinflusst.

Wie die Abbildung zeigt, ist der Testosteronspiegel von männlichen Feten mit einem Höhepunkt zwischen dem ersten und zweiten Trimester wesentlich höher als der von weiblichen Feten. Kurz nach der Geburt kommt es noch einmal zu einem kurzen Anstieg des Testosteronspiegels bei männlichen Säuglingen, dem bis zur Pubertät eine relative hormonelle Homogenität zwischen den Geschlechtern folgt. Die Ursachen für die Ausbildung von geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Interessen in den ersten Lebensjahren können also nicht an dem unterschiedlichen Level von Geschlechtshormonen liegen. Hormoninduzierte Differenzen müssten sich demzufolge auf den pränatalen Einfluss begrenzen. Hines (2010) verweist auf die androgenen Rezeptoren im Gehirn, über die das Testosteron das Zellüberleben, die anatomischen Verbindungen und neurochemische Spezifikationen im Gehirn beeinflusst und damit Unterschiede in Struktur und Funktion bewirkt (S. 449).

Heute liefern neuartige Messtechnologien in der Neuropsychologie neue Erkenntnisse bezüglich der unterschiedlichen Differenzierung der rechten und linken Gehirnhälften. Frauen scheinen demnach bei Aufgaben, die sprachliche Fähigkeiten voraussetzen, häufiger beide Gehirnhälften zu nutzen als Männer. Nachdem die linke

Gehirnhälfte die geistig-intellektuellen Fähigkeiten beherbergt und die rechte mit dem emotionalen Zentrum in Verbindung gebracht wird, scheinen diese Ergebnisse die den Frauen nachgesagte ganzheitliche Orientierung zu bestätigen. (Kasten, 2003) Kasten gibt zu bedenken, dass diese sehr geringen Unterschiede, welche sich auf ein bis fünf Prozent von den sonst sehr ähnlichen Männer- und Frauengehirnen belaufen, durchaus Ergebnis geschlechtsspezifischer Erziehung und Sozialisation sein könnte (2003). Dem gegenüber stehen Untersuchungen von fetalen Gehirnen, die aufzeigen, dass strukturelle Unterschiede zwischen den Geschlechtern bereits vor der Geburt bestehen (Hering-Hanit, Achiron, Lipitz & Achiron, 2001; Davis et al., 1993; zit. n. Fausto-Sterling, Coll & Lamarre, 2012).

Ein weiterer Denkansatz wäre, dass präpubertäre Buben und Mädchen infolge der pränatalen Hormoneinwirkung nach der Geburt in unterschiedlicher Weise auf Geschlechtshormone reagieren. Dafür sprechen auch einige Untersuchungen, wie die von Alexander, Wilcox und Farmer mit 4 Monate alten Babys (2009). Ihrer Studie zufolge reagieren männliche Babys mit hohem Androgenlevel eher auf typisch männliche Stimuli, wohingegen bei weiblichen Babys keine hormonabhängige Präferenz zu beobachten war. Ein geringes Fingerlängenverhältnis (Digit Ratio) als Indikator für einen hohen pränatalen Androgeneinfluss konnte weiters mit einem erhöhten Interesse für Bälle bei männlichen Babys in Zusammenhang gebracht werden. Alexander et al. führen diese Ergebnisse auf die unterschiedliche pränatale Aktivierung der Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse infolge einer geschlechtsdifferenten Hormoneinwirkung vor der Geburt zurück.

Alexander und Saenz (2012) finden Zusammenhänge zwischen typisch männlichen Fingerlängenverhältnissen und hoher Aktivität während des Spielens sowie einer geringeren Präferenz für typisches Mädchenspielzeug bei jungen Mädchen (19 Monate).

Kasten meint, dass man zum heutigen Zeitpunkt noch nicht genau sagen kann, ob und inwiefern die Geschlechtshormone das Verhalten von Frauen und Männer beeinflussen, weil die Entschlüsselung aller Auswirkungen, die auf das Geschlechtschromosom zurückzuführen sind, noch in den Kinderschuhen steckt. BiopsychologInnen und AnthropologInnen zufolge scheinen solche Einflüsse jedoch plausibel zu sein. (Kasten 2003). Auch Fausto-Sterling, Coll und Lamarre (2011)

weisen darauf hin, dass derzeit noch zu viele Wissenslücken über die Hormonproduktion und ihre Auswirkungen auf das Gehirn sowie auf die motorische und sensorische Entwicklung bestehen. Rückschlüsse vom pränatalen sowie postnatalen Hormonstatus auf das Verhalten von Kleinkindern erfolgen somit über eine Art Black-Box (S. 1687). Des Weiteren geben sie zu bedenken, dass die bei der Geburt noch geringen Unterschiede in der Größe und der Konnektivität des Gehirns postnatal deutlich ansteigen. Zukünftige Studien sollten daher den dynamischen Charakter der Gehirnentwicklung berücksichtigen und Zusammenhänge zwischen postnatalen Erfahrungen und synaptischer Aktivität einbeziehen (S. 1688).

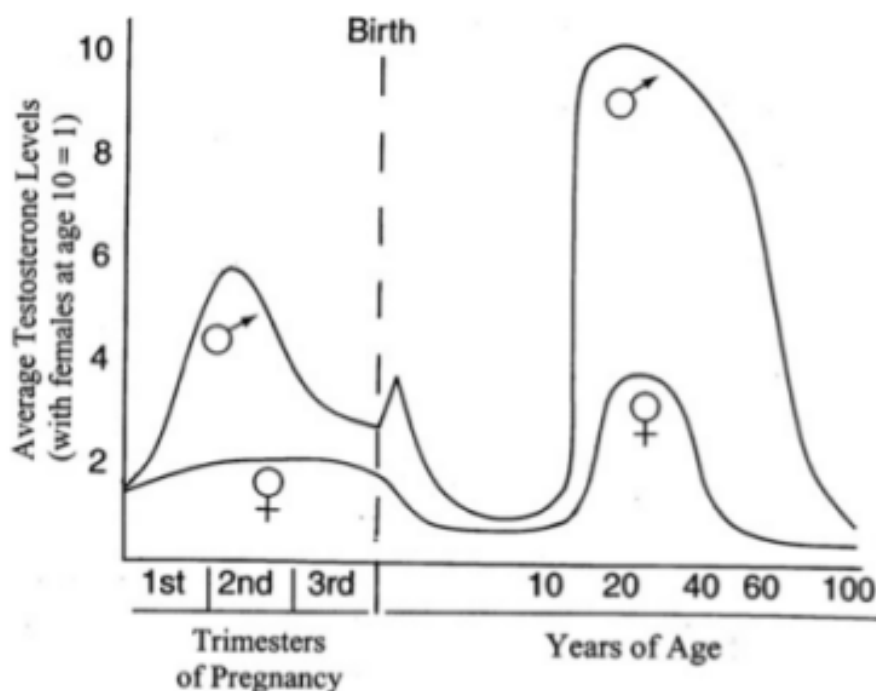


Abbildung 6: Testosteronspiegel bei Frauen und Männern von der Empfängnis bis ins Alter (Somit & Peterson, 2003, S. 103)

5.1.2 Sozial determinierte Ansätze zur Entstehung von geschlechtsspezifischem Verhalten

Wie in den Ausführungen von Kasten dargelegt, werden in der Entwicklungspsychologie die Prozesse zur Herausbildung von Geschlechtsidentitäten und geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen unter dem Blickwinkel psychologischer Theorien zusammengefasst. Die Unterscheidung zwischen psychologischen und soziologischen Theorien zur Verhaltensentwicklung ist nicht

ganz einfach, weil soziales Lernen immer auch auf psychologischen Prozessen basiert. Um aber in Abgrenzung zu den biologischen Ansätzen den sozialen Einfluss in diesen Theorien hervorzuheben, werden die nachfolgend dargestellten Theorien zur Entwicklung von Geschlechtsunterschieden unter der Überschrift sozial determinierte psychologische Ansätze geführt. Man unterscheidet im Wesentlichen vier Theorien zur Entwicklung eines geschlechtstypischen Verhaltens: die Bekräftigungstheorie, die Imitationstheorie, die Identifikationstheorie und die kognitive Theorie.

In der **Bekräftigungstheorie** wird davon ausgegangen, dass Kinder schon im Kleinkindalter bei geschlechtskonformem Verhalten positive Reaktionen in Form von Belohnung, Zustimmung, Anerkennung oder Lob durch ihre soziale Umwelt erhalten und bei unangemessenen, den Erwartungen an das jeweilige Geschlecht nicht entsprechenden Verhaltensweisen sanktioniert werden bzw. zumindest keine Anerkennung erfahren. Die Bekräftigungstheorie basiert dabei auf drei Annahmen:

1. Die im sozialen Umfeld bereits früh wahrzunehmenden unterschiedlichen Erwartungen an Buben und Mädchen
2. Die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Bezugspersonen gegenüber Buben und Mädchen
3. Die unterschiedliche Beeinflussung von Mädchen und Buben durch geschlechtsspezifisches Verhalten der Bezugspersonen

Kasten weist darauf hin, dass in den letzten Jahren immer mehr Eltern versuchen, ihre Kinder nicht nach den typischen Geschlechtsrollenklischees zu erziehen, dennoch lassen sich mit der Art, wie Kinder gekleidet werden (blau/rosa), welche Spielzeuge (Puppen/Autos) und welche Art von Büchern sie geschenkt bekommen, noch immer starke Tendenzen geschlechtsspezifischer Rollenerwartungen nachweisen. Kasten meint weiter, dass Eltern in ihren Söhnen eher Leistungsorientierung und Wettkampferhalten fördern und ihre Töchter mehr Sauberkeit, Ordentlichkeit und angepasstes Verhalten bekräftigen. Auch sind Eltern ihren Töchtern gegenüber liebevoller und gefühlsbetonter. Von ihren Söhnen erwarten sie dafür Affektkontrolle und Unabhängigkeit, wohingegen Mädchen stärker kontrolliert und in ihrer Bewegungsfreiheit mehr eingeschränkt werden. Mädchen wird im Gegensatz zu Buben auch eher Hilfe und Unterstützung gewährt.

Kasten gibt aber zu bedenken, dass der unmittelbare Zusammenhang zwischen dem Erziehungsstil und der geschlechtsspezifischen Verhaltensentwicklung bei Mädchen und Buben kaum wissenschaftlich belegt ist. Es finden sich sogar mehr Belege dafür, dass Eltern ihre Töchter und Söhne ähnlich behandeln. Zwar gibt es Hinweise darauf, dass unterschiedliche Rollenerwartungen existieren, aber dass diese das Elternverhalten steuern und darüber hinaus unterschiedliche Verhaltensweisen bei den Kindern hervorrufen, konnte bisher nicht bewiesen werden. Demnach könnten geschlechtsspezifische Verhaltensweisen laut Kasten auch angeboren oder aber von „etwas älteren gleichgeschlechtlichen Vorbildern übernommen worden sein“ (S. 40). Für genaue „Ursachen-Wirkung-Zusammenhänge“ müssten Eltern mit ihren Kindern über einen längeren Zeitraum beobachtet werden, dies ist bisher aber noch nicht bzw. nicht in ausreichender Form geschehen (S. 40). (Kasten, 2003)

Bei der **Imitationstheorie** wird angenommen, dass Buben und Mädchen ihre gleichgeschlechtlichen Vorbilder nachahmen. Dieser Annahme liegen drei Überlegungen zugrunde:

1. Kinder haben öfter die Gelegenheit gleichgeschlechtliche Modelle zu beobachten.
2. Kinder sind eher bereit, gleichgeschlechtliche Modelle nachzuahmen als gegengeschlechtliche.
3. Kinder ahmen noch am häufigsten den gleichgeschlechtlichen Elternteil nach.

Kasten verweist auch der bei der Imitationstheorie auf Einschränkungen oder Widersprüche. So werden in westlichen Kulturkreisen Mädchen sowie Buben vorwiegend von weiblichen Bezugspersonen betreut und dennoch übernehmen Buben nicht „schwerpunktmäßig“ weibliche Verhaltensweisen (S. 43). Auch für die Tatsache, dass in der späteren Kindheit Mädchen und Buben gleichermaßen Gelegenheit haben, gleich- und gegengeschlechtliches Modellverhalten zu beobachten, hat die Imitationstheorie keine befriedigende Erklärung. Zudem zeigen Forschungsbefunde, dass Kinder erst mit 6 Jahren beginnen, eine Vorliebe für gleichgeschlechtliche Modelle zu entwickeln. Zusätzlich scheinen Buben früher als Mädchen in ihrer Geschlechterrolle gefestigt zu sein, obwohl sie in den ersten Lebensjahren durchschnittlich einen selteneren Umgang mit männlichen Modellen

haben. Darüber hinaus eignen sich sowohl Töchter als auch Söhne Verhaltensweisen von beiden Elternteilen an. (Kasten, 2003)

Die **Identifikationstheorie** könnte Antworten auf die Frage liefern, warum Kinder sich eher mit gleichgeschlechtlichen Vorbildern identifizieren. Hierbei spielen die Primärbeziehungen eine bedeutende Rolle. In den ersten Lebensjahren entwickeln Kinder zu ihren engsten Bezugspersonen eine intensive emotionale Bindung, die als Grundlage dafür dient, dass sich Kinder mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil als „identisch“ erleben und sich mit diesem identifizieren (Kasten, 2003, S. 44). Dieses Gefühl des Gleich- oder Ähnlich-Seins veranlasst ein Kind dazu, innere Einstellungen, Werte und Verhaltensmuster der gleichgeschlechtlichen Bezugsperson zu übernehmen. Doch wie zuvor bei der Imitationstheorie, tut sich Kasten zufolge auch die Identifikationstheorie schwer, zu erklären, warum sich Buben trotz vermehrter Abwesenheit von männlichen Vorbildern in den ersten Lebensjahren stärker mit ihren Vätern und Töchter stärker mit ihren Müttern identifizieren. Auch hier fehlen Untersuchungen, die belegen, dass zwischen „gleichgeschlechtlichen Eltern-Kind-Paaren“ mehr Ähnlichkeiten entstehen als zwischen „ungleichgeschlechtlichen“ (S. 46). (Kasten, 2003)

Die **kognitive Theorie** der Geschlechtsrollenentwicklung, welche von Kohlberg in den 60er Jahren entwickelt wurde, geht ganz im Sinne von Piaget davon aus, dass Entwicklung stufenförmig von innen gesteuert erfolgt, indem sich das Kind aktiv mit seiner sozialen und physikalischen Umwelt auseinandersetzt. Dadurch erwirbt es ein umfangreiches Wissen und Urteilsvermögen über das, was in einer Gesellschaft als typisch für Frauen und für Männer gilt. So lernen Kinder im Laufe des 3. Lebensjahres nicht nur sich selbst, sondern auch andere Personen einem bestimmten Geschlecht zuzuordnen. Dazu bedienen sie sich zunächst äußerlicher Erscheinungsmerkmale und später dann auch Verhaltensweisen, Einstellungen etc. Die Zuordnung der eigenen Geschlechtsidentität ist zunächst noch nicht sehr stabil. Etwa ein Jahr später kommt es zu einer „vorläufigen Geschlechtsidentität“ - jetzt ist sich das Kind sicher, dass es zu den Buben oder zu den Mädchen gehört (Kasten, 2003, S. 48). Zwischen dem 6. und 8. Lebensjahr entwickelt sich schließlich die „Invarianz der eigenen Geschlechtszugehörigkeit“, d.h. dass sich Kinder darüber im Klaren werden, dass

Geschlecht unabhängig von Kleidung, Haaren oder Berufswünschen ein „unveränderbares Merkmal“ ist (S. 48). Mit der Sicherheit der Geschlechtszugehörigkeit geht nach Kohlbergs Theorie auch das Bestreben einher, sich geschlechtstypisch zu verhalten. So werden immer wieder Situationen aufgesucht, in denen Kinder ihre Geschlechtszugehörigkeit bestätigen. Dies äußert sich z.B. darin, dass sie sich „mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil identifizieren und ihm nacheifern“ (S. 49). Als Ursache für dieses Bestreben unterstellt Kohlberg das Bedürfnis nach „kognitiver Konsistenz“ (zit. n. Kasten, 2003, S. 49). Das Streben nach innerer Stimmigkeit veranlasst Kinder eher Informationen wahrzunehmen, die ihre Geschlechtsidentität festigen und die sie auch höher bewerten als gegenläufige Informationen, die ausgeblendet werden. Dieser Ansatz würde auch erklären, warum sich Buben trotz tendenziell stärkerer Abwesenheit von Vätern und anderen männlichen Vorbildern in den ersten Lebensjahren dennoch mit gleichgeschlechtlichen Modellen identifizieren.

Kasten weist darauf hin, dass in Kohlbergs Theorie die geistes-verstandsmäßige Selbsteinordnung Vorrang hat vor Bekräftigung, Imitation und Identifikation, die erst dann eine Rolle spielen, wenn bereits ein dauerhaftes Geschlechtszugehörigkeitsgefühl besteht. Insofern wird der soziale Einfluss bei der kognitiven Theorie zunächst als gering eingeschätzt und gibt höchstens die Vorlage, in welcher Form eine gleichgeschlechtliche Anpassung erfolgt. Der Prozess selbst ist für Kohlberg aber zum Großteil endogen gesteuert. Studien können diese Annahme jedoch nur teilweise bestätigen. Untersuchungen zeigen, dass besonders intelligente Kinder ihre Altersgenossen in der Geschlechtsrollenentwicklung übertreffen. Der Umstand, dass Kinder gleicher Intelligenz und gleichen kognitiven Entwicklungsstandes ein stärkeres geschlechtstypisches Verhalten zeigen, wenn sie niedrigeren sozialökonomischen Schichten entstammen, spricht folglich gegen Kohlbergs Theorie der geistig-verstandsmäßigen Priorität. Der besondere Verdienst von Kohlbergs Theorie ist allerdings die Zuordnung der Rolle des Kindes bei der Ausbildung von Geschlechtsunterschieden „als aktiver Verarbeiter von Informationen“ und nicht nur als reaktives Wesen, das auf positive oder negative Rückmeldungen reagiert und nachahmt. (Kasten, 2003)

Kasten hält ein Zusammenspiel aus Bekräftigung, Imitation, Identifikation und kognitiven Voraussetzungen für wahrscheinlich als Erklärung für die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden im Verhalten, wobei die kognitive Theorie als Rahmen fungiert, „innerhalb dessen sich die anderen drei Theorien als miteinander verbundene Teile einordnen lassen“ (S. 52). Darüber hinaus gibt er an mehreren Stellen zu verstehen, dass bei diesen Ansätzen biologische Einflussfaktoren häufig vernachlässigt werden.

Wann welche Mechanismen greifen, ist noch weitestgehend ungeklärt. Es wird vermutet, dass in den ersten Lebensjahren vorwiegend Bekräftigungen eine Rolle spielen und etwa zur Kindergarten- bzw. Vorschulzeit Beobachtung und Imitation an Bedeutung gewinnen. Erst in den anschließenden Altersabschnitten der mittleren bis späten Kindheit und Jugend werden zunehmend Prozesse der Identifikation und kognitiven Ausgestaltung vermutet. (Kasten, 2003)

Dass eine geschlechterspezifische Verhaltenssozialisation schon sehr früh greift, beschreiben mehrere Autoren. Scheu (1992) beruft sich auf eine Studie von Moss und meint, dass Mütter Buben in den ersten Lebenswochen tendenziell stärker taktil und visuell stimulieren als Mädchen. Auf weibliche Säuglinge reagieren Mütter hingegen vermehrt mit Imitation von Bewegungen und Geräuschen. Scheu interpretiert diese Beobachtungen dahingehend, dass Mädchen eher mit sich selbst konfrontiert werden und wenig Neues lernen, wohingegen Buben durch stärkere Stimulation mit neuartigen Reizen auch mehr gefördert werden. Scheu meint weiterhin, dass Mädchen in ihrer Motorik bereits in den ersten Lebensmonaten durch Strampelsack, Festbinden u.a. stärker eingeengt sind, was passive Verhaltensweisen fördert. Eine weitere von Scheu zitierte Studie belegt, dass Mädchen seltener und in kürzerer Zeit gestillt werden als Buben. Während bei Buben ein eigener Rhythmus beim Trinken durch Pausen z.B. respektiert wird, werden Mädchen stärker dazu gedrängt, sich zu beeilen. Zudem entwöhnen Mütter ihre Töchter in der Regel auch früher von der Brust. Mädchen müssen demzufolge zeitiger lernen, sich entgegen ihrem eigenen Autonomiestreben anzupassen und unterzuordnen. (Scheu, 1992)

Kasten bestätigt die Aussagen von Scheu bezüglich der differentiellen Stimulierung. Buben werden in den ersten sechs Monaten direkter über Körperkontakt stimuliert als Mädchen, die wiederum eher aus der Ferne, z.B. durch Sprache, Lächeln etc.

angeregt werden. Außerdem wird bei Mädchen seiner Aussage zufolge schneller mit Beruhigung und Beschwichtigung reagiert als bei Buben, die dafür häufiger aufgenommen und geschaukelt werden. Diese verstärkte proximale Förderung von Buben wird als Ursache dafür vermutet, dass Buben ein besseres räumliches Vorstellungsvermögen und früher Kompetenzen in Hinblick auf Grobmotorik und Gleichgewichtssinn ausbilden. Mädchen erreichen in der Regel eine bessere Sprachkompetenz, die auf eine stärkere distale Stimulation zurückgeführt wird. Hinzu kommt, dass sich auch Mütter und Väter in ihrem Verhalten den Kindern gegenüber unterscheiden. So stimulieren Mütter ihre Kinder vorwiegend sprachlich, während Väter ihren Kindern mehr körperliche Anregungen geben. Auch die Erziehungsziele für Mädchen und Buben unterscheiden sich. Mädchen werden weniger als Buben dazu ermuntert, den Drang nach Unabhängigkeit und Selbstständigkeit auszuleben. Buben werden zwar früher dazu ermuntert sich selbstständig mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen, sie müssen sich aber auch früher als Mädchen von der ersten Bezugsperson, der Mutter, abnabeln und - sofern möglich - dem Vater als Identifikationsvorbild zuwenden. Väter wiederum belohnen ihre Söhne eher für starkes selbstbewusstes Verhalten und missbilligen „typisch weibliche“ also emotional betonte Verhaltensweisen. Buben fällt es daher oft schwerer zwischenmenschliche Kompetenzen auszubilden. Diese auf unterschiedliche Rollenvorstellungen zurückzuführende divergierende Sozialisation erfahren Mädchen und Buben aber auch außerhalb ihrer Familien durch Freunde, Bekannte und auch Fremde, Medien etc. (Kasten, 2003)

5.1.3 Bedeutung von Geschlecht für das Individuum und seine Identität

Vielfach wird in der Literatur das System der Zweigeschlechtlichkeit wegen der damit einhergehenden Benachteiligungen und Einschränkungen kritisiert (u.a. Wetterer & Gildemeister). Dennoch stellt sich die Frage, inwiefern das Geschlecht und die damit verbundenen Rollenvorstellungen wichtig sind für das Individuum und seine Identitätsfindung. Ist die Geschlechtsidentität Voraussetzung für die individuelle Identität? Kahlert bezeichnet Identität als ständige Leistung, die Individuen vollbringen müssen, um an Interaktionsprozessen teilnehmen zu können (Kahlert, Blanke, Kugelmann, 2000). Blank-Mathieu (2002) schreibt, dass die Geschlechtsidentität Grundlage aller Identitätsentwicklung ist. Ein Mensch kann ihrer

Aussage zufolge erst dann zu einer Identität gelangen, wenn er sich als Frau oder Mann begreift. Kugelman konstatiert, dass es neben den gesellschaftlichen Zwängen auch „starke individuelle Bestrebungen“ gibt, eindeutige Geschlechtsrollenmuster zu entwickeln (Kahlert, Blanke, Kugelman, 2000, S. 86). Der Drang, die Welt zu strukturieren, hat vor allem für Kinder eine große Bedeutung, die gerade erst damit beginnen, die Welt zu entdecken und bestrebt sind, einen Platz in ihr zu finden. Jedes Kind möchte wissen, wer es ist. Dafür ist es notwendig, seinen Körper und seine Persönlichkeit kennenzulernen und sie in Kategorien einzuordnen, die sie in ihrer Umwelt vorfinden. „Ein individuelles Selbst entwickelt sich in wahrgenommenen und vermuteten Ähnlichkeiten und in Abgrenzung zu Verschiedenem und Andersartigem“ (Blank-Mathieu, 2002, S. 19). Auch wenn das körperliche Geschlecht nicht die gesamte Persönlichkeit bestimmt, so ist es ein Teil von jedem einzelnen Menschen. Kinder merken bald, dass sich die meisten Körper in zwei Kategorien unterteilen lassen. Die Tatsache, dass dieser körperlichen Zweigeschlechtlichkeit auch biologische Funktionen unterliegen, die individuelle Lebensläufe und das Verhältnis zwischen den Geschlechtern mitgestalten, kann das körperliche Geschlecht nicht auf die bloße organische Verschiedenheit reduzieren, zumal mit dem geschlechtsspezifischen Organsystemen komplexe hormonelle, emotionale und auch neuropsychologische Besonderheiten verbunden sind, mit denen Kinder spätestens in der Pubertät konfrontiert werden. Die sozialen Realitäten sind für die einzelnen Individuen also allein schon wegen der natürlichen Bestimmung der Geschlechter unterschiedlich, die Rendtorff (2003) als Konjunktion der Differenz bezeichnet, weil sie auf unterschiedliche Weise, aber immer in Abhängigkeit voneinander, ihren Beitrag zur Fortpflanzung leisten. Rendtorff verweist ebenfalls auf die Wichtigkeit der Frage nach dem Stellenwert des Geschlechtes für die Entwicklung des Individuums mit dem Zusatz, sie nicht zu schnell auf das soziale Spannungsfeld von Erfahrung und Erwartung zu verengen (2003). Wie diese in der biologischen Natur der Geschlechter liegenden Unterschiede in einer Gesellschaft strukturiert bzw. organisiert wird, ist davon zu differenzieren. So muss sich die eigentliche Kritik an die bestehende, von dem ursprünglichen Geschlechtsunterschied abgeleitete Geschlechterordnung richten, insofern sie nicht mehr realitätstauglich ist, ohne dabei eine grundsätzliche Notwendigkeit der Regelung von Geschlechtlichkeit in Frage zu stellen. Rendtorff meint diesbezüglich, dass Geschlecht nicht etwas ist, was man tut (Doing Gender)

oder hat. Geschlecht ist eher „eine Bewegung oder Dynamik, die je individuell formierte Antwort auf diese Zumutung und Geschlechterordnung, die gesellschaftliche Form, in der die Anstrengungen von Differenz organisiert und besänftigt werden sollen“ (Rendtorff, 2003, S. 24). Dabei muss sich jedes Individuum reflexiv mit dieser zweigeschlechtlich organisierten Ordnung auseinandersetzen. Der Aufbau einer gelungenen und stimmigen (Geschlechts-) Identität kann nur innerhalb dieser Ordnung stattfinden (Schmidhuber, 2011), genauso wie Veränderungen der Bedeutungen und Praktiken von Geschlecht nur innerhalb der „herrschenden Konstruktionsmodi“ sukzessiv erfolgen können (Kahlert, 2000, S. 93).

5.2 Entwicklung eines geschlechtsspezifischen Bewegungsverhaltens

Im Sinne der zu Beginn der Arbeit beschriebenen allgemeinen Entwicklungstheorie ist Entwicklung und somit auch die motorische Entwicklung (siehe Dynamic System Theory) immer ein Zusammenspiel von Anlage und Umwelt. Derzeit existieren keine zuverlässigen Daten, die einen Anteil der Genetik an der Entwicklung des motorischen Verhaltens belegen oder gar quantifizieren. Hingegen lässt sich mittlerweile eine große Auswahl an Literatur finden, die den Einfluss von geschlechtsspezifischer Sozialisation auf das Bewegungsverhalten dokumentiert. Dieses ungleiche Verhältnis könnte der forschungsmethodischen Problematik geschuldet sein, dass sich die Einflüsse von Anlagen schwer von denen aus der Umwelt trennen lassen. Auch erscheint es infolge des derzeit noch lückenhaften Wissensstandes über Genetik, Hormone und ihre Auswirkungen einfacher und naheliegender, die sozialen Einflüsse zu untersuchen. Spätestens mit der gedanklichen Einbeziehung der Wechselwirkungen zwischen Sozialisation und Genetik innerhalb einer bereits Jahrtausende andauernden Evolution wird die Komplexität dieser Fragestellung sichtbar. Aufgrund dieser Überlegungen werden sich die folgenden Ausführungen darauf beschränken, wie das Bewegungsverhalten durch geschlechtsspezifische Sozialisation beeinflusst wird, ohne dass dabei die Bedeutung des biologischen Anteils an dieser Entwicklung negiert werden soll.

5.2.1 Geschlechtsspezifische Bewegungssozialisation

Dem Bereich Bewegung kommt laut Hunger (2011b) in Hinblick auf die geschlechtsspezifische Sozialisation im Kindergartenalter (Kohlberg zufolge eine sensible Phase in der Geschlechtsrollenentwicklung) eine besondere Bedeutung zu.

Die Bewegung mit dem Körper stellt Buben und Mädchen in Abhängigkeit von den verinnerlichten geschlechtsspezifischen Zuschreibungen unterschiedliche Identifikations- und Inszenierungsmöglichkeiten bereit. So werden durch Bewegung „geschlechtsspezifische Lern- und Erfahrungsräume“ eröffnet, die bei der Entwicklung der (Geschlechts-)Identität nachhaltig mitwirken. (Hunger, 2011b)

Die Bewegungswelt von Kindern ist nach wie vor bipolar strukturiert. Die bewussten sowie unbewussten Vorstellungen und Ansichten von geschlechtsadäquatem Bewegungsverhalten aus dem unmittelbaren sozialen Umfeld beeinflussen die Bewegungsaktivitäten von Kindern. (Hunger, 2011a) In der aktiven Auseinandersetzung (Imitation, Identifikation, Bekräftigung, kognitive Adaption) mit ihrer Umwelt verinnerlichen Kinder die darin vorgefundenen Deutungsmuster und reproduzieren geschlechtstypische Darstellungsformen.

Unterschiedliche Erwartungen an das Bewegungsverhalten von Buben und Mädchen

Hunger (2011b) hat die geschlechtsbezogenen, impliziten und expliziten Erwartungen bei Eltern und ErzieherInnen in Hinblick auf das Bewegungsverhalten von Mädchen und Buben untersucht. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass bei den ErzieherInnen das Problembewusstsein einer geschlechtergerechten Erziehung durchaus präsent ist, in der persönlichen Meinung scheint sich dennoch die Ansicht über die Naturgegebenheit der Unterschiede vor allem in Bezug auf das Bewegungsverhalten durchzusetzen. Infolgedessen wird Buben öfter Bewegungsfreiraum eröffnet, damit sie ihre „aufgestaute Energie“ rauslassen können, wohingegen Mädchen „immer noch ganz gut so abzulenken“ sind (bezeichnender Weise mit Tätigkeiten wie Perlenaufziehen) (Hunger, 2011b, S. 61). Bei bildungsfernen Eltern kann Hunger eine unkritische Übernahme von Geschlechtsrollenbildern beobachten, die sich in geschlechtsspezifischen Charakterisierungen wie Buben „sind eben eher wild“ und Mädchen „eher ruhiger“ niederschlagen (S 62). Auch der Kleidungsstil wird diesem unterstellten Verhalten angepasst. Mädchen tragen in der Regel bewegungsunfreundliche und Buben eher bewegungsfunktionale und robuste Kleidung. Diese geschlechtsspezifische Sozialisation bzw. Erziehung findet zum Großteil unbewusst statt und wird oft erst bewusst wahrgenommen, wenn das Verhalten von den normativen Erwartungen

abweicht. Dabei wird geschlechtsuntypisches Bewegungsverhalten wie ängstlich sein bei Buben eher sanktioniert als z.B. geschlechtsuntypisch wildes Verhalten bei Mädchen, das - obwohl nicht explizit gefördert - dennoch „vielfach positiv konnotiert“ wird (S. 63).

Bildungsnahe Eltern haben ein stärkeres Bewusstsein für den Einfluss der Erziehung auf das Bewegungsverhalten von Mädchen und Buben und wollen ihre Kinder tendenziell unabhängig von Geschlecht fördern. Insbesondere in Hinblick auf Mädchen ist der Wunsch nach einem Aufweichen von Geschlechterklischees durch eine ermutigende Bewegungserziehung zu registrieren. Dennoch scheinen bildungsnahe Eltern ihre Kinder in der Praxis doch eher in traditionellen Sportarten zu fördern, was sie im Sinne der Erhaltung klassischer Muster als Notwendigkeit erachten. Auch sie räumen Buben einen von Natur aus stärker ausgeprägten Bewegungsdrang und ein höheres Konkurrenzverhalten ein. (Hunger, 2011b)

GenderKids – Studie: Herstellung von Geschlecht in der Sportpraxis

Gieß-Stüber, Voss und Petry (2003) haben im Rahmen vom Eltern-Kind-Turnen den Konstruktionsmodus von Geschlecht im Kleinkindalter untersucht und kamen dabei zu ähnlichen Ergebnissen wie Hunger. Befragt wurden ÜbungsleiterInnen und Eltern. Der Anteil der Männer lag bei beiden Gruppen eindeutig in der Minderheit, was die tendenzielle Abwesenheit von männlichen Vorbildern im Erziehungsumfeld von Kindern bestätigt.

Seitens der ÜbungsleiterInnen wurden neben Zuschreibungen („Sexuierungen“) von Tätigkeiten bzw. Objekten zu „typisch weiblich“ und „typisch männlich“, die u.a. mit einer Abwertung des Weiblichen einhergingen, auch äußere Merkmale und Verhaltensweisen von Kindern in einer ständigen „Konstruktion der Differenz“ dem jeweiligen Geschlecht zugeordnet (S. 86). Buben würden sich demnach mehr für Wurfgeräte und leichtathletische Aktivitäten interessieren und werden als „grobmotorischer“ und „verkrampfter“ und gleichzeitig als stärker, agiler und schneller beschrieben. Die Frage nach den für die Sportpraxis relevanten Geschlechtsunterschieden zwischen Buben und Mädchen vereinten allerdings 77% der ÜbungsleiterInnen. Bezüglich der Interaktionen von Eltern und Kindern berichteten die Übungsleiter, dass Eltern mit Mädchen vorsichtiger umgehen und ihnen mehr Grenzen setzen. Buben dürfen mehr, werden dafür aber auch stärker

angetrieben. Hinsichtlich der Förderung von Sportarten geben die ÜbungsleiterInnen an, dass Väter für kraftbetonte Sportarten und Ballspiele zuständig wären und ihnen musikalische und künstlerische Aktivitäten eher fern lägen.

Die Befragung der Eltern (vorwiegend Mütter) ergab, dass Mütter ihre Töchter als ehrgeiziger beschrieben als Mütter ihre Söhne. Entgegen der herrschenden Meinung wünschen sich Mütter für ihre Töchter „eine leistungsbezogene Einstellung bei gleichzeitiger Tendenz zum kreativen Umgang mit den zu bewältigenden Bewegungsaufgaben“ (S. 92). Mütter von Söhnen sind der Meinung, dass diese lernen sollen, sich in eine Gruppe zu integrieren. Mütter von Buben gaben zudem häufiger an, verständnisvoll und beruhigend auf ihr Kind einzugehen als Mütter von Mädchen. Auf die explizite Frage nach Geschlechtsunterschieden gaben auch die Eltern an, dass sie keine Unterschiede zwischen Mädchen und Buben sehen. Die Autorinnen haben allerdings den Eindruck, dass in dieser Stichprobe „heimlich“ versucht wurde, „Geschlechtsstereotypen durch erzieherische Maßnahmen entgegen zu wirken“ (S. 92). In den Interviews kommen dann aber doch bipolare Vorstellungen über die Geschlechtsunterschiede von Buben und Mädchen zum Vorschein. „Aktivität, Forderungen und Wildheit“ werden den Buben zugeschrieben, dem die den Mädchen zugeordneten Eigenschaften von „Passivität, Folgsamkeit und Bequemlichkeit“ gegenüberstehen (S. 92). Äußerungen der Eltern lassen erkennen, dass die Fähigkeiten der Buben als Maßstab für Mädchen gelten, welches von den Autorinnen mit einer tief verwurzelten männlichen Überlegenheit erklärt wird (siehe Neuber in diesem Kapitel). Unterschiedliche Zuschreibungen über den Inhalt des Eltern-Kind-Turnens fand man bei Singspielen und Ballsportarten. Singspiele wurden eher von Müttern mit Töchtern bevorzugt. Für Väter scheinen Mädchen und Bälle unvereinbar zu sein. Rhythmische Elemente und Gleichgewichtsübungen für Buben wurden eher negativ assoziiert. Gieß-Stüber et al. äußern die Vermutung, dass „im Alltagsverständnis Natur und Kultur umso näher zusammenrücken, je jünger die Kinder sind“ (S. 94). Wie bei Hunger zeigt sich hier bei Eltern eine Ambivalenz zwischen dem anscheinend bereits bestehenden Bewusstsein der Geschlechterproblematik auf der einen Seite und dem Verhaftet bleiben in traditionellen Geschlechterdenkmustern auf der anderen Seite.

Den Aussagen von Eltern und ÜbungsleiterInnen stellen Gieß-Stüber et al. eigene Beobachtungen gegenüber. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich die

Schilderungen von ÜbungsleiterInnen und Eltern bezüglich des geschlechtsspezifischen (Bewegungs-) Verhaltens und der Nutzung von Geräten weitestgehend mit den eigenen Beobachtungen decken. Des Weiteren beschreiben sie das Bewegungsverhalten von Buben als risikofreudiger, selbstständiger und explorativer. Mädchen setzen sich weniger Risiko aus, sind bei der Aufgabenbewältigung dafür aber präziser und konzentrierter. Sie halten sich auch eher an die vorgeschriebene Aufgabenstellung. Als Ursachen nennen die BeobachterInnen Verhaltensweisen der Eltern, die von einer stärkeren Kontrolle der Mädchen und gleichzeitig von einer stärkeren Motivation der Buben geprägt sind. (Gieß-Stüber et al., 2003)

Ursachen und Auswirkungen geschlechtsspezifischer Zuschreibungen

Die unterschiedlichen Erwartungshaltungen an das Bewegungsverhalten sind laut Voss (1998) bereits in den ersten Lebenswochen an das biologische Geschlecht gekoppelt und beeinflussen Mädchen und Buben maßgeblich in ihrer Selbstwahrnehmung und in Folge auch in ihrer Wahl der Sportarten, in ihrem Spiel- und Bewegungsverhalten sowie in ihrem Raumverhalten. Nach Voss sind diese Unterschiede im Wesentlichen auf die Möglichkeiten und Grenzen zurückzuführen, die ihnen während der Erkundung ihrer Lebensräume eröffnet bzw. gesteckt werden. Hier kommt dem geschlechtsspezifischen Aufsichtsverhalten eine besondere Bedeutung zu. Mädchen werden aus Angst vor sexuellen Übergriffen eher dazu angehalten, sich in der Nähe des Elternhauses oder unter Aufsicht aufzuhalten als Buben, die sich häufig unbeaufsichtigt innerhalb eines größeren Aktionsradius bewegen. Während Buben dadurch weiträumige Bewegungsspiele erfahren können, entwickeln Mädchen eher Spielformen, die in räumlicher Nähe zu den Eltern stattfinden können, wie Hüpf-, Seil- und Ballspiele. Voss meint weiter, dass Buben auch eher zum Vereinssport und Mädchen häufiger zu informellen Sportaktivitäten ohne Vereinsbindung angeregt werden. (Voss, 1998)

Bordieu (1999) behauptet, dass eine stille Pädagogik mit ihren implizierten, sich dem „Bewusstsein“ und der „Erklärung“ entziehenden Vorstellungen über „körperliche und verbale Manieren“ bestimmt, wie der Körper zu halten und zu bewegen ist und beschreibt, wie diese Erwartungen in scheinbar unbedeutenden Aussagen zum Ausdruck kommen bzw. eingefordert werden (zit. n. Sobiech, 2002, S. 37). Von

Mädchen wie Frauen werden Körperhaltungen und Bewegungen erwartet, die „räumliche Anspruchslosigkeit“, innere Zurückhaltung, mangelnde Selbstsicherheit und Nachgiebigkeit zum Ausdruck bringen (Sobiech, 2002, S. 37).

Blanke (2000) geht einen Schritt weiter und meint, dass geschlechtsspezifische Bewegungserfahrungen „einen großen Teil der Identität“ ausmachen, und dass Frauen aufgrund von negativen oder restriktiven Bewegungserfahrungen „eine veränderte, reduzierte Identität“ aufgezwungen wird (S. 103). Diese Erfahrungen mit dem Körper werden als „somatische Marker“ in die Gefühlswelt eingelagert und entziehen sich somit dem Bewusstsein (S. 103). Somatische Marker sind „lebensgeschichtlich erworben“ und bilden die Grundlage für intuitive, dem Bewusstsein vorseilende Entscheidungen. Daher liegen Motive (in Form einer Gesamtstimmung) für Bewegungshandlungen oft im Verborgenen und sind „Veränderungswünschen gegenüber ausgesprochen resistent“ (S. 99). Dies mache Abbrüche und Ausstiege aus Sport- und Bewegungszusammenhängen“ sehr wahrscheinlich (S. 99) und erklärt, warum Buben häufiger im Vereinssport organisiert sind als Mädchen. Blanke erklärt weiter, dass sich eine Verschiebung dieser somatischen Marker nur durch „emotional hochwertige Anforderungen bestimmter Bewegungsangebote“ erreichen lässt (S. 102).

Männlichkeit hingegen erfordert eine „breite Körperhaltung und Gesten, die auf Raumgewinn angelegt sind“ (Sobiech, 2002, S. 37). Sobiech zufolge nutzen Buben verstärkt öffentliche Freiräume. Ihr raumbetontes Bewegungsverhalten umfasst sowohl die Bewegung des Körpers im Raum sowie die räumliche Ausdehnung. Das geschlechtsspezifische Raumverhalten schlägt sich auch in der sozialen Organisation im Raum nieder. Während Mädchen typischer Weise in Zweiergruppen unterwegs sind, die auf „Basis von Gleichheit“ funktionieren, organisieren sich Buben häufig in Gruppen, „die durch den Kampf um Status und Dominanz gekennzeichnet sind“, welches sich nicht selten in Form von Mutproben, Prügeleien und Eskapaden äußert (Sobiech, 2002, S. 41). Nach Blankes Theorie müsste sich auch dieses unbewusst geförderte Bewegungsverhalten unmittelbar auf die Identität auswirken. Neuber (2006) spricht von einem „männlichen Überlegenheitsanspruch“, der sich aus den gesellschaftlichen Erwartungen an die Männlichkeit ergibt und Buben bereits früh unter einen enormen Leistungsdruck setzt (S. 129). In diesen konkurrierenden Gruppenkonstellationen lernen Buben aber auch ihre körperlichen Fähigkeiten und

Grenzen besser einzuschätzen. Mädchen hingegen haben aufgrund ihres kleineren und stärker beaufsichtigten Bewegungsradius oft einen Mangel an Risikoerfahrungen. Dies kann zu Problemen „mit der Austragung von Konflikten und mit der Herstellung sowie dem Umgang mit Dominanz“ führen und darüber hinaus die Angst um den eigenen Körper schüren (Sobiech, 2002, S. 41). Wie auch Voss sieht Sobiech die Gründe für das eingeschränkte Spielverhalten von Mädchen in der Angst der Eltern vor sexuellen Übergriffen. Mädchen werden zudem vermehrt zur Hausarbeit herangezogen. Infolge dessen beschäftigen sie sich eher mit „verhäuslichten“ Tätigkeiten wie Lesen, Malen, Musik hören (S. 40). Wenn Mädchen sportliche Tätigkeiten ausüben, bevorzugen sie jene, die der ästhetischen Gestaltung des Körpers oder gesundheitlichen Zwecken dienen. In diesem Zusammenhang spricht Sobiech als eine weitere Problematik in der Bewegungssozialisation von Mädchen den Übergang des Körpers vom Mädchen zur Frau an. Der gesellschaftliche Druck, sich mit der augenscheinlichen Entwicklung zur Frau auch dementsprechend weiblich zu verhalten und den gängigen Schönheitsidealen entsprechen zu müssen, hat zur Folge, „dass der eigene Körper als Quelle von Angst und Verunsicherung erlebt wird“ (S. 41). Die verstärkte Sexualisierung des Mädchenkörpers in der Pubertät, stellt das äußere Erscheinungsbild in den Mittelpunkt der Fremd- und Selbstbewertung. Persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten treten in den Hintergrund. Ein Nicht-Entsprechen des vorherrschenden Schönheitsideals kann zu einem (weiteren) „Verzicht auf die Aneignung von Lebensräumen führen“ (S. 42). (Sobiech, 2002)

5.2.2 Entwicklung der Motorik in Abhängigkeit vom Geschlecht

Nach Bös und Schneider (2006) zeigen sich im Kindesalter nur geringe bzw. zu vernachlässigende Unterschiede in den konditionellen Fähigkeiten und - mit Ausnahme der Beweglichkeit (die bei Mädchen in der Regel besser entwickelt ist) - auch in den koordinativen Fähigkeiten von Buben und Mädchen. In Bezug auf die Sprintschnelligkeit weisen Mädchen im Alter von 7-10 Jahren sogar etwas bessere Ergebnisse auf als Buben. Mit dem Eintritt in die Pubeszenz überholen Buben die Mädchen in den konditionellen Fähigkeiten. Hierbei lässt sich bei männlichen Jugendlichen eine deutliche Weiterentwicklung in der Adoleszenz verzeichnen, während die konditionellen Fähigkeiten der Mädchen ab der Pubertät zu stagnieren

scheinen (z.B. bei der anaeroben Ausdauer) bzw. sogar von rückläufigen Entwicklungen betroffen sind. Infolgedessen wachsen die geschlechtsspezifischen Unterschiede drastisch an, wobei die größten Differenzen bei der Maximalkraft und der aeroben Ausdauer festzustellen sind.

Wie bereits angedeutet, finden sich bei den koordinativen Fähigkeiten ähnliche Entwicklungsverläufe mit geringeren Unterschieden in der Kindheit und einem sprunghaften Anstieg ab der Pubertät. Bezugnehmend auf verschiedene Autoren erklären Bös und Schneider (2006), dass bei der räumlichen Orientierungsfähigkeit, der Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit, der sportlichen Geschicklichkeit und der Reaktionsfähigkeit für Buben teilweise geringe bis größere Vorsprünge zu beobachten sind. Bei Koordinationsaufgaben mit hohen Anforderungen an die motorische Kraft und Ausdauer zeichnen sich ebenfalls typische geschlechtsspezifische Differenzen ab. Die Ergebnisse der Balancierfähigkeit und der Handgeschicklichkeit wiederum weisen bis zur Pubertät keinen geschlechtsspezifischen Unterschied auf, danach sind leicht höhere Werte für Buben belegt.

Als Ursache für den sprunghaften Anstieg der Geschlechtsdifferenzen ab der Pubertät führen Bös und Schneider verschiedene Gründe an. Einerseits sehen sie die Hauptursachen in der unzureichenden sportlichen Aktivität von Mädchen, wodurch sich das Kraft-Last-Verhältnis ungünstig verändert. Auf der anderen Seite betonen sie die Koinzidenz der Geschlechtshormonkonzentration und der motorischen Entwicklung von Mädchen und Buben und verweisen auf einen evolutionsbedingten Zusammenhang von Genotyp und Umweltanforderungen. Allerdings geben Bös und Schneider (2006) auch zu bedenken, dass sowohl die Variation innerhalb der Geschlechter sehr groß ist als auch eine hohe intraindividuelle Plastizität besteht, die stark von exogenen Faktoren abhängig ist. Darüber hinaus sind in den letzten Jahrzehnten zunehmend Hinweise auf eine Nivellierung der Geschlechtsdifferenzen zu verzeichnen, deren Ursache u.a. in den sozialen Veränderungen gesehen wird. (Bös & Schneider, 2006)

5.3 Die Bedeutung des Sports für die Geschlechtssozialisation

In keinem anderen sozialen Feld sind Geschlechtsdifferenzen so augenscheinlich wie im körperzentrierten Sport. Zwar werden diese Differenzen erst in der Pubertät objektiv wahrnehmbar, Geschlechtsrollenzuschreibungen wirken sich jedoch bereits viel früher in der Kindheit auf die Selbstwahrnehmung und Fremdeinschätzung aus.

Das Leitmotiv des modernen Sports ist das Prinzip der Konkurrenz und des Vergleichs (meist) körperlicher Leistungen, d.h. der Körper steht im Sport als Produktionsort von Leistungen im Mittelpunkt. Wobei es sich dabei um Leistungen „um der Leistung Willen“ (Stichweh, 1990, S. 387; zit. n. Müller, 2007, S. 16) handelt, die im Sport gut messbar und somit auch vergleichbar sind. (Müller, 2007)

Der Körper wiederum ist nach Pfister „Material“, „Werkzeug“, „Medium“ und „Scharnier zwischen Person und Umfeld“ zugleich (1999, S. 110). Durch Bewegung tritt der Körper mit seiner sozialen Umwelt in Kontakt. Dabei werden Aussehen, Handlungen und Leistungen des Körpers auf Grundlage von gesellschaftlichen Erwartungen bewertet. Das Wissen um diese Werte gibt Individuen die Möglichkeit sich über ihren Körper auszudrücken. Eine „zentrale Kategorie des Körperkonzeptes“ (S. 115) jedoch ist das Geschlecht, demzufolge kommt dem Körper bei der Inszenierung von Geschlecht eine entscheidende Bedeutung zu (Pfister, 1999).

Welche Möglichkeiten bietet nun das körperzentrierte Handlungsfeld Sport bei der Konstruktion von Geschlecht?

Die sportlichen Grundprinzipien Leistung, Konkurrenz und Wettkampf harmonisieren mit der traditionellen Vorstellung von Männlichkeit. So war der Sport auch lange Zeit eine den Männern vorbehaltene Domäne. Noch heute bietet der Sport ein geeignetes Handlungsfeld zur Darstellung von Männlichkeit. Demzufolge kann der von Neuber beschriebene männliche Überlegenheitsimperativ im sportlichen Kontext sogar noch verstärkt werden. (Blomberg, 2011; Palzkill & Scheffel, 2007)

Frauen und Mädchen war der Zugang zum Sport lange Zeit verwehrt und noch heute sind die Zugangschancen zu „Sport, Spiel und Bewegung“ ungleich verteilt (Palzkill & Scheffel, 2007, S. 170). Obwohl mittlerweile „Angleichungstendenzen zwischen den Geschlechtern“ sichtbar werden (Palzkill & Scheffel, 2007, S. 170), ist die Wahl der Sportarten noch sehr stark traditionell geprägt. Gramespacher und Feltz (2009) betonen drei Merkmale, welche die Situation von Mädchen und Frauen im Sport charakterisieren: Das Festlegen auf gewisse Sportarten, der Ausschluss von einigen

Sportarten und die Entwicklung alternativer Sportarten und Regelwerke. Die dem Sport innewohnende Logik mit seiner implizierten defizitären Sichtweise von Weiblichkeit entspricht also auch den klassischen weiblichen Rollenbildern. Für den weiblichen Körper und seine Bewegungen gelten andere Werte als für den männlichen. Somit hält der Sport für beide Geschlechter unterschiedliche Möglichkeiten der Selbstdarstellung bereit. Die Inszenierung von Geschlecht kann im Sport neben der Möglichkeit des geschlechtsadäquaten Körperformens auch über die Darstellung von körperlichen Leistungen erfolgen, die mit den jeweiligen gesellschaftlichen Vorstellungen männlicher und weiblicher Eigenschaften konform gehen. (Pfister, 1999) Wie bereits erläutert, entscheiden sich Mädchen und Buben daher häufig für unterschiedliche Bewegungshandlungen bzw. Sportarten, welche wiederum unterschiedliche Bewegungserfahrungen mit sich bringen. Wie auch Zimmer (1996) beschrieben hat, beeinflussen Bewegungserfahrungen das Körperkonzept und somit die Identitätsentwicklung maßgeblich mit. Folglich müssen geschlechtsbedingt unterschiedlich gesammelte Bewegungserfahrungen auch unterschiedliche Auswirkungen auf den Identitätsprozess von Buben und Mädchen haben. Pfister (1999) bezeichnet daher den Sport als Ort, an dem sich „Geschlecht verkörpert“ und „Geschlechtsidentität produziert“ wird (S.110).

Connell (1990) behauptet, dass die Differenz der Geschlechter „erst durch diejenigen Praxen konstruiert wird, in denen der Körper eingesetzt wird“ (zit. n. Gieß-Stüber, Voss & Petry, 2003, S. 73). Gemäß der Annahme, dass sich diese These auf die körperlichen Differenzen von männlichen und weiblichen Jugendlichen und Erwachsenen stützt, die in körperlichen Praxen besonders zum Ausdruck kommen, könnte das im Umkehrschluss für Kinder, bei denen diese Differenzen noch nicht sehr ausgeprägt sind, bedeuten, dass die für ihre Altersgruppe noch nicht real bestehenden Geschlechterdifferenzen durch eine entsprechend reflektierte Sportpraxis, welche auch für Mädchen positive Bewegungserfahrungen bereit hält, dekonstruiert werden können. Damit kann zwar der biologische Anteil der Leistungsdifferenz zwischen Buben und Mädchen ab der Pubertät nicht verkleinert werden, aber sehr wohl derjenige, der sich aus der unterschiedlichen Bewegungssozialisation ergibt.

5.4 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Debatte um biologische oder sozialkonstruktivistische Ursachen der geschlechterspezifischen Unterschiede scheint sich ständig im Kreis zu drehen, ohne dass die verschiedenen Meinungsvertreter im direkten Diskurs miteinander stehen. Dennoch neigen sozialtheoretische Ansätze mittlerweile zunehmend dazu, einen Einfluss genetisch-hormoneller Faktoren auf die geschlechtsspezifische Verhaltensentwicklung einzuräumen (Fthenakis, 2011). Die Verhaltenseinheit dieses Zugeständnisses ist laut Rendtorff auf die Befürchtung zurückzuführen, dass durch eine verstärkte Anerkennung biologisch-determinierter Faktoren wie Begabung, Fähigkeit und Entwicklungspotenzial die Verantwortung von Schule und Elternhaus geschmälert werden würde. Mit dem Wissen, wie Umwelteinflüsse die Entwicklung von Kindern auch in Bezug auf die Motorik beeinflussen können, bieten sich doch auch gegenteilige Gedankengänge an. Gerade weil es diese geschlechtsspezifisch und interindividuell unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen etc. gibt, sollten Institutionen mit einem Erziehungs- bzw. Bildungsauftrag versuchen, diese ungleichen Voraussetzungen, welchen Ursprungs sie auch immer sind, auszugleichen und Kinder individuell zu fördern. Statt also diese empirisch schwer zu belegende Grundlagendiskussion zu führen, erscheint es sinnvoller, den Individuen und ihren Lebensrealitäten mehr Beachtung zu schenken. Kinder müssen in erster Linie als Individuum wahrgenommen werden. Ihre persönlichen Bedürfnisse und Interessen sind ein Teil von ihnen und sollten nicht vor dem Hintergrund der Genderdebatte beurteilt werden. In einer Gesellschaft existieren nun einmal gewisse Körperbilder und diese prägen Kinder schon vor dem Kindergarten. Sind sie erst einmal in einem gewissen Maß von den Kindern verinnerlicht, gestalten sie die Ausbildung der eigenen Identität entscheidend mit. Eine den Kindern gezeigte, negative Haltung diesen Bildern gegenüber würde sich also auch unmittelbar gegen die Kinder selbst richten. Es empfiehlt sich ein vorsichtiger Umgang mit den gesellschaftlich vorherrschenden Rollenvorstellungen bzw. Körperbildern. Ihre Veränderung kann niemals plötzlich und muss immer gesamtgesellschaftlich induziert sein. Eine gesamtgesellschaftliche Veränderung beginnt allerdings immer beim Einzelnen. Dass der Wille zur Veränderung dem Zeitgeist entspricht, zeigen die von Hunger sowie von Gieß-Stüber et al. aufgedeckten Tendenzen, dass Eltern - wenn auch akzentuiert bei Mädchen - Geschlechterstereotypen teilweise schon entgegen zu

wirken versuchen. Für den direkten Umgang mit den Individuen bedeutet das, Körperbilder im Rahmen des Vorstellbaren anzubieten, z.B. bestehende Körperbilder progressiv zu erweitern und einen reflektierenden und v.a. wertschätzenden Umgang mit ihnen zu üben. Palzkill und Scheffel (2007) beschreiben vier Ziele geschlechterbewusster Pädagogik (S. 166ff):

1. „Abbau des Überlegenheitsimperativs für Jungen“

Der Druck besser zu sein als Mädchen bedeutet für Buben, dass sie ihre Männlichkeit ständig demonstrieren müssen, um sie unter Beweis zu stellen. Dies führt zu Frustrationen und psychischen Spannungen. Ein Ziel der geschlechtsbewussten Pädagogik sollte daher sein, den Überlegenheitsimperativ abzubauen bzw. ihn zumindest nicht zu verstärken.

2. „Entwicklung von Selbstsicherheit in der Auseinandersetzung mit herrschenden Männlichkeitsmustern“

Infolge der Abwesenheit männlicher Vorbilder in der Erziehung herrscht große Unsicherheit über die Bedeutung des „Mann-Sein“, welche durch abstrakte mediale Darstellungen von Männlichkeit verschärft wird (S. 167). Oft wird in der Abgrenzung von Männlichkeit zu Weiblichkeit die einzige Möglichkeit der Orientierung gesehen und folglich „alles ‚Weibliche‘ an sich selbst und an anderen“ bekämpft oder zu beherrschen versucht (S. 167). Die Erweiterung von herrschenden Männlichkeitsbildern kann Buben dabei helfen, mehr Selbstsicherheit im Umgang mit der eigenen Männlichkeit zu gewinnen und sich als „eigene Subjekte mit der herrschenden Geschlechterordnung“ auseinanderzusetzen“ (S. 168).

3. „Stärkung des Selbstwertes von Mädchen – unabhängig von der Bestätigung durch Jungen“

Als logische Konsequenz aus dem männlichen Überlegenheitsimperativ ergibt sich für Mädchen die Definition des „ ‚Frau-Sein‘ als Abweichung vom Normalen“ in Abhängigkeit vom Mann. Entsprechend dieser Logik, werden Mädchen insbesondere ab der Pubertät nicht auf Basis eigener Leistungen und Fähigkeiten, sondern über ihre Attraktivität für Buben beurteilt. Diese Wertemuster schränken Mädchen in ihrer Entwicklung häufig ein.

4. „Entwicklung von Selbstsicherheit in der Auseinandersetzung mit den erfahrenen Widersprüchen und Ambivalenzen“

Die Erwartungen an Mädchen sind heutzutage sehr vielfältig und oft widersprüchlich. Damit Mädchen in der modernen Gesellschaft erfolgreich sein können, müssen sie neben den klassischen Eigenschaften auch jene entwickeln, die ursprünglich Buben und Männern zugeschrieben wurden. Dies steht jedoch meist „im Widerspruch zu den herrschenden ‚Weiblichkeitsklischees‘“. Ein Ausweg aus diesem Dilemma kann nur über eine bewusste Auseinandersetzung mit den beschriebenen Widersprüchen erfolgen. Außerdem sollten sich Erwachsene von der Illusion einer gelungenen weiblichen (wie auch männlichen) Identität verabschieden, weil dies wiederum zu Einschränkungen und Verwirrungen führen kann. (Palzkill & Scheffel, 2007)

Wie herausgearbeitet werden konnte, eröffnen sich im körperzentrierten Kontext von Bewegung und Sport Potenziale, die das Körperkonzept und damit die Geschlechtsidentität positiv beeinflussen könnten. Durch positive identitätsstiftende Bewegungserfahrungen ließen sich zudem emotionale Barrieren abbauen, die häufig bei Mädchen und auch bei Buben, die aus dem traditionellen Bild von Männlichkeit herausfallen, den Zugang zum Sport erschweren. Frühzeitige gemischtgeschlechtliche Bewegungsangebote könnten darüber hinaus Vorurteile gegenüber den Geschlechtern abbauen und allgemein zu mehr Toleranz im Sport führen. Auch Transfereffekte in andere soziale Bereiche wären denkbar. In Hinblick auf die Pubertät, die oft ein einschneidendes Erlebnis in der kindlichen Entwicklung darstellt, könnte ein stabileres Körperkonzept im Rahmen einer größeren Bandbreite von Geschlechtsrollenbildern mit weniger Verunsicherung (z.B. infolge von körperlichen Veränderungen) einhergehen.

Damit das positive Potential von Bewegungsangeboten auf die Entwicklung von Buben und Mädchen ausgeschöpft werden kann, ergeben sich zusammenfassend aus den letzten Kapiteln folgende Konsequenzen für die Bewegungs- und Sportpraxis:

- a) Offene und vielfältige Bewegungsangebote anbieten
- b) Vorhandene Interessen berücksichtigen und gleichzeitig zu Neuem anregen (vorhandene Interessen zur Umsetzung neuer Bewegungsformen nutzen)
- c) Geschlechtsspezifische Zuschreibung von Interessen, Fähigkeiten und Eigenschaften vermeiden, Selbstreflexion im Umgang mit Kleinkindern üben

- d) Auf Sprache achten: individualisieren statt generalisieren
- e) Männliche Vorbilder einbeziehen
- f) Eltern für unterschiedliche Bewegungssozialisation sensibilisieren
- g) Bestehende Rollen- und Körperbilder kritisch hinterfragen und neu definieren
- h) Geschlechtsspezifisch einengende Bewegungsbilder offensiv brechen und alternative Bilder anbieten, die sich in die Lebenswelt von Kindern integrieren lassen (und man dennoch eindeutig als männlich oder als weiblich wahrgenommen wird, Sportlehrer, S. 166)
 - Körperbilder müssen positiv konnotiert sein, damit sie angenommen werden können (z.B. das schnelle Mädchen, der geschickte Bub etc.).
 - Gleichzeitig müssen Kinder auch als eindeutig männlich bzw. eindeutig weiblich wahrgenommen werden können.
- i) Konkurrenzsituationen dosiert einsetzen und in gemischtgeschlechtlichen Angeboten leistungshomogene Gruppen bilden
- j) Frühzeitig, d.h. bestenfalls mit dem 3. Lebensjahr mit a) bis i) beginnen, bevor sich Stereotypen manifestieren
 - Entgegen der Meinung von Blomberg (2011) sollte in dieser Altersstufe mit geschlechtsheterogenen Gruppen gearbeitet werden. Eine Trennung der Geschlechter zu Beginn der Entwicklung von Geschlechtsidentität würde die im sozialen Umfeld existierende Polarität verstärken, weil man ihr keine praxisbezogenen Erfahrungen entgegen setzen kann.
 - Geschlechtshomogene Gruppen bieten sich in Altersgruppen an, bei denen sich insbesondere der männliche Überlegenheitsimperativ bei Buben bereits manifestiert hat und somit das gemeinsame Sporttreiben die Vorstellungen von Geschlechtsstereotypen verfestigen würde.

6 Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es, einen umfassenden Überblick über die Bedeutung von Bewegung für Vorschulkinder und Bedingungen von der Entwicklung des Bewegungsverhaltens, seinen Einflussfaktoren und sowie Interventionsmöglichkeiten und -grenzen herauszuarbeiten.

Bewegung als Medium zwischen dem Selbst und der Außenwelt ist in der Kindheit Basis allen Lernens und einer gesunden Entwicklung. Sowohl kognitive, psychische, physische und soziale Entwicklungsprozesse als auch die Entwicklung der Identität, insbesondere der Geschlechtsidentität, sind abhängig von den Möglichkeiten eines Kindes sich bewegen zu können. Mehrfach wurde in Studien auf die Relevanz des Eigenantriebs verwiesen, welche den größten Bewegungsoutput hervorzubringen scheint und eine Erklärung dafür liefert, warum Bewegungsförderungsprogramme häufig keinen Einfluss auf den Bewegungsumfang haben. Kinder mit einem hohen Eigenantrieb scheinen lediglich das richtige Umfeld zu benötigen, um sich ausgiebig bewegen zu können. Leider bedeutet dies auch für jene Kinder, die einen weniger ausgeprägten Bewegungstrieb besitzen, dass sie Bewegungsräume bzw. -angebote entsprechend weniger nutzen und Interventionen gegenüber relativ resistent zu sein scheinen. Die Tatsache, dass sich Mädchen deutlich weniger bewegen als Buben, wirft schließlich die Frage auf, ob Bewegungsverhalten genetisch bzw. hormonell determiniert wird oder auf sozialem Lernen basiert. Die Gegenüberstellung von biologischen und sozialen Ansätzen ergab keine eindeutige Klärung dieser Frage, eine Mischung sozialer, genetischer und hormoneller Einflussfaktoren ist jedoch sehr wahrscheinlich. Zumindest den sozialen Einfluss betreffend, konnten aus der Literaturarbeit logische Zusammenhänge zwischen Bewegungserfahrungen, Identität und Bewegungsverhalten erschlossen werden. Negative oder eingeschränkte Bewegungserfahrungen, denen öfter Mädchen ausgesetzt sind, werden auf der Gefühlsebene gespeichert und sind dem Bewusstsein in der Regel unzugänglich. Sie beeinflussen jedoch die Vorstellung, welches ein Kind von seinem Körper und damit auch von seinem Selbst entwickelt, direkt und indirekt. Denn aufgrund dieser sich unmittelbar auf das Körperkonzept auswirkenden negativen Erinnerungen werden Bewegungssituationen eventuell gemieden, zumindest aber nicht aktiv aufgesucht. Die dadurch entstehende Negativspirale führt dazu, dass sich das Kind unbewusst in seinen Möglichkeiten, sich mit sich selbst und seiner Umwelt auseinanderzusetzen,

begrenzt und dies wiederum die Identitätsentwicklung negativ beeinflusst. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich die Notwendigkeit einer gendersensiblen Pädagogik in der Bewegungsförderung. Diese sollte frühzeitig und im richtigen Setup, das möglichst viele Kleinkinder erreicht, positive Bewegungserfahrungen bei beiden Geschlechtern schaffen und der Verfestigung von negativ assoziierten bzw. benachteiligenden Geschlechtsrollenvorstellungen entgegenwirken. Wie ein geeignetes Bewegungsprogramm für Kleinkinder konkret aussehen sollte, wäre in weiterführenden praxisnahen Untersuchungen, welche die Lebensumstände und das gesamte Umfeld der Kinder und ihrer Familien mit berücksichtigt, zu eruieren. Denn obwohl bereits eine große Auswahl an sportwissenschaftlicher Literatur zu Bewegungsförderung existiert, besteht noch immer eine Kluft zwischen Theorie und Praxis. Dabei ist zu beachten, dass die Grenzen solcher Programme in der Unkenntnis des genauen Ursache-Wirkung-Mechanismus liegen. Solange uns die Wissenschaft nicht eindeutige Erkenntnisse über biologische Ursachen geben kann, haben soziale Interventionen die Wirkung eines Black-Box-Systems, dem man nur zu einem gewissen Grad durch reflektierte Praxiserfahrungen bzw. Sozial- und Interventionsstudien beikommen kann.

7 Ausblick

Aus zwei in dieser Arbeit herausgestellten Zusammenhängen ergeben sich vielversprechende Ansatzpunkte für die Implementierung eines effektiven sowie weitreichenden Bewegungsförderprogrammes:

Im Kleinkind- bzw. Kindergartenalter scheint dem gemeinsamen Bewegen im Familienumfeld eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung des Bewegungsverhaltens zuzukommen. Dies ist sicherlich einerseits auf die Bedeutung der Vorbildfunktion durch Eltern, die in den ersten Lebensjahren von Kindern nicht in Frage gestellt wird, zurückzuführen. Andererseits kann sich die emotionale Bindung zu den Eltern durch gemeinsame Bewegungserlebnisse positiv auf den individuellen Zugang zu Sport- und Bewegungsthemen auswirken. Das Eltern-Kind-Turnen als Umfeld, in dem Prozesse der Erstsozialisation vor allem in Hinblick auf bewegungsrelevante Themen erfassbar werden, war aus diesem Grund bereits Gegenstand von Untersuchungen.

Eine breite Abdeckung mit Bewegungsförderprogrammen, die beim Eltern-Kind-Turnen ansetzen, könnte sich jedoch aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme und der unregelmäßigen Angebotssituation möglicherweise als schwierig erweisen. Zu überlegen wären sinnvolle Kooperationen mit Institutionen wie Krankenversicherungsträgern, Kinderärzten oder öffentlichen Ämtern. Der nationale Aktionsplan Bewegung (2013) vom Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport greift bereits diesen Gedanken auf und empfiehlt im Rahmen der Eltern-Kind-Vorsorge eine Bewegungsberatung einzuführen.

Der zweite Gedankengang, welcher sich u.a. auch aus dem ersten ergibt, ist die Möglichkeit durch Bewegungsförderung in Kindergärten möglichst viele Kinder zu erreichen und Versäumnisse aus dem Elternhaus zu kompensieren. Wegen der Komplexität der Bewegungsthematik sind im Kindergarten neben reinen Bewegungsprogrammen auch andere Faktoren wie Freiräume, Tagesprogramme etc. vor dem Hintergrund der Bewegungsförderung zu betrachten. Kindergartenpädagogen und Pädagoginnen sollten im Idealfall schon während ihrer Ausbildung für die Bedeutung von Bewegung sensibilisiert und über die Auswirkungen von Bewegungsmangel aufgeklärt werden. Aufgrund der beschriebenen Wechselwirkungen von Geschlechtssozialisation und Bewegungsverhalten muss diese Aufklärung zusätzlich den Genderaspekt mit einbeziehen. Eine solche Sensibilisierung, gepaart mit einer verstärkten Rekrutierung von männlichen Pädagogen, könnte die Unsicherheit von Buben in ihrer Geschlechtsrollenfindung abbauen und in der Folge den männlichen Überlegenheitsimperativ, der sich indirekt auch auf das Bewegungsverhalten von Mädchen auswirkt, entkräften. Inwiefern diese theoretischen Gedankengänge aber realisierbar sind oder wenigstens ansatzweise schon in Österreich Einzug in die Praxis gehalten haben, müsste ebenfalls noch untersucht werden. Zumindest wurde im österreichischen Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen (2009) die geschlechtssensible Pädagogik als eine der pädagogischen Orientierungen beschrieben und Bewegung und Gesundheit als Bestandteil des Bildungsprogrammes deklariert. Auch der nationale Aktionsplan Bewegung fordert, „Bewegung und Gesundheit“ als Bildungsbaustein bereits im elementaren Bildungsbereich zu implementieren und den pädagogischen

Rahmenplan für Kindergärten zu überarbeiten. Von einer gendersensiblen Bewegungsförderung ist hier allerdings explizit noch nicht die Rede.

Eine weitere Vorgehensweise könnte also sich dahingehend gestalten, Möglichkeiten der Interventionen sowie Konzepte bereits bestehender Genderprojekte in Kindergärten oder in anderen vorschulischen Bereichen näher zu betrachten und ihre Umsetzung idealer Weise auch ihren Erfolg zu untersuchen. Des Weiteren wäre die Umsetzung der Punkte aus dem Bundesländerübergreifenden Rahmenbildungsplan in die Praxis von großem Interesse. Gleiches gilt für den Nationalen Aktionsplan Bewegung, der sich neben Bildungseinrichtungen auch an Sportorganisationen, Kommunen, etc. richtet. Ebenso könnten Vereine, die u.a. Eltern-Kind-Turnen anbieten, daraufhin untersucht werden, inwiefern die Genderthematik in der Praxis berücksichtigt wird. Aufgrund der geringen Zahl von genderakzentuierten Interventionsstudien in der Sportwissenschaft wären generell weitere Studien, die Aufschluss darüber geben, wie geschlechtssensible Interventionen auf das Bewegungsverhalten von Buben und Mädchen wirken, von hohem Interesse.

8 Literatur

- Ahnert, L. (2014). *Theorien in der Entwicklungspsychologie*
herausgegeben von Lieselotte Ahnert. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Alexander, G. M., & Saenz, J. (2012). Early androgens, activity levels and toy choices of children in the second year of life. *Horm Behav*, 62(4), 500-504. doi: 10.1016/j.yhbeh.2012.08.008
- Alexander, G. M., Wilcox, T., & Farmer, M. E. (2009). Hormone-behavior associations in early infancy. *Hormones and Behavior*, 56(5), 498-502.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese zur Entmystifizierung der Gesundheit*
von Aaron Antonovsky. Dt. erw. Hrsg. von Alexa Franke. Tübingen: Dgvt-Verl.
- Baur, J. (1985). Bedingungen familialer Bewegungssozialisation von Heranwachsenden. / Conditions of familial movement socialization for adolescents. *Sportwissenschaft*, 15(4), 360-380.
- Baur, J. (1994). Motorische Entwicklung in sozialökologischen Kontexten. In J. B. Baur, Klaus; Singer, Roland (Ed.), *Motorische Entwicklung ein Handbuch*
hrsg. von Jürgen Baur ... Mit Beitr. von J. Baur (pp. 72-90). Schorndorf: Hofmann.
- Baur, J. (1994). Motorische Entwicklung: Konzeptionen und Trends. In J. B. Baur, Klaus; Singer, Roland (Ed.), *Motorische Entwicklung ein Handbuch*
hrsg. von Jürgen Baur ... Mit Beitr. von J. Baur (pp. 27-47). Schorndorf: Hofmann.
- Blank-Mathieu, M. (2002). *Sozialisation, Selbstkonzept und Entwicklung der Geschlechtsidentität bei Jungen im Vorschulalter*. Universität Tübingen.
- Blanke, B. (2000). Identität und Geschlecht aus bewegungstheoretischer Sicht. In B. F. Blanke, Katharina (Ed.), *Identität und Geschlecht*
6. Tagung der dvs-Kommission "Frauenforschung in der sportwissenschaft" vom 18. - 20.9.1998 in Hamburg
Beate Blanke Katharina Fietze (Hrsg.) unter Mitarb. von Silke Möller (1. Aufl. ed., pp. S. 97 - 104). Hamburg: Czwalina.
- Blomberg, C. (2011). Pädagogische Arbeit mit Jungen im und durch Sport. In I. E. Bähr, Jan; Krieger, Claus & Wibowo, Jonas (Ed.), *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung)*
Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 18. - 20. November 2010 in Hamburg
Ingrid Bähr ... (Hrsg.) (pp. S. 13 - 30). Hamburg: Feldhaus.
- Bös, K. S., Franz J. (2006). Differentielle Aspekte motorischer Entwicklung in Abhängigkeit vom Geschlecht. In I. R. Hartmann-Tews, Bettina (Ed.), *Handbuch Sport und Geschlecht*
hrsg. von Ilse Hartmann-Tews und Bettina Rulofs. Mit Beitr. von: D. Alfermann (pp. S. 56 - 67). Schondorf: Hofmann.

- Brodthmann, D. (1997). Kinder - Bewegung - Gesundheit. Was sind die wirklichen Risikofaktoren? In R. Zimmer (Ed.), *Bewegte Kindheit Kongreßbericht ; Osnabrück, 29.2. - 2.3.1996*
Veranst. des Kongresses: Bundesarbeitsgemeinschaft zur Förderung Haltungs- und Bewegungsauffälliger Kinder und Jugendlicher e.V. und Universität Osnabrück in Zusammenarbeit mit: Deutsche Sportjugend Hrsg. von Renate Zimmer (pp. 32 - 40). Schorndorf bei Stuttgart: Hofmann.
- . Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. (2009). In Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer & B. f. r. U. Magistrat der Stadt Wien, Kunst und Kultur (Eds.). Wien.
- Byun, W., Dowda, M., & Pate, R. R. (2011). Correlates of objectively measured sedentary behavior in US preschool children. *Pediatrics*, 128(5), 937-945. doi: 10.1542/peds.2011-0748
- Cardon, G., Labarque, V., Smits, D., & De Bourdeaudhuij, I. (2009). Promoting physical activity at the pre-school playground: the effects of providing markings and play equipment. *Prev Med*, 48(4), 335-340. doi: 10.1016/j.ypmed.2009.02.013
- Clark, J. E., Clements, R. L., Guddemi, M., Morgan, D. W., Pica, R., Pivarnik, J. M., . . . Virgilio, S. J. (2002). *Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children Birth to Five Years*: ERIC.
- Clausmeyer, I. (2010). Ene mene mu und aus bist du - Sprachförderung durch Bewegung, Tanz, Reim und Rhythmus! In I. Z. Hunger, Renate (Ed.), *Bildungschancen durch Bewegung - von früher Kindheit an!*
das Buch zum 6. Osnabrücker Kongress Bewegte Kindheit 2009
Ina Hunger & Renate Zimmer (Hrsg.). Schorndorf: Hofmann.
- De Bock, F. (2012). Bewegungsförderung im Kindes- und Jugendalter. In G. H. Geuter, Alfons (Ed.), *Handbuch Bewegungsförderung und Gesundheit*
Gunnar Geuter ; Alfons Holleder (Hrsg.) (1. Aufl. ed., pp. 131- 152). Bern: Huber.
- Diketmüller, R. (2012). Gender Mainstreaming in der Bewegungsförderung. In G. H. Geuter, Alfons (Ed.), *Handbuch Bewegungsförderung und Gesundheit*
Gunnar Geuter ; Alfons Holleder (Hrsg.) (1. Aufl. ed., pp. S. 195-209). Bern: Huber.
- Einführung in die Sportsoziologie*
Otmar Weiß. (1999). Wien: WUV-Univ.-Verl. u.a.
- Fausto-Sterling, A., Coll, C. G., & Lamarre, M. (2012). Sexing the baby: Part 1–What do we really know about sex differentiation in the first three years of life? *Social science & medicine*, 74(11), 1684-1692.
- Ferreira, I., van der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., van Lenthe, F. J., & Brug, J. (2007). Environmental correlates of physical activity in youth - a review and update. *Obes Rev*, 8(2), 129-154. doi: 10.1111/j.1467-789X.2006.00264.x
- Finn, K., Johannsen, N., & Specker, B. (2002). Factors associated with physical activity in preschool children. *J Pediatr*, 140(1), 81-85. doi: 10.1067/mpd.2002.120693
- Fisher, A., Reilly, J. J., Kelly, L. A., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J. Y., & Grant, S. (2005). Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children. *Med Sci Sports Exerc*, 37(4), 684-688.

- Fthenakis, W. E. (2011). Überlegungen zur Entwicklung der Geschlechtsidentität.
- Garz, D. (2008). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*. Detlef Garz (4. Aufl. ed.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Gasse, M. (2007). Individuelle Perspektive von Bewegung und Lernen in Bildungseinrichtungen. In I. Z. Hunger, Renate (Ed.), *Bewegung - Bildung - Gesundheit Entwicklung fördern von Anfang an ; Bewegte Kindheit ; Buch zum 5. Osnabrücker Kongress Bewegte Kindheit, 23. - 25. 3. 2006, Universität Osnabrück, Fachgebiet Sportwissenschaft*. Ina Hunger & Renate Zimmer (Hrsg.) (pp. 136-140). Schorndorf: Hofmann.
- Geuter, G. H., Alfons. (2012). *Handbuch Bewegungsförderung und Gesundheit Gunnar Geuter ; Alfons Holleder (Hrsg.)* (1. Aufl. ed.). Bern: Huber.
- Gieß-Stüber, P. V., Anja; Petry, Karen. (2003). GenderKids - Geschlechteralltag in der frühkindlichen Bewegungsförderung. In I. Hartmann-Tews (Ed.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport*. Ilse Hartmann-Tews (pp. S. 69 - 108). Opladen: Leske und Budrich.
- Gildemeister, R. (2004). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. K. Becker, Beate (Ed.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung Theorie, Methoden, Empirie Ruth Becker ; Beate Kortendiek (Hrsg.)*. Unter Mitarb. von Barbara Budrich (1. Aufl. ed., pp. S. 132-140). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Gordon - Larsen, P., Adair, L. S., & Popkin, B. M. (2002). Ethnic differences in physical activity and inactivity patterns and overweight status. *Obesity research*, 10(3), 141-149.
- Gramespacher, E. F., Nina. (2009). *Bewegungskulturen von Mädchen - Bewegungsarbeit mit Mädchen*. Elke Gramespacher ; Nina Feltz (Hrsg.). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.
- Hannon, J. C., & Brown, B. B. (2008). Increasing preschoolers' physical activity intensities: an activity-friendly preschool playground intervention. *Prev Med*, 46(6), 532-536. doi: 10.1016/j.ypmed.2008.01.006
- Hassenstein, B. (2001). *Verhaltensbiologie des Kindes Bernhard Hassenstein*. In Zusammenarbeit mit Helma Hassenstein (5., ¼berarb. und erw. Aufl. ed.). Heidelberg u.a.: Spektrum Akad. Verl.
- Heinemann, K. (2007). *Einführung in die Soziologie des Sports Klaus Heinemann* (5., überarb. und aktual. Aufl. ed.). Schorndorf: Hofmann.
- Hines, M. (2010). Sex-related variation in human behavior and the brain. *Trends Cogn Sci*, 14(10), 448-456.
- Hinkley, T., Salmon, J., Okely, A. D., Crawford, D., & Hesketh, K. (2012). The HAPPY Study: Development and reliability of a parent survey to assess correlates of preschool children's physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(5), 407-417.
- Hinkley, T., Salmon, J., Okely, A. D., Hesketh, K., & Crawford, D. (2012). Correlates of preschool children's physical activity. *Am J Prev Med*, 43(2), 159-167. doi: 10.1016/j.amepre.2012.04.020

- Hunger, I. (2007). Kindliches Übergewicht in der Diskussion. In I. Z. Hunger, Renate (Ed.), *Bewegung - Bildung - Gesundheit Entwicklung fördern von Anfang an ; Bewegte Kindheit ; Buch zum 5. Osnabrücker Kongress Bewegte Kindheit, 23. - 25. 3. 2006, Universität Osnabrück, Fachgebiet Sportwissenschaft* Ina Hunger & Renate Zimmer (Hrsg.) (pp. 91-101). Schorndorf: Hofmann.
- Hunger, I. (2011a). Empirische Annäherungen an die frühkindliche Bewegungswelt unter dem Aspekt "Gender". In T. Bindel (Ed.), *Feldforschung und ethnographische Zugänge in der Sportpädagogik* Tim Bindel (Hrsg.) (pp. S. 89 - 103). Aachen: Shaker.
- Hunger, I. (2011b). Geschlechtsspezifische Bewegungssozialisation im Kindergartenalter. Zum Problembewusstsein von Eltern und Erzieherinnen. In I. E. Bähr, Jan; Krieger, Claus & Wibowo, Jonas (Ed.), *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung)* Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 18. - 20. November 2010 in Hamburg Ingrid Bähr ... (Hrsg.) (pp. S. 59 - 65). Hamburg: Feldhaus.
- Hurrelmann, K. (2010). *Gesundheitssoziologie eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung* Klaus Hurrelmann (7. Aufl. ed.). Weinheim u.a.: Juventa-Verl.
- Hüther, G. (2007). Sich zu bewegen lernen, heißt fürs Leben lernen! Die erfahrungsabhängige Verankerung sensomotorischer Repräsentanzen und Metakompetenzen während der Hirnentwicklung. In I. Z. Hunger, Renate (Ed.), *Bewegung - Bildung - Gesundheit Entwicklung fördern von Anfang an ; Bewegte Kindheit ; Buch zum 5. Osnabrücker Kongress Bewegte Kindheit, 23. - 25. 3. 2006, Universität Osnabrück, Fachgebiet Sportwissenschaft* Ina Hunger & Renate Zimmer (Hrsg.) (pp. 12-22). Schorndorf: Hofmann.
- Janz, K. F., Dawson, J. D., & Mahoney, L. T. (2000). Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: the Muscatine study. *Med Sci Sports Exerc*, 32(7), 1250-1257.
- Kahlert, H. (2000). Identität und Geschlecht aus soziologischer Sicht. In B. F. Blanke, Katharina (Ed.), *Identität und Geschlecht 6. Tagung der dvs-Kommission "Frauenforschung in der sportwissenschaft" vom 18. - 20.9.1998 in Hamburg* Beate Blanke Katharina Fietze (Hrsg.) unter Mitarb. von Silke Möller (1. Aufl. ed., pp. S. 87 - 96). Hamburg: Czwalina.
- Kahlert, H. B., Beate; Kugelmann, Claudia. (2000). Workshop "Identität und Geschlecht aus soziologischer, bewegungstheoretischer und pädagogischer Sicht". In B. F. Blanke, Katharina (Ed.), *Identität und Geschlecht 6. Tagung der dvs-Kommission "Frauenforschung in der sportwissenschaft" vom 18. - 20.9.1998 in Hamburg* Beate Blanke Katharina Fietze (Hrsg.) unter Mitarb. von Silke Möller (1. Aufl. ed., pp. S. 85 - 86). Hamburg: Czwalina.
- Kambas, A., Antoniou, P., Xanthi, G., Heikenfeld, R., Taxildaris, K., & Godolias, G. (2004). Unfallverhütung durch Schulung der Bewegungskoordination bei Kindergartenkindern. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 55(2), 44-47.

- Kasten, H. (2003). *Weiblich - Männlich Geschlechterrollen durchschauen*
Hartmut Kasten (2., Ä1/4berarb. Aufl. ed.). MÄ1/4nchen u.a.: Reinhardt.
- Kemper, F.-J. (1982). *Motorik und Sozialisation*
Franz Josef Kemper (1. Aufl. ed.). Bad Homburg: Limpert.
- Kiphard, E. J. (1997). Verändertes Bewegungsverhalten als Symptom heutiger Kindheit. In R. Zimmer (Ed.), *Bewegte Kindheit* (pp. 48-53). Schorndorf bei Stuttgart: Hofmann.
- Kretschmer, J. G., Carsten. (2001). Können Kinder wirklich nicht mehr rückwärts laufen? In R. H. Zimmer, Ina (Ed.), *Kindheit in Bewegung*
hrsg. von Renate Zimmer u. Ina Hunger (pp. 44-55). Schorndorf: Hofmann.
- Krombholz, H. (1997). Physical performance in relation to age, sex, social class and sports activities in kindergarten and elementary school. *Percept Mot Skills*, 84(3 Pt 2), 1168-1170. doi: 10.2466/pms.1997.84.3c.1168
- Kuhlenkamp, S. (2007). Vom Greifen zum Begriff - Die Bedeutung der Bewegung für die Sprachentwicklung. In I. Z. Hunger, Renate (Ed.), *Bewegung - Bildung - Gesundheit Entwicklung fördern von Anfang an ; Bewegte Kindheit ; Buch zum 5. Osnabrücker Kongress Bewegte Kindheit, 23. - 25. 3. 2006, Universität Osnabrück, Fachgebiet Sportwissenschaft*
Ina Hunger & Renate Zimmer (Hrsg.) (pp. 267-270). Schorndorf: Hofmann.
- Lippa, R. A. (2005). *Gender, nature, and nurture*: Routledge.
- Löschenbrand, S. (1999). *Die Bedeutung der Familie im Rahmen der Sozialisation zum Sport eingereicht von Stefan Löschenbrand*.
- Martensson, F., Boldemann, C., Soderstrom, M., Blennow, M., Englund, J. E., & Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children. *Health Place*, 15(4), 1149-1157. doi: 10.1016/j.healthplace.2009.07.002
- Müller, M. (2007). Frauen, Männer, Leistungsklassen: Geschlecht und funktionale Differenzierung im Hochleistungssport. In I. D. Hartmann-Tews, Britt (Ed.), *Sportwissenschaftliche Geschlechterforschung im Spannungsfeld von Theorie, Politik und Praxis*
Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 9. - 11. 11. 2006 in Köln
Ilse Hartmann-Tews ... (Hrsg.) (pp. S. 15 - 24). Hamburg: Czwalina.
- . Nationaler Aktionsplan Bewegung; NAP.b. (2013). In B. f. r. L. u. Sport (Ed.). Wien.
- Neuber, N. (2006). Männliche Identitätsentwicklung im Sport. In I. R. Hartmann-Tews, Bettina (Ed.), *Handbuch Sport und Geschlecht*
hrsg. von Ilse Hartmann-Tews und Bettina Rulofs. Mit Beitr. von: D. Alfermann (pp. S. 125 - 138). Schondorf: Hofmann.
- Nicaise, V., Kahan, D., & Sallis, J. F. (2011). Correlates of moderate-to-vigorous physical activity among preschoolers during unstructured outdoor play periods. *Prev Med*, 53(4-5), 309-315. doi: 10.1016/j.ypmed.2011.08.018
- Organization, W. H. (2010). Global recommendations on physical activity for health.

- Palzkill, B. S., Heidi. (2007). Train the teacher - Geschlechterkompetenz im Sportunterricht. In W.-D. G.-S. Miethling, Petra (Ed.), *Beruf: Sportlehrer/in über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* hrsg. von Wolf-Dietrich Miethling u. Petra Gieß-Stüber (pp. S. 163 - 178). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Pfeiffer, K. A., Dowda, M., McIver, K. L., & Pate, R. R. (2009). Factors related to objectively measured physical activity in preschool children. *Pediatr Exerc Sci*, 21(2), 196-208.
- Pfister, G. (1999). *Sport im Lebenszusammenhang von Frauen ausgewählte Themen* Gertrud Pfister (1. Aufl. ed.). Schorndorf: Hofmann.
- Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport* Uwe Pühse. Schorndorf: Hofmann.
- Ramelow, D., & Österreich, B. f. G. (2011). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülern und Schülerinnen: Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2010*: Bundesministerium für Gesundheit, Sekt. III.
- Rendtorff, B. (2003). *Kindheit, Jugend und Geschlecht Einführung in die Psychologie der Geschlechter* Barbara Rendtorff. Weinheim u.a.: Beltz.
- Sallis, J. F., Patterson, T. L., McKenzie, T. L., & Nader, P. R. (1988). Family variables and physical activity in preschool children. *J Dev Behav Pediatr*, 9(2), 57-61.
- Sandmayr, A. (2002). *Das motorische Leistungsniveau der 11- bis 14jährigen Schülerinnen und Schüler in Österreich* eingereicht von: Andreas Sandmayr.
- Scheu, U. (1992). *Wir werden nicht als Mädchen geboren - wir werden dazu gemacht zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft* (Orig.-Ausg., 177. - 181. Tsd. ed.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Schmidhuber, M. (2011). *Der Prozess personaler Identitätsbildung und die Rolle von Institutionen eine philosophisch-anthropologische Untersuchung* Martina Schmidhuber. Wien u.a.: Lit-Verl.
- Schmidt, W. (2010). Bewegung, Spiel und Sport als soziale Chance. In I. Z. Hunger, Renate (Ed.), *Bildungschancen durch Bewegung - von früher Kindheit an! das Buch zum 6. Osnabrücker Kongress Bewegte Kindheit 2009* Ina Hunger & Renate Zimmer (Hrsg.) (pp. 112-118). Schorndorf: Hofmann.
- Schüler-Duden "Der Sport"* hrsg. von d. Red. für Sport d. Bibliographischen Instituts unter der Leitung von Gerhard Kwiatkowski. Bearb. von Herbert Haag u. weiteren Mitarb. (1987). Mannheim ; Wien u.a.: Dudenverl.
- Seabra, A., Mendonça, D., Maia, J., Welk, G., Brustad, R., Fonseca, A. M., & Seabra, A. F. (2013). Gender, weight status and socioeconomic differences in psychosocial correlates of physical activity in schoolchildren. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 16(4), 320-326.

- Sigmund, E., Croix, M. D. S., Miklánková, L., & Frömel, K. (2007). Physical activity patterns of kindergarten children in comparison to teenagers and young adults. *The European Journal of Public Health*, 17(6), 646-651.
- Singer, R. B., Klaus. (1994). Motorische Entwicklung: Gegenstandsbereich und Entwicklungseinflüsse. In J. B. Baur, Klaus; Singer, Roland (Ed.), *Motorische Entwicklung ein Handbuch*
hrsg. von Jürgen Baur ... Mit Beitr. von J. Baur (pp. 15-26). Schorndorf: Hofmann.
- Smith, L. B., & Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends Cogn Sci*, 7(8), 343-348.
- Sobiech, G. (2002). Die Aneignung von (Sport-)Spiel-Räumen im Geschlechterverhältnis. In C. Kramer (Ed.), *FREI-Räume und FREI-Zeiten Raum-Nutzung und Zeit-Verwendung im Geschlechterverhältnis*
Caroline Kramer (Hrsg.) (1. Aufl. ed., pp. S. 35 - 47). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- Sturm, R. (2005). Childhood obesity—what we can learn from existing data on societal trends, part 1. *Prev Chronic Dis*, 2(1), A12.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (2007). Dynamic systems theories. *Handbook of child psychology*.
- Thünemann-Albers, M. (2007). Körperintelligenz und Körperidentität: Der Körper als Lern-, Fühl- und Erfahrungsort. In I. Z. Hunger, Renate (Ed.), *Bewegung - Bildung - Gesundheit*
Entwicklung fördern von Anfang an ; Bewegte Kindheit ; Buch zum 5. Osnabrücker Kongress Bewegte Kindheit, 23. - 25. 3. 2006, Universität Osnabrück, Fachgebiet Sportwissenschaft
Ina Hunger & Renate Zimmer (Hrsg.) (pp. 263-266). Schorndorf: Hofmann.
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Carson, V., Choquette, L., Connor Gorber, S., Dillman, C., . . . Janssen, I. (2012). Canadian physical activity guidelines for the early years (aged 0–4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(2), 345-356.
- Trost, S. G., Sallis, J. F., Pate, R. R., Freedson, P. S., Taylor, W. C., & Dowda, M. (2003). Evaluating a model of parental influence on youth physical activity. *Am J Prev Med*, 25(4), 277-282.
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 547-558. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.005>
- van Rossem, L., Vogel, I., Moll, H. A., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Mackenbach, J. P., & Raat, H. (2012). An observational study on socio-economic and ethnic differences in indicators of sedentary behavior and physical activity in preschool children. *Prev Med*, 54(1), 55-60. doi: 10.1016/j.ypmed.2011.10.016
- Voss, A. (1998). Mädchen und junge Frauen im Vereinssport - Ein Blick auf die grundlagenkonzeption der Sportjugend NW. *Kölner Forum - Frau und Hochschule*(1), S. 28 - 34.
- Ward, D. S. (2010). Physical activity in young children: the role of child care. *Med Sci Sports Exerc*, 42(3), 499-501. doi: 10.1249/MSS.0b013e3181ce9f85

- Weineck, J. (1997). Bewegungsmangel und seine Auswirkungen auf die psychophysische Leistungsfähigkeit. In R. Zimmer (Ed.), *Bewegte Kindheit Kongreßbericht ; Osnabrück, 29.2. - 2.3.1996*
Veranst. des Kongresses: Bundesarbeitsgemeinschaft zur Förderung Haltungs- und Bewegungsauffälliger Kinder und Jugendlicher e.V. und Universität Osnabrück in Zusammenarbeit mit: Deutsche Sportjugend Hrsg. von Renate Zimmer (pp. 41-47). Schorndorf bei Stuttgart: Hofmann.
- Weiß, O. (1999). *Einführung in die Sportsoziologie*
Otmar Weiß. Wien: WUV-Univ.-Verl. u.a.
- Wetterer, A. (2004). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. K. Becker, Beate (Ed.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung Theorie, Methoden, Empirie*
Ruth Becker ; Beate Kortendiek (Hrsg.). Unter Mitarb. von Barbara Budrich (1. Aufl. ed., pp. S. 122-131). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Wijtzes, A. I., Kooijman, M. N., Kieft-de Jong, J. C., de Vries, S. I., Henrichs, J., Jansen, W., . . . Raat, H. (2013). Correlates of physical activity in 2-year-old toddlers: the generation R study. *J Pediatr*, 163(3), 791-799.e791-792. doi: 10.1016/j.jpeds.2013.02.029
- Wilkin, T. J., Mallam, K. M., Metcalf, B. S., Jeffery, A. N., & Voss, L. D. (2006). Variation in physical activity lies with the child, not his environment: evidence for an 'activitystat' in young children (EarlyBird 16). *Int J Obes (Lond)*, 30(7), 1050-1055. doi: 10.1038/sj.ijo.0803331
- Zimmer, R. (1996). *Handbuch der Bewegungserziehung didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis*
Renate Zimmer (6. Aufl. ed.). Freiburg im Breisgau ; Wien u.a.: Herder.
- Zimmer, R. (1997). Bewegte Kindheit - Über den sozialen Wandel von Kindheit und die Auswirkungen auf das Bewegungs- und Körperleben. In R. Zimmer (Ed.), *Bewegte Kindheit Kongreßbericht ; Osnabrück, 29.2. - 2.3.1996*
Veranst. des Kongresses: Bundesarbeitsgemeinschaft zur Förderung Haltungs- und Bewegungsauffälliger Kinder und Jugendlicher e.V. und Universität Osnabrück in Zusammenarbeit mit: Deutsche Sportjugend Hrsg. von Renate Zimmer (pp. 20-29). Schorndorf bei Stuttgart: Hofmann.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: "Ebenen" der Personen-Umwelt-Interaktion (Bauer, 1989; zit.n. Bauer, 1994, S. 73)	24
Abbildung 2: Bewegungsverhalten im Verlauf der Kindheit (Jenni, 2009; zit.n. De Bock, 2012, S. 135)	29
Abbildung 3: Funktionen der Bewegung für die Entwicklung von Kindern (Zimmer, 1996, S. 15)	32
Abbildung 4: Grundqualifikationen sozialen Handelns (Zimmer, 1996, S. 33)	35
Abbildung 5: Häufigkeit bewegungsmangelbedingter Organschwächen sowie von Übergewicht bei Schülern der BRD (Dordel, 1987; zit.n. Weineck, 1997, S. 45)..	40
Abbildung 6: Testosteronspiegel bei Frauen und Männern von der Empfängnis bis ins Alter (Somit & Peterson, 2003, S. 103)	73

Lebenslauf Marleen Mair

Schulbildung	1.-6. Klasse: Grundschule Berlin 7.-10. Klasse: Pestalozzi-Gymnasium, Berlin-Hohenschönhausen Friedrich-List-Gymnasium, Berlin-Pankow 11.-13. Klasse: Werner-Seelenbinder-Sportschule, Berlin
Abschluss	2001 Abitur
Studienverlauf	2001-2002 Englisch/Geschichte auf Lehramt, Universität Potsdam 2004-2007: Studium der Sportwissenschaft, Spanisch und Kommunikations-und Medienwissenschaft, Universität Leipzig 2007-2011: Fortsetzung des Studiums der Sportwissenschaft an der Universität Wien Abschluss 2011 mit Bakkalaurea der Naturwissenschaften in Sportwissenschaften, Schwerpunkt Sportmanagement Titel der Bakkalaureatsarbeit: „Ehemalige DDR-Spitzentrainer/innen in Österreich“ seit 2011: Magisterstudium der Sportwissenschaft
Ausbildungen	2002-2004 Ausbildung zur staatlich geprüften Touristikassistentin, Best Sabel Dresden, Abschluss 2004 2012: Ausbildung zum Instruktor für Allgemeine Körperausbildung, Bundesanstalt für Leibeserziehung Linz, Abschluss Ende 2012