

Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter

Befunde, Diskurse und Perspektiven

Jürgen Schwier & Miriam Seyda

Einleitung

Die Analyse der vielfältigen Erscheinungsformen von Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter gehört unstrittig zu den zentralen Aufgaben der Sportpädagogik und -didaktik. Die Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld ist in den letzten Jahrzehnten allerdings durch Wellenbewegungen gekennzeichnet gewesen. Auf Phasen einer intensiveren Beschäftigung sind so immer wieder Zeiträume gefolgt, für die ein nachlassendes Interesse der deutschsprachigen Sportpädagogik am Sportunterricht in der Grundschule und am Sporttreiben von Kindern in ihrer Freizeit konstatiert werden kann.

Sowohl der Grundschulsport als auch das organisierte und informelle Sporttreiben im Kindesalter sind in den letzten zwanzig Jahren mit neuartigen Herausforderungen konfrontiert und von Wandlungsprozessen erfasst worden. Neben der zunehmenden Berücksichtigung der schon zum Zeitpunkt der Einschulung sehr heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen im Fach Sport und der Auseinandersetzung mit Inklusion als (sport-)pädagogischer Leitidee – mitsamt dem dazugehörigen Spannungsverhältnis von Gleichheit und Unterschiedlichkeit – hat nicht zuletzt die weitestgehende Durchsetzung des Ganztags in der Grundschule eine massive Ausweitung der Kooperationen mit Sportvereinen sowie Trägern der offenen Kinder- und Jugendarbeit begünstigt. Die Sportangebote im Rahmen des Ganztags können einerseits sicherlich das Schulleben bereichern, zusätzliche Bewegungsanlässe für eher sportabstinente Kinder schaffen sowie allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Bewegungspraktiken ermöglichen, die ansonsten im Grundschulsport kaum thematisiert werden können. Andererseits reduziert die Ganztagssschule die verfügbare Freizeit der Kinder, was sich unter anderem negativ auf das informelle Sporttreiben und das Engagement im Vereinssport auswirken kann.

Darüber hinaus formuliert die aktuelle Generation von kompetenzorientierten Lehrplänen bzw. Fachanforderungen weitreichende Erwartungen an den Sportunterricht in der Grundschule, der nun beispielsweise auch den Übergang von früh-

kindlichen Bildungseinrichtungen in die Schule gestalten, Grundwerte menschlichen Zusammenlebens vermitteln, zur Medienbildung sowie zur Sprachförderung beitragen und unter Umständen diagnostische Maßnahmen zur Ermittlung der motorischen Leistungsfähigkeit ganzer Jahrgänge ergreifen soll. Aus dem Blickwinkel der Fachanforderungen ist die Ermittlung des sportmotorischen Leistungsstands der einzelnen Schüler*innen dann ein geeigneter Ausgangspunkt für das Unterrichten und individuelle Förderangebote (vgl. hierzu u.a. MBWK Schleswig-Holstein, 2020, S. 25).

In diesem Zusammenhang ist sicherlich zu fragen, welche stufenbezogenen Konzepte für das sich erweiternde und ausdifferenzierende Ausgabenspektrum des Grundschulsports vorliegen, welche Schwerpunkte im Sportunterricht der Primarstufe zu setzen sind, wie der Lebensweltbezug in dieser »Schule für alle« gerade im Fach Sport zu gewährleisten ist oder wie fachbezogene Kompetenzerwartungen ohne einseitige Verengung auf motorische Fertigkeiten zum Tragen kommen können.

Gleichzeit hat sich im genannten Zeitraum die Ausbildung der Lehrkräfte an Grundschulen nachhaltig verändert, was unter anderen in den meisten Bundesländern in einer Akademisierung des Studiums (von 6 bzw. 8 auf 10 Semestern) seinen Niederschlag gefunden hat. Für das Fach Sport besteht trotz dieser Aufwertung des Grundschullehramts ein erheblicher Lehrkräftemangel und in diesem anerkannten Mangelfach bleibt daher der Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte unverändert hoch. Daher stellt sich die Frage, wie man einerseits mehr Sportstudierende für das Grundschullehramt gewinnen und andererseits fachfremd unterrichtende Lehrkräfte bzw. sogenannte Quereinsteiger*innen angemessen qualifizieren kann.

Die folgenden Ausführungen skizzieren vor diesem Hintergrund zunächst die Bedeutung der Kinder- und Jugendsportberichte für dieses Forschungsfeld und diskutieren anschließend vier aus unserer Sicht besonders relevante Aspekte der aktuellen Diskussion (Frühe Kindheit als Thema der Sportpädagogik, Situation des Grundschulsports, Bewegung und Gesundheit sowie Diversität, Inklusion und Teilhabe).

Kinder- und Jugendsportberichte

Die Etablierung der deutschen Kinder- und Jugendsportberichte geht maßgeblich auf eine entsprechende Initiative von Werner Schmidt zurück und die inzwischen vorliegenden vier Berichtsbände geben nicht nur einen umfassenden Überblick über den aktuellen Wissensstand zu den Bewegungs- und Sportpraktiken von Heranwachsenden, sondern benennen ebenfalls zukünftige Aufgaben der auf die Lebensphasen Kindheit und Jugend bezogenen sportwissenschaftlichen Forschung. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist ferner, dass die Berichte differen-

zierte Handlungsempfehlungen für Politik, Verbände und Verwaltung bereithalten (vgl. Schmidt et al., 2003; Schmidt, 2008; Schmidt, 2015; Breuer et al., 2020a).

Der vor inzwischen fast zwanzig Jahren erschienene erste Kinder- und Jugend-sportbericht umfasst achtzehn Kapitel, von denen sich drei Beiträge ausschließlich mit Sport- und Bewegungsaktivitäten in der Kindheit beschäftigen, während sechs weitere Abschnitte sich sowohl auf die Kindheit als auch auf die Jugend beziehen (z.B. Gesundheit und körperliche Aktivität, motorische Leistungsfähigkeit, soziale Ungleichheit, Sportengagements von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund). Demgegenüber steht die Lebensphase Kindheit im Mittelpunkt des im Jahr 2008 erschienenen zweiten Berichts, wobei unter anderem drei Kapitel die Relevanz von Bewegung und Bewegungsförderung für frühkindliche Bildungsprozesse nachzeichnen (vgl. Zimmer, 2008). Den Entwicklungen im Bereich des Grundsports sind des Weiteren fünf von insgesamt vierundzwanzig Beiträgen gewidmet (Schulsportforschung, Bewegte Schule, Qualität des Schulsports, Ganztags-schule und Inklusion).

Beide Bände verdeutlichen insgesamt die hohe Bedeutung von Spiel- und Bewegungsaktivitäten, die für Kinder nach wie vor die beliebteste Freizeitbeschäftigung darstellen. Die Hinwendung zum Sportverein ist dabei schon in frühen Lebensjahren ausgeprägt, was sich darin niederschlägt, dass rund 60 Prozent der vier- bis zwölfjährigen Kinder in Deutschland Mitglied in einem Sportverein sind (vgl. Woll et al., 2008, S. 190). Neben dem Sportverein, der erheblich zur sozialen Integration von Heranwachsenden beiträgt, nehmen informelle Spiel- und Bewegungsaktivitäten im Kindesalter breiten Raum ein. Gleichzeitig kommt Bös (2003, S. 105) auf der Grundlage eines systematischen Literaturreviews zu dem Ergebnis, dass die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in den vergangenen Jahrzehnten zurückgegangen ist, wobei diese Abnahme im Kindesalter geringer als im Jugendalter ausfällt (vgl. Bös et al., 2008, S. 156). Darüber hinaus erfüllt nur eine Minderheit der Mädchen und Jungen die Aktivitätsempfehlung der WHO (vgl. Woll et al., 2008, S. 191).

Soziale Ungleichheiten führen außerdem schon im Kindesalter zu unterschiedlichen Entwicklungschancen und wirken sicherlich auch in die Sportengagements hinein, wobei sich die Zugangsbarrieren zum Sportverein nach Schmidt (2008, S. 57) tendenziell abgeschwächt haben und sozial benachteiligte Kinder vermehrt Zugang zum organisierten Sport finden.

Weitere Kapitel erläutern die Beziehungen zwischen Bewegungsaktivitäten und der Kindergesundheit bzw. der Persönlichkeitsentwicklung, wobei gerade beim zweiten Aspekt auf die zum Teil uneinheitlichen empirischen Befunde verwiesen wird. Positive Effekte sind hier vor allem im Bereich des physischen Selbstkonzepts nachweisbar (vgl. Gerlach & Brettschneider, 2008, S. 205). Bezüglich der Zusammenhänge von Bewegung und Kindergesundheit ergibt sich ferner – im Unterschied zum Jugend- und Erwachsenenalter – eine eher beschei-

dene Befundlage: »Im Kindesalter ist der vermutete und wünschenswerte Einfluss sportlicher Aktivität auf den Gesundheitsstatus nur in einzelnen Variablen nachweisbar« (Sygusch et al., 2008, S. 175). Es spricht aber einiges dafür, dass die Gewöhnung an regelmäßige Bewegungs- und Sportaktivitäten – im Sinne eines Verhaltenseffekts – eine gesundheitsbezogene Ressourcenstärkung begünstigt, die in späteren Abschnitten des Lebenslaufs eine nicht unwichtige Rolle spielen kann.

Aufbauend auf dem von ihm skizzierten Bildungsverständnis und im Rekurs auf empirische Studien, die auf den hohen Stellenwert von Bewegungs- und Sportaktivitäten im Kindesalter verweisen, untersucht Heim (2008) im zweiten Berichtsband die verschiedenen formalen und non-formalen Bildungsorte (z. B. Kindergarten, Grundschule, Kinder- und Jugendarbeit), Lernwelten (z. B. Peer-Group, Medien) und Bildungsmodalitäten (formelle und informelle Prozesse) im Hinblick auf ihren Beitrag zur Entwicklung personaler Kompetenzen. Neben dieser individuellen Seite von Bildungsprozessen im Medium von Bewegung, Spiel und Sport, sollte aus seiner Sicht jedoch auch die gesellschaftliche Seite Berücksichtigung finden:

»Bildung im Kindesalter muss beides leisten: Gegenwarts- und Zukunftsorientierung. Gegenwartsorientierung findet ihren Niederschlag in dem Bemühen, die Kinder mit ihrem Körper und seiner Entwicklung, mit altersgerechten Fragen ihrer Gesundheit vertraut zu machen. ... sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine aktive Teilnahme an den Aktivitäten der Kindergemeinschaft (etwa den Bewegungsspielen) zu fördern. Die Zukunftsorientierung verweist zum einen auf Körper- und Gesundheitsthemen, die im Jugend- und Erwachsenenalter Bedeutung erlangen. Zum anderen legt sie nahe, Kinder so zu fördern, dass sie später am Sport ... individuell befriedigend teilnehmen können.« (Heim, 2008, S. 41-42)

Während der dritte Kinder- und Jugendsportbericht neben den gesellschaftlichen Veränderungen einen Schwerpunkt auf sogenannte Sportszenen (u. a. Schulsport, informeller Sport, Sportvereine) legt sowie Potenziale und Risiken (von der Integration über die Effekte der Sportteilnahme und den Risikofaktor Inaktivität bis zur sexualisierten Gewalt) beschreibt, liegt der Fokus des vierten Berichts auf den drei Bereichen Gesundheit, Leistung (vom Schulsport bis zur Talententwicklung im Leistungssport) und Gesellschaft (u. a. prosoziale Werte im Sport). Einerseits schreiben einige Beiträge mehr oder weniger den schon in den vorangehenden Berichten referierten Forschungsstand zu bestimmten Themen, wie den Bewegungs- und Sportaktivitäten von Heranwachsenden, der motorischen Leistungsfähigkeit, der Gesundheit oder der Inklusion, fort. Andererseits finden beispielsweise die Frage nach den Risiken und dem Nutzen digitaler Medien für Bewegung und Gesundheit (Wagner & Wulff, 2020) sowie nach der Funktion von Vorbildern für den Kinder- und Jugendsport (Wicker, 2020) erstmalig Berücksichtigung.

Der im Jahr 2020 publizierte Berichtsband betont insgesamt – auch unter dem Eindruck der COVID-19-Pandemie – die weiter zunehmende Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die Gesundheit von Kindern (vgl. Joisten, 2020). Neben dem Verweis auf den Gesundheitsnutzen von Bewegungs- und Sportaktivitäten kommen unter anderem die Beziehungen zwischen Bewegungs- und Ernährungsverhalten, die wechselseitige Abhängigkeit von Inaktivität und Übergewicht sowie die Gesundheitsgefährdungen in bestimmten Sportarten zur Sprache. Die Herausgeber*innen diagnostizieren im Übrigen eine Verschiebung des Leistungsgedankens in den verschiedenen Settings des Kinder- und Jugendsports (vgl. Breuer et al., 2020b, S. 11). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Umstands, dass eine Mehrheit der Heranwachsenden sich in seiner Freizeit gemäß der WHO-Guidelines zu wenig bewegt, fordern die Herausgeber*innen schließlich, das Konstrukt der »Physical Literacy« zukünftig als zentralen Orientierungspunkt für den Sportunterricht in Deutschland zu verwenden.

»Physical Literacy stellt einen ganzheitlichen Ansatz der (kindgerechten) Bewegungsförderung dar, in dem neben Partizipation, motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Motivation und Selbstwirksamkeit zusammengefasst werden.« (Breuer et al., 2020b, S. 14-15)

Das argumentativ eher schwach unterfütterte Plädoyer für die »Physical Literacy« (vgl. Joisten, 2020, S. 91-93) als leitendes Prinzip des Sportunterrichts kann auch deshalb kaum überzeugen, weil keine Bezüge zu sportdidaktischen Konzepten oder zu den Lehrplänen bzw. Fachanforderungen hergestellt werden.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Themenfelder frühe Kindheit, Gesundheit und Inklusion/Teilhabe in den Kinder- und Jugendsportberichten wiederkehrend behandelt werden, was für den Grundschul-sport nicht in vergleichbarer Weise zutrifft.

Frühe Kindheit als Thema der Sportpädagogik

Die Bildungsprozesse im Kleinkindalter und in der frühen Kindheit sowie die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport in diesen Lebensabschnitten sind von der Sportpädagogik in Deutschland – von einzelnen Wegbereiter*innen wie Renate Zimmer (2008) abgesehen – lange eher vernachlässigt worden. Seit einigen Jahren ist allerdings das sportpädagogische Interesse an Fragestellungen aus dem Bereich der frühen Kindheit wahrnehmbar angestiegen (vgl. Erhorn et al., 2020; Fischer et al., 2016; Hunger & Zimmer, 2014; Schwarz, 2014; Zimmer & Hunger, 2016). Nur am Rande sei angemerkt, dass sich auch die Kindheits- bzw. Frühpädagogik verstärkt mit dem Themenfeld Bewegung beschäftigt (vgl. u.a. Voss, 2019).

Mitverantwortlich für diese Entwicklung sind sicherlich zahlreiche Faktoren, von denen einige kurz andiskutiert werden sollen.

Grundsätzlich spielen in diesem Zusammenhang die gewachsene gesellschaftliche Anerkennung der frühkindlichen Bildung und die damit einhergehenden politischen Aufwertungsbemühungen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Betonung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen betrifft nicht zuletzt die Bewegungsförderung, von der inzwischen erwartet wird, dass sie einen positiven Beitrag zur gesamten Entwicklung sowie zur Körper- und Bewegungssozialisation leistet. Das Thema Bewegung ist daher folgerichtig in den Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bzw. in den Bildungs- und Orientierungsplänen aller Bundesländer verankert. Damit stellt sich für die Sportpädagogik die Frage, wie solche bereichsspezifischen Lernprozesse im sogenannten Vorschulalter zu gestalten sind.

Der weiter wachsende Fachkräftebedarf, die Akademisierung und Professionalisierung des (Leitungs-)Personals lassen sich in gewisser Hinsicht als Teilaspekte des zuvor skizzierten Prozesses begreifen und haben zur Implementierung von zahlreichen kindheits- bzw. fröhpädagogischer Bachelor-Studiengängen sowie einzelner berufsbegleitender Master-Studiengänge geführt, in deren Modulkatalogen Bewegung, Spiel, motorische Entwicklung und kindgerechte Bewegungsförderung zumeist mehr oder weniger abgebildet werden.

Daneben können ebenfalls inhaltliche Gründe für die vermehrte sportpädagogische Hinwendung zu Fragestellungen aus dem Bereich der frühen Kindheit ins Feld geführt werden. Mit Blick auf den Bildungsauftrag stellt sich zunächst die (sport-)pädagogische Frage nach der besonderen Bedeutsamkeit von Bewegung und Spiel in dieser frühen Lebensphase. Und wenn Bewegung sich als Medium und Motor der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung beschreiben lässt, geht es auch darum, den Stellenwert von Bewegung für andere Entwicklungsbereiche und das bereichsspezifische Lernen in der Kindertagesstätte zu rekonstruieren (vgl. u.a. Erhorn et al., 2020; Fischer et al., 2016). Damit einhergehend geraten sowohl die besonderen Potenziale und Limitierungen verschiedener Kindertageseinrichtungstypen (z.B. Bewegungs-, Wald- und Regelkindergarten) für die Bewegungsförderung als auch die Chancen und Grenzen von Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – gerade in der Übergangsphase – in den Blick (vgl. u.a. Schwarz, 2017).

Studien zum Gesundheitsstatus und den Bewegungsaktivitäten in dieser Lebensphase signalisieren weiterhin Handlungsbedarf zur Förderung von Bewegungsaktivitäten, da aktuell schon mehr als die Hälfte der 3- bis 6-jährigen Kinder in Deutschland die WHO-Aktivitätsrichtlinien nicht erfüllt (vgl. Finger et al., 2018, S. 26; Schwier, 2020a). Da die Kindertageseinrichtungen den größten Teil der Klein- und Vorschulkinder erreichen, könnten sie innerhalb gewisser Grenzen kompensatorisch wirken und über ein Arrangement von vielfältigen Bewegungs-

aktivitäten das individuelle Erreichen der WHO-Guidelines unterstützen, zum allgemeinen gesundheitlichen Wohlbefinden sowie zur Festigung konstitutioneller (z.B. Fitness) und psychosozialer (z.B. Teilhabe, Selbstvertrauen) Schutzfaktoren beitragen. Neben einer angemessenen Gestaltung der (Bewegungs-)Räume in der Kita und der Fortbildung der Fachkräfte setzt dies allerdings die Ausarbeitung und Implementierung entsprechender sportpädagogischer Ansätze voraus, in deren Rahmen »Forschung und praktische Reformarbeit einen wechselseitigen Wirkungszusammenhang aufbauen« (Klafki, 1985, S. 137). Durchaus in diesem Sinne geht es ferner um die Entwicklung und Evaluation sportpädagogischer Projekte und Programme zur Steigerung von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten in frühkindlichen Bildungseinrichtungen (vgl. u.a. Seyda et al., 2020).

Abschließend kann festgehalten werden, dass eine eigenständige Sportpädagogik der frühen Kindheit noch auf sich warten lässt und originäre sportdidaktische Konzeptionen für das Kleinkind- bzw. Vorschulalter – im Unterschied zu psychomotorischen Leitideen und Argumentationsfiguren (vgl. Zimmer, 2014) – gegenwärtig allenfalls in ersten Grundzügen vorliegen. Neben sport- und kindheitspädagogischen Vorschlägen zu den Bedeutungsfeldern der Bewegung (vgl. Bahr et al., 2012), zur inhaltlichen Ausgestaltung des Bildungsbereichs, zu den Formen der Bewegungserziehung und zur Bewegungsförderung kann hier gerade auch auf Beiträge zum Themenfeld Inklusion verwiesen werden.

Grundschulsport und Sportpädagogik

Die Behauptung, dass der Grundschulsport in der sportpädagogischen Diskussion eher ein Schattendasein führt, wäre sicherlich übertrieben, da zu einzelnen Teilbereichen (z.B. Bewegung, Spiel und Sport im Ganztage, Bewegte Schule) inzwischen zahlreiche fachdidaktische Beiträge sowie empirische Forschungsergebnisse vorliegen und die Bandbreite der entsprechenden Erkenntnisse durchaus bemerkenswert ist (vgl. Neuber, 2010; Neumann & Balz, 2020). Der Sportunterricht und der außerunterrichtliche Schulsport in der Primarstufe scheinen des Weiteren vor allem dann Aufmerksamkeitsgewinne in der Scientific Community zu erzielen, wenn die sportpädagogische Kindheitsforschung Konjunktur hat, wie dies beispielweise in der zweiten Hälfte der 1990er und zu Beginn der 2000er Jahre der Fall gewesen ist (vgl. Heim, 2008; Köppe & Schwier, 2003; Schmidt, 2002).

Die Vielfalt sportdidaktischer Perspektiven begünstigt im Sportunterricht der Grundschule zudem eine gewachsene Heterogenität von fachspezifischen Anforderungen, Zielsetzungen und Inhaltsentscheidungen, die sich jeweils an verschiedenen Punkten auf einem Kontinuum zwischen sportorientiert und »entsportlicht« bzw. zwischen einer auf die Sachaneignung gerichteten und einer subjektbezogenen Orientierung (vgl. Köppe, 2003, S. 68) verorten lassen. Neuber (2020,

S. 45-46) unterscheidet in diesem Zusammenhang – eher skizzenhaft – zwischen einem psychomotorischen, einem ästhetischen, einem sozialökologischen und einem sportorientierten Ansatz.

»Auch der Auftrag der Schule wird in den ausgewählten Konzepten unterschiedlich gesehen. Während psychomotorische und ästhetische Ansätze die Entwicklung des Kindes betonen, beziehen sozial-ökologische und sportorientierte Ansätze auch die Erschließung kultureller Praxen mit ein.« (Neuber, 2020, S. 46)

Ein wiederkehrender Gegenstand sportdidaktischer Betrachtungen sind daher die Beziehungen zwischen den außerschulischen und schulischen Bewegungspraxen von Kindern, wobei die bewegungs- und sportkulturellen Praxen oft als »Ausgangs- und Zielpunkt« (Erhorn, 2012, S. 37) der Lernprozesse im Grundschulsport begriffen werden.

Der in der deutschsprachigen Sportpädagogik weitverbreitete Konsens über den »Doppelauftrag« des erziehenden Sportunterrichts kann ferner nicht darüber hinwegtäuschen, dass für den Grundschulsport bis heute ein stufenbezogenes fachdidaktisches Leitkonzept fehlt, weshalb das Postulat von Kastrup et al. (2010) nach über zehn Jahren noch immer aktuell ist:

»Zu fordern ist daher die Entwicklung von alters- und schulstufenspezifischen, unterrichtsbezogenen Teilkonzeptionen, z. B. zum sozialen Lernen, zur Leistungsmotivationsförderung oder zum Erwerb von Kompetenzen in bestimmten Inhaltsbereichen oder zum Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen in Bezug auf einzelne Inhaltsbereiche.« (Kastrup et al., 2010, S. 340)

Solche Teilkonzeptionen müssten dann in einem weiteren Schritt zu einem theoriegeleiteten stufenbezogenen Gesamtkonzept zusammengefügt werden.

Mit der Implementierung von kompetenzorientierten Lehrplänen und Fachanforderungen für die Primarstufe wächst weiterhin der Bedarf an einer für die Sportlehrkräfte handhabbaren Aufgabensystematik zur Förderung der bewegungs- und sportkulturellen Kompetenz. In diesem Zusammenhang hat Neumann (2014, S. 175-176) aus pragmatischen Gründen vorgeschlagen, den hohen Anspruch sogenannter »Kompetenztestaufgaben« zu reduzieren und sich beim Versuch einer Erhebung des Lern- und Leistungsstands im Grundschulsport verstärkt eher praxistaugliche »Aufgaben mit diagnostischer Funktion« zu konzentrieren. Die Entwicklung einer für die heterogene Schülerschaft nützlichen und für ihren individuellen Lernprozess fruchtbaren Aufgabekultur steht allerdings in den meisten Bundesländern wohl noch aus.

Mit der Kompetenzorientierung im (Grund-)Schulsport nimmt – auch in den Lehrplänen – der Stellenwert »reflektierter Praxis« (Serve-Pandrick, 2013) zu und reflektierter Sportunterricht wird vermehrt in der Primarstufe zum Thema. Einzelne empirische Fallstudien von Greve (2013), Lüsebrink (2020) und Wolters und

Lüsebrink (2019) untersuchen so beispielsweise die Einbettung von Reflexionsphasen in die sportunterrichtliche Inszenierung sowie deren Relevanz für fachliche Bildungsmomente.

Neben Publikationen zur qualitativen Unterrichtsforschung, der die zuvor genannten Studien und weitere Fallanalysen zum Grundschulsport (vgl. u.a. Erhorn, 2016) zuzurechnen sind, finden sich in den letzten Jahren auch Beiträge zur Schüler*innenforschung. An dieser Stelle seien nur zwei Beispiele kurz genannt: Im Rahmen eines an drei Standorten durchgeführten Forschungsprojekts versuchen Balz et al. (2017) zu rekonstruieren, wie Kinder im Verlauf der Grundschulzeit das Spielen und das Spielernen im Kontext des Sportunterrichts erleben. Reimann-Pöhlens (2017) beschäftigt sich ebenfalls mit dem Spielen im Grundschulsport und diskutiert facettenreich das Niederlagenerleben von Schüler*innen, wobei sie konsequent den Ansatz der Grounded Theory anwendet und auf der Grundlage der ermittelten Kernkategorie ein Modell entfaltet, dass innerhalb gewisser Grenzen Problemlösungs- und Bewältigungsprozesse beim Niederlagenerleben stimulieren kann.

Stellvertretend für die Forschung zu den Sportlehrer*innen steht hier die Interviewstudie von Ruin (2017) zu den Körperbildern von Lehrkräften vor dem Hintergrund der Diskussion um den inklusiven Schulsport. Unerwartet ist dabei sicherlich, dass nur wenige der befragten Grundschullehrkräfte ein »subjektivierendes« Körperbild aufweisen, während der Anteil mit einem »ambivalenten« Körperbild hoch ist, was unter Umständen mit der großen Anzahl an fachfremd unterrichtenden Lehrkräften zusammenhängen könnte (vgl. Ruin, 2017, S. 230). Die Rolle von Sportlehrer*innen im inklusiven Sportunterricht thematisiert ferner eine Studie von Furrer et al. (2021), deren Befunde nahelegen, dass die (positive) Einstellung der Lehrkraft für die sozialen Interaktionen im Sportunterricht kaum bedeutsam ist, was vor allem mit fachspezifischen Aspekten in Verbindung stehen kann.

Die bislang eher vereinzelt sportpädagogischen Beiträge zum digitalen Lernen im Grundschulsport können schließlich dem Bereich der Schulsportentwicklungsforschung zugeordnet werden. Exemplarisch soll hier auf den Beitrag von Thumel et al. (2020) verwiesen werden, der am Beispiel eines explorativen Projekts die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von digitalen Medien im Grundschulsport sowie mögliche Beiträge solcher sportunterrichtlichen Inszenierungen zur Medienbildung analysiert.

Festzuhalten bleibt abschließend, dass in allen vier von Bräutigam (2008) beschriebenen Bereichen (Unterrichtsforschung, Schulsportentwicklungsforschung, Lehrer*innen- und Schüler*innenforschung) mit Blick auf den Grundschulsport erheblicher weiterer Forschungsbedarf besteht.

Bewegung und Gesundheit

Bewegung, Spiel und Sport sind im Kindesalter nicht nur ein mehr oder weniger selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt, sondern bilden in gewisser Hinsicht das »Fundament« (Joisten, 2020) einer gesunden Entwicklung von Heranwachsenden. Es gilt inzwischen als gesichert, dass die Kindheit für die Anbahnung gesundheitsfördernder Einstellungen und einer bewegten Lebensweise einen besonders geeigneten Abschnitt des Lebenslaufs bildet (vgl. Kuntz et al., 2018, S. 45). Bewegungs- und Sportaktivitäten können also den Verlauf der gesamten Entwicklung und die gesundheitsbezogene Lebensqualität im Kindesalter – im Sinne einer »frühen Weichenstellung« (Lampert, 2010) – nachhaltig unterstützen. Im Umkehrschluss gilt, dass körperliche Inaktivität mit nicht unerheblichen Risiken verbunden ist, auch wenn die etwaigen negativen gesundheitlichen Folgen sich noch nicht in dieser Lebensphase auswirken.

Generell bestätigen mehrere Studien im deutschsprachigen Raum – darunter das Motorik-Modul der KiGGS-Erhebungen – unter Berücksichtigung der Faktoren Dauer, Häufigkeit und Intensität – einen substanziellen Zusammenhang zwischen der körperlichen Aktivität und ihrer motorischen Leistungsfähigkeit (vgl. Bös et al., 2008). Die vorliegenden Befunde stimmen im Übrigen darin überein, dass nur eine Minderheit der Kinder im Grundschulalter täglich in ausreichendem Maße körperlich aktiv ist (vgl. Demetriou et al., 2019, S. 118; Mutz, 2020, S. 40; Sygusch et al., 2008). Wie nicht zuletzt die Welle 2-Erhebung der KiGGS-Studie zeigen konnte, erfüllen mit steigendem Lebensalter zudem immer weniger Mädchen und Jungen in Deutschland die WHO-Aktivitätsempfehlung, die für diese Altersgruppe 60 Minuten moderate körperliche Aktivität pro Tag als Minimum vorsieht. Beispiele für einen moderaten Intensitätsbereich sind lockere Bewegungsspiele im Freien, zügiges Spazierengehen oder normales Fahrradfahren.

Während die Prävalenz von mindestens sechzig Minuten täglicher körperlicher Aktivität im Vorschulalter noch deutlich über 40 % liegt, erreichen bei den 7-10-Jährigen nach Finger et al. (2018, S. 26) lediglich 22.8 % Prozent der Mädchen und 30 % der Jungen die wünschenswerte tägliche Bewegungszeit. Diese Werte gehen dann im Verlauf des Jugendalters noch einmal drastisch zurück. Dabei geht ein niedriger sozioökonomischer Status mit einem höheren Anteil der Kinder und Jugendlichen einher, die eine geringe körperliche Aktivität aufweisen (vgl. Lampert et al., 2019, 24-25).

»Dass mehr als drei Viertel der Mädchen und zwei Drittel der Jungen in Deutschland die WHO-Bewegungsempfehlung verfehlen, weist auf ein weiterhin sehr hohes Potential für die Bewegungsförderung hin.« (Finger et al., 2018, S. 28)

Die zuvor zitierte Aussage gewinnt noch zusätzlich an Tragweite, wenn man berücksichtigt, dass andere wissenschaftlichen Publikationen zum Teil nicht uner-

heblig über die in den WHO-Guidelines festgelegten täglichen Bewegungszeiten hinausgehen. Nach den Nationalen Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung (Rütten & Pfeifer, 2016) gilt so für das Grundschulalter (6-11 Jahre), dass die Kinder vermeidbare Sitzzeiten reduzieren und täglich mindestens 90 Minuten mit moderater bis hoher Intensität körperlich aktiv sein sollten. »60 Minuten davon können durch Alltagsaktivitäten, wie z.B. mindestens 12000 Schritte/Tag, absolviert werden« (Rütten & Pfeifer, 2016, S. 25). Einen solchen Bewegungsumfang, der einen hohen gesundheitlichen Nutzen verspricht, erreichen sicherlich noch deutlich weniger Mädchen und Jungen. Unabhängig vom den verschiedenen Aktivitätsempfehlungen besteht ein dringender Handlungsbedarf für bewegungsorientierte Angebote und Maßnahmen in allen für Kinder und Jugendlichen relevanten gesellschaftlichen Kontexten.

Eine Aufgabe der Grundschule besteht vor diesem Hintergrund darin, dem in dem Zeitraum nach dem Schuleintritt beobachtbaren Rückgang von körperlicher Aktivität entgegenzuwirken. Neben einer Implementierung von verschiedenen Elementen einer bewegten Schule (vgl. Pühse, 2003; Müller & Dinter, 2020), dem Ausbau des außerunterrichtlichen Schulsports sowie dem vermehrten Sich-Bewegen im Freien und dem Aufsuchen außerschulischer Lernorte könnte eine Erhöhung des Anteils der effektiven Bewegungszeit im Sportunterricht hilfreich sein (vgl. Hoffmann, 2011). Gesundheit als pädagogische Perspektive eines erziehenden Sportunterrichts impliziert schon in der Grundschule die Anbahnung von bewegungsbezogenem Gesundheitsverhalten und -bewusstsein (vgl. Kurz, 2004, S. 64). Inzwischen liegen diverse fachdidaktische Publikationen zur Gesundheitsförderung im Schulsport vor (vgl. u.a. Balz et al., 2016), deren Schwerpunkt zumeist aber nicht auf dem Grundschulsport liegt. Darüber hinaus bleibt zu berücksichtigen, dass Gesundheit nur eine von mehreren Perspektiven des Sportunterrichts in der Grundschule sein kann.

Die Bewegungszeiten in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sollten quantitativ ausgeweitet und die Bewegungsförderung qualitativ (z.B. durch Fort- und Weiterbildungen sowie den Abbau des Lehrkräftemangel im Fach Sport in der Primarstufe) weiter verbessert werden. Die Forderung nach Einführung einer täglichen Sportstunde in der Grundschule, die zumindest bei einem Teil der Schüler*innen die physische Fitness verbessern und weitere präventive Effekte erzielen könnte, ist nach wie vor aktuell (vgl. Thiele & Seyda, 2011, 2020). Neben einer bewegungsfreundlichen Schulumwelt und der Möglichkeit zur Nutzung von schulischen Räumen in der Freizeit (Sporthallen, Schulhöfe) wäre nach Rütten und Pfeifer (2016, S. 78) ferner der »bewegungsaktive Transport« der Kinder zur Schule von gesundheitlichem Nutzen. Ein Bedarf an präventiv ausgerichteten Maßnahmen zur Förderung des Sich-Bewegens und Sporttreibens von Kindern besteht ebenfalls im Freizeitbereich (z.B. niederschwellige Angebote von Sportvereinen sowie Trägern der offenen Kinder- und Jugendarbeit). Mit Blick auf informelle Spiel- und

Bewegungspraktiken von Kindern und Jugendlichen wäre schließlich die Schaffung multifunktionaler und zum Teil auch »unfertiger« Bewegungsräume zu nennen, die auch als Teil öffentlicher Park- und Grünanlagen angelegt werden könnten (vgl. Schwier, 2020b, S. 33).

Diversität, Inklusion und Teilhabe

Bewegung, Spiel und Sport besitzen für einen großen Teil der Kinder eine hohe Attraktivität, wobei nicht alle Heranwachsenden in gleichem Maße Zugang zu den verschiedenen organisierten und informellen Settings im Feld der Sport- und Bewegungskultur finden. Mitverantwortlich für ungleiche Zugangschancen sind – neben fehlendem Interesse – nicht zuletzt unterschiedliche Barrieren und Exklusionsmechanismen, die in der Regel mit Dimensionen sozialer Ungleichheit verbunden sind und die schon in die Sportsozialisation im Kindesalter hineinwirken (vgl. Mutz & Albrecht, 2017). Studien haben so beispielsweise wiederkehrend nachgezeichnet, dass das Bildungsniveau der Heranwachsenden, die soziale Lage und das Haushaltseinkommen der Familien wichtige Einflussgrößen für die Mitgliedschaft in einem Sportverein sind. Teilhabe oder Nicht-Teilhabe am Sport resultieren zudem aus dem Zusammenspiel verschiedener Ungleichheitsfaktoren: Ein größeres finanzielles und kulturelles Kapital der Familie erhöht so bei Mädchen mit Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit der Mitgliedschaft in einem Sportverein, während ein Mangel an diesen Kapitalsorten bei Jungen mit Migrationshintergrund keine exkludierenden Wirkungen hat (vgl. Borggreffe & Cachay, 2018, S. 254). Insgesamt stellen Sportvereine in Deutschland nach Nobis und El-Kayed (2019, S. 22) noch immer tendenziell exklusive Settings dar, während der außerunterrichtliche Schulsport und der kommerzielle Sport eher als niederschwellig wahrgenommene Angebote bereithalten, bei denen Bildungsniveau, Geschlecht und Migrationshintergrund keine exkludierenden Faktoren sind.

Die ungleichen Teilhabechancen an Bewegung, Spiel und Sport konfrontieren nicht erst seit heute die Kindertageseinrichtungen, den Grundschulsport sowie den non-formalen Kindersport mit weitreichenden pädagogischen Herausforderungen, die seit mehr als einem Jahrzehnt vorwiegend mit den Stichworten Diversität und Inklusion verbunden werden. In diesem Zusammenhang weisen die Begriffe Inklusion und Diversität/Vielfalt – verstanden als Debatte um die Differenzierung einer Gesellschaft entlang der Aspekte Geschlecht, Behinderung, Alter, ethnische Herkunft, sexuelle Orientierung und Identität (vgl. Salzbrunn, 2014, S. 5-12) – eine erhebliche Schnittmenge auf. Inklusion erkennt die Heterogenität und Mehrfachzugehörigkeiten der Subjekte an, zielt auf chancengleiche gesellschaftliche Partizipation aller Menschen und beschreibt in diesem Sinne einen mehr oder

weniger radikalen gesellschaftlichen Transformationsprozess, der gerade auch den Bildungsbereich und das Sportsystem betrifft.

Eine zumindest implizite Verknüpfung von Inklusion und Diversität lässt sich im Übrigen ebenfalls in den einschlägigen sportpädagogischen Publikationen erkennen, die wiederkehrend die Potentiale heterogener Lerngruppen hervorkehren, die Notwendigkeit wechselseitiger Wertschätzung betonen und die Vielfalt der Kinder als günstigen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse im Medium der Bewegung beschreiben (vgl. u.a. Giese & Weigelt, 2015; Meier & Ruin, 2015). Verschiedentlich ist allerdings darauf hingewiesen worden, dass die Ausbildung und die Einstellungen von Sportlehrkräften die flächendeckende Etablierung eines inklusiven Schulsports zum Teil erschweren könnte. Als ein weiteres und aus ihrer Sicht schwerwiegendes Inklusionshemmnis identifizieren Giese und Sauerbier (2018) implizite Körpernormen, normative Vorstellungen von Bewegungsfähigkeit und sportpädagogische Denkfiguren mit Exklusionspotential für Menschen mit (Körper-)Behinderungen. Damit stellt sich zugleich die Frage, ob ein diversitäts-sensibler Umgang im Grundschulsport die Entfaltung einer eigenständigen inklusiven Sportpädagogik bzw. -didaktik notwendig macht (vgl. Giese, 2016).

Die aktuellen Ansätze und Konzepte zum inklusiven Sportunterricht bzw. einer inklusiven Sportpädagogik sind allerdings nicht nur sehr facettenreich, sondern problematisieren lediglich in Ausnahmefällen die Wirkungen und Nebenwirkungen des gegliederten Schulsystems sowie die Dauer der Grundschulzeit in Deutschland (im Sinne eines längeren gemeinsamen Lernens bis nach dem 6. Schuljahr). Mit der nicht selten anzutreffenden Zentrierung auf das Subjekt und die Subjektivierungsprozesse tritt zudem die Frage in den Hintergrund, ob und inwieweit eine Verwirklichung des Menschenrechtsprojekts und der Abbau von Chancenungleichheiten im Bildungssystem ohne nachhaltige Veränderungen des vorgefundenen Schulwesens machbar sind. Da kann es letztendlich kaum überraschen, wenn der Umgang mit Vielfalt und Differenzen in Kindertageseinrichtungen wohl weitaus stärker zur alltäglichen Praxis gehört als in Grundschulen, die wahrscheinlich wiederum inklusiver ausgerichtet sind als die Mehrzahl der Gymnasien.

Abschließend bleibt anzumerken, dass im sportdidaktischen Diskurs zumeist ein auf die Kategorie Behinderung fokussiertes Inklusionsverständnis anzutreffen ist (vgl. Tiemann, 2015, S. 303), während zum Beispiel auf die Kategorien ethnische Herkunft, soziale Benachteiligung, Geschlechtsidentitäten und (Hoch-)Begabung weitaus seltener Bezug genommen wird.

Literatur

- Bahr, S., Kallinich, K., Beudels, W., Fischer, K., Hölter, G., Jasmund, C., Krus, A., & Kuhlenkamp, S. (2012). Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. *Motorik*, 35(3), 98-109.
- Balz, E., Bindel, T., & Frohn, J. (2017). Wie Kinder ihren Sportunterricht erleben – Studien zum Grundschulsport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5(1), 45-66.
- Balz, E., Erlemeyer, R., Kastrup, V., & Mergenkühl, T. (Hg.) (2016). *Gesundheitsförderung im Schulsport. Grundlagen, Themenfelder und Praxisbeispiele*. Meyer & Meyer.
- Bös, K. (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 85-107). Hofmann.
- Bös, K., Oberger, J., Lämmle, L., Opper, E., Romahn, N., Tittlbach, S., Wagner, M., Woll, A., & Worth, A. (2008). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern. In W. Schmidt (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 137-157). Hofmann.
- Borggreffe, C. & Cachay, K. (2018). The social selectivity of certain sports with regard to German migrants theoretical reflections using handball as an example. *European Journal for Sport and Society*, 13(3), 250-267.
- Bräutigam, M. (2008). Schulsportforschung: Skizze eines Forschungsprogramms. In Dortmundener Zentrum für Schulsportforschung (Hg.), *Schulsportforschung* (S. 14-50). Meyer & Meyer.
- Breuer, C., Joisten, C., & Schmidt, W. (Hg.) (2020a). *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Hofmann.
- Breuer, C., Joisten, C., & Schmidt, W. (2020b). Einleitungen, Kernaussagen und Handlungsempfehlungen. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hg.). *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 8-19). Hofmann.
- Demetriou, Y., Bucksch, J., Hebestreit, A., Schlund, A., Niessner, C., Schmidt, S., Finger, J. D., Mutz, M., Völker, K., Vogt, L., Woll, A., & Reimers, A. K. (2019), Germany's 2018 report card on physical activity for children and youth. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(2), 113-126.
- Erhorn, J. (2012). *Dem »Bewegungsmangel« auf der Spur. Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern*. transcript.
- Erhorn, J. (2016). Sportunterricht beobachten. *Grundschulzeitschrift*, 30(2), 51-54.
- Erhorn, J., Schwier, J., & Brandes, B. (Hg.) (2020). *Bewegung – Spielraum für Bildung. Chancen für bereichsbezogenes Lernen in der frühen Kindheit*. transcript.
- Finger, J. D., Varnaccia, G., Borrmann, A., Lange, C., & Mensink, G. B. M. (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus der KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), 24-31.

- Fischer, K., Hölter, G., Beudels, W., Jasmund, C., Krus, A., & Kuhlenkamp, S. (Hg.) (2016), *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Springer VS.
- Furrer, V., Mumenthaler, F., Valkanover, S., Eckhart, M., & Nagel, S. (2021). Zum Zusammenhang zwischen der Einstellung der Lehrkräfte zu inklusivem Sportunterricht und sozialer Interaktionen von Kindern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00108-9>.
- Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2008). Sportengagement, Persönlichkeit und Selbstkonzeptentwicklung im Kindesalter. In W. Schmidt (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit* (S. 193-208). Hofmann.
- Giese, M. (2016). Inklusive Fachdidaktik Sport – Eine Candide im Spiegel der Disability Studies. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4(2), 84-101.
- Giese, M., & Weigelt, L. (Hg.) (2015). *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis*. Meyer & Meyer.
- Giese, M., & Sauerbier, E. (2018). Scheitern an der Norm? Ableistische und autoethnographische Reflexionen zum sportpädagogischen Umgang mit Körperbehinderungen. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(4), 276-288.
- Greve, S. (2013). *Lernen durch Reflektieren im Sportspiel*. Logos.
- Heim, R. (2008). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In W. Schmidt (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit* (S. 21-42). Hofmann.
- Hoffmann, A. (2011). Bewegungszeit als Qualitätskriterium des Sportunterrichts. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23(1), 25-51.
- Hunger, I., & Zimmer, R. (Hg.) (2014). *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung*. Hofmann.
- Joisten, C. (2020). Bewegung als Fundament einer gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 78-98). Hofmann.
- Kastrup, V., Wegener, M., & Kleindienst-Cachay, C. (2010). Sportunterricht in der Grundschule – Auf dem Weg zu einem stufenbezogenen Konzept? *Sportunterricht*, 59(11), 334-341.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Köppe, G. (2003). Zur Vielfalt der sportpädagogischen Perspektiven oder: Woran soll sich Schulsport in der Grundschule orientieren? In G. Köppe & J. Schwier (Hg.), *Handbuch Grundschulsport* (S. 63-75). Schneider.
- Köppe, G., & Schwier, J. (Hg.) (2003). *Handbuch Grundschulsport*. Schneider.
- Kuntz, B., Waldhauer, J., Zeiher, J., Finger, J. D., & Lampert, T. (2018). Soziale Unterschiede im Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 3(2), 45-62.

- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 57-70). Hofmann.
- Lampert, T. (2010). Frühe Weichenstellung. Zur Bedeutung der Kindheit und Jugend für die Gesundheit im späteren Leben. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 53(5), 486-497.
- Lampert, T., Hoebel, J., Kuntz, B., Finger, J. D., Hölling, H., Lange, M., Mauz, E., Mensink, G., Poethko-Müller, C., Schienkiewitz, A., Starker, A., Zeiher, J., & Kurth, B.-M. (2019). Gesundheitliche Ungleichheiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Zeitliche Entwicklungen und Trends der KiGGS-Studie. *Journal of Health Monitoring*, 4(1), 16-39.
- Lüsebrink, I. (2020). Fachliche Bildungsmomente im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 69(12), 537-542.
- Meier, S., & Ruin, S. (Hg.) (2015). *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance des Schulsports*. Logos.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2020). *Fachanforderungen Sport Primarstufe/Grundschule*. Schmidt & Klaunig.
- Müller, C., & Dinter, A. (2020). *Bewegte Schule für alle*. Academia.
- Mutz, M. (2020). Sport- und Bewegungsaktivitäten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – ein Update des Forschungsstands. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 39-50). Hofmann.
- Mutz, M., & Albrecht, P. (2017). Parent´s Social Status and Children's Daily Physical Activity: The Role of Familial Socialization and Support. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 3026-3035.
- Neuber, N. (2010). Sportunterricht in der Primarstufe. In N. Fessler & A. Hummel, & G. Stibbe (Hg.), *Handbuch Schulsport* (S. 276-289). Hofmann.
- Neuber, N. (2020). *Fachdidaktische Konzepte Sport. Zielgruppen und Voraussetzungen*. Springer VS.
- Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. *Sportunterricht*, 63(6), 174-180.
- Neumann, P., & Balz, E. (Hg.) (2020). *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen*. Meyer & Meyer.
- Nobis, T., & El-Kayed, N. (2019). Social inequality and sport in Germany – a multidimensional and intersectional perspective. *European Journal for Sport and Society*, 16(1), 5-26.
- Pühse, U. (2003). Bewegte Schule. In G. Köppe & J. Schwier (Hg.), *Handbuch Grundschulsport* (S. 149-170). Schneider.
- Reimann-Pöhlens, I. (2017). *Niederlagen im Sportunterricht. Bewältigungsstrategien von Grundschulkindern*. transcript.

- Ruin, S. (2017). Vielfältige Körper? Eine empirische Untersuchung zu Körperbildern von Sportlehrkräften vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(3), 221-231.
- Rütten, A., & Pfeifer, K. (Hg.) (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. FAU.
- Salzbrunn, M. (2014). *Vielfalt/Diversität*. transcript.
- Schmidt W. (2002). *Sportpädagogik des Kindesalters*. Czwalina.
- Schmidt, W. (Hg.) (2008). *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit*. Hofmann.
- Schmidt, W. (2008). Sozialstrukturelle Ungleichheiten in Gesundheit und Bildung – Chancen des Sports. In W. Schmidt (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit* (S. 43-61). Hofmann.
- Schmidt, W. (Hg.) (2015). *Dritter Deutscher Kinder und Jugendsportbericht*. Hofmann.
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I., & Brettschneider, W.-D. (Hg.) (2003). *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Hofmann.
- Schwarz, R. (2014). *Frühe Bewegungserziehung*. Reinhardt.
- Schwarz, R. (2017). *Bewegung und Bildung im Kindergarten – Die BeBi-Studie*. Hofmann.
- Schwier, J. (2020a). Bewegung als Medium und Motor der Gesundheitsförderung in der frühen Kindheit. In J. Erhorn, J. Schwier, & B. Brandes (Hg.), *Bewegung – Spielraum für Bildung. Chancen für bereichsbezogenes Lernen in der frühen Kindheit* (S. 39-58). transcript.
- Schwier, J. (2020b). Entwicklungstendenzen des informellen Jugendsports. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 22-38.
- Seyda, M., Egerer, M., Hendricks, C., & Langer, A. (2020). »Kindergarten in Bewegung« In J. Erhorn, J. Schwier, & B. Brandes (Hg.), *Bewegung -Spielraum für Bildung. Chancen für bereichsbezogenes Lernen in der frühen Kindheit* (S. 185-200). transcript.
- Sygusch, R., Tittlbach, S., Brehm, W., Opper, E., Lampert, T., & Bös, A. (2008). Zusammenhänge zwischen körperlich-sportlicher Aktivität und Gesundheit von Kindern. In W. Schmidt. (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 159-176). Hofmann.
- Thiele, J. & Seyda, M. (Hg.) (2011). *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse*. Meyer & Meyer.
- Thiele, J. & Seyda, M. (2020). Die Idee einer »Täglichen Sportstunde« an Grundschulen. In Neumann, P. & Balz, E. (Hg.). *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 323-334). Meyer & Meyer.
- Thumel, M., Schwedler-Diesener, A., Greve, S., Süßenbach, J., Jastrow, F., & Krieger, C. (2020). Inszenierungsmöglichkeiten eines mediengestützten Sportunterrichts. *Zeitschrift Medienpädagogik*, 17, Jahrbuch Medienpädagogik, 401-426.

- Tiemann, T. (2015). Inklusion. In W. Schmidt (Hg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 297-316). Hofmann.
- Voss, A. (Hg.) (2019). *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik*. Kohlhammer.
- Wagner, P., & Wulff, H. (2020). Digitalisierung und körperliche Aktivität – Risiken und Nutzen digitaler Medien für Bewegung und Gesundheit. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 64-75). Hofmann.
- Wicker, P. (2020). Vorbilder für den Kinder- und Jugendsport. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 327-348). Hofmann.
- Woll, A., Jekauc, D., Mees, F., & Bös, K. (2008). Sportengagements und sportmotorische Aktivität von Kindern. In W. Schmidt (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 177-191). Hofmann.
- Wolters, P. & Lüsebrink, I. (2019). Themenkonstruktion und Reflexion – Fallstudien zur Bedeutung der Themenkonstitution für einen reflektierten Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7(1), 31-48.
- Zimmer, R. (2008). Bildung durch Bewegung in der frühen Kindheit. In W. Schmidt (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit* (S. 211-236). Hofmann.
- Zimmer, R. (2014). Bewegungserziehung. In R. Brandes-Chyrek, C. Röhner, & H. Sünker (Hg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 681-690). Barbara Budrich.
- Zimmer, R. & Hunger, I. (Hg.) (2016). *Bewegung in der frühkindlichen Bildung*. Czwalina.