



Bachelorarbeit

Lukas Döltgen

**Der Sportverein als informeller Bildungsort –
Herausforderungen für die Qualifikation von
Übungsleitern**

**BA Studiengang
Kindheitspädagogik**

Wintersemester 2018/19

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Kindheit im Wandel	8
2.1	Institutionalisierung der Kindheit	8
2.2	Veränderungen im Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen	10
2.3	Sozialräumliche Veränderungen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen	12
2.3.1	Vorstellung der Studie: Raum für Kinderspiel	14
2.3.2	Zentrale Ergebnisse der Studie: Raum für Kinderspiel	15
2.4	Familiäre Veränderungen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen	16
3	Bedeutung von Vereinssport für die kindliche Entwicklung	17
3.1	Überblick sowie Rechtliche Einordnung	17
3.2	Herausforderungen für den organisierten Vereinssport im Zuge der wandelnden Kindheit	20
3.3	Pädagogische Potenziale und Chancen von Sportvereinen	22
3.3.1	Informelle Bildungsprozesse im Sport	22
3.3.2	Alltagsbildung	25
3.3.3	Kompetenzerwerb und Bedeutungsdimensionen	26
3.3.4	Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	29
3.3.5	Gesellschaftliche Bedeutung	32
4	Theoretische Differenzierung zwischen Bewegung und Sport	34
4.1	Bewegung	34
4.1.1	Definition	34
4.1.2	Bedeutungsdimensionen von Bewegung	36
4.1.3	Bildungspolitische Einordnung	40
4.2	Sport	44
4.2.1	Definition	44
4.2.2	Zwischenfazit	46

5	Vereinskultur in Nordrhein-Westfalen	47
5.1	Organisation von Sportvereinen in NRW	47
5.2	Bewegungs- und Bildungsverständnis	48
5.3	Finanzierung	49
5.4	Mitarbeiterprofil	50
6	Kompetenzprofil von Fachkräften mit Schwerpunkt Bewegung	52
6.1	Kompetenzen von Fachkräften im Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“	52
6.1.1	Vorstellung und Grundlagen	52
6.1.2	Zielgruppe	54
6.1.3	Handlungsfelder	55
6.1.4	Kompetenzbereiche	57
6.2	Kompetenzen von Übungsleitern	58
6.2.1	Umfang und Finanzierung der Ausbildung	58
6.2.2	Übungsleiter C – Basismodul	59
6.2.3	Übungsleiter C – Aufbaumodul Schwerpunkt: Kinder und Jugendliche	60
7	Gegenüberstellung der Kompetenzen und Schlussfolgerungen für den Vereinssport	62
7.1	Gegenüberstellung der bewegungsorientierten Kompetenz- und Zielbereiche	62
7.2	Schlussfolgerungen	67
8	Fazit	69
	Abbildungsverzeichnis	71
	Literatur- und Quellenverzeichnis	72
	Anhang	82
	Eidesstattliche Erklärung	94

1 Einleitung

Der Vereinssport sowie der Sport generell bergen vielfältige Entwicklungspotenziale für das Individuum an sich, als auch für gesellschaftliche Strukturen und für das allgemeine menschliche Zusammenleben. Diese Potenziale und Chancen, welche aus der Teilhabe an sportlichen Aktivitäten, z.B. im Rahmen eines Vereines hervorgehen, sind jedoch für den Laien, welcher sich nicht intensiv mit diesem Schwerpunkt auseinandersetzt, häufig erst auf den zweiten Blick klar ersichtlich. Denn „außerhalb der sportwissenschaftlichen Fachdiskussion gilt Sporttreiben nicht selten als „Freizeitbeschäftigung“ ohne besondere Qualität“ (Golenia/Neuber 2010 S.189). Doch birgt der Vereinssport Potenziale, die etwa Kindern im Grundschulalter ermöglichen vielfältige Kompetenzen zu erwerben und zu erweitern, welche weit über den bloßen gesundheitlichen und motorischen Aspekt hinausgehen. Etwa die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dieser Altersspanne sowie der von Thomas Rauschenbach in die theoretischen und praktischen pädagogischen sowie sozialen Arbeitsfelder etablierte Begriff der Alltagsbildung stellen dabei zwei fundamentale Aspekte dar. Jedoch geht aus zahlreichen Studien der letzten Jahre hervor, dass der Vereinssport, etwa aufgrund des immer weiter fortschreitenden Ausbaus von Ganztagschulen sowie den daraus möglicherweise resultierenden Abfall der Vereinsmitgliedschaften von Kindern im Grundschulalter vor Probleme und Hürden gestellt wird. Dies stellt sich jedoch nicht als einen bloßen Konflikt der Sportvereine dar, sondern spiegelt sich auch in der allgemeinen gesundheitlichen und körperlichen Verfassung dieser genannten Zielgruppe wider. Zudem wird herausgestellt, dass die Freizeitgestaltung von Kindern dieser Altersklasse, etwa im Zuge der Digitalisierung in der heutigen Zeit vermehrt von Medienkonsum geprägt wird und sich viele Umfeldler, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, als eher „kinderunfreundlich“ herausstellen. Ich möchte nun darlegen, aus welchem Grund ich mich mit dem Themenschwerpunkt Vereinssport befassen werde und dazu meinen persönlichen Bezugspunkt zu diesem Themenbereich erläutern.

Seit dem Grundschulalter bin ich Mitglied in einem Sportverein und habe innerhalb diesem verschiedene Sportarten erlernt und trainiert. Seit Dezember 2017 leite ich gemeinsam mit einer Kollegin eine Trainingsgruppe unseres Volleyballvereins und trainiere innerhalb dieser Kinder im Alter von neun bis vierzehn Jahren. Im Zuge des Trainingsalltages sehe ich mich jedoch häufig mit einem Rollenkonflikt konfrontiert. So lassen sich für manche Trainingsinhalte einige Kinder schwerer motivieren als andere und gehen mit dieser Demotivation auf individuelle Art und Weise um. Daraus resultiert nun mein bereits angesprochener Konflikt. Denn in der Rolle des Trainers verfolge ich für den Moment andere Ziele und Interessen als wenn ich die Rolle des „Kindheitspädagogen“ einnehmen würde. Die Handlungsschritte, wie mit der oben beschriebenen Situation umgegangen werden würde, können sich nun in großem Maße unterscheiden. Denn würde ich die Situation bloß aus der Perspektive des „Trainers“ betrachten, würde sich die anschließende Handlung gegebenenfalls fundamental von derer unterscheiden, als wenn ich die Perspektive des „Kindheitspädagogen“ einnehmen würde. Diesen Konflikt konnte ich bereits häufig im Rahmen der Trainingseinheiten persönlich im Kontakt mit unterschiedlichen Kindern reflektieren.

Daraus ergibt sich die persönliche Fragestellung meiner Bachelorarbeit: *„Wie gehe ich unter der Berücksichtigung des Rollenkonfliktes <Trainer – Kindheitspädagoge> mit Situationen im Rahmen des Trainingsalltages, innerhalb denen Kinder an gewissen Trainingsinhalten geringe Motivation finden, um?“*.

Um dieser Fragestellung entgegenzuwirken möchte ich mich somit mit dem Schwerpunkt des Vereinssportes auseinandersetzen. Dazu werde ich zu Beginn die Bedeutung, welche Sportvereine zum einen für die Entwicklung des Individuums sowie zum anderen für das gesellschaftliche Zusammenleben einnehmen, erläutern. Im Rahmen dieses Schrittes nehme ich Bezug auf verschiedene Studien, welche sich mit diesem Themenschwerpunkt befasst haben und stelle verschiedene Theorien und Modelle der kindlichen Entwicklung vor. In diesem Zusammenhang stellt die wandelnde Kindheit in ihren unterschiedlichen Facetten eine große Bedeutung für die Anteilnahme von Kindern und Jugendlichen innerhalb eines Sportvereins dar. Im

nächsten Schritt möchte ich versuchen eine klare Differenzierung der Begrifflichkeiten „Sport“ und „Bewegung“ vorzunehmen und deren vielseitigen Bedeutungsdimensionen darlegen. Zudem werde ich mich mit rechtlichen und bildungspolitischen Grundlagen des Vereinssports befassen, um unter anderem die Auffassungen bezüglich Bewegung und Sport der Bildungsgrundsätze und Rahmenlehrpläne von Grundschulen in Nordrhein-Westfalen zu thematisieren. Anschließend werde ich mich mit der Vereinskultur in Nordrhein-Westfalen beschäftigen. In diesem Schritt gehe ich auf das Selbstverständnis des „Landessportbund NRW“ zu den Bereichen „Bewegung“ und „Sport“ ein. Zudem befasse ich mich im Anschluss mit der Ausbildung und Qualifikation von Übungsleitern in Nordrhein-Westfalen sowie dem Zugang zu dieser Qualifikation. Im Rahmen dieses Schrittes werde ich die Inhalte und Konzeptionen ausgewählter Übungsleiterkurse im Hinblick auf unterschiedliche, aus kindheitspädagogischer Sicht relevante, Faktoren kritisch analysieren. So werde ich Kompetenz- und Zielbereiche des Qualifikationsprofils „Bewegung in der frühen Kindheit“ mit den Übungsleiterkonzeptionen gegenüberstellen. Abschließend werde ich die analysierten Daten auswerten, um gegebenenfalls mögliche gesellschaftlich-strukturelle Veränderungen der Vereinskultur sowie Veränderungen in der Übungsleiterausbildung und im Zugang zu dieser aufzeigen.

In der folgenden Arbeit gelten die Termini Übungsleiter, Fachkräfte, Migranten u.a. aus Gründen des Leseflusses für beide Geschlechter. Es werden somit stets sowohl männliche als auch weibliche Übungsleiter, Fachkräfte u.a. bei der Formulierung angesprochen.

2 Kindheit im Wandel

In den ersten beiden Kapiteln meiner Bachelorarbeit möchte ich auf die Rolle, welche Sportvereine als informelle Bildungsinstanz für die kindliche Entwicklung einnehmen können, eingehen. Dazu werde ich mich zuerst mit der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen befassen und auf den Wandel der Kindheit im Vergleich zu früheren Dekaden eingehen. In diesem Zusammenhang werde ich mich auf themenrelevante Studien beziehen und aufzeigen, inwiefern die Kindheit von den unterschiedlichen Wandlungsprozessen, insbesondere in Bezug auf das Sportverhalten von Kindern und Jugendlichen, beeinflusst wird. Darauf folgt im nächsten Schritt ein Überblick über die aktuelle sozialstrukturelle Lage der Instanz „Sportverein“ in Deutschland sowie eine erste rechtliche Einordnung dieser. Zudem gehe ich auf Herausforderungen, vor die Sportvereine im Zuge der wandelnden Kindheit gestellt werden, ein. Im Anschluss folgt eine fachtheoretische Auseinandersetzung. Ziel ist es dabei besonders, Entwicklungspotenziale und Chancen, welche mit der aktiven Nutzung eines Sportvereines einhergehen, herauszustellen.

2.1 Institutionalisierung der Kindheit

Kinder und Jugendliche wachsen im Vergleich zu früheren Dekaden grundlegend verändert auf. So geschah das Aufwachsen von Kindern „bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein zumindest in Westdeutschland im Wesentlichen in der Familie und – nach der Halbtagschule – im sozialen Nahraum“ (Neuber/Salomon 2015 S.26). Im Vergleich dazu nimmt die Zeit, welche Kinder in pädagogischen Institutionen verbringen heutzutage deutlich zu. „Von der Kindertageseinrichtung über die Ganztagschule bis hin zu den organisierten Freizeitangeboten außerschulischer Bildungsanbieter wird ihre Zeit zunehmend vorstrukturiert“ (Neuber/Salomon 2015 S.26). So verbringen zunehmend mehr Kinder vermehrte Zeiteile in schulischen Settings und auch die Anzahl an öffentlich wahrgenommenen Terminen nahm zu (Vgl. Schmidt 2015 S.203 in Anlehnung an Schmidt 2013). Dabei ist das Zusammenspiel von schulischen Inhalten am Vormittag zu den Angeboten des offenen Ganztages am Nachmittag nach wie vor gering (Vgl. Rauschenbach 2015 S.67 in Anlehnung an Rauschenbach u.

Züchner 2011). „Zugleich werden Kindheit und Jugend zunehmend institutionalisiert und pädagogisiert“ (Neuber/Salomon 2015 S.47 in Anlehnung an Rauschenbach 2015). Im Rahmen dieser Institutionalisierung der Kindheit spricht Zeiher (1983) auch von einer „Verinselung der Kindheit“, innerhalb derer der Tagesablauf der Kinder auf verschiedene Inseln, z.B. Schule, Sportverein, Nachhilfe etc. verlagert wird. Somit nimmt die Verantwortung, welche die Gesellschaft für das Aufwachsen von jungen Menschen einnimmt, deutlich zu und es ergeben sich zahlreiche neue Handlungsoptionen für Kinder und Jugendliche im soziokulturellen Bereich (Vgl. Neuber/Salomon 2015 S.44-45). Jedoch gehen nicht nur Chancen, sondern auch Risiken mit diesem sozialen Wandel einher, da nicht alle Kinder und Jugendliche gleichermaßen von diesen veränderten Bedingungen profitieren können. Denn Kinder und Jugendliche die aus Familien stammen, welche unter anderem von Armut bedroht sind oder vergleichsweise geringere Bildungsniveaus vorweisen, sollen über weniger Möglichkeiten verfügen an außerschulischen Freizeitaktivitäten teilzuhaben, als Kinder, die aus sozial gehobeneren Schichten stammen (Vgl. Neuber/Salomon 2015 S.44-45) (siehe auch Punkt 3.1). Allgemein wurde der Begriff „Bildung“ sowohl von Seiten der Politik, als auch von großen Teilen der Gesellschaft zu einem Schlüsselthema öffentlicher Diskurse (Vgl. Rauschenbach 2015 S.50). Vielfältige Fachdisziplinen begannen sich intensiv mit diesem Forschungsgebiet zu befassen, wodurch eine Differenzierung neben formalen, zu non-formalen und informellen Bildungsprozessen vorgenommen wurde (Vgl. Rauschenbach 2015 S.50-51 in Anlehnung an Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2005). So begann die These „Bildung ist mehr als Schule“ (Rauschenbach 2015 S.50 zitiert Bundesjugendkuratorium (BJK) 2002), unter anderem durch die Etablierung des Begriffes der „Alltagsbildung“, auf immer weniger öffentlichen Widerspruch zu stoßen. Im Zuge dieser Bildungsdebatten kam es zu einem nachhaltigen Wandel des Bildungssystems, welcher sich durch zwei Entwicklungen charakterisieren lassen soll (Vgl. Rauschenbach 2015 S.51-52). Zum einem „trägt diese Entwicklung zu einer weiteren Institutionalisierung von Kindheit bei, also zu einer neuen Form der Standardisierung von kindlichen Normalbiografien, die mit

einer Zunahme von öffentlicher Verantwortung einhergeht“ (*Rauschenbach 2015 S.51 in Anlehnung an BMFSFJ 2013a*). Dies hat zur Folge, dass sich ebenso der Sport weiterentwickeln muss, da er zu einem „allgemeinen Mitgestalter der Lebens- und Bildungswelten von Kindern und Jugendlichen“ (*Rauschenbach 2015 S.51*) wird. Zum anderen gehen aus dieser Erweiterung der Bildungsorte und Bildungslandschaften Chancen und Potenziale für Kinder und Jugendliche hervor (*Vgl. Rauschenbach 2015 S.51-52*).

2.2 Veränderungen im Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen

Einen weiteren Wandel im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in der heutigen Zeit stellt zudem die rasante Entwicklung digitaler Medien dar. So nehmen digitale Medien mit zunehmendem Alter der Kinder einen immer größeren Stellenwert in ihrer Freizeitgestaltung ein (*Vgl. Neuber/Salomon 2015 S.40*). Die KIM-Studie, welche sich mit der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen im Alter von sechs bis dreizehn Jahren befasst, stellte heraus, dass jeder deutsche Haushalt mit einem Fernsehgerät und beinahe jeder mit einem Internetzugang (98%) sowie einem Smartphone (98%) ausgestattet ist (*Vgl. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (MPFS) 2015 S.8*). Auch in den Interessenlagen von Kindern und Jugendlichen dieser Altersklasse spiegelt sich die Bedeutung, welche Medien für die Freizeitgestaltung einnehmen, wider. So gaben 46% der Jungen an, sehr interessiert für Computer-, Konsolen- sowie Handyspiele zu sein. Im Vergleich dazu fällt auf, dass Mädchen (20%) vergleichsweise niedrigeres Interesse für diese Kategorie aufweisen (*Vgl. MPFS 2015 S.7*). Auch bei der Ausstattungsrate von Mediengeräten zeigt sich, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen, insbesondere bei Spielekonsolen, häufiger über den Besitz von digitalen Medien verfügen (*Vgl. MPFS 2015 S.9*). In der Kategorie liebste Freizeitbeschäftigung wurde geschlechterübergreifend „Freunde treffen“ gefolgt von „draußen spielen“ und „Fernsehen“ von der Mehrheit der befragten Kinder angegeben. Es stellte sich außerdem heraus, dass Jungen (34%) einen größeren Bezug zum „Sport treiben“ als liebste Freizeitbeschäftigung haben als Mädchen (14%) (*Vgl. MPFS 2015 S.13*). Ebenso gaben mehr Jungen (46%) als Mädchen (15%) an sich sehr für den

Bereich Sport zu interessieren (Vgl. MPFS 2015 S.7). Dabei gilt Sport als ein „zentraler Bereich der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen“ (Neuber/Salomon 2015 S.44). Diese These wird im kommenden Abschnitt durch Zahlen zur Verteilung der Vereinsmitgliedschaften von Kindern und Jugendlichen untermauert (siehe auch Punkt 3.1). Zudem konnte aus den Ergebnissen der Shell-Jugendstudien ebenfalls die Bedeutung von Sportvereinen als größter Anbieter außerschulischer Freizeitaktivitäten herausgestellt werden (Vgl. Neuber/Salomon 2015 S.47-49). Die Befragung der „KiGGS-Studie“ (2013), welche sich schwerpunktmäßig mit der gesundheitlichen Lage von Kindern und Jugendlichen im Alter von 0 bis 17 Jahren befasst, untermauert die Ergebnisse der KIM-Studie zum Mediennutzungsverhalten der befragten Zielgruppe. So wurde herausgestellt, dass die tägliche Mediennutzung für Kinder und Jugendliche längst zur Normalität geworden ist (Vgl. Robert-Koch-Institut 2014 S.37). Etwa 65% der befragten Jugendlichen im Alter von 11 bis 17 Jahren verbringen aufaddiert mindestens zwei Stunden vor dem Fernseher, der Spielekonsole und dem Computer. 34% der Befragten gaben an, mindestens vier Stunden Zeit vor den Medien zu verbringen und 15% verbringen sogar über sechs Stunden am Tag mit der Nutzung digitaler Medien (Vgl. Robert-Koch-Institut 2014 S.37). Auffällig dabei ist, dass sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche deutlich mehr Zeit mit digitalen Medien verbringen (Vgl. Robert-Koch-Institut 2014 S.39). Auch in dieser Erhebung stellte sich heraus, dass Jungen in der Gruppe der „Intensivnutzer“ deutlich häufiger vertreten sind als Mädchen. Jedoch lässt sich in der faktischen Nutzung des Internets und dem Computer kein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen feststellen. Denn „Computer und Internet besitzen inzwischen in fast allen Lebensbereichen enorme Bedeutung – ganz unabhängig vom Geschlecht“ (Robert-Koch-Institut 2014 S.38). Diese Entwicklung soll sich jedoch trotz gesundheitlichen Risiken, welche aus einem solchen Mediennutzungsverhalten hervorgehen, in Zukunft auch bei jüngeren Altersklassen bemerkbar machen (Vgl. Robert-Koch-Institut 2014 S.38). So bestehe „eine zeitliche Konkurrenz zwischen der Beschäftigung mit Bildschirmmedien und körperlicher Aktivität“ (Robert-Koch-Institut 2014 S.38), wodurch Kinder und Jugendliche mit intensivem Mediengebrauch eher zu Bewegungsmangel

und Adipositas neigen sollen (Vgl. Robert-Koch-Institut 2014 S.38 in Anlehnung an KiGGS-Basiserhebung 2003/2006). Zum Bereich Sport und Spiel ergab die Befragung, dass mit 78% ein Großteil der Befragten sportlich, außerhalb der Schule und Kindertagesstätte, aktiv ist. Dabei weisen 80% der Sporttreibenden ein wöchentliches Sportpensum von mindestens zwei, etwa 25% weisen sogar ein Sportpensum von fünf oder mehr Stunden in der Woche auf. Zudem verbringen 77% der befragten Drei- bis Zehnjährigen mehr als fünfmal in der Woche Zeit beim Spielen an der frischen Luft (Vgl. Robert-Koch-Institut 2014 S.17). Im Vergleich zu jüngeren sind ältere Kinder und Jugendliche eher sportlich aktiv, wohingegen bei Jüngeren ihre körperliche Aktivität eher mit „Spielen“ in Verbindung gebracht wird (Vgl. Robert-Koch-Institut 2014 S.17-18). Ein Rückgang im Vergleich zu früheren Befragungen der Drei- bis Zehnjährigen in Bezug auf ihr Sport- und Spielverhalten konnte nicht festgestellt werden. So lässt sich sagen, „dass unter den 3- bis 10-Jährigen der Vereinssport und das Spielen im Freien heute genauso weit verbreitet sind wie zum Zeitpunkt der KiGGS-Basiserhebung (2003-2006). Zumindest dieser Befund weist nicht darauf hin, dass sich Kinder in den letzten Jahren immer weniger bewegen würden“ (Robert-Koch-Institut 2014 S.19-20). Die KiGGS-Studie stellt jedoch in Bezug zur sportlichen Betätigung innerhalb eines Sportvereines heraus, dass Kinder, vor allem Mädchen, aus sozial benachteiligten Schichten deutlich seltener Mitglieder in Sportvereinen sind. Somit seien zumindest Teile der Heranwachsenden dennoch zu wenig sportlich aktiv (Vgl. Robert-Koch-Institut 2014 S.19-20).

2.3 Sozialräumliche Veränderungen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen

Auch die sozialräumlichen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen haben sich im Laufe der Zeit gewandelt. So vertreten kulturpessimistische Positionen die Auffassung, dass gerade das Spiel und der Sport der jüngeren Kinder von der Straße vertrieben wurde und weiterhin wird (Vgl. Schmidt 2015 S.204). Als Folge dieser Gegebenheiten geht durch den Entfall von Möglichkeiten die „Stadt als Spiel- und Erfahrungsraum für die Jüngsten verloren“ (Schmidt 2015 S.204) und „so entfallen diverse Ex-

plorations- und Erkundungsmöglichkeiten“ (*Schmidt 2015 S.204*), was zusätzlich einen Abfall von Peerkontaktanlässen zur Folge haben soll. Zudem geht aus dem 15. Kinder und Jugendbericht hervor, dass „die Wohnregion [...] einen wichtigen Bedingungsfaktor ungleicher Zugangs- und Teilhabechancen“ (*Bundesministerium für Familie, Senioren, Frau und Jugend (BMFSFJ) 2017 S.58*) für Kinder und Jugendliche darstelle. Dies soll zum einen Auswirkungen auf technische Faktoren, wie dem Zugang zum Internet, die Entfernung zu Schulen sowie auf allgemeine jugendkulturelle Möglichkeiten haben, sodass sich ländliche und städtische Wohnregionen, sowie dementsprechend auch die Zufriedenheit der dort wohnhaften Kinder und Jugendlichen mit dieser, maßgeblich voneinander unterscheiden (*Vgl. BMFSFJ 2017 S.58*). Der Ausbau von öffentlichem Nahverkehr sowie die Verbreitung von regionalen Vereinen können Kinder und Jugendliche ebenso in ihrem Freizeitverhalten beeinflussen und ggf. einschränken (*Vgl. BMFSFJ 2017 S.58*). „Um Jugendlichen angemessene Räume zur Verfügung zu stellen und sie dadurch in ihrer Entwicklung fördern zu können, ist es erforderlich ihre Bedürfnisse an Räume und ihre entwicklungsadäquaten Tätigkeiten zu kennen“ (*Derecik 2015b S.18*). So wird von Frey zwischen drei verschiedenen Typen öffentlicher Räume unterschieden. Demnach differenziert er zwischen „öffentlichen Freiräumen“, z.B. Grünflächen, Parks, Spielplätze und Straßen, „öffentlich zugänglichen verhäuslichten Räumen“, z.B. Kaufhäuser und Bahnhöfe sowie zwischen „institutionalisierten öffentlichen Räumen“, wie z.B. Sportanlagen, Vereine und Schulräume (*Derecik 2015b S.18-19 in Anlehnung an Frey 2004*). Dabei wird die Bedeutung des informellen Lernens für Kinder und Jugendliche deutlich (*siehe auch Punkt 3.3.1*). Denn im Gegensatz zu institutionalisierten öffentlichen Räumen bieten öffentliche Freiräume enorme Potenziale informeller Lernprozesse (*Vgl. Derecik 2015b S.19*). „Jugendliche benötigen also Aktivitätsinseln, in denen sie sich treffen und innerhalb ihrer Gleichaltrigengruppe in einem geschützten Raum in Szene setzen können“ (*Derecik 2015b S.20*), ebenso jedoch auch Möglichkeiten zum Rückzug, innerhalb derer sie ungestörte Kommunikationen führen können (*Vgl. Derecik 2015b S.20*).

2.3.1 Vorstellung der Studie: Raum für Kinderspiel

Blinkert et al. haben sich im Rahmen ihrer Studie unter Auftrag des deutschen Kinderhilfswerks umfassend mit sozialräumlichen Bedingungen in deutschen Städten Baden-Württembergs beschäftigt. Dabei entwickelten die Autoren das Konzept des „Aktionsraumes“, welcher durch die Merkmale, „Gefahrlosigkeit“, „Zugänglichkeit“, „Gestaltbarkeit“ sowie „Interaktionschancen für Kinder“ gekennzeichnet wird (Vgl. *Blinkert et al. 2015 S.2-3*). „Aktionsräume in diesem Sinne gingen im Verlauf der Stadtentwicklung für viele Kinder verloren“ (*Blinkert et al. 2015 S.3*) und so wurden vermehrt Flächen und Plätze, welche Kindern als Spielorte dienten, anderweitig bebaut. Infolgedessen wurde das Wohnumfeld als Spielort der Kinder „langweilig oder gefährlich und nicht selten beides“ (*Blinkert et al. 2015 S.3*). Es kam zu einer „Verhäuslichung“ der Kindheit, innerhalb derer die unbeaufsichtigte Spielzeit im Freien durch organisierte Angebote von Einrichtungen und Institutionen ersetzt wurde. Zudem trägt die weiter voranschreitende Nutzung von digitalen Medien zusätzlich zu dieser Verhäuslichung bei (Vgl. *Blinkert et al. 2015 S.3*). Die Autoren vertreten die Auffassung, „dass der Alltag von Kindern im Alter von fünf bis neun Jahren in hohem Maße und sogar in erster Linie davon abhängig ist, inwieweit die Kriterien für einen Aktionsraum im Wohnumfeld erfüllt sind“ (*Blinkert et al. 2015 S.5*). Der Aktionsraum von Kindern korreliert dabei mit zahlreichen weiteren Faktoren, welche Einfluss auf diesen nehmen, wie z.B. die „soziale Situation in der Familie, die Ressourcen der Familie, Einstellung der Eltern, Möglichkeiten oder Restriktionen wie das Vorhandensein oder Fehlen eines eigenen Zimmers oder die Verfügbarkeit von Kindern über Spielgeräte“ (*Blinkert et al. 2015 S.21*). Dabei wurden die Wohnumfelder der Kinder unter Berücksichtigung verschiedener Indexwerte, wie z.B. Lärm, soziales Klima, Erreichbarkeit von Spielflächen u.a., in „sehr günstige“ bis hin zu „sehr ungünstigen“ Wohnumfeldern klassifiziert. Die Ergebnisse der Studie wurden mit Hilfe von Eltern- und Kinderbefragungen, Expertengesprächen sowie Wohnraumbegehungen erhoben (Vgl. *Blinkert et al. 2015 S.11-19*).

2.3.2 Zentrale Ergebnisse der Studie: Raum für Kinderspiel

Die Ergebnisse der Studie belegen, dass Kinder aufgrund unterschiedlicher Faktoren fundamental different voneinander aufwachsen. So ist eine zentrale Erkenntnis der Studie, dass neun Prozent der Kinder in sehr ungünstigen sowie 14% in ungünstigen Wohnumfeldern aufwachsen. Im Vergleich dazu wachsen 37% der Befragten in sehr günstigen Umfeldern auf (Vgl. *Blinkert et al. 2015 S.44*). Dementsprechend ergab die Antwort auf die Frage an die Eltern, ob Kinder draußen ohne Aufsicht spielen können eine große Diskrepanz. Denn Kinder, die in günstigeren Umfeldern aufwachsen, können deutlich eher unbeaufsichtigte Zeit beim Draußenspielen verbringen, als Kinder, welche in ungünstigeren Verhältnissen aufwachsen (Vgl. *Blinkert et al. 2015 S.53*). Dies spiegelt sich auch in der Anzahl von möglichen Spielorten (Vgl. *Blinkert et al. 2015 S.63*) sowie in der Zeit, welche Kinder beim Draußenspielen ohne Aufsicht verbringen wider (Vgl. *Blinkert et al. 2015 S.92-93*). So verfügen Kinder aus günstigeren Verhältnissen über ein größeres Kapital an Spielorten und verbringen deutlich mehr unbeaufsichtigte Zeit beim Draußenspielen. Kinder aus ungünstigeren Wohnumfeldern dagegen verbringen deutlich mehr Zeit beim Spielen unter Aufsicht, wodurch sie beim selbstständigen Erforschen ihres Umfeldes eingeschränkt werden (Vgl. *Blinkert et al. 2015 S.1-2*). Die Zeit der Kinder zum Draußenspielen ohne Aufsicht nimmt im Alter bei günstigeren Bedingungen kontinuierlich zu. Bei ungünstigeren Bedingungen hingegen zeigt sich gerade bei jüngeren Kindern die Abhängigkeit von einem günstigen Wohnumfeld (Vgl. *Blinkert et al. 2015 S.101*). Besonders signifikant ist der Unterschied zwischen günstigen und ungünstigen Wohnumfeldern, wenn die Mediennutzung mit dem Wohnumfeld verglichen wird. So wird deutlich, dass Kinder aus ungünstigeren Umfeldern deutlich mehr Zeit mit digitalen Medien verbringen als Kinder aus Günstigeren. Dabei spielen die Ressourcen der Familie einen ebenso entscheidenden Faktor (Vgl. *Blinkert et al. 2015 S.150-155*).

„Auf der Grundlage einer Cluster-Analyse zeichnen sich sehr deutlich zwei Typen von Kindheit ab“ (*Blinkert et al. 2015 S.157*), wobei für diese Analyse unterschiedliche Faktoren berücksichtigt wurden (Vgl. *Blinkert et al. 2015 S.157*). So unterscheiden Blinkert et al. zwischen der „autonomen“ und der

„heteronomen Kindheit“, wobei Kinder der Ersteren sich unter anderem durch hohe Selbstständigkeit und dem Zugang zu außerschulischen Angeboten kennzeichnen lassen. Heteronome Kinder kennzeichnen sich demgegenüber durch geringere Selbstständigkeit in der Unternehmensewahl und durch hohe Beaufsichtigung von Eltern oder anderen Instanzen. Die Clusterzuteilung der Kinder unterscheidet sich stark mit dem Alter sowie den Umfeldbedingungen der Kinder. So können 54% der befragten Kinder der Gruppe der „autonomen Kindheit“ zugeordnet werden. Betrachtet man jedoch die Wohnumfelder fällt auf, dass Kinder, je schlechter die Bedingungen ihres Umfeldes sind, desto eher dem Cluster der „heteronomen Kindheit“ zugeordnet werden können (Vgl. *Blinkert et al. 2015 S.157-161*).

2.4 Familiäre Veränderungen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen

Die Familie stellt für Kinder und Jugendliche den zentralen Ort des Aufwachsens dar, innerhalb derer sie die ersten elementaren Erfahrungen in der Interaktion und im Zusammenleben mit anderen Menschen sammeln (Vgl. *Andresen et al. 2010 S.79*). Ihr „kommt nach wie vor die wichtigste Bedeutung im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu“ (*Neuber/Salomon 2015 S.30*) und übt dabei vier grundlegende Funktionen (Erziehung, Bildung, Versorgung und Beziehung) aus (Vgl. *Neuber/Salomon 2015 S.30 in Anlehnung an Schneewind 2008*). Somit bildet die Familie die primäre Sozialisationsinstanz im kindlichen Aufwachsen. Dennoch ist mit dem Wandel der Kindheit auch ein Wandel der Familienstruktur, innerhalb ihrer Formen und Aufgabenzuschreibungen, verbunden (Vgl. *Andresen et al. 2010 S.79-80*). „Familien befinden sich aus historischer Perspektive in einem Wandlungsprozess, der sich auch auf Kinder und Kindheit auswirkt und mit anderen grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen zusammenhängt“ (*Andresen et al. 2010 S.79-80*). So kann heutzutage eine Pluralisierung von Familienformen beobachtet werden, welche über Ein-Eltern-Familien hinzu gleichgeschlechtlichen Elternpaaren führt. Dabei sind zahlreiche, teilweise generationenübergreifende Mischformen möglich (Vgl. *Andresen et al. 2010 S.81*). Die verheiratete „Zwei-Eltern-Familie“ stellt sich mit 37% (2014) dabei zwar nach wie vor als die

„konventionelle Kleinfamilie“ dar, musste jedoch im Vergleich zu 2007 einen Rückgang um vier Prozent verbuchen (Vgl. Neuber/Salomon 2015 S.30 in *Anlehnung an Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014a*). Überwiegend wachsen Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren in Deutschland in Familien mit zwei Kindern (39%) auf. Im Vergleich dazu stellen 17% der kindlichen Familien Ein-Kind-Kernfamilien und 20% Drei- und Mehr-Kind-Kernfamilien dar. Dabei steigt der Anteil an Kindern, welche ohne Geschwister aufwachsen, in den letzten Jahren stark an (Vgl. Neuber/Salomon 2015 S.30-31 in *Anlehnung an Schneekloth u. Pupeter 2013*). Etwa 21% der Kinder und Jugendlichen wachsen in einer Familie mit nur einem leiblichen Elternteil auf (Vgl. *Ebd.*). Dabei überwiegt das alleinige Zusammenleben der Kinder und Jugendlichen mit der Mutter. Zudem leben Kinder im Alter von bis zu sechs Jahren (etwa 12 bis 15%), im Vergleich zu Jugendlichen im Alter von 15 bis 21 Jahren (etwa 22%) etwas seltener in Haushalten mit nur einem Elternteil (Vgl. *BMFSFJ 2017 S.180*). Im Bezug zum Sporttreiben von Kindern und Jugendlichen gehören Mütter und Väter „zu den wichtigsten Unterstützern des Sportengagements, etwa durch den Transport zur Sportstätte und die Kontrolle von Trainingsterminen“ (Neuber/Salomon 2015 S. 31-32). Zudem steigt die Wahrscheinlichkeit des Sporttreibens eines Kindes an, wenn das Kind in einer Familie mit beiden Elternteilen lebt (Vgl. Neuber/Salomon 2015 S.32 in *Anlehnung an Tarazona u. Tillmann 2013*). Somit wird die Bedeutung, welche die Familienstruktur neben ökonomischen Bedingungen (*siehe auch Punkt 3.1*) der Familie für die sportliche Aktivität eines Kindes einnimmt, deutlich.

3 Bedeutung von Vereinssport für die kindliche Entwicklung

3.1 Überblick sowie Rechtliche Einordnung

Aus dem dritten deutschen Kinder- und Jugendsportbericht ist zu entnehmen, dass etwa 29% der deutschen Bevölkerung über eine Mitgliedschaft in mindestens einem der ungefähr 90.800 deutschen Sportvereine verfügt. Dabei weist der Anteil von Kindern im Alter von sechs Jahren, welche Mitglied eines Sportvereins sind bei Jungen etwa 27%, bei Mädchen knapp

24% auf. Die Kategorie der Sieben- bis Vierzehnjährigen weist im Vergleich zu der jüngeren Altersklasse eine deutlich höhere Anteilnahme an Sportvereinen vor. So sind ungefähr 83% der deutschen Jungen sowie 62% der deutschen Mädchen im Alter von sieben bis vierzehn Jahren Mitglied eines Sportvereins (Vgl. Breuer 2015 S.104). Auffällig ist dabei, dass der Mitgliederanteil von Kindern und Jugendlichen im Sportverein bei 24,2% lag (Vgl. Breuer 2015 S.107 in Anlehnung an Breuer u. Feiler 2013a), wodurch Kinder und Jugendliche einen großen Anteil der Mitgliedschaften von Sportvereinen ausmachen. Dabei werden von Jungen meist Mannschaftssportarten, vor allem Fußball, bei Mädchen eher Individualsportarten wie Tanzen oder Reiten bevorzugt (Vgl. Breuer 2015 S.105 in Anlehnung an Deutschen Olympischen Sportbund (DOSB) 2014a). Den offiziellen Zahlen des DOSB ist zu entnehmen, dass Sportvereine ihr Spektrum vor allem für jüngere Kinder stetig erweitern. So stiegen im Vergleich zum Jahre 2000 (19 %) die Mitgliederzahlen bis 2015 auf knapp 25,6% in der Altersspanne der Sechsjährigen an. Im Vergleich dazu geht seit 2010 der Organisationsgrad in Sportvereinen von Sieben- bis Vierzehnjährigen zurück. Er liegt jedoch dennoch bei knapp 72,4% (Vgl. DOSB 2017 S.13-15). Aus der „4. World Vision Kinderstudie“ in der Sechs- bis Elfjährige unter anderem zu Themen wie ihrer Freizeitgestaltung, ihrem Schulalltag, zu gesellschaftlichen Themen wie der Flüchtlingsbewegung oder Armutserfahrungen sowie Erfahrungen, welche sie im häuslichen Umfeld sammeln, befragt wurden, geht außerdem hervor, dass Kinder aus der Oberschicht (96%) im Vergleich zu Kindern aus unteren Schichten (37%) deutlich häufiger Mitglied in mindestens einem Verein bzw. in einer außerschulischen Gruppe vertreten sind (Vgl. Andresen et al. 2018 S.6). Dabei steht ein Anteil von 63% von Kindern ohne konkrete Armutserfahrungen einem Anteil von 36% von Kindern mit Armutserfahrungen gegenüber, welche Mitglieder eines Sportvereines sind (Vgl. Andresen et al. 2018 S.6). Somit wird die Bedeutung, welche der ökonomische Status der Familie, aus der ein Kind stammt, für die Teilhabe an einem Sportverein einnimmt deutlich. Breuer nennt neben dem ökonomischen Kapital weitere soziodemografische Faktoren, welche den Organisationsgrad an einem Sportverein beeinflussen sollen. So soll etwa ein Migrationshintergrund, das

kulturelle Kapital, das Bildungsniveau sowie die Sportaktivität der Eltern Einfluss auf den Eintritt in einen Sportverein haben. Die MediKuS-Studie (Medien, Sport und Kultur bei jungen Menschen) stellt besonders hervor, dass Kinder- und Jugendliche und dabei vor allem Mädchen mit Migrationshintergrund, deutlich seltener Mitglieder eines organisierten Sportvereins werden, als Kinder deutscher Herkunft (Vgl. Breuer 2015 S.105 in Anlehnung an Züchner 2013). Als einen weiteren Faktor, welcher Einfluss auf den Organisationsgrad innerhalb eines Sportvereins nehmen soll, wird zudem die Schulform, welche die Kinder besuchen, genannt. So besuchen etwas mehr Schüler einer Halbtagschule (58%) einen Sportverein als Kinder, welche eine Ganztagschule (52%) besuchen (Vgl. Breuer 2015 S.106 in Anlehnung an Jänsch u. Schneekloth 2013).

Den gesetzlichen Rahmen für Sportvereine stellt dabei das Vereinsrecht dar, welches im BGB verankert ist. Innerhalb diesem werden Vorgaben und gesetzliche Vorschriften von der Gründung bis hin zur Auflösung eines Vereines genannt. Dabei stellt ein „Idealverein“ die am häufigsten vorkommende Vereinsform in Deutschland dar. Bei einem Idealverein handelt es sich um einen Zusammenschluss von mehreren Personen unter einem Vereinsnamen, wobei dieser Zusammenschluss auf freiwilliger Basis und auf eine gewisse Dauer angelegt wurde (Vgl. Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz 2016 S.10). Ein Idealverein verfolgt zudem einen gemeinschaftlichen, ideellen Zweck, besitzt einen Vorstand und bleibt unabhängig trotz wechselnder Mitgliederschaft bestehen. Als gemeinschaftlich ideeller Zweck wird dabei ein Zweck angesehen, welcher nicht auf einen wirtschaftlichen Geschäftsbetrieb ausgerichtet ist, sondern Zwecke, unter anderem zur Förderung des Sports und der Kultur verfolgt (Vgl. Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz 2016 S.10-11). Ein rechtlicher Bezugspunkt des Vereinssports zum SGBVIII lässt sich grundlegend im §11 – „Jugendarbeit“ verknüpfen. Dieser besagt in Absatz 1, dass jungen Menschen die für ihre Förderung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung gestellt werden müssen und diese dabei an den Interessen des Individuums anknüpfen und von diesen mitbestimmt, sowie mitgestaltet werden können sollen. Diese Angebote können nach Absatz 2 sowohl von Verbänden, Gruppen oder Initiativen der Jugend sowie

von anderen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe erbracht werden. Im Absatz 3, Punkt 2 findet sich der Schwerpunkt „Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit“ explizit wieder. Jedoch lassen sich im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe nur bedingt konkrete Sportangebote, welche den Fokus auf den organisierten Sport legen, wiederfinden (Vgl. *Derecik/Züchner 2015 S.229*). Dennoch leisten Sportvereine „durchaus einen Beitrag zur Förderung des Aufwachsens junger Menschen. Dabei bezieht sich die Jugendarbeit im Sport in erster Linie nicht auf eine sportlich-motorische Förderung, sondern auf die Förderung jugendlicher Gesellung, jugendlicher Entwicklung und Sozialisation“ (*Derecik/Züchner 2015 S.220*). Jedoch gilt „alleiniges sportpraktisches Tun in Vereinen [...] als keine förderungswürdige Jugendarbeit i.S. des § 11 SGBVIII“ (*Derecik/Züchner 2015 S.222 zitiert Kreft 2001 S.332*). Der Artikel 31 – „Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben, staatliche Förderung“ der UN-Kinderrechtskonvention besagt außerdem, dass Vertragsstaaten den Kindern die Rechte auf Ruhe und Freizeit, Spiel und altersgemäße aktive Erholung, sowie die freie Teilnahme am kulturellem und künstlerischen Leben zugestehen und zugleich den Kindern die Teilhabe an diesen ermöglichen, indem sie die Bereitstellung solcher Möglichkeiten gewährleisten (Vgl. *Unicef-Deutschland o.J. S.35*). Somit sind Vertragsstaaten, welche Mitglieder der UN-Kinderrechtskonvention sind, dazu aufgefordert, Kindern und Jugendlichen den Zugang zu Sport- und Kulturangeboten zu ermöglichen.

3.2 Herausforderungen für den organisierten Vereinssport im Zuge der wandelnden Kindheit

Da Kinder und Jugendliche sich als bedeutende Zielgruppe für den deutschen Vereinssport herausstellen, gehen mit dem veränderten Aufwachsen und den daraus resultierenden strukturellen Veränderungen (Vgl. *Punkt 2*) auch Herausforderungen, vor denen die Vereine gestellt werden, einher. So hat „der Ausbau der Ganztagschulen das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen massiv verändert“ (*Neubauer 2015 S.417*), da diese deutlich mehr Zeit in der Schule verbringen als zuvor. Dies hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Freizeitgestaltung von jungen Menschen und dementspre-

chend auch auf ihr sportliches Engagement (Vgl. Neubauer 2015 S.417). „Der Ganztagschule kommt damit zunehmend die Aufgabe zu, adäquate Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote für Kinder und Jugendliche in Kooperation mit außerschulischen Partnern zu organisieren – umgekehrt sind Sportvereine gefordert, auf die Schule zuzugehen“ (Neubauer 2015 S.417). Somit finden Sportangebote von Vereinen nicht mehr ausschließlich innerhalb ihrer vereinsinternen Rahmen statt, sondern sind ggf. in das Angebot des offenen Ganztages integriert. Die Sportvereine können somit in Kooperation mit den Ganztagschulen treten und dort Sportangebote anbieten (Vgl. Neubauer 2015 S.427-428). Dieser Möglichkeit kommen bundesweit insgesamt 85,9% der Ganztagsgrundschulen nach (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2012 S.30-33). Belegen, dass aufgrund der Einführung der Ganztagschule weniger Kinder Sport treiben, lässt sich jedoch nicht. „Unstrittig ist jedoch ein Wandel des Sportengagements“ (Neubauer 2015 S.417). Durch diese Gegebenheiten können die Sportvereine ggf. vor allem vor finanzielle Herausforderungen gestellt werden, da diese überwiegend über Mitgliederbeiträge finanziert werden und somit die Mitglieder eine wichtige Ressource für den Erhalt des Sportvereins darstellen (Vgl. Neuber 2010 S.30-31). Bei Sportangeboten im offenem Ganztage handelt es sich jedoch um mehr „als nur um eine nahtlose Verlängerung von Vereinsangeboten oder eine Verdopplung des schulischen Sportunterrichts“ (Neubauer 2015 S. 426 zitiert Naul 2006 S.21), sondern vielmehr „um einen neuen Angebotstyp im Schnittfeld von Sport- und Sozialpädagogik, der zwischen Sportunterricht und Vereinstraining angesiedelt werden kann“ (Neubauer 2015 S.426). Es hat sich damit neben dem Schul- und Vereinssport eine weitere Säule in der Kinder- und Jugendbildung im Sport gebildet, welche „sowohl die Schulen, als auch die Sportvereine vor neue Herausforderungen stellt“ (Neubauer 2015 S.426 in Anlehnung an Pack u. Bockhorst 2011) (Vgl. Abb. 1). So müssen z.B. neue Konzepte zur Leitung dieser Sportangebote entwickelt werden, da sich die vorhandenen Konzepte aus Schul- und Vereinssport nur bedingt anwenden lassen. Auch werden differente Ziele als im Schul- bzw. Vereins-

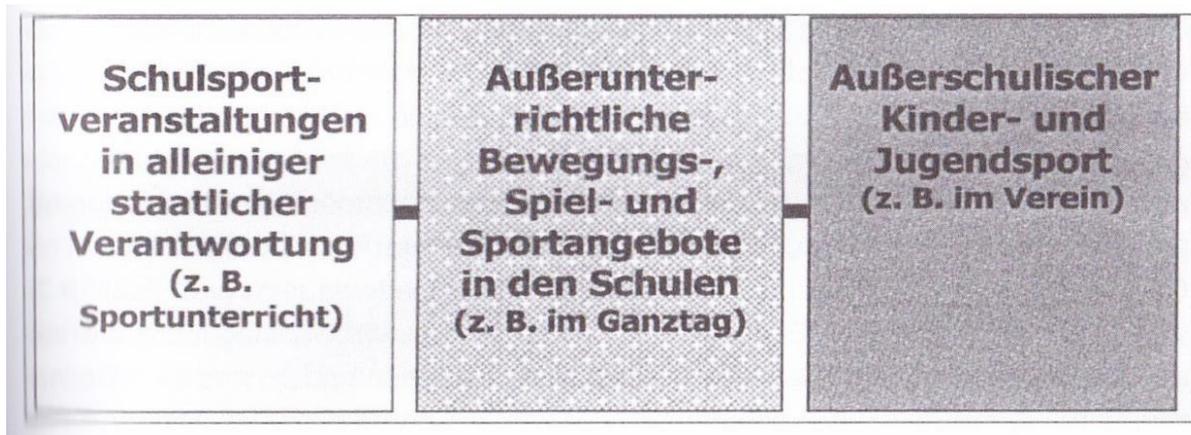


Abbildung 1 Drei-Säulen-Modell der Kinder- und Jugendbildung im Sport (Pack u. Bockhorst 2011 S.169)

sport verfolgt, welche sich sowohl auf die zukunftsorientierte Entwicklung, als auch auf die gegenwartsorientierte Entfaltung von Kindern und Jugendlichen fokussieren (Vgl. Neubauer 2015 S.427). „Schule und Sportverein haben bei dem Blick auf den Ganztage zwar das gleiche Ziel – die Entwicklung und Umsetzung von attraktiven und bewegungsreichen Angeboten“ (Süßenbach/Klaus 2015 S.449), jedoch verfügen beide Instanzen über unterschiedliche Motivationen, um diesem Ziel nachzukommen. Auch sind Kooperationen zwischen Schulen und Sportvereinen „geprägt von Handlungsfeldern, die im Verständnis über ihre Inhalte, Strukturen und Verfahren vielfach noch nicht gemeinsam entwickelt sind“ (Süßenbach/Klaus 2015 S.449), wodurch das jeweilige Rollenverständnis und Aufgabenzuschreibungen nur bedingt ausdifferenziert werden können (Vgl. Süßenbach/Klaus 2015 S.448-449).

3.3 Pädagogische Potenziale und Chancen von Sportvereinen

3.3.1 Informelle Bildungsprozesse im Sport

„Sportvereine sind Erlebnis- und Erfahrungsräume, in denen Jugendliche sich – mit oder ohne das Zutun von Erwachsenen - treffen und austauschen, erproben und entwickeln können“ (Neuber 2010 S. 32-33 in Anlehnung an Neuber 2003). In Vereinen erhalten Kinder und Jugendliche die Möglichkeit vielfältige Entwicklungspotenziale zu erlangen und zu erweitern, welche weit über den non-formalen Kompetenzerwerb hinausgehen (Vgl. Neuber 2010 S.32-33). Diese Prozesse beruhen dabei stark auf den Prinzipien der Freiwilligkeit und Partizipation sowie auf dem Faktor, dass diese Prozesse in Gleichaltrigengruppen stattfinden (Vgl. Ebd.). „Jugendliche schaffen sich

innerhalb des Sportvereins sozusagen eine eigene Welt, in der sie sich unabhängig von Erwachsenen erproben können“ (Neuber 2010 S.33), wodurch die Bedeutung von Peer-Groups für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen herausgestellt wird. „Ihre Charakterisierung als Ort der Selbstsozialisation wird ergänzt durch die Einschätzung, dass diese [die Peergroups] von Jugendlichen auch als Ort des Lernens verstanden werden“ (Rauschenbach 2015 S.73). Denn „informelles Sporttreiben findet hauptsächlich in der Freundesgruppe statt“ (Schmidt 2015 S.203), wobei sich dies „primär auf alltagskulturelle Aktivitäten wie Fahrrad fahren, Schwimmen/Baden, Rollschuhlaufen/Skaten und diverse Sportspiele, primär Fußball“ (Schmidt 2015 S.203) bezieht. Dennoch stellen Sportvereine sich als einen wichtigen Sozialraum dar, wobei sie dabei „nicht nur der gegenwartsbezogenen Entfaltung von Jugendlichen [dienen], sondern [...] darüber hinaus Orientierungsmöglichkeiten jenseits formeller Bildungsangebote“ (Neuber 2010 S.32) schaffen. Der Begriff des „informellen Lernens“ stammt ursprünglich von John Dewey „der die Bedeutung von Erfahrung in Erziehungs- und Bildungsprozessen hervorhebt“ (Neuber 2010 S.20 in Anlehnung an Dewey 1997). Diese Form des Lernens geschieht dabei außerhalb von formalen Settings (Vgl. Overwien 2010 S.39). Informelles Lernen beschreibt demnach ein Lernen unter Ernstbedingungen, wodurch die Lernenden den Prozessen eine hohe Bedeutung zuordnen (Vgl. Neuber 2010 S.22 in Anlehnung an Dux 2008 u. Livingstone 1999). Der Fokus des informellen Lernens liegt im Gegensatz zum formalen Lernen nicht auf dem Lernen selbst, sondern „die Lösung einer Aufgabe, einer Anforderung, die sich in einer aktuellen Situation stellt“ (Neuber 2010 S.22) steht im Vordergrund. Das informelle Lernen stellt sich dabei als bedeutsam für menschliche Lernprozesse heraus, da angenommen wird, dass ungefähr 70% aller menschlichen Lernprozesse, Einstellungen und Kenntnisse auf informellem Lernen beruhen und dabei auch formelle Lernprozesse mit informellen Lernprozessen verknüpft sind (Vgl. Neuber 2010 S.21 in Anlehnung an Faure 1973/ Karstens 2015 in Anlehnung an Overwien 2010 S.217). Daher „wird in der Folge eine Kombination aus formalem und informellem Lernen gefordert“ (Neuber 2010 S.21 in Anlehnung an Overwien 2005) (Vgl. Abb. 2). Dabei spielt das informelle Lernen eine bedeutende

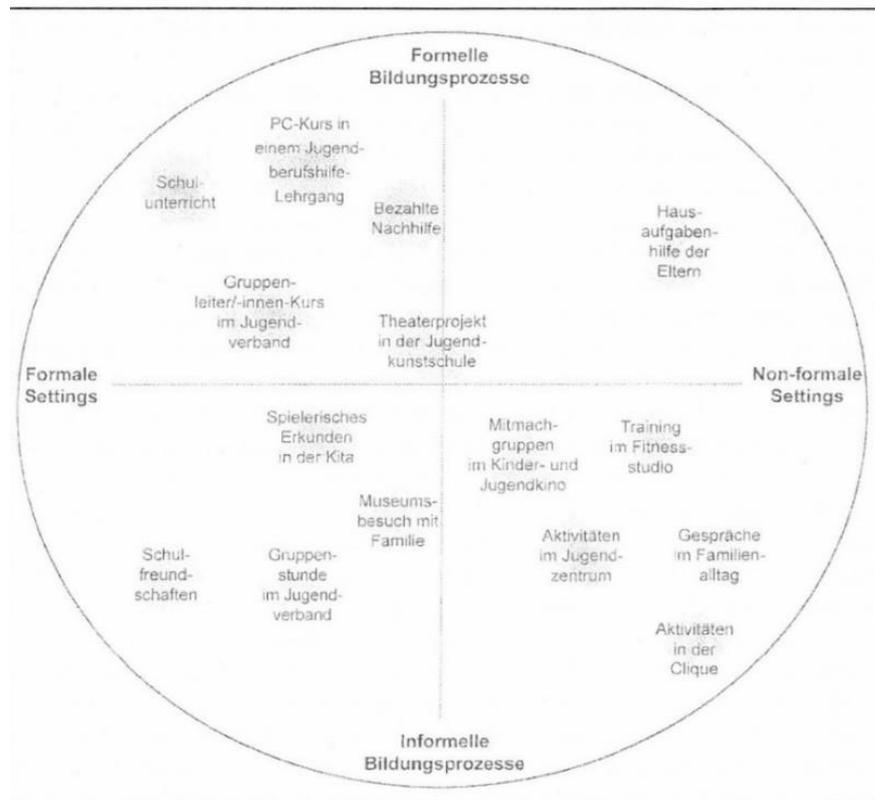


Abbildung 2 Zusammenspiel von Bildungsmodalitäten und Bildungsorten (Neubauer 2010 S.21. Originalabbildung aus BMFSFJ 2005 S.130)

Rolle weit über die Schule hinaus, da aufgrund des gesellschaftlichen Übergangs „einer nationalstaatlichen Industrie- zu einer globalisierten Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft“ (Karstens 2015 S.217 zitiert BMFSFJ 2005) die Anforderungen an die Arbeitswelt und das damit verbundene vermittelte Schulwissen sich schnelllebig verändern und veralten. Somit dient informelles Lernen als Mittel um „Handlungskompetenzen, wie Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personale Kompetenz zu entwickeln“ (Karstens 2015 S.218). Jedoch ist „durch die gestiegene öffentliche und fachliche Beschäftigung mit dem Thema Bildung [...] auch die Kinder- und Jugendarbeit damit konfrontiert, sich verstärkt mit ihrem eigenen Bildungsverständnis auseinanderzusetzen“ (BMFSFJ 2017 S.66), um die besondere Bedeutung von informellen Lern- und Bildungsprozessen im Hinblick auf die soziale Integration deutlich zu machen (Vgl. BMFSFJ 2017 S.66).

3.3.2 Alltagsbildung

Thomas Rauschenbach stellt die These auf, dass Alltagsbildung „die Grundlage für die Zuweisung von Chancen in der Bildungsbiografie von Heranwachsenden“ (Rauschenbach 2013) darstelle. Er reagiert mit seinem Begriff dabei auf die gesellschaftliche Debatte „Bildung ist mehr als Schule“ und beschreibt ihn als einen „Catch-All-Begriff“ um die „andere Seite“ der Bildung zu betrachten (Vgl. Rauschenbach 2007 S.444). Seiner Ansicht nach umfasst die Alltagsbildung dabei drei Dimensionen. „Infolgedessen plädiere ich bei der anderen Seite der Bildung bzw. der Alltagsbildung dafür, die Frage nach dem Wo – den anderen Orten – von dem Wie – den anderen Modalitäten – und dem Was – den anderen Inhalten – zu unterscheiden“ (Rauschenbach 2007 S.445). Er beschreibt die Alltagsbildung als „die schon immer vorhandenen Formen des Erfahrungslernens [...], d.h. der nur schwach bzw. gar nicht organisierten, meist ungeplanten, beiläufigen Vermittlung bzw. Aneignung von Fähigkeiten, Wissen und Können, von Haltungen, Werten und Einstellungen“ (Rauschenbach 2015 S.55). Der Schwerpunkt dieser erfahrungsbasierten Formen der Weltaneignung „liegt in den jeweiligen Lebenswelten der Heranwachsenden, also in den Familien, den Gleichaltrigengruppen und den sie umgebenden sozialen Nahräumen, in Vereinen und anderen zivilgesellschaftlichen Angeboten in den digitalen Medien“ (Rauschenbach 2015 S.55). So bieten z.B. Freizeitaktivitäten Kindern und Jugendlichen vielfältige und alltägliche informelle Bildungspotenziale (Vgl. Neuber/Salomon 2015 S.38). Über diese Weltaneignung erlangen Kinder und Jugendliche Basisfähigkeiten und -Fertigkeiten, welche sich stark von den Kompetenzen unterscheiden, die in formalen Kontexten vermittelt werden. Sie erwerben somit Kompetenzen außerhalb schulischer Settings, welche häufig von der Schule auch als Vorläuferkompetenzen im Rahmen der Schulfähigkeit bezeichnet werden (Vgl. Rauschenbach 2015 S.55). Zudem vertritt Rauschenbach die Auffassung, dass ungleiche Bildungschancen aus den mangelnden Möglichkeiten an Zugang zu vielfältigen, außerschulischen Bildungsorten von Familien mit eher sozial schwachem Hintergrund hervorgehen. So sollen Kinder aus sozial stärkeren Familien über vermehrte Möglichkeiten der außerschulischen Kompetenzerweiterung, z.B. durch die Teilhabe an einem

Sportverein verfügen, als Kinder aus sozial eher schwachen Familien (Vgl. *Rauschenbach 2013*). Generell stellt Rauschenbach die ungleich verteilten sozialen Bedingungen als ein Problem dar, welches Einfluss auf die Alltagsbildung von Kindern und Jugendlichen nimmt. Denn, „während ein Teil der Familien mit den Herausforderungen der Alltagsbildung relativ gut klar kommt, finden diese lebensweltlichen Bildungsprozesse in anderen Familien seltener und weniger selbstverständlich statt“ (*Rauschenbach 2015 S.56*). Diesen Differenzen soll durch die Nutzung anderer Settings, z.B. in Form von Sportvereinen vorgebeugt werden, um einer sozial ungleichen Verteilung der Alltagsbildung entgegenzuwirken (Vgl. *Rauschenbach 2015 S.56*).

3.3.3 *Kompetenzerwerb und Bedeutungsdimensionen*

Potenziale und Chancen, welche im organisierten Sport stecken, werden seit geraumer Zeit theoretisch begründet und empirisch belegt. Zudem entstehen vereinzelte Konzepte und Maßnahmen, um dieses Wissen zu transferieren (Vgl. *Sygyusch/Liebl 2015 S.239*). Dabei spielt die Frage der Bedeutung des Sports für die Sozialisation des Menschen eine bedeutende Rolle, wodurch „der Beitrag des Sports zum Aufwachsen und zur Persönlichkeitsentwicklung ins Zentrum“ (Vgl. *Sygyusch/Liebl 2015 S.240*) der Betrachtung rückt. Denn der Sportverein bietet als non-formales Bildungssetting, innerhalb dem sowohl formelle, als auch informelle Bildungsprozesse zeitgleich stattfinden können, vielfältige Ressourcen, die das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen positiv unterstützen können (Vgl. *Sygyusch/Liebl 2015 S.240*). Jedoch fällt es der Sportpädagogikforschung innerhalb ihrer Studien teilweise schwer, diese Potenziale und Chancen empirisch zu belegen (Vgl. *Sygyusch/Liebl 2015 S.241*). Neuber et al. haben sich innerhalb ihrer Studie mit dem Kompetenzerwerb von Jugendlichen im Sportverein befasst. Innerhalb ihrer Erhebung wurden 95 im Sportverein aktive Jugendliche im Alter von 13 bis 19 Jahren nach ihrer persönlichen Einschätzung des Kompetenzerwerbs im Sportverein befragt. Die Erkenntnisse wurden über Gruppendiskussionen und Interviews erhoben und anschließend ausgewertet. So wurde von den Jugendlichen ein breites Spektrum an Kompetenzen genannt, welche im Anschluss orientiert an die Grundstruktur der

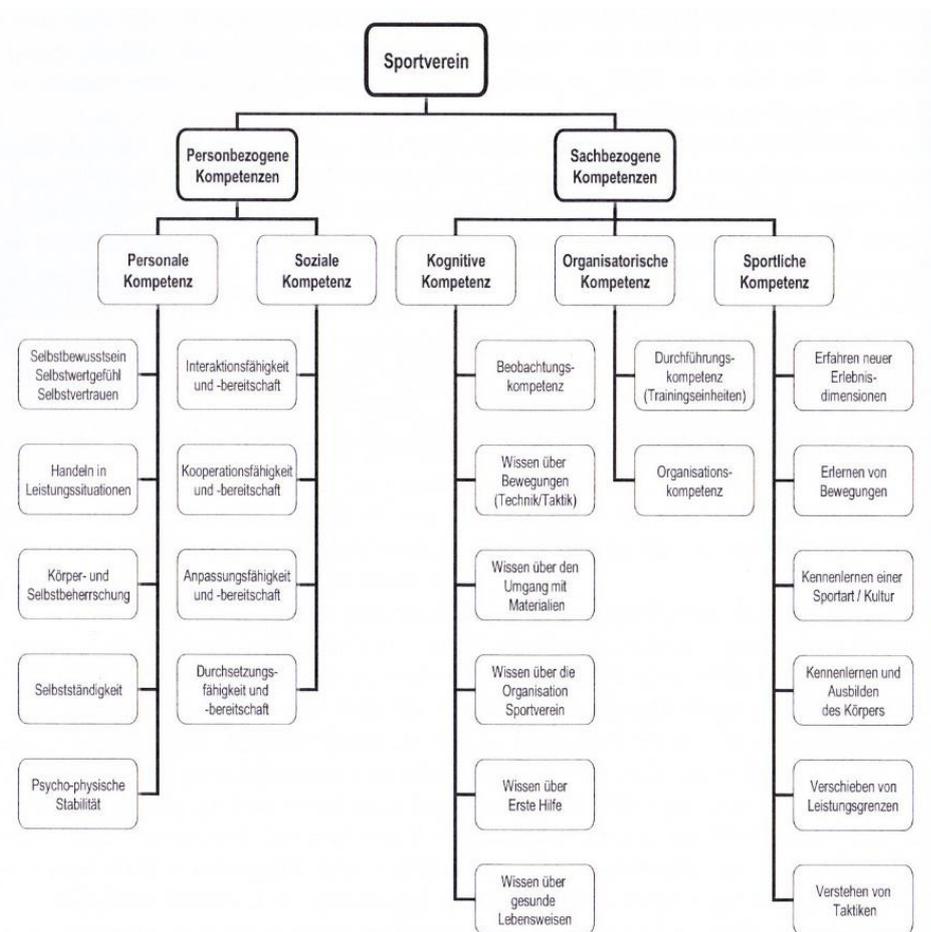


Abbildung 3 Zusammenfassung der Kompetenzen, die Jugendliche nach eigenen Angaben im Sportverein erwerben (Neuber 2010 S.66)

Kompetenztabelle von Düx klassifiziert wurden (Vgl. Abb. 3) (Vgl. Neuber et al. 2010 S.26; 56). Dabei wurden von den Jugendlichen größtenteils Kompetenzen aus den Bereichen der personalen und sozialen Kompetenz genannt und vor allem Aspekte wie Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, sowie der Umgang mit Zielen, Druck und Grenzen innerhalb von Sportangeboten und darüber hinaus beschrieben. Gleichzeitig gehen Jugendliche davon aus, dass sie durch ihr sportliches Engagement Selbstständigkeit erwerben und zusätzlich eine psycho-physische Stabilität aufbauen können (Vgl. Neuber et al. 2010 S.55-56). Zudem geschieht auf der sachbezogenen Ebene eine Vermittlung, zum einen von sportlichem Wissen, zum anderen sollen auch organisatorische Kompetenzen sowie eine sportartenspezifische sportliche Kompetenz erworben werden (Vgl. Neuber et al. 2010 S.60-64). Somit kann „aus Sicht der Jugendlichen [...] im Sportverein ein breites Spektrum an Kompetenzen erworben werden“ (Neuber et al. 2010 S.64). Auffällig im Vordergrund stehen dabei vor allem soziale Kompetenzen, welchen von den Jugendlichen eine hohe Bedeutung zugeordnet wird. Jedoch sollen durch die Nutzung eines

Sportvereins auch Kompetenzen aus anderen Kompetenzbereichen erweitert werden können (Vgl. Neuber et al. 2010 S.64-65). Zusätzlich sollen die Jugendlichen innerhalb ihrer Sportvereine einen Umgang mit Heterogenität, z.B. in Form von Alters- und Geschlechtsunterschieden sowie unterschiedlicher sozialer Herkunft lernen (Vgl. Neuber et al. 2010 S.76). Gerlach und Brettschneider befassten sich innerhalb ihrer Studie mit dem Zusammenhang der Sportteilnahme mit der physischen und psychischen Gesundheit, mit personalen und sozialen Ressourcen sowie dem sozialen Selbstkonzept. Dabei wurde unter anderem der Effekt der kontinuierlichen Sportteilnahme für die physische Gesundheit herausgestellt. So nahm diese einen erheblichen Einfluss auf den BMI sowie das Körpergewicht der befragten Kinder und Jugendlichen (Vgl. Gerlach/Herrmann 2015 S.360 in *Anlehnung an Gerlach 2013*). Ebenso wurde der Einfluss auf die psychische Gesundheit hervorgehoben, welchen die Sportteilnahme etwa auf das Selbstkonzept und psychosomatische Aspekte nehmen kann (Vgl. Gerlach/Herrmann 2015 S.361 in *Anlehnung an Gerlach 2013*). Daneben stellen die Autoren ebenfalls die Bedeutung des Sports für personale und soziale Faktoren heraus (Vgl. Gerlach/Herrmann 2015 S.361-363 in *Anlehnung an Gerlach 2013*). Weiterführend stellt Pilz die Bedeutung von Sport als Gewaltprävention hervor. So sei „die Bedeutung von Bewegungsanlässen, Bewegungsangeboten und Bewegungsräumen für eine positive Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung und damit auch zur Gewalt- und Suchtprophylaxe [...] heute unbestritten“ (Pilz 2011 S.25). Dazu stellt der Sport sich auch als Mittel der Integration dar und kann durch das Initiieren von Kontaktgelegenheiten maßgeblich zum Abbau von Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit beitragen, indem Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft in Interaktion miteinander treten (Vgl. Mutz/Burmann 2015 S.265). So fühlen sich junge Migranten, „die einem Sportverein angehören, als beliebter und sozial akzeptierter wahrgenommen“ (Mutz/Burmann 2015 S.265 in *Anlehnung an Mutz 2012*). Eine ähnliche Bedeutung kann der Sport ebenfalls für das Handlungsfeld der Inklusion einnehmen. So können auch dort über Sportsituationen, innerhalb denen behinderte und nicht behinderte Menschen wechselseitig miteinander interagieren, Vorurteile ab-

gebaut und Kompetenzen erweitert werden (Vgl. Tiemann 2015 S.310-311).

3.3.4 Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

„Im Lebenslauf kommt es zu einer ständigen Konfrontation mit neuen Situationen, die jeweils mit angemessenen Kompetenzen des Handelns bewältigt werden müssen“ (Andresen et al. 2010 S.48). In diesem Zusammenhang spricht man innerhalb der Entwicklungspsychologie von Entwicklungsaufgaben vor deren Erfüllung jeder Mensch gestellt wird. Dabei treten im Lebenslauf von Individuen Diskontinuitäten auf, mit denen sowohl Chancen als auch Risiken verbunden sind. Diese Diskontinuitäten unterscheiden sich dabei je nach Lebensperiode voneinander und können sowohl biologische als auch gesellschaftliche oder individuelle Herausforderungen darstellen (Vgl. Jasmund 2016 S.17 in Anlehnung an Havighurst 1976 u. Erikson 1988). „Die kindliche Entwicklung ist also abhängig von verschiedenen kontextuellen und zum Teil normativen Faktoren, z.B. von gesellschaftlichen Erwartungen in der Schule oder Beruf und andererseits von biologischen Faktoren, die den Reifeprozess eines Kindes oder Jugendlichen determinieren“ (Diers 2016 S.22). Die jeweiligen Entwicklungsaufgaben können sich zwar kulturell voneinander unterscheiden, jedoch sind „einige Entwicklungsaufgaben, wie etwa das Akzeptieren der körperlichen Erscheinung, [...] universal und von einer Kultur zur anderen unverändert“ (Andresen et al. 2010 S.48). Zudem sind einzelne Entwicklungsaufgaben mit einer zeitlichen Begrenzung verbunden, wohingegen andere auch in späteren Lebensperioden Relevanz finden (Vgl. Andresen et al. 2010 S.48). Dabei ist die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben mit Glück und Erfolg beim Individuum verbunden, wohingegen das Versagen zu Ablehnung seitens der Gesellschaft führen kann, wodurch diese Erfahrungen zu Diskrepanzen bei der Bewältigung späterer Entwicklungsaufgaben führen können (Vgl. Jasmund 2016 S.17 in Anlehnung an Havighurst 1976 u. Erikson 1988). In diesem Zusammenhang spricht Havighurst von drei Charakteristika, welche mit Entwicklungsaufgaben verbunden sind. Diese sind die Kulturabhängigkeit, also die jeweilige Kultur innerhalb der ein Kind aufwächst, der Zeitpunkt, zu dem eine Entwicklungsaufgabe bewältigt wird sowie die Inter-

dependenz, die positive Bewältigung einer Aufgabe als Voraussetzung zur Bewältigung der darauffolgenden Diskontinuität (Vgl. *Diers 2016 S.23 in Anlehnung an Havighurst 1974*). Dabei spielen innerhalb des Konzeptes der Entwicklungsaufgaben personale (z.B. positives Temperament, Selbstbewusstsein, internale Kontrollüberzeugung) sowie äußere Schutzfaktoren (z.B. soziale Kontakte, kinderfreundliches Umfeld etc.), welche unterstützend auf die kindliche Bewältigung der jeweiligen Diskontinuitäten wirken können, wodurch Resilienz erworben werden kann, eine große Rolle. Dabei beschreibt Resilienz Widerstandskräfte, welche kindlichen Risikofaktoren vorbeugen sollen (Vgl. *Andresen et al. 2010 S.52*). Entwicklungsaufgaben der späten Kindheit (6-11 Jahre) nach Hurrelmann umfassen etwa den Aufbau sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen, den Aufbau kognitiver Konzepte und Denkschemata, das Akzeptieren und Erlernen der Geschlechterrolle sowie den Aufbau gewisser Moral und Werteprioritäten (Vgl. *Andresen et al. 2010 S.49*). Zudem gilt es für Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren sich mit der Institution Schule vertraut zu machen sowie verschiedene Kulturtechniken zu erlernen (Vgl. *Andresen et al. 2010 S.49*). Angelehnt an Havighurst unterscheidet sich Hurrelmanns Einteilung der Entwicklungsaufgaben dezent von den Ansichten Havighursts. Innerhalb seiner ursprünglichen Einteilung werden die unterschiedlichen Lebensabschnitte zwar anders definiert, jedoch ähneln sich die zu bewältigenden Diskontinuitäten grundlegend (Vgl. *Abb. 4*). Der Sportverein bietet Kindern und Jugendlichen einen Rahmen, innerhalb dem sie die Möglichkeit erhalten, Diskontinuitäten im Lebenslauf zu bewältigen und in diesem Zusammenhang Entwicklungsaufgaben zu meistern. Denn der Sport gehört „selber zum Ziel- und Gegenstandsbereich von Bildungsprozessen“ (*Sygyusch/Liebl 2015 S.240*), wodurch der Sport in diesem Zusammenhang „eine Entwicklung personaler, sozialer, instrumenteller, und kultureller Kompetenzen, die zur Bewältigung über den Sport hinausweisender Anforderungen des Aufwachsens und des Alltages beitragen“ (*Sygyusch/Liebl 2015 S.240 in Anlehnung an Heim 2008*) unterstützt. Zudem erweist sich der Sportverein als unterstützende soziale Ressource während Transitionsprozessen und soll zudem zu einem positiven Übergang bei Schulwechseln sowie beim Einstieg in das Berufsleben beitragen

(Vgl. Sygusch/Liebl 2015 S.241). Neuber stellt weiterführend besonders die Rolle des Sportvereines als unterstützende Maßnahme für Kinder und Jugendliche zur Akzeptanz des eigenen Körpers dar. So sollen „Jugendliche, die eine aktive Vereinsmitgliedschaft angeben, [...] sich von den anderen im Hinblick auf das Körperbild und Körpererleben“ (Neuber 2008 S.12) unterscheiden, wodurch sich Vereinsmitglieder vermehrt zufriedener mit dem eigenen Körper zeigen und psychophysische Voraussetzungen besser einschätzen (Vgl. Neuber 2008 S.12). Zudem stellt Schmidt die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserfahrungen, die im Sportverein erworben werden können für Kinder und Jugendliche heraus. So sollen sportlich aktive Heranwachsende eine höhere Selbstwirksamkeit besitzen und sich Kinder, die aktiv Sport treiben durch „das höhere schulische Selbstkonzept, das sportlich bessere Selbstkonzept [...] und das höhere Selbstwertgefühl“ (Schmidt 2015b S.98 in Anlehnung an Bertram 2011) auszeichnen. Daraus ergibt sich eine potenziell hohe Bedeutung von Sportvereinen für die Bewältigung kindlicher Diskontinuitäten im Lebenslauf.

Entwicklungsperiode	Entwicklungsaufgabe
Säuglingsalter und frühe Kindheit (0. - 2. Lebensjahr)	- Aufbau emotionaler Beziehungen - Objektpermanenz - sensumotorische Intelligenz und schlichte Kausalität - motorische Funktionen - Kontrolle der Ausscheidungsfunktionen
Kindheit (2. - 4. Lebensjahr)	- Selbstkontrolle (v.a. motorisch) - Sprachentwicklung - Verfeinerung motorischer Funktionen - Phantasie und Spiel
Schulübergang & frühes Schulalter (5. - 7. Lebensjahr)	- Geschlechtsrollenidentifikation - einfache moralische Entscheidungen treffen - konkrete Operationen - Spiel in Gruppen
Mittleres Schulalter (6. - 12. Lebensjahr)	- soziale Kooperation - Selbstbewusstsein (fleißig, tüchtig) - Erwerb der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben etc.) - Spielen und Arbeiten im Team
Adoleszenz (13. - 17. Lebensjahr)	- körperliche Reifung - formale Operationen - Gemeinschaft mit Gleichaltrigen beider Geschlechter - sexuelle Beziehungen
Jugend (18. - 22. Lebensjahr)	- Autonomie von den Eltern - Identität in der Geschlechterrolle - internalisiertes moralisches Bewusstsein - Berufswahl
Frühes Erwachsenenalter (23. - 30. Lebensjahr)	- Partnerwahl - Heirat - Arbeit/Beruf - Lebensstil finden - Geburt von Kindern/Familiengründung - Führen eines (Familien-)Haushalts

Abbildung 4 Entwicklungsaufgaben nach Havighurst 1974 (Diers 2016 S.25. Originalabbildung aus Petermann 2004 S.287; Grob 2003 S.23)

3.3.5 Gesellschaftliche Bedeutung

Sportvereine nehmen eine bedeutende Rolle, sowohl für Individuen, als auch für die gesamte Gesellschaft ein. Denn „der Sport hat einen gesamtgesellschaftspolitischen Anspruch und Auftrag zugleich“ (Rawe 2018 S.77) und übernimmt dabei durch den Landessportbund (LSB) Aufgaben aus verschiedenen Feldern u.a. „der Bildungs-, Sozial-, Integrations-, Jugend-, Struktur- und Umweltpolitik“ (Rawe 2018 S.73). So leisten sie einen erheblichen Beitrag zur Gesundheitsförderung und Gesundheitserhaltung einer Gesellschaft. „Die Gesundheit hat darüber hinaus einen erheblichen Einfluss auf das Zusammenleben und auch auf die ökonomische Leistungsfähigkeit der Gesellschaft“ (Rawe 2018 S.73). So können der LSB und in diesem Zusammenhang in erster Linie die Sportvereine zur Prävention und Sensibilisierung von gewissen Krankheitsbildern, wie z.B. Übergewicht, beitragen (Vgl. Rawe 2018 S.95). Darüber hinaus kann er Schülern und Arbeitnehmern als Ausgleich bei Stress, Zeit- und Leistungsdruck dienen (Vgl. Rawe 2018 S.73). Auch verfolgen Sportvereine das Ziel, „dass alle Menschen gleichermaßen am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und dieses mitgestalten können“ (Rawe 2018 S.87), wodurch ein erheblicher Beitrag zur Integration über den Sport geleistet werden kann (siehe auch Punkt 3.3.3). Ebenso ist es Ziel der Sportvereine jedem Menschen, egal aus welcher sozialen Schicht er stammt, die Teilhabe am Sport, etwa durch geringe Mitgliedsbeiträge oder Förderprogramme, zu ermöglichen. Dadurch „tragen sie mit dazu bei, dass die Zahl derer, die aus finanziellen Gründen am Rande stehen, sich verringert und der Sportverein seine große soziale Kraft und Bedeutung weiter entfaltet“ (Rawe 2018 S.246). Dabei wird dem Sportverein eine ähnlich bedeutende Rolle im Rahmen der Inklusion zugeschrieben um „die vollständige Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft bei Wahrung und Achtung der Unterschiedlichkeit der Menschen mit Behinderung“ (Rawe 2018 S.93) zu erreichen. Spitzen- oder Leistungssportler können zudem als öffentliche Vorbildfunktion für die Gesellschaft agieren und über Veranstaltungen und Wettkämpfe Werte wie „Fairplay, Partnerschaft, soziales Handeln, Toleranz, Unversehrtheit des Partners, Chancengleichheit und Anerkennung von Regeln“ (Rawe 2018 S.128) vermitteln, wodurch der Sport darüber hinaus einen Beitrag zur

Gewaltprävention leisten kann (Vgl. Rawe 2018 S.142). Die Ansicht, dass Sport Teil der deutschen Kulturlandschaft sei ist jedoch umstritten. Dabei vertritt der LSB die Auffassung, dass der Sport nicht einen Gegensatz zur Kultur, sondern einen bedeutenden Teil der deutschen Kultur ausmachen soll (Vgl. Rawe 2018 S.255). Die Bedeutung, welche der Sport für die Gesellschaft einnimmt wird ebenfalls deutlich, wenn Angebote und Programme betrachtet werden, welche das Ziel verfolgen den Sport in seinen Strukturen zu fördern und auszuweiten. So macht es sich das Programm „NRW bewegt seine KINDER“ zum Ziel, „Kindern und Jugendlichen vom Kleinkind- und Vorschulalter bis zum Ende der weiterführenden Schule Bewegung, Spiel und Sport in ausreichendem Umfang zu ermöglichen und einen Beitrag zur umfassenden Bildung von Kindern und Jugendlichen zu leisten“ (LSB NRW o.J. S.6). Dabei sollen Kooperationen zwischen Sportvereinen und Kindertageseinrichtungen, Grund- sowie weiterführenden Schulen geknüpft werden, um „den Sport als Element der Zivilgesellschaft zu stärken“ (LSB NRW o.J. S.6). So werden lokale Bildungsnetzwerke zum Aufbau einer Bildungslandschaft in NRW geschlossen (Vgl. LSB NRW o.J. S.23-24). Gleichzeitig sollen durch diese Kooperationen der zivilgesellschaftliche Sport in den Sportvereinen gesichert und Strukturen gestärkt werden, um Mitarbeitern sowie ehrenamtlichen Helfern stärkere Qualifizierungen zu ermöglichen (Vgl. LSB NRW o.J. S.21-22). Denn durch geänderte Rahmenbedingungen sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Vereine entstanden Schwierigkeiten, etwa bei der Talentsicherung im Leistungssport oder dem ehrenamtlichen Engagement von jungen Menschen im Sport. Über das Programm sollen so bereits vorhandene Angebote von Sportvereinen durch die Erweiterung auf den außersportlichen Kontext gesichert sowie erweitert und ausgebaut werden. Darüber sollen vor allem jüngere Zielgruppen durch attraktive und wohnortnahe Angebote für das Engagement innerhalb des Vereinssports motiviert werden (Vgl. LSB NRW o.J. S.18).

4 Theoretische Differenzierung zwischen Bewegung und Sport

Im nun folgenden Kapitel werde ich mich mit den Begrifflichkeiten „Bewegung“ und „Sport“ auseinandersetzen und versuchen, eine fachtheoretische Differenzierung der beiden Kategorien vorzunehmen. Dabei gehe ich zum einen auf die Bedeutungsdimensionen der Bewegung als Medium des Lernens ein, zum anderen werde ich das Bewegungsverständnis der unterschiedlichen Bundesländer im Rahmen der jeweiligen Bildungsgrundsätze sowie Grundschulkurrikula genauer betrachten und vergleichen. Ziel ist es dabei besonders herauszustellen, welche Bedeutung Bewegung für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse einnimmt sowie wie und ob diese Ansichten von der Bildungspolitik geteilt werden.

4.1 Bewegung

4.1.1 Definition

„Um sich dem Phänomen menschlicher Bewegung zu nähern, kann zwischen zwei alternativen Zugängen bzw. Interpretationen unterschieden werden“ (*Schneider et al. 2015 S.39 in Anlehnung an Grössing 1993*). So stellt die analytisch-naturwissenschaftliche Betrachtungsweise „Bewegung als Ortsveränderung eines Körpers oder einzelner Teile im Verhältnis zur Zeit“ (*Schneider et al. 2015 S.39*) dar, wobei der Fokus dabei auf dem motorischen Aspekt liegt. Die phänomenologisch-geisteswissenschaftlichen Disziplinen hingegen betrachten „die ganzheitlichen Bewegungshandlungen des Menschen im Sinnzusammenhang seines Lebens“ (*Schneider et al. 2015 S.40*). Der Fokus liegt somit auf „den Erlebnisdimensionen der Bewegung, ihrer Ausdruckskraft und ihrem dynamischen Verlauf“ (*Ebd.*). Damit ist menschliche Bewegung nicht nur mit dem Aspekt der Fortbewegung verbunden, sondern stellt sich als ein Grundphänomen des menschlichen Lebens dar (*Vgl. Schneider et al. 2015 S.40 in Anlehnung an Zimmer 2014*). Bewegung kann als Handlung im Dialog verstanden werden, in welcher der Mensch Bedeutungen innerhalb des Prozesses des „Sich-Bewegens“ hervorbringt, wobei er dabei mit sich selbst oder mit anderen Menschen und der Umwelt interagiert (*Vgl. Schneider et al. 2015 S.40*). Bewegungsanlässe stellen sich für jeden Menschen als individuell

dar und können, abhängig von unterschiedlichen situativen sowie personellen Faktoren, beeinflusst werden. Dadurch schreibt jeder Mensch, abhängig vom Entwicklungs- und Lebensabschnitt, der Bewegung eine individuelle Gewichtung zu (Vgl. *Schneider 2015 et al. S.40-41 in Anlehnung an Zimmer 2014*). Bewegung stellt sich dabei als essentiell für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse dar, wodurch Kinder in Bewegung unterschiedliche Kompetenzbereiche erweitern können. So erlangen die Kinder, etwa während der spielerischen Erkundung ihres Wohnumfeldes, zahlreiche Erfahrungen und Kompetenzen. Diese Erfahrungen können dabei sowohl Inhalte der Ich-, als auch der Sach- und Sozial-Kompetenz umfassen (Vgl. *Krus/Lehmann 2018*). In diesem Zusammenhang stellt Zimmer die Bedeutung von Bewegungserfahrungen für den Erwerb personaler Kompetenzen dar. So erleben Kinder „durch ihre körperlichen Aktivitäten, dass sie selbst imstande sind etwas zu leisten“ (*Zimmer 2012 S.93*) und dass sie dabei selber Verursacher bestimmter Effekte sind, wobei sich dies als „die Grundlage für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes“ (*Zimmer 2012 S.93 in Anlehnung an Zimmer 2011b*) darstellt. Bewegung spiegelt ein Grundbedürfnis des Kindes wider, mit Hilfe derer die Kinder ihre Umwelt mit allen Sinnen erforschen und begreifen können. In diesem Zusammenhang bringen Kinder „eine natürliche Bewegungsfreude und -fähigkeit mit“ (*Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS) 2016 S.78*) und verfügen in ihrer Bewegung über zahlreiche Ausdruckformen. Dabei ist vor allem bei jüngeren Kindern Bewegung „in erster Linie in das Spiel und somit in den Alltag integriert“ (*MFKJKS 2016 S.80*), wohingegen bei älteren Kindern Bewegung eher mit sportlicher Aktivität in Verbindung gebracht wird. Der Bewegung wird von zahlreichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen eine sehr bedeutende Funktion zugeschrieben. So nahm „die Heftigkeit und Breite, mit der sich seit einigen Jahren auf die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für eine gesunde und ganzheitliche Entwicklung von Kindern hingewiesen wird, [...] zu“ (*Beudels 2007 S.149*).

4.1.2 Bedeutungsdimensionen von Bewegung

Innerhalb des Verbundforschungsprojektes „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BIK) gefördert vom Ministerium für Bildung und Forschung wurden auf Grundlage von fachliterarischen Analysen „vier Anwendungsfelder von Bewegung für das Altersspektrum der Kindheit klassifiziert, die mit unterschiedlicher Gewichtung auch für die gesamte Lebensspanne Gültigkeit haben“ (Krus 2018b S.19). Dabei wurde grundlegend zwischen den Dimensionen Bewegung als Lerngegenstand sowie Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung, der Gesundheitsförderung sowie des Lernens unterschieden (Vgl. Fischer 2013 S.69-70). Diese Bedeutungsdimensionen wurden jedoch nach kritischer Anmerkung von Hölter und Beudels abgeändert, wobei durch diese Differenzierung „die Bedeutung von Bewegung in den verschiedenen Entwicklungsbereichen“ (Krus 2018b S.50) fokussiert wird und dadurch die einzelnen Bereiche voneinander abgegrenzt werden können, ohne dabei wichtige Inhalte zu vernachlässigen (Vgl. Krus 2018b S.50-51) (Vgl. Abb.5).

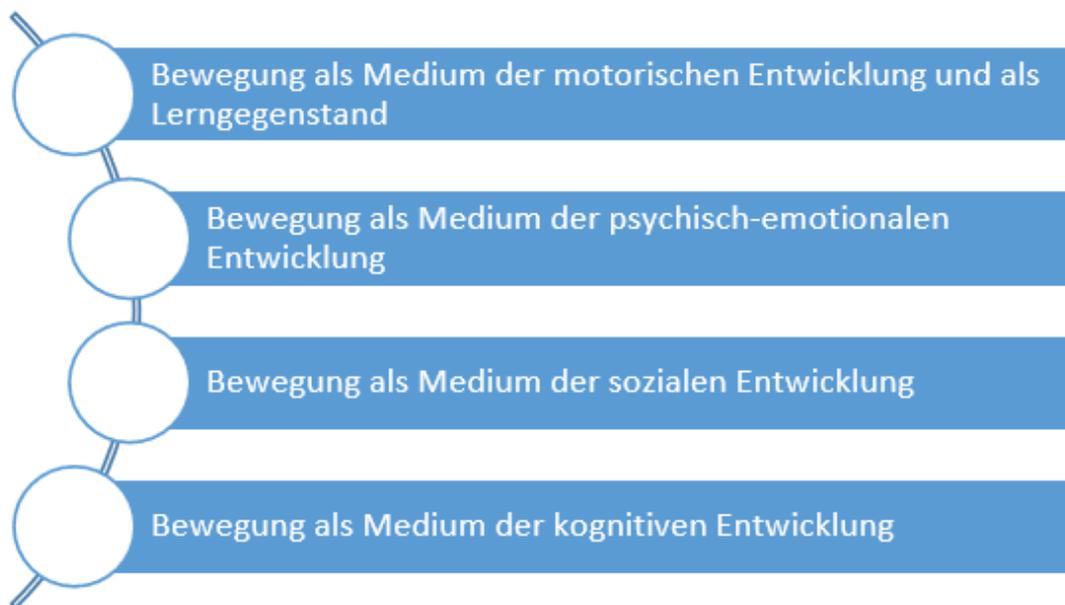


Abbildung 5 Bedeutungsdimensionen von Bewegung für die kindliche Entwicklung (Krus 2018 S.51)

4.1.2.1 Bewegung als Medium der motorischen Entwicklung und als Lerngegenstand

„Bewegung als Medium der motorischen Entwicklung setzt den Fokus auf den Lerngegenstand Bewegung“ (Krus 2018b S.53) und betrachtet dabei Bedingungen, welche ein gesundes kindliches Aufwachsen beeinflussen

können. Die Dimension Bewegung als Lerngegenstand umfasst in diesem Rahmen „die notwendigen Grundlagen, um selbst Sport ausüben zu können, die Hinführung zum Sport sowie die Grundlagen des Sports“ (*Kuhlenkamp 2013 S.71*). Dabei wird zugleich die instrumentelle und produktive Bedeutung von Bewegung unterstützt. Diese spiegelt einen hohen Bedeutungswert im kindlichen Alltag, beim Sport sowie im sozialen Umfeld wieder, wobei sie dabei einen funktionellen Werkzeugcharakter einnimmt (*Vgl. Schneider et al. 2015 S.42*). Zugleich unterstützt die instrumentelle und produktive Bedeutung von Bewegung „die Ausbildung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Bewältigung der Alltagswirklichkeit sowie eine lebenslange Teilhabe am kulturellen System Bewegung, Spiel und Sport ermöglichen“ (*Krus 2018b S.53*), wodurch gleichzeitig Partizipation ermöglicht wird. Dabei wird bei Kindern durch die aktive Bewegung die neuro-motorische Entwicklung, welche die Basis motorischer Grundfertigkeiten schafft, gefördert (*Vgl. Krus 2018b S.53*). Die motorische Entwicklung verläuft nach altersabhängigen Entwicklungsschritten, welche jedoch bei jedem Kind individuell auftreten können und durch Umweltfaktoren beeinflusst, unterstützt und angeregt werden. (*Vgl. Krus 2018b S.54-55*). „Diese durch äußere Einflussgrößen bedingten Veränderungen und Potenziale der motorischen Entwicklung bezeichnet man als Plastizität“ (*Krus 2018b S.54*). Dabei kann durch die regelmäßige Bewegung in der Kindheit der Grundstein für eine ausgewogene Bewegung im Jugend- und Erwachsenenalter gelegt werden, wodurch zahlreiche Kompetenzen erlangt werden können und Risikofaktoren, wie der Inaktivität im Alter vorgebeugt werden (*Vgl. Krus 2018b S.54-55*). So erlernen Kinder etwa durch Bewegungserfahrungen Gefahrensituationen richtig einzuschätzen, wodurch gleichzeitig Unfallrisiken vorgebeugt werden können, da Kinder lernen, richtig zu fallen und Risiken wie Höhen und Tiefen einzuschätzen erlernen (*Vgl. Krus 2018b S.54 in Anlehnung an Lensing-Conrady 2005/Vetter 2004*). Zudem verfolgen Kinder eher den Wunsch an Sportangeboten teilzuhaben, wenn sie ihre motorischen Kompetenzen im frühen Alter ausgewogen wahrnehmen, was zu einem positiven physischen Selbstkonzept beitragen kann (*Vgl. Krus 2018b S.55 in Anlehnung an Thieme 2012*).

4.1.2.2 *Bewegung als Medium der psychisch-emotionalen Entwicklung*

„Bewegungserfahrungen sind aber auch untrennbar mit psychischen Zuständen wie Neugier und Spannung, Aufregung, Anstrengung aber auch Enttäuschung verbunden, sodass das Kind über Gefühlsverarbeitung seine personalen Kompetenzen entdeckt, seine Persönlichkeit entwickelt“ (Schneider et al. 2015 S.41). Dabei stellt sich das kindliche Selbst, in dem es in Bewegung Erfahrungen sammelt, als bedeutend dar (Vgl. Schneider et al. 2015 S.41). Somit sind auch emotionale Erfahrungen im Kindesalter eng an Bewegung geknüpft. So stellt sich „die bewusste Wahrnehmung eigener Emotionen sowie die Fähigkeit diese mimisch und gestisch zum Ausdruck zu bringen“ (Krus 2018b S.56) als Grundlage der emotionalen Entwicklung dar. Die Bewegung spielt auch eine bedeutende Rolle innerhalb der Entwicklung des kindlichen Selbstkonzeptes, wobei dieses zwischen einem sozialen, emotionalen sowie physischen Selbstkonzept differenziert wird (Vgl. Krus 2018b S.57 in Anlehnung an Shavelson et al. 1976). Zudem erlangt das Kind durch Bewegungshandlungen Wirksamkeitserfahrungen und baut erste generalisierte Erwartungshaltungen auf (Vgl. Krus 2018b S.57 in Anlehnung an Krus 2004). Ebenso trägt die Bewegung einen unerlässlichen Anteil zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bei (Vgl. Krus 2018b S.57). So stellt die Bewegung sich dabei auch als Dimension der Gesundheitsförderung dar, innerhalb der „Ressourcen und Kompetenzen entwickelt und erweitert werden, die notwendig sind, um erfolgreich mit belastenden Lebensereignissen umzugehen“ (Krus 2018b S.59). Hurrelmann beschreibt Gesundheit demzufolge als das Stadium, innerhalb dem menschliche Risiko- sowie Schutzfaktoren im Gleichgewicht stehen (Vgl. Krus 2018b S.57 in Anlehnung an Hurrelmann 2005), wobei der Mensch sowohl innere als auch äußere Anforderungen bewältigen muss. Antonovsky entwickelte innerhalb seines Konzeptes zur psychischen Gesundheit das Salutogenese-Modell, bei dem die Gesunderhaltung des Menschen im Vordergrund steht. In diesem Zusammenhang stellt die Bewegung einen wichtigen Faktor zum Aufbau von Ressourcen und Kompetenzen, welche Einfluss auf den Gesundheitserhalt nehmen, dar (Vgl. Krus 2018b S.59).

4.1.2.3 *Bewegung als Medium der sozialen Entwicklung*

Des Weiteren schafft Bewegung die Basis zur Aufnahme sozialer Beziehungen. „Damit ist die körperliche Aktivität ein wichtiges Instrumentarium für das soziale Beziehungsrepertoire [...]“ (Schneider et al. 2015 S.42), wodurch dem Schaffen von Bewegungssituationen innerhalb einer Gruppe eine besondere pädagogische Bedeutung zu kommt, da diese sich als ideale Kommunikations- und Lernfelder darstellen (Vgl. Schneider et al. 2015 S.42). Jedoch müssen soziale Kompetenzen stets im situativen Kontext betrachtet werden, da „eine Handlung im Sportspiel/ im Mannschaftskontext kompetent und angemessen sein [kann], während sie in einer anderen Alltagssituation als unangemessen gilt“ (Krus 2018b S.59). Die soziale Entwicklung beschreibt jene Fähigkeiten, welche vonnöten sind, um eigene Wünsche, Interessen und Handlungsweisen im sozialen Umfeld zu vertreten und in Einklang mit diesem zu bringen (Vgl. Krus 2018b S.59-60). Dabei unterstützen Bewegungshandlungen „die soziale Entwicklung durch den Aufbau eines kommunikativen Dialogs mit anderen Sozialpartnern, der neben dem Aushandeln einer gemeinsamen Interaktion die Wahrnehmung und den Ausdruck der persönlichen Befindlichkeit mittels Mimik und Gestik umfasst“ (Krus 2018b S.60 in Anlehnung an Amft et al. 2013). Somit können Bewegungssituationen zum Aufbau sozialer Kompetenz beitragen, da unter anderem Absprachen getroffen, Rücksicht auf Wünsche und Interessen anderer genommen und ebenso eigene Interessen und Bedürfnisse formuliert werden (Vgl. Krus 2018b S.60-61). Motorische Kompetenzen nehmen zudem Einfluss auf die qualitative wie quantitative Gestaltung von Peerbeziehungen, wobei von Zimmer soziale Kompetenzen wie „soziale Sensibilität, Toleranz, Rücksichtnahme, Regelverständnis, Frustrationstoleranz, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit“ (Krus 2018b S.60 in Anlehnung an Zimmer 2011) als Voraussetzung für Spiel- und Bewegungsaktivität angesehen werden.

4.1.2.4 *Bewegung als Medium der kognitiven Entwicklung*

Darüber hinaus dient Bewegung „dem Kind als elementares Medium seiner Erkenntnisgewinnung und personalen Selbstgestaltung“ (Schneider et al. 2015 S.41). So erlangt das Kind in unterschiedlichen Bewegungs-

handlungen etwa Wissen und Erfahrungen bezüglich physikalischer Phänomene (z.B. Schwung, Schwerkraft, Reibung) (Vgl. *Schneider et al. 2015 S.41*) und steht währenddessen in ständiger Interaktion mit seiner Umwelt, wodurch ein großer Zusammenhang zwischen motorischer und sprachlicher Entwicklung besteht (Vgl. *Krus 2018b S.66*). In Bewegung werden grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, etwa exekutive Funktionen, Feinmotorik, räumliche Wahrnehmung u.a. erworben, welche sich für das Kind in späteren Kontexten, wie der Schule, als unerlässlich darstellen (Vgl. *Krus 2018b S.64-65*). So sind Bewegungserfahrungen für das Erlernen des Schreibens unabdingbar. Erfahrungen, welche in Bewegung gesammelt werden tragen zudem zum Aufbau kognitiver (Verhaltens-)Schemata bei und sind somit eng mit Piagets Konzepten der Assimilation und Akkommodation verknüpft (Vgl. *Krus 2018b S.62 in Anlehnung an Piaget 1975*). Bewegungserfahrungen unterstützen das Kind demnach bei der Begriffsbildung und ermöglichen ihm seine Wahrnehmung sprachlich, in Form von Adjektiven (z.B. hart/weich, kalt/heiß) zu beschreiben. Somit wird die Bedeutung von sensomotorischen Erfahrungen für die Entwicklung der Kognition verdeutlicht (Vgl. *Krus 2018b S.62*). Von Pestalozzi wurde ein „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ gefordert, wodurch „Bewegung [...] damit synonym für die spielerische, experimentierende, explorierende Handlung des Kindes in der Auseinandersetzung mit und der Erschließung der dinglichen und personalen Umwelt“ (*Krus 2018b S.62*) steht. Bewegung agiert zudem durch körperliche Aktivität im Rahmen der exekutiven Funktionen als unterstützende Wirkung zum kindlichen Lernen. So wird etwa Konzentration und Ausdauer über Bewegung geschult (*Krus 2018b S.63 in Anlehnung an Röthlisberger et al. 2010*), wodurch „Aufgaben-, Aufmerksamkeits- und Strategiewechsel (shifting/switching), d.h. die Möglichkeit seine Aufmerksamkeit auf die geforderte Aufgabe zu fokussieren und sich flexibel auf unterschiedliche Anforderungen einzulassen“ (*Krus 2018b S.64*) bewegungsgestützt erlernt werden.

4.1.3 Bildungspolitische Einordnung

Bahr hat sich im Rahmen ihrer Dissertation unter anderem mit dem Bewegungsverständnis der 16 deutschen Bundesländer im Rahmen von

Bildungsplänen für Kindertagesstätten, von Unterrichtscurricula der Grundschulen sowie Rahmenlehrplänen befasst und diese umfassend analysiert, ausgewertet und bundesländerübergreifend verglichen (Vgl. Bahr 2017 S.266). Dabei stellte sich heraus, dass alle vier Bedeutungsdimensionen von Bewegung eine grundlegende Berücksichtigung in den unterschiedlichen Dokumentgruppen fanden (Vgl. Bahr 2017 S.338). So gaben „die Bildungspläne aller Bundesländer für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen [...] Orientierungshilfen zur Umsetzung des Bildungsbereiches Bewegung“ (Bahr 2016 et al. S.131). Lediglich wird die Dimension „*Bewegung als Lerngegenstand*“ innerhalb der Rahmenlehrpläne der Bundesländer überhaupt nicht berücksichtigt (Vgl. Abb.6). Jedoch findet diese Dimension in allen 15 Lehrplänen des Fachs Sport Berücksichtigung, wird aber nur vereinzelt innerhalb der Bildungspläne und im eigenständigen Bildungsbereich genannt (Vgl. Bahr 2017 S.338). „*Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* tritt überwiegend im eigenständigen Bildungsbereich (n=15) und in den Lehrplänen für das Fach „Sport“ (n=14) auf. Sieben Bildungspläne und sechs Rahmenlehrpläne thematisieren ebenfalls dieses Bedeutungsfeld“ (Bahr 2017 S.338). Bewegung als „*Medium des Lernens*“ findet in allen 16 Bundesplänen und zusätzlich in 14 eigenständigen Bildungsbereichen Berücksichtigung. Dazu wird sie in 12 Lehrplänen im Fach Sport sowie acht Rahmenlehrplänen thematisiert (Vgl. Bahr 2017 S.338). Dagegen wird der Bewegung als „*Medium der Entwicklungsförderung*“ länderübergreifend in allen Bildungsplänen ein hoher Stellenwert zugeschrieben. So wird Bewegung in 14 Bundesländern als eigenständiger Bildungsbereich anerkannt und zugleich in 12 Lehrplänen des Fachs Sport berücksichtigt (Vgl. Bahr 2017 S.338). Die weitere Analyse ergab, dass sich das Bewegungsverständnis sowie die damit verbundenen Ansichten zu Teilbereichen der Bewegung bundesweit unterscheiden (Vgl. Bahr 2017 S.339-346). Im nun Folgenden werde ich auf das Bewegungsverständnis von Nordrhein-Westfalen eingehen und dazu zum einen die Bildungsgrundsätze des Landes sowie zum anderen die Grundschulcurricula des Fachs Sport genauer betrachten.

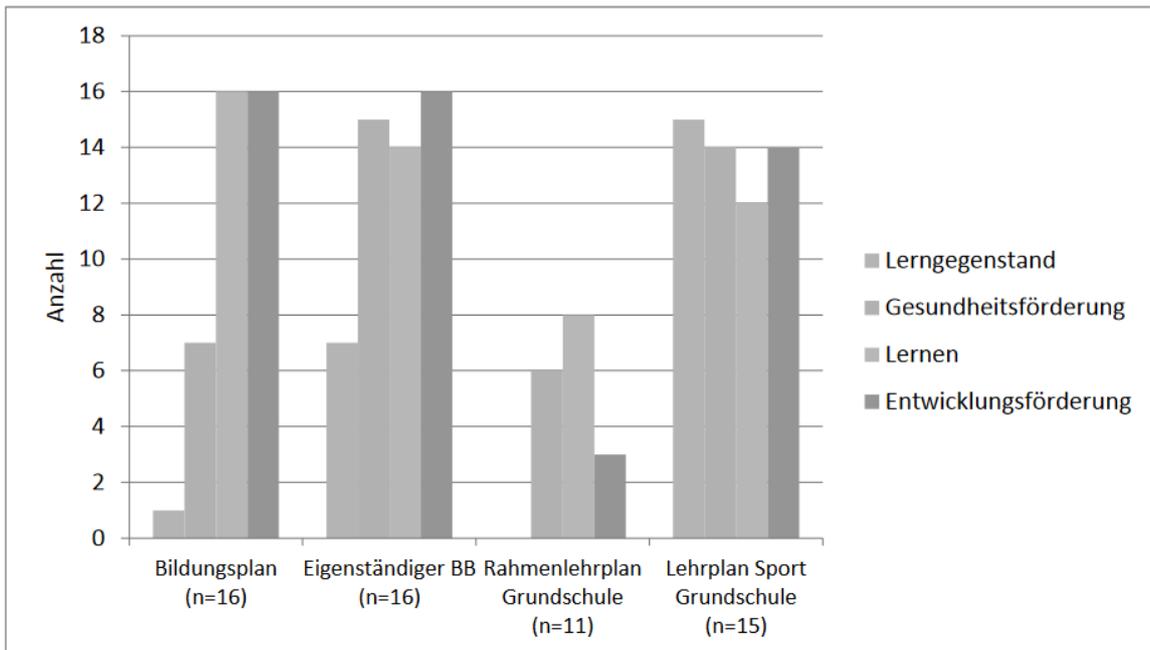


Abbildung 6 Vorkommen der Bedeutungsfelder von Bewegung in den unterschiedlichen Dokumentgruppen (Bahr 2017 S.338)

4.1.3.1 Bewegungs- und Bildungsverständnis in den Bildungsgrundsätzen von Nordrhein-Westfalen

„Nordrhein-Westfalen weist als einziges Bundesland in allen drei Dokumenten, einschließlich des eigenständigen Bildungsbereich im Bildungsplan, ein vorherrschend entwicklungsorientiertes Bewegungsverständnis (Medium der Entwicklungsförderung) auf“ (Bahr 2017 S.348). In den Bildungsgrundsätzen wird die Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung von Kindern im Alter von null bis zehn Jahren herausgestellt und besonders hervorgehoben, dass Bewegung auch für weitere Bildungsbereiche unerlässlich ist. So spielen Bewegungserfahrungen, etwa für den mathematischen Bildungsbereich, in Form von Raumerfahrungen und den Spracherwerb, da Bewegungserfahrungen zugleich meist auch Sprachanlässe darstellen, eine unerlässliche Rolle (Vgl. MFKJKS 2016 S.78). Dabei wird der Alltag maßgeblich durch Bewegung bestimmt und das kindliche Leben über Bewegung gestaltet. Somit fördert Bewegung nicht nur die körperliche, sondern auch die kognitive Entwicklung (Vgl. MFKJKS 2016 S.78). Kindern sollen im institutionalisierten Alltag daher vielfältige Bewegungsmöglichkeiten und -anregungen geboten werden und in diesem Zusammenhang Bewegungseinschränkungen möglichst vermieden werden. Dabei wird der Einsatz von Materialien aus dem Alltagsleben zur fantasievollen und eigenaktiven Bewegungsauseinandersetzung besonders betont (Vgl. MFKJKS

2016 S.78). So schaffen Kinder „sich selbstständig ihre eigenen Bewegungsherausforderungen, an denen sie ihre Wahrnehmung, Kreativität, Geschicklichkeit und Selbstwirksamkeit ausbilden können“ (MFKJKS 2016 S.78). Zudem wird die Bedeutung des kindlichen Spiels im institutionalisierten Kita- sowie Schulalltag, welche es für die Bewegung einnimmt, betont und in diesem Zusammenhang vor allem der Ganztags als Potenzial für die Schaffung von angemessenem Bewegungsraum in Schulen genannt (Vgl. MFKJKS 2016 S.80). Dem Kind wird eine eigenständige, eigenaktive sowie erforschende Rolle im Bildungsprozess zugeschrieben, wozu es Personen benötigt, „die die individuellen Bewegungsinteressen und Fähigkeiten aufgreifen und mit weiteren Herausforderungen verknüpfen“ (MFKJKS 2016 S.81), um dem Kind vielfältige Entwicklungspotenziale zu ermöglichen. „Das Kind ist Akteur seiner Entwicklung“ (MFKJKS 2016 S.16) und dabei „aus sich selbst heraus bestrebt, die Welt zu verstehen und Handlungskompetenzen zu erwerben“ (MFKJKS 2016 S.16). „Bildung ist damit ein Prozess, der im Kontext zum Kind und seiner Umwelt steht“ (MFKJKS 2016 S.17), wobei das Kind mit seinen Interessen, Stärken und Bedürfnissen in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Somit werden partizipatorischen Prozessen im Bildungsverlauf eine hohe Bedeutung zugeschrieben (Vgl. MFKJKS 2016 S.13).

4.1.3.2 Bewegungs- und Bildungsverständnis in den Richtlinien und Lehrpläne des Fachs Sport für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen

Auch innerhalb der Lehrpläne der Grundschulen in NRW des Fachs Sport wird der Bewegung eine bedeutende Rolle zugeschrieben. So werden „durch kindgemäße Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote ganzheitliche Lernerfahrungen der Kinder“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) 2008 S.112) gesichert, wodurch die kindliche Entwicklung nachhaltige Förderung durch die Grundschulen erhalten soll (Vgl. MSB 2008 S.112). Dabei erlangen die Kinder personale, materiale sowie soziale Erfahrungen „der für sie bedeutsamen Bewegungs-, Spiel- und Sportwirklichkeit“ (MSB 2008 S.112) und verbessern dadurch etwa ihre Wahrnehmungsfähigkeit, erlangen Risikokompetenz, erwerben soziale sowie sprachliche Kompetenzen und betreiben Gesundheitsförde-

rung durch sportliche Aktivitäten (Vgl. MSB 2008 S.112). Dem Schulsport wird dabei eine wichtige Bedeutung für Kinder und Jugendliche zugesprochen und als „der wichtigste Zugang für ihre gegenwärtige und zukünftige Bewegungs-, Spiel- und Sportwelt“ (MSB 2008 S.112) angesehen. Bewegung sei nicht nur im Sportunterricht Teil des Lernens von Grundschulern, sondern auch integraler Bestandteil in anderen Bereichen des schulischen Alltags, da ein Lernen mit „Herz, Kopf und Hand“ (MSB 2008 S.112) nachhaltige Erfahrung ermöglicht und zu, für Kinder greifbare, Lernprozessen führe. Über den Sportunterricht erlangen die Kinder Kompetenzen, welche sie beim Lernen in anderen Fächern unterstützten sollen und darüber hinaus zur Bewältigung des Alltags dienen können (Vgl. MSB 2008 S.114). Eine hohe Bedeutung im Sportunterricht wird dem „gemeinsamen Bewegen, Spielen und Sporttreiben“ (Vgl. MSB 2008 S.113) zugeschrieben, um allen Kindern individuelle Bewegungserfahrungen zu beschere. In diesem Zusammenhang wird auch die Partizipation des Kindes berücksichtigt, da die Kinder „an den zu verfolgenden Zielen und an den Vorgehensweisen in altersangemessener Weise“ (MSB 2008 S.114) beteiligt werden. Die Inhalte des Sportunterrichts sind jedoch überwiegend festgelegt und umfassend beschrieben. Dabei werden Ziele formuliert, welche sportartspezifische Kompetenzen Grundschüler bis zu einem gewissen Zeitpunkt erlangen sollten (Vgl. MSB 2008 S.115-133). Dies hat den Hintergrund, da die sportlichen Leistungen im Unterricht ab einem bestimmten Zeitpunkt bewertet werden müssen, wobei diese Bewertung als Anregungen zum zielgerichteten Weiterlernen der Grundschüler verstanden wird (Vgl. MSB 2008 S.133).

4.2 Sport

4.2.1 Definition

Eine öffentliche, konkrete und allgemein anerkannte Definition des Begriffs „Sport“ zu formulieren stellt den Olympischen Sportbund sowie die Landes-sportbände vor Herausforderungen. Auch die Rahmenlehrpläne der Grundschulen in NRW definieren ihr Verständnis vom Sport nicht konkret. Zum einem entwickeln sich neue potenzielle Formen des Sports rasant, wie etwa der E-Sport, Paintball, Modellflug und andere. Zum anderen sind mit der Anerkennung einer Sportart seitens des DOSB bestimmte „notwendige Kri-

terien als zwingende Voraussetzung für die Aufnahme und Anerkennung formuliert“ (Rawe 2018 S.82). Der offiziellen Definition des DOSB können diese Schwierigkeiten bei der Begriffsbestimmung entnommen werden:

„Seit Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich Sport zu einem umgangssprachlichen, weltweit gebrauchten Begriff entwickelt. Eine präzise oder gar eindeutige begriffliche Abgrenzung lässt sich deshalb nicht vornehmen. Was im allgemeinen unter Sport verstanden wird, ist weniger eine Frage wissenschaftlicher Dimensionsanalysen, sondern wird weit mehr vom alltagstheoretischen Gebrauch sowie von den historisch gewachsenen und tradierten Einbindungen in soziale, ökonomische, politische und rechtliche Gegebenheiten bestimmt. Darüber hinaus verändert, erweitert und differenziert das faktische Geschehen des Sporttreibens selbst das Begriffsverständnis von Sport.“ (DOSB o.J. zitiert Röthig/Prohl 2003)

So sind wie bereits angesprochen mit der Aufnahme einer spezifischen Sportart beim DOSB klare Voraussetzungen verbunden, welche zwingend erfüllt werden müssen, um unter anderem am Wettbewerbsbetrieb teilnehmen zu können und Förderungen zu erhalten. So muss die Sportart mit einer eigenaktiven, motorischen und menschlichen Aktivität verbunden sein, wodurch etwa Denkspiele oder die „Dressur von Tieren ohne Einbeziehung der Bewegung des Menschen“ (DOSB o.J.), nicht als offizielle Sportarten anerkannt werden. Dabei muss die eigenmotorische Aktivität den Selbstzweck der Betätigung darstellen, wodurch motorische Aktivitäten, die mit Arbeitsvorgängen oder der allgemeinen Zustandsveränderung des Menschen verbunden sind, nicht als sportliche Aktivitäten definiert werden. Zudem muss die Sportart ethische Werte, etwa „Fairplay, Chancengleichheit, Unverletzlichkeit der Person und Partnerschaft durch Regeln und/oder ein System von Wettkampf- und Klasseneinteilung“ (DOSB o.J.) einhalten und darf nicht bloß auf materiellem Gewinn gezielt sein (Vgl. DOSB o.J.). Innerhalb des Sports wird jedoch zusätzlich zwischen „Breiten“- und „Leistungssport“ differenziert. Der Breitensport legt den Fokus eher auf den Freizeitcharakter, wobei Spaß und Freude an der Sportart sowie körperliche Fitness und der Ausgleich von Bewegungsmangel im Vordergrund stehen (Vgl. Wormer 2016 S.2). Leistungssport hingegen beschreibt eine intensive Art des Sporttreibens, die das Ziel auf das Erreichen

einer möglichst guten Leistung innerhalb eines Wettbewerbs legt. Dabei ist der Leistungssport mit einem höheren Zeit- und Trainingsaufwand verbunden und eher wettkampforientiert ausgelegt (Vgl. Wormer 2016 S.2). Er bietet den Sportlern in hohem Maße die Möglichkeit, ihre sportlichen Fähigkeiten und Kompetenzen zu verbessern (Vgl. Rawe 2018 S.128).

4.2.2 Zwischenfazit

Bewegung und Sport sind Begrifflichkeiten, die nicht klar voneinander abgrenzbar sind. So ist sowohl die Bewegung unerlässlich im Sport, in Form einer eigenaktiven, motorischen Aktivität enthalten (Vgl. Punkt 4.2.1). Gleichzeitig sind jedoch auch Formen des Sports im Bewegungsverständnis des BIK, der Bildungsgrundsätze sowie der Rahmenlehrpläne von Grundschulen vorhanden (Vgl. Punkt 4.1.3). Dabei ist die Entscheidung, wo Bewegung aufhört und sportliche Aktivität beginnt, subjektiv konstituiert. Denn jeder Mensch hat ein eigenes Verständnis von Bewegung und Sport, welches in hohem Maße auf seine eigene Bewegungskarriere zurückgeführt werden kann (Vgl. Böcker-Giannini/Stahl-von-Zabern 2016 S.190). Demnach ist es für pädagogische Fachkräfte, sowohl in institutionalisierten als auch in informellen Bildungskontexten von hoher Bedeutung, ihr eigenes Bewegungs- und Sportverständnis zu entwickeln, zu erweitern und kritisch zu reflektieren. Für die sportpädagogische Theorie gilt es, Bewegung und Sport in ihren Umfängen und Bedeutungsdimensionen tiefgreifender voneinander zu differenzieren, um unter anderem Aufgaben- und Rollenzuschreibungen klarer fundieren zu können. Dieser Vorgang dürfte sich jedoch als sehr komplex und schwer realisierbar darstellen, da der Sport ein großes und darüber hinaus internationales Feld abdeckt und daher die absolute begriffliche Trennung von der Bewegung sich als unmöglich darstellen dürfte. Gleichzeitig gilt es von Seiten der Kinder- und Jugendhilfe Potenziale, welche Kindern und Jugendlichen zweifelsohne durch die Teilnahme an einem Sportverein geboten werden (Vgl. Punkt 3.3), zu definieren und anzuerkennen und ggf. den Sportverein als informelle Bildungsinstanz innerhalb des Kinder- und Jugendhilfegesetzes aufzunehmen, wodurch zum einen die Finanzierung der Sportvereine gesichert werden würde und zum anderen dadurch die Teilhabe allen Kindern und

Jugendlichen, egal aus welcher sozialen Schichtangehörigkeit sie stammen, ermöglicht werden könnte.

Im Anschluss werde ich mich mit der Organisation der Instanz „Sportverein“ innerhalb von NRW auseinandersetzen, um zum einen Hierarchien aufzuzeigen und zum anderen finanzielle, personelle sowie organisatorische, Strukturen darzulegen.

5 Vereinskultur in Nordrhein-Westfalen

5.1 Organisation von Sportvereinen in NRW

In Nordrhein-Westfalen betreiben ungefähr zwei Millionen Kinder und Jugendliche Sport in einem der etwa 19.000 dort ansässigen Sportvereine. Dabei nimmt die Sportjugend NRW „die politische Interessensvertretung von Kindern und Jugendlichen gegenüber Politik und Verwaltung wahr“ (*LSB NRW o.J. b.*) und wird dabei durch den Landessportbund NRW organisiert und strukturiert. Darüber hinaus engagiert sie sich in unterschiedlichen Arbeitsfeldern der sozialen Arbeit für Kinder und Jugendliche und greift Wünsche und Interessen ihrer Zielgruppe auf (*LSB NRW o.J. b.*). Die Sportjugend agiert dabei selbst als ein eingetragener Verein (e.V.) und orientiert sich dabei an ihrer von den Mitgliedern bestimmten Satzung (*Vgl. LSB NRW 2016*). Um einen in das Vereinsregister eingetragenen Idealverein zu gründen bedarf es im Rahmen der gesetzlichen Regelungen die Beteiligung von mindestens sieben Mitgliedern, welche eine vereinsinterne Satzung verfassen. Die Anmeldung erfolgt durch den Vorstand beim zuständigen Amtsgericht (*Vgl. Justizministerium des Landes Nordrhein-Westfalen S.5*). Die Satzung muss nach §§56 bis 60 BGB unter anderem Bestimmungen über den Vereinszweck sowie seiner Absicht, den Vereinsnamen, seinem Sitz sowie Informationen über Mitgliederversammlungen sowie zu leistende Mitgliedsbeiträge enthalten. Darüber hinaus kann die Satzung weitere relevante Informationen über Rechte und Pflichten der Mitglieder aufführen (*Vgl. Justizministerium des Landes Nordrhein-Westfalen S.5*). Nach seiner Anerkennung agiert ein Verein als juristische Person, wodurch bei Rechtsbrüchen lediglich der Verein und nicht seine Mitglieder belangt werden können (*Vgl. Justizministerium des Landes Nordrhein-Westfalen S.6*). Rege-

lungen über die Mitgliedschaft innerhalb eines Vereins können zum einem aus dem BGB entnommen werden, zum anderen werden diese grundlegend in der Vereinssatzung bestimmt. So kann der Verein etwa ein Mindestalter zum Eintritt voraussetzen, wobei Minderjährige stets die Zustimmung ihrer gesetzlichen Vertreter benötigen. Eine Aufnahmepflicht seitens der Sportvereine besteht nicht (*Vgl. Justizministerium des Landes Nordrhein-Westfalen S.5*). So gibt es z.B. Frauen- oder Polizeisportvereine, welche nur ausgewählte Mitglieder aufnehmen. „Das oberste Organ des Vereins ist die Versammlung seiner Mitglieder“ (*Justizministerium des Landes Nordrhein-Westfalen S.8*), innerhalb derer werden den Verein betreffende Entscheidungen, wie die Wahl von Vorständen und anderen Ämtern (z.B. Jugendwart, Kassenwart, Pressewart etc.) durchgeführt. Dabei vertritt der Vorstand den Verein nach außen und übernimmt die Aufgabe der Geschäftsführung sowie weitere organisatorische Angelegenheiten (*Vgl. Justizministerium des Landes Nordrhein-Westfalen S.9*). Innerhalb eines Vereines besteht für „Jugendliche die Möglichkeit der Beteiligung bzw. aktive Mitgestaltung des Vereinsleben in verschiedenen Bereichen“ (*Breuer 2015 S.110*). Somit bestehen für junge Mitglieder im Vereinsalltag unterschiedliche Formen der Mitbestimmung. Diese geschieht häufig über demokratisch gewählte Jugendvertreter. 2012 konnten etwa „56% der deutschen Sportvereine mindestens eine Beteiligungsmöglichkeit für die Jugend“ (*Breuer 2015 S.110*) vorweisen, wobei in etwa 23% der deutschen Sportvereine von Jugendlichen eine Jugendvertretung gewählt werden konnte (*Vgl. Breuer 2015 S.110*). Allgemein ist die Beteiligungsquote von Jugendlichen in Sportvereinen, im Vergleich zu anderen zivilgesellschaftlichen Handlungsbereichen am höchsten (*Breuer 2015 S.111 in Anlehnung an Braun 2013b/ Braun 2015*). Jedoch geht das freiwillige ehrenamtliche Engagement von Jugendlichen im Vergleich zu früheren Jahren leicht zurück (*Vgl. Braun/ Nobis 2015 S.282 in Anlehnung an Braun 2013b*).

5.2 Bewegungs- und Bildungsverständnis

Der LSB setzt es sich als Ziel, seinen gesellschaftlichen Aufgaben als größte zivilgesellschaftliche Organisation Deutschlands nachzukommen. So ist innerhalb seiner Satzung sein Bildungsengagement verankert,

wodurch Menschen zu einem möglichst lebenslangem Sporttreiben motiviert werden sollen (Vgl. LSB NRW 2016 S.4). In diesem Rahmen tritt der LSB NRW als Bildungspartner in Kooperation mit anderen gesellschaftlichen Institutionen, wodurch ihre konzeptionellen Leitgedanken „Bildung im Sport“ und „Bildung durch Sport“ durch die sportbezogene Arbeit der in NRW ansässigen Sportvereine an die Zielgruppen getragen werden (Vgl. LSB NRW 2016b S.6). Ihr Sportverständnis beinhaltet dabei die Begriffe „Bewegung, Spiel und Sport“ und bezieht die Bewegungsförderung aller Altersklassen mit ein. Ebenso finden alle Formen des Sports, vom Breiten- bis hin zum Leistungssport Berücksichtigung (Vgl. LSB NRW 2016b S.6). „Ziel unserer Bildungsarbeit ist es, Menschen in allen Lebensphasen zu befähigen, die Bildungspotenziale von Bewegung, Spiel und Sport selbstständig und in sozialer Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu aktivieren“ (LSB NRW 2016b S.6). So sollen nach dem Bildungsverständnis des LSB NRW über den Sport Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse sowie Haltungen erworben werden, welche Menschen über den Sport hinaus befähigen, Situationen zu bewältigen (Vgl. LSB NRW 2016b S.6). Dabei legt der LSB NRW einen großen Wert auf qualifiziertes Personal, welches sowohl über pädagogisches als auch sportliches Wissen und Kompetenzen verfügt, um Bildungsprozesse im Sport zu initiieren (Vgl. LSB NRW 2016b S.7).

5.3 Finanzierung

Da Sportvereine üblicherweise einen, am Sport- und Gemeinwesen orientierten Idealverein darstellen, darf die Gewinnorientierung nicht im Vordergrund stehen (Vgl. Punkt 3.1). Dabei belaufen sich die Einnahmen von Sportvereinen grundlegend auf Mitgliedsbeiträge, Spenden, öffentlichen Zuschüssen im Zuge der Sportförderung sowie auf Leistungen von Mitgliedern gegen Entgelt. Zudem können Sportvereine sich durch das Ausrichten von Veranstaltungen oder Werbeverträgen zusätzlich finanzieren (Vgl. Breuer/Wicker 2010 S.3-4). Da Sportvereine zum größten Anteil über Mitgliedsbeiträge finanziert werden, findet sich eine autonome Einnahmestruktur seitens der Sportvereine wieder, wodurch sie gegenüber äußeren Faktoren über eine gewisse Unabhängigkeit verfügen (Vgl. Erhorn 2016

S.124). „Das eingenommene Geld wird ausschließlich dafür genutzt, im Sinne des Vereinszwecks, das Sporttreiben der Mitglieder zu fördern“ (Erhorn 2016 S.123). So stehen Ausgaben, wie die Bezahlung von Trainern und Übungsleitern, der Unterhalt und Instandhaltung von Sportanlagen sowie die Anschaffung von Trainingsgeräten und -kleidung dem eingenommenen Kapital gegenüber (Vgl. Breuer/Wicker 2010 S.2-3). Sportvereine setzen sich dabei als gemeinnützige Organisationsform das Ziel, eine möglichst preisgünstige Alternative des Sporttreibens zu ermöglichen. So liegt der monatliche Mitgliedsbeitrag für Kinder im Durchschnitt bei 2,50€, wobei dieser stark von der jeweiligen Sportart beeinflusst wird (Vgl. Breuer 2015 S.109 in Anlehnung an Breuer/Feiler 2015b). Die erbrachten Leistungen des Sportvereins beruhen dabei auf dem Solidarprinzip, was bedeutet, dass „für eine erbrachte Leistung keine direkte Gegenleistung erbracht“ (Erhorn 2016 S.124) wird.

5.4 Mitarbeiterprofil

„Im Vergleich zu anderen Anbietern ist das Personal der Sportvereine und -verbände zu großen Teilen ehren- und nebenamtlich tätig“ (Neuber/Salomon 2015 S.434). So stehen etwa 50,4% ehrenamtlich Tätige und 28% Nebenamtliche, 21,6% hauptamtlichem Vereinspersonal gegenüber (stand 2007) (Vgl. Neuber/Salomon 2015 S.434). Dabei ist bei der nebenberuflichen Tätigkeitsform ein Anstieg zu verbuchen. Innerhalb von Sportangeboten in Kooperation mit dem Ganzttag werden die Angebote teilweise von ausgebildeten Übungsleitern (ÜL) innerhalb von Niedersachsen (44,3%) sowie Rheinland-Pfalz (35,1% mit ÜL C/ 17 % mit ÜL B) geleitet (Vgl. Neuber/Salomon 2015 S.435). Aus einer Befragung von Ganzttagsschulen und Sportvereinen in NRW zu ihren Anforderungsprofilen von sportbezogenen Mitarbeitern im Ganzttag ergab sich, dass Erfahrungen in der kindbezogenen Arbeit, neben sportbezogenen Qualifikationen sowie sportfachlichen Grundausbildungen als besonders relevant empfunden wurden (Vgl. Neuber/Salomon 2015 S.436 in Anlehnung an Wick & Naul 2015). Dabei unterscheidet sich das Selbstverständnis des Personals grundlegend voneinander. So sind sowohl Rollenbilder des Pädagogen als auch des Trainers vorhanden, welche sich aufgrund des Handlungsfeldes und der Aus-

bildung der Fachkräfte voneinander unterscheiden. So sei es Fachkräften mit sportbezogenen Qualifikationen wichtiger von den Kindern und Jugendlichen innerhalb der Sportangebote als Trainer wahrgenommen zu werden (Vgl. Neuber/Salomon 2015 S.437 in Anlehnung an Gerhardt, Wick & Naul 2015). Aus einer Erhebung von Stefes (2016) innerhalb der offenen Ganztagsangebote von Grundschulen in Mönchengladbach nach ihren Angeboten mit dem Schwerpunkt Bewegung sowie der sportbezogenen Qualifikation der Fachkräfte befragt wurden, ging zusätzlich hervor, dass der Bewegung von dem Personal eine hohe Gewichtung zugesprochen wird. Jedoch verfügt nur ein geringfügiger Anteil der Fachkräfte über eine sportliche Ausbildung bzw. über eine Übungsleiterqualifikation. So können von den 148 befragten Mitarbeitern neun eine sportliche Ausbildung und 28 weitere eine Übungsleiterausbildung (C oder B) vorweisen. Da jedoch mehr als die Hälfte der Angebote der Ganztage (34 von 64) einen Bewegungs- oder Sportbezug vorweisen, kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil dieser von unqualifizierten Fachkräften geleitet wird. 35% dieser Bewegungsangebote werden dabei in direkter Kooperation mit einem Verein organisiert (Vgl. Stefes 2016).

Im Rahmen des vom LSB NRW in Kooperation mit Kindertagesstätten und Grundschulen organisierten Programms „NRW bewegt seine KINDER“ (Vgl. Punkt 3.3.5) bei dem Sportvereine in Kooperation mit Grundschulen und Kindertagesstätten treten, um Angebotsstrukturen für vor allem jüngere Zielgruppen zu erweitern, wurden in diesem Zusammenhang jährlich etwa 20 Ausbildungskurse des ÜL-C sowie etwa 100 weitere Kurse der ÜL-C Zusatzqualifikation, welche speziell für die Arbeit mit jüngeren Zielgruppen qualifizieren, in Nordrhein-Westfalen angeboten (Vgl. LSB NRW o.J. S.19). Ein Drittel dieser Maßnahmen fand dabei im schulischen Kontext statt. Dabei unterscheidet sich das Mitarbeiterprofil der sportlichen Alltagsangebote im Verein nur bedingt von dem Profil der sportbezogenen Angebote im Ganztage. So obliegt es dem Vereinsvorstand bzw. Abteilungsleiter als Vertreter der juristischen Person Sportverein, sich Gewissheit über die Eignung des angehenden Trainers zu verschaffen, wobei eine Lizenz oder Vorerfahrungen in der Arbeit mit Kindern nicht zwingend vorausgesetzt werden. Eine gesetzliche Versicherung seitens der Sporthilfe e.V. sowie der

Verwaltungs-Berufsgenossenschaft geschieht in jedem Fall, trotz Fehlen einer Lizenz (Vgl. LSB NRW o.J. c.). Valutierte Zahlen zum Verhältnis zwischen ausgebildeten und nicht ausgebildeten Übungsleitern, welche im Sportverein tätig sind, liegen bislang nicht vor. Jedoch geht der LSB davon aus, dass 70% der Trainingseinheiten innerhalb Nordrhein-Westfalens von ausgebildeten Übungsleitern angeleitet werden, wobei diese Angaben auf Erfahrungswerten basieren (Vgl. Anlage 2 im Anhang). Aus dem Anforderungsprofil, welches innerhalb der Übungsleiterkonzeptionen vom Landessportbund Nordrhein-Westfalen aufgeführt wird ergibt sich, dass ein Übungsleiter sich als pädagogischer Begleiter des Kindes darstellt, welcher über unterschiedliche personale Kompetenzen verfügt. So werden etwa die Teamfähigkeit sowie die Reflexion persönlicher und fremder Erwartungen und Ziele in Bezug auf die eigene Übungsleitertätigkeit als bedeutsame Anforderungen beschrieben (LSB NRW 2016b S.13).

6 Kompetenzprofil von Fachkräften mit Schwerpunkt Bewegung

6.1 Kompetenzen von Fachkräften im Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“

6.1.1 Vorstellung und Grundlagen

Schneider et al. entwickelten das „Qualifikationsprofil Bewegung in der frühen Kindheit“ (QP BiK) um eine Orientierung über Wissen und Handlungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in Bezug auf die im Rahmen des BiK-Projektes herausgestellten Bewegungsdimensionen (Vgl. Punkt 4.1.2) zu geben (Vgl. Schneider et al. 2015 S.97-98). So wurden im ersten Schritt Fach- sowie personale Kompetenzen formuliert, welche die Fachkräfte für die bewegungsorientierte Arbeit benötigen. „In dem vorliegenden Qualifikationsprofil finden jene handlungsfeldbezogene Kompetenzen explizite Berücksichtigung, die im Kontext bewegungsorientierten Handelns für frühpädagogische Fachkräfte von entscheidender Relevanz sind“ (Schneider et al. 2015 S.98). Dabei wird nicht auf die zunächst unnütze Aneignung von Wissen, sondern auf das Lernen der Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen gezielt (Vgl. Schneider et al. 2015 S.67 in Anlehnung an

WIFF 2011b). Die Kompetenzeinteilung orientiert sich an dem „Deutschen Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen“ (DQR). So werden Wissen und Fertigkeiten zu der Gruppe der Fachkompetenzen sowie Sozialkompetenz und Selbstständigkeit zu den personalen Kompetenzen gegliedert (Vgl. DQR 2011 S.5). Fachkompetenzen beschreiben demnach jene Fähigkeiten, welche zur eigenständigen und fachlich angemessenen Bewältigung von Anforderungen und Problemstellungen benötigt werden. Dies geschieht auf Grundlage von Wissen und Fertigkeiten, wobei Fertigkeiten die Fähigkeit Wissen anzuwenden beschreiben. Dabei wird zwischen kognitiven und praktischen Fertigkeiten unterschieden (Vgl. Schneider et al. 2015 S.69 in Anlehnung an AK DQR 2010). Personale Kompetenz beschreibt dagegen die Bereitschaft sich weiterzuentwickeln, um das eigene Leben eigenverantwortlich im jeweiligen sozialen wie beruflichen Kontext mit Hilfe von Sozialkompetenz und Selbstständigkeit zu gestalten. Sozialkompetenzen sind jene Fähigkeiten, welche zu einem professionellen und zielorientierten Arbeiten benötigt werden. Selbstständigkeit zielt auf eigenständiges Handeln sowie auf die Fähigkeit das eigene Handeln zu reflektieren, um Handlungsfähigkeiten weiterzuentwickeln (Vgl. Schneider et al. 2015 S.69 in Anlehnung an AK DQR 2010). Der DQR verfolgt dabei das Ziel, die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems zu berücksichtigen, um bei Ausbildungsstandards eine europaweite Transparenz zu schaffen. So soll zum einen Qualitätssicherung geschehen und zum anderen der Zugang zum lebenslangen Lernen allen Menschen ermöglicht werden (Vgl. DQR 2011 S.3). Als Kompetenzbegriff wird aufgrund der Unterscheidung zwischen Disposition und Performanz innerhalb des QP BiK die Definition von Weinert herangezogen. Nach ihm beschreiben Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Schneider et al. 2015 S.67 zitiert Weinert 2001). Kompetenzen beschreiben demnach Dispositionen der prinzipiellen Fähigkeit, Herausforderungen und Anforderungen zu bewältigen (Vgl. Schneider et al. 2015 S.67-68 in Anlehnung an Klieme et al.

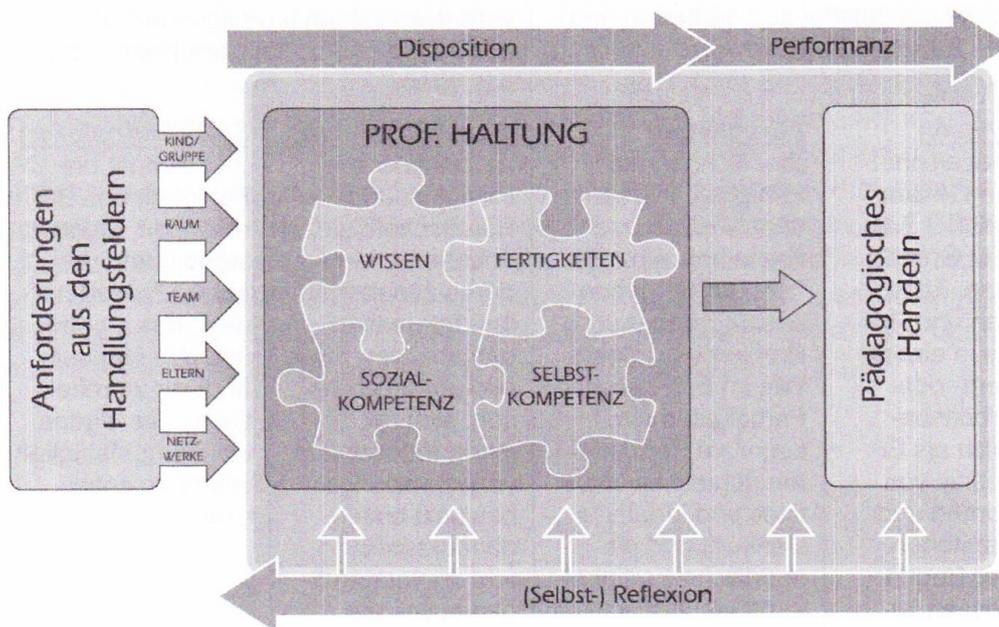


Abbildung 7 Kompetenzmodell "Qualifikationsprofil Bewegung in der frühen Kindheit" (QP BiK) (Schneider et al. 2015 S.70)

2007). Die bewegungsrelevanten Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte stellen dabei die Grundlage des QP BiK dar (Vgl. Abb.7). „Weiterführend, jedoch stets unter Bezugnahme auf das BiK Bewegungsverständnis, werden Kompetenzen zu den in der Pädagogik der frühen Kindheit geläufigen Handlungsfeldern Kind/Gruppe, Raum, Familie, Team und Netzwerke formuliert“ (Schneider et al. 2015 S.98). Dabei werden einer professionellen pädagogischen Haltung sowie der stetigen Selbst- und Handlungsreflexion eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Eine professionelle pädagogische Haltung weist sich unter anderem durch einen klaren Gegenstandsbezug aus und ist stets auf pädagogische Arbeitsabläufe gerichtet (Vgl. Schneider et al. 2015 S.72 in Anlehnung an Kuhl et al. 2014b).

6.1.2 Zielgruppe

Das QP BiK richtet sich an frühpädagogische Fachkräfte und primär „an Lehrer/innen, Referenten/Innen und Dozenten/Innen in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte sowie die Träger von Aus- und Weiterbildungsangeboten“ (Schneider et al. 2015 S.94). Somit soll der bewegungsorientierten Bildungsarbeit ein höherer Bezug in den Ausbildungs- sowie Studiengangcurricula und in Weiterbildungsmaßnahmen zugemessen werden. Zudem richtet es sich an fachpolitische Akteure und trägt so zur Fokussierung des Bildungsbereiches Bewegung bei (Vgl.

Schneider et al. 2015 S.94). Daneben werden Trägern von frühkindlichen Bildungseinrichtungen Maßnahmen für die Qualifizierung und Weiterentwicklung innerhalb bewegungsorientierter Konzeptionen dargelegt, wodurch schlussendlich „die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte selbst vom vorliegendem QP BiK“ (*Schneider et al. 2015 S.95*) profitieren kann, da sie Kompetenzen ein- und abschätzen können und sich auf Grundlage dieser Einschätzung gezielt weiterbilden können (*Vgl. Schneider et al. 2015 S.95*).

6.1.3 Handlungsfelder

„Den vier Kompetenzdimensionen Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz sind fünf Handlungsfelder zugeordnet, die die Lernziele innerhalb der Kompetenzdimension zusätzlich strukturieren“ (*Schneider 2015 et al. S.80*). Über diese Ausdifferenzierung soll die Formulierung von Lernzielen erleichtert werden, da das alltägliche Tätigkeitsspektrums des pädagogischen Alltags beschrieben wird (*Vgl. Schneider et al. 2015 S.80*). Frühpädagogische Fachkräfte stellen sich als wichtige Bezugsperson in der Arbeit mit Kindergruppen dar. Daher gilt es individuelle Lernprozesse von Kindern anzuregen, zu begleiten und zu fördern, wozu theoretisch fundiertes Wissen benötigt wird (*Vgl. Schneider et al. 2015 S.82*). Innerhalb dieses Handlungsfeldes werden unter anderem „wissenschaftliche Erkenntnisse zu Funktionen und Bedeutungsdimensionen von Bewegung im Hinblick auf die Anregung, Begleitung und Förderung von Beziehungs-, Entwicklungs- und Bildungsprozessen von Kindern“ (*Schneider et al. 2015 S.82*) thematisiert, wodurch Fachkräfte befähigt werden, kindgerechte Bewegungsanlässe zu schaffen, welche sich an den Interessen, Kompetenzen und Bedürfnissen der Zielgruppe orientieren. Daneben gilt der Raum als weiteres bedeutendes Handlungsfeld innerhalb des QP BiK, worüber pädagogische Fachkräfte Bildungsangebote gestalten können und der Raum dabei kindliche Selbstbildungsprozesse anregen kann (*Vgl. Schneider 2015 et al. S.83*). „Frühkindliche Bildungseinrichtungen nehmen demnach gleich in zweifacher Hinsicht Einfluss auf die Bildungsprozesse von Kindern: zum ersten durch die Menschen [...] und zum zweiten durch die Räume und Materialien, die sie ihnen zur Verfügung stellen“ (*Schneider et al. 2015 S.83-84*). Es gilt für frühpädagogische Fachkräfte die räumliche

Umwelt, inklusive des Sozialraumes, als Lernfeld wahrzunehmen und als dieses zu nutzen, zu verändern und zu erweitern (Vgl. *Schneider 2015 et al. S.84-85*). Eine ebenso hohe Bedeutung wird der Zusammenarbeit mit Eltern zugeschrieben, wobei eine Beziehungspartnerschaft, welche das gemeinsame Wohl des Kindes erstrebt, im Vordergrund steht (Vgl. *Schneider et al. 2015 S.88*). „Eltern werden als aktive und emotional involvierte Mitgestalter wahrgenommen“ (*Schneider et al. 2015 S.88*) und das gesamte Familiensystem in den Bildungs- und Erziehungsprozess miteinbezogen. Dieses Handlungsfeld umfasst somit alle bewegungsorientierten Kompetenzen, welche zum Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft benötigt werden (Vgl. *Schneider et al. 2015 S.89-90*). Das Handlungsfeld Team beschreibt bewegungsorientierte Personal- und Teamqualitäten, insbesondere die Organisation und Prozessqualitäten einer Einrichtung. Dies umfasst etwa eine konzeptionelle Weiterentwicklung als Reaktion auf gesellschaftliche Veränderung sowie „die Profilierung und Implementierung einer bewegungsorientierten Bildungsarbeit auf Grundlage des systemtheoretischen Ansatzes der Lernenden Organisation“ (*Schneider 2015 et al. S.91*). Zuletzt wird dem Handlungsfeld der Netzwerkarbeit eine bedeutende Rolle, grade in Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, zugeschrieben. So gilt es in Kooperation mit anderen Institutionen zu treten, um Anforderungen, welche an die Bildungseinrichtung gestellt werden innerhalb eines Netzwerks zu bewältigen (Vgl. *Schneider et al. 2015 S.92-93*). Durch diese Kooperation werden lebensweltbezogene Unterstützungssysteme generiert, wodurch auf den bewegungsorientierten Aspekt bezogen, durch „räumliche und strukturelle Kapazitäten, in Form von Bewegungsräumen, Turnhallen und zusätzlichen Bewegungsangeboten von Vereinen und anderen Institutionen, für die Realisierung einer bewegungsorientierten Bildungsarbeit“ (*Schneider et al. 2015 S.93*) profitiert werden kann. Dabei stellt sich die Bewegung als Potenzial für die Gestaltung vielfältiger Kooperationspartnerschaften dar (Vgl. *Schneider et al. 2015 S.93*). Die im Vorfeld „formulierten Kompetenzen lassen sich in handlungsfeldübergreifende Grundlagenkompetenzen zur Bewegung sowie in handlungsfeldergänzende Kompetenzen gliedern“ (*Schneider et al. 2015 S.98*). Dabei sind in den Grundlagenkompetenzen von Bewegung, welche

zugleich die Basis für fröhpädagogische Fachkräfte darstellen, „diejenigen Kompetenzen zusammengefasst, welche die Bedeutung von Bewegung, bewegungsorientierte Ansätze und Konzepte, grundlegende Bezugstheorien zur Bewegung und die Entwicklung in der frühen Kindheit thematisieren“ (Schneider 2015 et al. S.98). Aus den fünf Handlungsfeldern ergeben sich weitere, für die bewegungsorientierte Arbeit relevante Kompetenzen (Vgl. Schneider 2015 et al. S.99) (Vgl. Abb. 8).

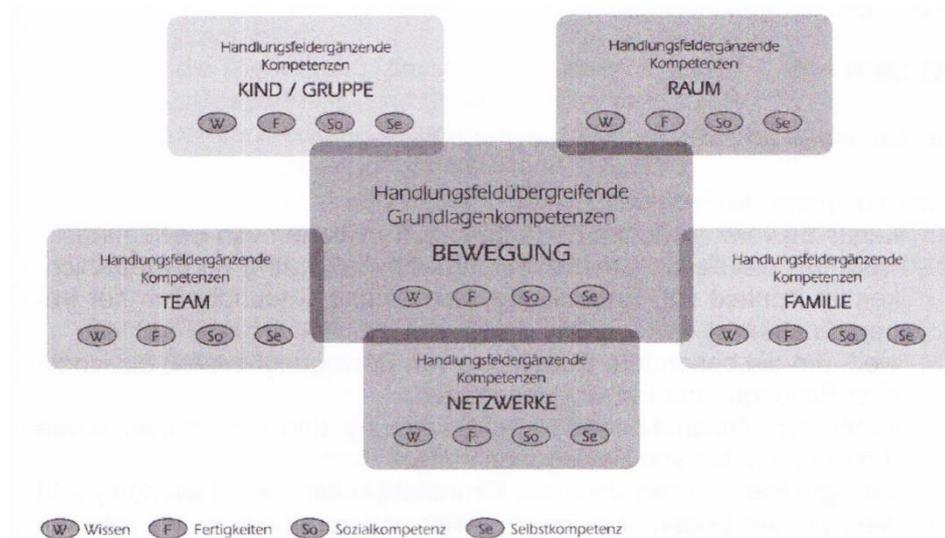


Abbildung 8 Inhaltliche Strukturierung der Kompetenzen (Schneider 2015 S.99)

6.1.4 Kompetenzbereiche

Zum einen orientiert an den beschriebenen Handlungsfeldern sowie zum anderen an den Kompetenzdimensionen des DQR angelehnt, wurden relevante Kompetenzen für die bewegungsorientierte Arbeit fröhpädagogischer Fachkräfte definiert. Es wurden somit zu jedem der fünf Handlungsfelder sowie zusätzlich zum handlungsfeldübergreifenden Grundlagenbereich der Bewegung Kompetenzen aus den Kategorien Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz sowie Selbstkompetenz aufgestellt (Vgl. Schneider et al. 2015 S.100). Diese sind zielorientiert formuliert worden und berücksichtigen dabei die „Bedeutungen und Bedeutungsfelder von Bewegung“, „Ansätze und Konzepte der bewegungsorientierten Arbeit“, die „Entwicklung in der frühen Kindheit“ sowie „Grundlegende Bezugstheorien zu Bewegung“ (Vgl. Schneider et al. 2015 S.100-127).

Im nächsten Schritt werde ich die Konzeptionen der Übungsleiterausbildung des LSB NRW näher betrachten, um sie im Anschluss den Kompetenzen

des QP BiK gegenüberzustellen. Dabei werde ich gezielt die Handlungsfelder „Grundlagenkompetenzen Bewegung“ sowie „Kind/Gruppe“ betrachten, da sie eine besondere Relevanz für die bewegungsorientierte Arbeit innerhalb eines Sportvereins darstellen. Ziel ist es dabei besonders herauszustellen, ob und in welchem Umfang pädagogische Inhalte in den Übungsleiterausbildungen Berücksichtigung finden.

6.2 Kompetenzen von Übungsleitern

6.2.1 Umfang und Finanzierung der Ausbildung

Den angehenden Übungsleitern werden innerhalb der Qualifikationsmaßnahmen des LSB NRW umfangreiche, aufeinander aufbauende sowie individualisierbare Kurse und Module angeboten, anhand derer sie ihre sportpädagogischen sowie abschließend auch Sportmanagementkompetenzen erweitern können (Vgl. LSB NRW o.J. d.). „Ab dem 13. Lebensjahr kann der Schritt in Richtung Übungsleiter getan werden“ (LSB NRW o.J. d.), wobei Grundlagen innerhalb einer Gruppenhelfer- oder Sporthelferqualifikation erworben werden können. „Erwachsene belegen ein Basismodul, anschließend ein Aufbaumodul, wahlweise zugeschnitten auf den Sport mit Kindern und Jugendlichen, Älteren oder sportartübergreifend“ (LSB NRW o.J. d.). Aufbauend auf die ÜL-C Ausbildung sowie einjähriger sportpraktischer Erfahrung kann innerhalb einer Übungsleiter-B Qualifikation tiefgreifenderes Wissen, unter anderem zur Leitung von Rehabilitations- sowie Präventionsmaßnahmen, welche von der Krankenkasse finanziert werden, erworben werden (Vgl. LSB NRW o.J. d.). Die ÜL-C Qualifikation hat dabei einen Umfang von 120 Lerneinheiten, 30 Einheiten werden dabei zur Erlangung des Basismoduls sowie 90 weitere für die Zusatzqualifikation (Kinder und Jugend, Ältere etc.) genutzt (Vgl. LSB NRW 2016b S.3). Zusätzlich werden weitere Qualifikationsmaßnahmen z.B. mit dem Schwerpunkt Vereinsentwicklung, Vereinsführung, Sportorganisation u.a. angeboten. Die Kosten der Ausbildungen variieren stark vom Anbieter sowie von der Tatsache, ob eine Vereinsempfehlung für den angehenden Übungsleiter vorliegt. So liegt der Preis des Basismoduls ÜL-C im Durchschnitt bei etwa 150€ ohne Vereinsempfehlung sowie etwa 75€ mit Vereinsempfehlung. Die Anbieter sind dabei regional über das gesamte Bundesland vertreten (Vgl.

LSB NRW o.J. e.). Das Aufbaumodul kostet zusätzlich ungefähr 250€ mit Vereinsempfehlung. Ohne Empfehlung seitens des Vereins variiert der Preis stark, teilweise bis zu Kosten in Höhe von 400€. Dabei erhalten die Teilnehmer bei der Finanzierung der Kursangebote häufig finanzielle Unterstützung von Seiten der Arbeitgeber (Vereine, Institutionen etc.) (Vgl. LSB NRW o.J. c.).

6.2.2 Übungsleiter C – Basismodul

Diese Qualifikationsmaßnahme stellt die Grundlage für die Gesamtausbildung der Übungsleiter-C Lizenz dar und umfasst einen Umfang von 30 Lerneinheiten. „Das Basismodul für sich allein genommen stellt einen Einstieg in die Ausbildung dar und qualifiziert noch nicht für das Leiten von Gruppen und das Planen, Durchführen und Reflektieren von Angeboten“ (LSB NRW 2007 S.3). Im Anschluss muss demnach eine schwerpunktspezifische Zusatzqualifikation absolviert werden, um die erste Lizenzstufe abzuschließen (Vgl. LSB NRW 2007 S.3). Der Aufbau der Übungsleiter-Konzeption ähnelt sich grundlegend, hinsichtlich ihrer Inhalte, dem des QP BiK. So werden zu Beginn Handlungsfelder definiert, innerhalb derer die späteren Übungsleiter tätig sein werden. Dabei beschreibt das Hauptarbeitsfeld die Kinder- und Jugendarbeit in Sportvereinen und umfasst demnach „die Organisation und Durchführung von sportübergreifenden und außersportlichen (kulturellen) Angeboten“ (LSB NRW 2007 S.7). Zudem übernehmen sie eine bedeutende Rolle in der Interessenvertretung und der Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des organisierten Sports. Dabei sind Übungsleiter „pädagogisch tätig und tragen in dieser Rolle dazu bei, die Sporttreibenden in ihrer sportlichen, persönlichen und sozialen Entwicklung zu unterstützen und Selbstständigkeit, Teilhabe und selbstbestimmtes Lernen des Einzelnen zu fördern“ (LSB NRW 2007 S.7). Um diesen Erwartungen gerecht zu werden, sollen Übungsleiter über die Qualifikationen Kompetenzen erwerben, welche sie bei diesen Anforderungen unterstützen. Dabei wird zwischen „persönlichen und sozial-kommunikativen Kompetenzen“, „Fachkompetenzen“ sowie „Methoden- und Vermittlungskompetenzen“ differenziert (Vgl. LSB NRW 2007 S.8-9). Diese Kompetenzeinteilung unterscheidet sich dezent von der des QP BiK.

Jedoch können Verknüpfungen zu den Kompetenzbereichen des DQR vorgenommen werden. Demnach würden „Fachkompetenz“ sowie Methoden- und Vermittlungskompetenz“ die Gruppe der „Fachkompetenz“ des DQR bilden. Fachkompetenz beschreibt dabei im Sinne des DQR Wissen, wohingegen die Methoden- sowie Vermittlungskompetenz den Fertigkeiten gleichzusetzen ist. Die „Persönlichen und sozial-kommunikativen Kompetenzen“ beschreiben darüber hinaus die personalen Kompetenzen im Sinne des DQR. Durch die Qualifikationsmaßnahme sollen die Übungsleiter durch Inhalte aus vier verschiedenen Ziel- und Lernbereichen befähigt werden Sportangebote zu leiten. So wird im Bereich „Person und Gruppe“ unter anderem das Selbstverständnis und die Selbstreflexion, das Leiten von Gruppen sowie zielgruppenspezifisches Sporttreiben thematisiert (Vgl. LSB NRW 2007 S.10-12). Im Zielbereich „Bewegungs- und Sportpraxis erleben und reflektieren“ befassen sich die Teilnehmer mit den Bereichen Gesundheit, mit der Einführung in die Trainingslehre sowie mit Grundlagen der Koordinationsentwicklung (Vgl. LSB NRW 2007 S.12-14). Der dritte Zielbereich „Bewegungs- und Sportangebote planen, organisieren, durchführen und auswerten“ thematisiert die Gestaltung der Einleitung und des Abschlusses von Sparteinheiten sowie grundlegende Planungskompetenzen (Vgl. LSB NRW 2007 S.15-16). Im vierten Themenbereich werden Strukturen von Verbänden und Vereinen thematisiert (Vgl. LSB NRW 2007 S.16).

6.2.3 *Übungsleiter C – Aufbaumodul Schwerpunkt: Kinder und Jugendliche*

„Das mindestens 90 LE umfassende Aufbaumodul schließt an das Basismodul mit 30 LE an und qualifiziert/bereitet die Teilnehmer/-innen intensiv auf das Leiten von Gruppen und das Planen, Durchführen und Reflektieren von Angeboten vor“ (LSB NRW 2016b S.4). Dabei werden sportpolitische Themen, wie Bildung/Werte, Prävention sexualisierter Gewalt, Inklusion u.a. im Querschnitt thematisiert. Zudem werden weitere sportpolitisch relevante Themen als Wahlmodule in die Ausbildung integriert (Vgl. LSB NRW 2016b S.4). Als Handlungsfeld wird innerhalb der Zusatzqualifikation der von den Teilnehmern gewählte Schwerpunkt fokussiert, wodurch die „Qualifizierung damit spezieller auf deren Zielgruppen zugeschnitten werden

kann“ (*LSB NRW 2016b S.9*). Die Kompetenzeinteilung ist identisch mit dem Basismodul, jedoch wurden einige Inhalte ergänzt (*Vgl. LSB NRW 2016b S.10-12*). Die Zieldimensionen bauen auf dem Basismodul auf, thematisieren dabei innerhalb des ersten Zielbereichs jedoch intensiv zielgruppenspezifische Inhalte zum Leiten einer Gruppe. Zudem wird die eigene Biografie der angehenden Übungsleiter miteinbezogen und das Anforderungsprofil, über welches ein Übungsleiter verfügen wird, thematisiert (*Vgl. LSB NRW 2016b S.13-14*). Daneben werden pädagogische Inhalte und Handlungsweisen vermittelt. So werden unter anderem Gruppenstrukturen, pädagogische Aspekte wie Grundhaltung, Kommunikationsverhalten, Gruppenprozesse sowie Grundlagen der kindliche Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung thematisiert (*Vgl. LSB NRW 2016b S.14*). Zudem wird den angehenden Übungsleitern zielgruppenspezifisches Arbeiten und in diesem Zusammenhang die individuellen Lebens- und Bewegungswelten, unterschiedliche Entwicklungsverläufe sowie Interessen und Bedürfnisse der individuellen Zielgruppe dargelegt (*Vgl. LSB NRW 2016b S.15*). Der zweite Zielbereich „Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote erleben und reflektieren“ stellt die Vermittlung von Wissen über Gesundheit sowie Ressourcen in all ihren Facetten in den Vordergrund. So wird ein Gesundheitsverständnis vermittelt und die Bedeutung von physischen, psychosozialen sowie emotionalen und sozialen Ressourcen für ein ganzheitliches Gesundheitskonzept thematisiert. Daneben werden die Bedeutungen des Spiels und unterschiedlicher Bewegungs- und Sportangebote besprochen und Formen sowie Strukturen dieser analysiert (*Vgl. LSB NRW 2016b S.16-22*). Der dritte Themenbereich fokussiert auf das Planen, Durchführen und Auswerten von Vereinsangeboten und befasst sich mit den Kompetenzbereichen des Sports sowie mit allgemeinen Lernkonzepten. Daneben werden Planungsgrundlagen wie Handlungsziele, Methodik und unterschiedliche Formen der Reflexion bearbeitet (*Vgl. LSB NRW 2016b S.22-26*). Der vierte Themenbereich legt den Fokus abschließend auf die Organisation von Sportvereinen und Verbänden und vermittelt Strukturen, Bedeutungen und gesetzliche Grundlagen dieser (*Vgl. LSB NRW 2016b S.26-28*).

7 Gegenüberstellung der Kompetenzen und Schlussfolgerungen für den Vereinssport

7.1 Gegenüberstellung der bewegungsorientierten Kompetenz- und Zielbereiche

Anhand der folgenden Darstellung (*Vgl. Tabelle 1 im Anhang*) werde ich nun die Kompetenzprofile der unterschiedlichen Kompetenzbereiche aus den ÜL-Konzeptionen sowie dem QP BiK, orientiert an dem deutschen Qualitätsrahmen, grafisch gegenüberstellen. Dabei finden die Kompetenz- und Zielformulierungen der Handlungsfelder „Grundlagenkompetenzen Bewegung“ sowie „Kind/Gruppe“ des QP BiK in der Gegenüberstellung Berücksichtigung, da sie wie bereits angesprochen eine besondere Relevanz für die Organisation und Durchführung von Sport- und Trainingseinheiten innerhalb der Sportvereine darstellen. Anschließend werde ich die Gegenüberstellung auswerten, um Schlussfolgerungen für die Ausbildung von Übungsleitern im Vergleich zum Qualitätsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“ zu ziehen.

Grundlegend sind die Inhalte aus beiden Konzepten umfassend und verfügen über theoretische Fundierungen. So finden sich in beiden Dokumenten vielfältige Kompetenz- und Zielformulierungen aus den unterschiedlichen Kompetenzebenen wieder und der Bewegung wird als Bildungsdimension sowohl im QP BiK als auch in der ÜL-Konzeption eine hohe Gewichtung zugeschrieben. Jedoch lässt sich ein differenzierter Schwerpunkt innerhalb der Umfänge von Teilbereichen feststellen. So wird in der Übungsleiter-C Konzeption Bewegung überwiegend im Zusammenhang mit gesundheitlichen Aspekten genannt, wodurch den Übungsleitern tiefgreifendes gesundheitliches Wissen und Kompetenzen zur Gesundheitsförderung vermittelt werden (*Vgl. LSB NRW 2016 S.16-19*). Somit könnte der Fokus der ÜL-Konzeption auf der Dimension „Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung“ liegen. Jedoch wird auch anerkannt, dass über den Sport zahlreiche weitere Kompetenzen, etwa aus dem sozial-emotionalen, dem psycho-sozialen, sowie dem kognitiven Bereich vermittelt werden können (*Vgl. LSB NRW 2016b S. 15*). Das QP BiK hingegen erkennt alle Dimensionen des Lernens in und durch Bewegung an und benennt dementsprechend

umfangreiche Kompetenzen aus den Bereichen der Personal- sowie Fachkompetenzen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass das QP BiK sich an Fachkräfte richtet, die in Institutionen arbeiten, welche einen klaren Bildungsauftrag verfolgen und dementsprechend über ausdifferenzierte Verständnisse von Bewegung und Bildung verfügen (sollten) (Vgl. *Schneider et al. 2015 S.94*), wohingegen Übungsleiter in Sportvereinen oder offenen Ganztagschulen tätig sind, innerhalb derer teilweise keine klaren Zuschreibungen und Selbstverständnisse bezüglich dieser Bildungsprozesse des Sports herrschen. Dabei werden entwicklungspsychologische Grundlagen, wie Wissen über die motorische Entwicklung und die Belastung von Kindern und Jugendlichen, innerhalb beider Dokumente durch unterschiedliche Kompetenzdimensionen berücksichtigt. Innerhalb des QP BiK sind die Kompetenzformulierungen jedoch umfangreicher und berücksichtigen die verschiedenen Aspekte und Handlungsfelder der kindlichen Bewegungsentwicklung tiefgreifend, während innerhalb der Übungsleiterausbildung überwiegend lediglich Grundlagenwissen vermittelt wird (Vgl. *Tabelle 1 im Anhang*). Eine Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Kompetenzdimensionen kann unter anderem bei der Ansicht, dass Bewegungserfahrungen Transitionsprozesse, etwa den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, unterstützen können beobachtet werden. So sind innerhalb des QP BiK Kompetenzen der Fachkräfte beschrieben, welche sich mit diesem bewegungsgestützten Übergang befassen. Transitionen beschreiben Übergänge im Lebenslauf eines Menschen wobei „das Verhältnis zwischen dem Lebenslauf als institutionalisiertem Ablaufmuster und der Biographie als subjektiver Lebensgeschichte [...] dabei einen Zugang zum Wechselverhältnis zwischen Struktur und Handeln dar[stellt]“ (*Meuth et al. 2014 S.7*). Im Zuge der Institutionalisierung der Kindheit stehen Kinder und Jugendliche demnach vermehrt vor der Aufgabe, Übergänge zu bewältigen, wobei sie dazu pädagogische Unterstützung bedürfen, um Kompetenzen auf individueller, interaktiver sowie kontextueller Ebene zu erweitern (Vgl. *Eckerth et al. 2012 S.60-61 in Anlehnung an Griebel/Niesel 2011*). Dabei nehmen bereits vergangene Erfahrungen, welche im Rahmen von Übergangsprozessen von Kindern gesammelt wurden, Einfluss auf spätere ähnliche Übergangssituationen (Vgl. *Niesel/Griebel*

2015 S.65 in Anlehnung an Caspi/Moffit 1993). So hat sich im Rahmen einer Studie von Kienig, innerhalb derer der Übergang von der Herkunftsfamilie in die Kindertagesstätte untersucht wurde, ergeben, dass Kinder, welche bei diesem überwiegend negative Erfahrungen, z.B. in Form von Stress oder Unwohlsein, erfahren haben, auch bei späteren Übergangssituationen durch diese Erfahrungen beeinflusst werden können (Vgl. Niesel/Griebel 2015 S. 66 in Anlehnung an Kienig 2006). Weiterführend hat Kay Margetts als Schlussfolgerung aus ihrer Langzeitstudie herausgestellt, dass Kinder spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben können, welche sie beim Übergang positiv unterstützen können (Vgl. Niesel/Griebel 2015 S.66-67). Überwiegend geschieht kindzentrierte Transitionsarbeit innerhalb von Netzwerken zwischen Institutionen und Einrichtungen des sozialen Nahraums. Dabei werden Netzwerke als Prozess definiert, „an dem mehrere Akteure oder Akteursgruppen beteiligt sind, die auf Basis einer gemeinsamen Überzeugung oder Vision auf ein vereinbartes Ziel hinarbeiten. Dieser Prozess beruht in der Regel nicht auf formellen Verträgen, sondern auf Vertrauen, Partnerschaft und Überzeugung, dass die Zusammenarbeit für alle Beteiligten von Gewinn ist“ (Zwenger 2012 S.22 in Anlehnung an Sprenger 2001). So können Sportvereine im Rahmen eines Netzwerkes in Kooperation mit Grundschulen und Kindertagesstätten treten, um einen Beitrag zum gelungenen Übergang, etwa in Form von gemeinsamen Sportangeboten zwischen Kita und Grundschule, zu leisten. Jedoch findet sich innerhalb der Übungsleiterkonzeptionen der Schwerpunkt Transition überhaupt nicht wieder. Dies könnte dem Umstand geschuldet sein, dass die Bedeutung der Bewegung innerhalb eines Transitionsprozesses erst in den letzten Jahren tiefgreifender erforscht wurde und teilweise immer noch wird. Ein weiterer Faktor, welcher zu Diskrepanzen zwischen den QP BiK und den Übungsleiterkonzeptionen führt ist der Schwerpunkt Partizipation. Während innerhalb der Kompetenzbeschreibung des QP BiK der Partizipation über alle Handlungsfelder hinweg eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird, etwa bei der Angebotsgestaltung, Materialauswahl sowie bei der Berücksichtigung von Interessen und Erfahrungen der Kinder (Vgl. Tabelle 1 im Anhang), wird diesem Prozess an sich innerhalb der Übungsleiterausbildung zwar eine dennoch hohe Bedeutung zugeschrieben, er jedoch als solcher

nicht benannt. So soll die Zielgruppe innerhalb der Planung von Sporteinheiten zwar grundlegend berücksichtigt werden, dabei wird diese jedoch eher zielführend gestaltet, wodurch die Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen sich an der Gestaltung der eigentlichen Einheit zu beteiligen, als eher begrenzt und unspontan darstellen dürften (Vgl. LSB NRW 2016b S.10-12). „Partizipation meint Teilhabe bzw. Mitbestimmung von jungen Menschen an den sie betreffenden Entscheidungen“ (Wagener 2013 S.16 zitiert Bundesjugendkuratorium 2009). In diesem Sinne haben Kinder nach Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention ein Recht auf die Berücksichtigung des Kindeswillens, wodurch das Kind in allen ihn betreffenden Bereichen seine Meinung äußern darf und diese alters- und entwicklungsangemessen Berücksichtigung findet. „Partizipation von Kindern und Jugendlichen läuft darauf hinaus, einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene gegenwärtige wie zukünftige Lebensgestaltung von den Erwachsenen auf die Kinder und Jugendliche zu übertragen. Es geht dabei um Entscheidungen, von denen die Partizipationsbeteiligten unmittelbar betroffen sind“ (Wagener 2013 S.16 zitiert Bundesjugendkuratorium 2009). So gestalteten sich die partizipatorischen Kompetenzformulierungen des QP BiK wesentlich bedürfnis- und interessenorientierter und sind eher darauf ausgelegt, Kindern auch in geplanten Situationen spontane Möglichkeiten der Partizipation zuzugestehen. Die Kompetenz- und Zielformulierungen der Übungsleiterkonzeption sind dagegen eher auf eine zielgruppenspezifische Beteiligung bei der Planung von (Sport-)Angeboten ausgelegt. Übungsleiter sollen aber auch befähigt werden, ihre Stundenplanungen situationsgerecht zu variieren (Vgl. LSB NRW 2016b S.12). Auch orientieren sich die Planungsprozesse eher an der Gesamtgruppe, wohingegen innerhalb des QP BiK die Individualität des einzelnen Kindes in Bezug zur Gesamtgruppe in den Vordergrund rückt. Eine weitere Diskrepanz stellt die Beteiligung der Eltern als Akteure der bewegungsorientierten Bildungsarbeit dar. So werden Kompetenz- und Zieldimensionen, welche im Zusammenhang mit der Elternarbeit stehen in der Übungsleiterausbildung nicht berücksichtigt (Vgl. Tabelle 1 im Anhang), wohingegen im Rahmen des QP BiK Erfahrungen, Wünsche und Ressourcen der Eltern in die bewegungsorientierte Bildungsarbeit miteinbezogen werden. Beide Dokumente stellen

die Bedeutung des kindlichen Spiels für bewegungsorientierte Bildungs- und Lernprozesse hervor (Vgl. *Tabelle 1 im Anhang*), wobei das Spiel eine Tätigkeit oder ein Verhalten im Raum, mit oder ohne Gegenstände beschreibt, wobei dieses durch die Merkmale der Freude, Freiheit und Freiwilligkeit gekennzeichnet ist (Vgl. *Mogel 2008 S.2-4*). Jean Piaget unterteilte das kindliche Spiel dabei in drei Hauptformen. Zum einem in die Form des Übungsspiel, bei dem das Einüben sowie die Funktionslust einfacher Handlungsschemata im Vordergrund steht. Zum anderen das Symbolspiel, bei dem Gegenständen, Personen oder Situationen durch den Einsatz von Phantasie andere Funktionen zugeschrieben werden, sowie das Regelspiel, bei dem der Spielablauf durch klare Regeln und Vorgaben geprägt wird (Vgl. *Prodan 2015 S.8-13*). Jedes Kind verfügt über unterschiedliche Spielinteressen sowie Spielbedürfnisse und zudem befinden Kinder sich je nach Alter, in einer anderen Phase der Spielentwicklung. Zum einen liegt dies an entwicklungspsychologischen Aspekten und zum anderen daran, dass die unterschiedlichen Spielformen und -phasen aufeinander aufbauen, sie dabei jedoch nicht abgelöst, sondern weiterentwickelt werden und dadurch Spielformen aus einer vergangenen Spielphase auch im höheren Alter in komplexerer Weise auftreten können (Vgl. *Franz 2016 S.24-26*). Da Bewegung vor allem bei jüngeren Kindern eher mit Spielen verknüpft wird, ist es demnach für Übungsleiter von hoher Bedeutung über Funktionen und Strukturen des Spiels sowie über die entwicklungspsychologischen Grundlagen der Spielentwicklung von Kindern Bescheid zu wissen. Ebenso wird von beiden Dokumenten der Reflexion der eigenen Person eine bedeutende Rolle zugesprochen, wobei jedoch der Fokus auf das eigene Bildungsverständnis sowie der Rolle, welche die Fachkraft in diesem Prozess einnimmt, innerhalb des QP BiK eine größere Berücksichtigung findet (Vgl. *Tabelle 1 im Anhang*). Zudem findet das kindliche Grundbedürfnis nach Bindung in der Ausbildung von Übungsleitern und die damit verbundene Rolle des Übungsleiters als Bezugsperson des Kindes keine Berücksichtigung. Es stellt sich jedoch gerade bei jüngeren Kindern als besonders bedeutsam hervor und beeinflusst im Zusammenhang mit den weiteren psychischen Grundbedürfnissen (Orientierung u. Kontrolle, Lustgewinn u. Unlustvermeidung

sowie Autonomie) neben der psychischen Gesundheit auch das kindliche Neugierde- und Explorationsverhalten (Vgl. *Borg-Laufs 2010 S.12-14*) und sollte in den Strukturen des Trainingsalltages Berücksichtigung finden. Etwa durch das Schaffen einer Bezugsperson, in Form eines verlässlichen und konsistenten Trainers, einer Ritualisierung des Trainingsablaufs sowie für das Kind bekannte und wiederkehrende Räumlichkeiten und Rituale (Vgl. *Schär/Steinebach 2015 S.28-29*). Die Bedürfnisse nach Bindung sowie Orientierung und Kontrolle nehmen zwar mit zunehmendem Alter der Kinder einen geringer werdenden Umfang ein, sollten jedoch eine grundlegende Berücksichtigung in einer bewegungsorientierten und kindzentrierten sportpädagogischen Arbeit finden. Generell gestaltet sich das Kompetenzprofil des QP BiK bedürfnis- und ressourcenorientierter, wodurch etwa die kindlichen Entwicklungsaufgaben, Bewegungsthemen und Lebensweltbezüge der Kinder Berücksichtigung finden, um dem Kind durch die bewegungsorientierte pädagogische Arbeit vielfältige Bildungsprozesse zu arrangieren. Dagegen wird der Schwerpunkt der Übungsleiterkonzeptionen auf die Vermittlung von Erfahrungen an die Zielgruppe für ein gesundes Sporttreiben sowie für die Gestaltung des Alltags und darüber hinaus auf tiefgreifende sportliche Kompetenzvermittlung gelegt.

7.2 Schlussfolgerungen

Um pädagogische Potenziale des organisierten Vereinssport zu nutzen bedarf es verschiedener Faktoren, die in der Planung und Strukturierung des gesellschaftlichen Sports berücksichtigt werden sollten. So gilt es strukturelle und gesellschaftspolitische Veränderungen vorzunehmen, damit Kinder und Jugendliche von diesen Potenzialen bewusst und zielgerichteter profitieren können. Zu allererst sollten der Landessportbund und die Kinder- und Jugendhilfe in einen intensiveren Austausch treten, um pädagogische Potenziale des Sports herauszustellen und diese theoretisch fundieren. Es sollten Aufgabenzuschreibungen und Erwartungshaltungen der verschiedenen Parteien geklärt werden, um den Sportvereinen ihre Rolle als informelle Bildungsinstanz tiefgreifender bewusst zu machen. In diesem Zusammenhang gilt es für Sportvereine ein eigenes Bildungs- und Bewegungsverständnis zu entwickeln und ihre aktuellen Strukturen und

Gegebenheiten im Kinder- und Jugendsport zu reflektieren. Daraus ergibt sich eine hohe Bedeutung von ausgebildetem und professionellem Personal für die Leitung von Sporteinheiten, um ihrer Zielgruppe die Potenziale des organisierten Sports zu vermitteln. Jedoch könnten die Sportvereine durch diesen Umstand ggf. vor finanzielle Hürden gestellt werden, da mit der Professionalisierung des Personals immense Mehrkosten entstehen würden. So gilt es den Sportvereinen, welche einen pädagogischen Beitrag zur bewegungsgestützten Bildungsarbeit leisten (wollen), finanzielle Unterstützung zu gewähren. Dies könnte zum einen über zusätzliche öffentliche Gelder oder Zuschüsse von Land oder Kommune geschehen, zum anderen wie in einem vorrausgehenden Zwischenfazit bereits angesprochen über die Aufnahme der Leistungen der Sportvereine innerhalb des SGBVIII. Denn für die bewusste Nutzung pädagogischer Potenziale zur Förderung von Kindern und Jugendlichen über den Sport hinaus Bedarf es ausgebildete Fachkräfte, welche sowohl über sportliche, jedoch auch über entwicklungspsychologische sowie pädagogische Kompetenzen und Wissen verfügen. In diesem Zusammenhang sollten (gesetzliche) Regelungen getroffen werden, über welche Voraussetzungen und Kompetenzen das Vereinspersonal zwingend verfügen sollte. Für die Übungsleiter und Vereinstrainer gilt es, sich der Rolle, welche sie zur Förderung der Kinder und Jugendlichen einnehmen können, bewusst zu werden und eine professionelle Haltung zu entwickeln. Zudem ist die Reflexion der eigenen Person, sowie die Entwicklung eines persönlichen Bildungs- und Bewegungsverständnisses von hoher Bedeutung. Die Übungsleiterausbildung kann sich in diesem Zusammenhang als Medium darstellen, um Vereinspersonal bei diesen Anforderungen zu unterstützen. Jedoch können vereinzelnde Aspekte innerhalb der ÜL-Ausbildung eine tiefgreifendere Beachtung finden, etwa die Berücksichtigung kindlicher Grundbedürfnisse während einer Trainingseinheit, die Einbindung der Eltern in den informellen Bildungsprozess sowie die Transitionsarbeit können als Beispiele der Vertiefung dienen. Betrachtet man das Handlungsfeld der Transition ist es jedoch von Nöten, dass Vereine in Kooperation mit Grundschulen und Kindertageseinrichtungen treten, um die Potenziale der Sportvereine im Rahmen dieses Prozesses zu nutzen. Zudem gilt es ebenfalls

für die kooperierenden Bildungseinrichtungen ihre Verständnisse von Sport und Bewegung zu reflektieren, um Schlussfolgerungen für die bewegungsgestützte pädagogische Arbeit zu ziehen und Aufgaben- sowie Rollenzuschreibungen zu klären. Kinder und Jugendliche, welche aus Familien stammen, die von Armut bedroht sind oder durch andere soziostrukturelle Faktoren an der Teilnahme eines Sportvereins behindert werden, sollten eine konkrete Zielgruppe für Sportvereine darstellen. Denn grade diese können besonders von den Potenzialen des Vereinssports profitieren. So gilt es von Seiten der Politik in Zusammenarbeit mit den Vereinen und Bildungseinrichtungen Möglichkeiten zu schaffen, wie diesen Zielgruppen eine größere Anteilnahme an Sportvereinen ermöglicht werden kann. Von großer Bedeutung ist es für die Sportvereine außerdem, Erfahrungen und Angebote stets zu reflektieren, um Strukturen und Verständnisse kontinuierlich zu erweitern, sodass sie ihrer Rolle als informeller Bildungsinstanz professionell und verlässlich nachkommen können.

8 Fazit

Der Vereinssport bietet Kindern und Jugendlichen entgegen der gängigen Vermutung vielfältige Chancen und Potenziale der Kompetenzerweiterung unterschiedlicher Bildungsbereiche. Somit kann die These, dass Sport der benannten Zielgruppe als bloße Freizeitbeschäftigung diene, tiefgreifend widerlegt werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jede sportliche Aktivität innerhalb eines Vereines ganzheitliche Bildungsprozesse nach sich zieht. Denn dafür bedarf es in erster Linie ausgebildete Fachkräfte, welche sich dieser Bildungsprozesse bewusst und zur gezielten Nutzung dieser fähig sind. So werden ein Großteil der Trainingseinheiten im Sportverein, obwohl der Landessportbund NRW selbst die hohe Bedeutung qualifizierten Personals hervorhebt, zu einem schätzungsweise dreißig prozentigen Anteil von teilweise unqualifizierten Fachkräften geleitet, deren Eignung bloß von Vereinsvorständen beurteilt wurde. Im offenen Ganztag sind die Anteile unqualifizierten Personals ebenso unbefriedigend. Somit spiegelt die Aussage des LSB NRW einen Widerspruch, wodurch ein rechtliches und bildungspolitisches Profil zur Befähigung des sportbezogenen Personals

von Vereinen und Ganztagschulen angestrebt werden sollte. Diese Maßnahme stellt sich nicht nur als unabdingbar für eine mögliche Etablierung des Sportvereins als informelle Bildungsinstanz in der Kinder- und Jugendhilfe dar, sondern sollte als generelles Ziel des Landessportbundes angestrebt werden, da er innerhalb seiner Satzung seine Funktion zur Förderung der Kinder und Jugendhilfe hervorhebt. Somit steht die Instanz Sportverein und in erster Linie der LSB im Zuge der möglichen Professionalisierung des Vereinssports vor strukturellen und bildungspolitischen Herausforderungen.

Abschließend möchte ich auf meine persönliche Fragestellung, welche mich zur Auseinandersetzung mit dem Themenschwerpunkt angetrieben hat, zurückkommen, um ihr für mich persönlich zu entgegnen.

„Wie gehe ich unter der Berücksichtigung des Rollenkonfliktes <Trainer – Kindheitspädagoge> mit Situationen im Rahmen des Trainingsalltages, innerhalb denen Kinder an gewissen Trainingsinhalten geringe Motivation finden, um?“

So ist mir die Gewichtung der Reflexion meines eigenen Bildungs- und Bewegungsverständnisses und in diesem Zusammenhang die Reflexion meiner persönlichen Bewegungsbiografie bewusst geworden. Dadurch stellen sich für mich persönlich vor allem ressourcenorientierte und partizipatorische Handlungsweisen in der pädagogischen Bewegungspraxis als bedeutsam dar, wodurch das Kind in seiner Individualität stets im Mittelpunkt der Betrachtung steht. Es gilt in diesem Zusammenhang für mich meine persönlichen Ziele der Sparteinheit in Einklang mit den Interessen, Erwartungen sowie Bedürfnissen der Gruppe zu bringen. Dies bedeutet, dass in der Planung der spezifischen Einheiten ein Raum für partizipatorische Prozesse bestehen sollte, um spontan auf die kindlichen Bedürfnisse und Interessen zu reagieren, diese jedoch dabei stets mit meinen persönlichen sportlichen Zielen vereinbar sein sollten. Die Kindergruppe sollte jedoch in diesem Zusammenhang auch ihre persönlichen sportlichen Ziele (z.B. in Rahmen von Wettkämpfen, Saisonspielen etc.) reflektieren und befähigt werden, diese in Einklang mit Zielen des Übungsleiters sowie der Gesamtgruppe zu bringen.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1** Drei-Säulen-Modell der Kinder- und Jugendbildung im Sport
(Pack u. Bockhorst 2011 S.169) 22
- Abbildung 2** Zusammenspiel von Bildungsmodalitäten und Bildungsorten
(Neubauer 2010 S.21. Originalabbildung aus BMFSF 2005 S.130) 24
- Abbildung 3** Zusammenfassung der Kompetenzen, die Jugendliche nach
eigenen Angaben im Sportverein erwerben (Neuber 2010 S.66) 27
- Abbildung 4** Entwicklungsaufgaben nach Havighurst 1974 (Diers 2016
S.25. Originalabbildung aus Petermann 2004 S.287; Grob 2003 S.23) 31
- Abbildung 5** Bedeutungsdimensionen von Bewegung für die kindliche
Entwicklung (Krus 2018 S.51) 36
- Abbildung 6** Vorkommen der Bedeutungsfelder von Bewegung in den
unterschiedlichen Dokumentgruppen (Bahr 2017 S.338) 42
- Abbildung 7** Kompetenzmodell "Qualifikationsprofil Bewegung in der
frühen Kindheit" (QP BiK) (Schneider et al. 2015 S.70) 54
- Abbildung 8** Inhaltliche Strukturierung der Kompetenzen (Schneider 2015
S.99) 57

Literatur- und Quellenverzeichnis

- **Andresen, S. (Hrsg.) et al.** 2010. Kindheit. Weinheim und Basel: BELTZ
- **Andresen, S.; Neumann, S.; Public, K.** 2018. Zusammenfassung der 4. World-Vision Kinderstudie. Online aufrufbar unter: <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Zusammenfassung-vierte-Kinderstudie.pdf> (letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Bahr, S.; Stahl von Zabern, J.; von Zabern, L.** 2016. Bewegungsverständnis in Bildungsplänen und der Frühpädagogen. Zum Stellenwert von Bewegung in Bildungsplänen der Bundesländer und in der Fachkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. In: Fischer, K. et al. (Hrsg.). 2016 Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden: Springer VS
- **Bahr, S.** 2017. „Ein bewegter Übergang“. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Bewegung für die Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Online verfügbar unter: https://kups.ub.uni-koeln.de/8065/1/Dissertation_Ein_bewegter_Uebergang.pdf (letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Beudels, W.** 2007. Kinder lernen in und durch Bewegung. Theoretische Hintergründe und praktische Konsequenzen. In: Beins, H. 2007. Kinder lernen in Bewegung. Basel: Borgmann Media
- **Blinkert, B. et al.** 2015. Raum für Kinderspiel! Eine Studie im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes über Aktionsräume von Kindern in Ludwigsburg, Offenburg, Pforzheim, Schwäbisch Hall und Sindelfingen. Berlin: Litt
- **Böcker-Giannini, N.; Stahl-von-Zabern, J.** 2016. Die eigene Bewegungsbiografie verstehen. Bewegungsbiografien frühpädagogischer Fachkräfte als Ausgangspunkt für professionelles

Handeln im bewegten Kindergarten. In: Fischer, K. et al. (Hrsg.). 2016 Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften. Wiesbaden: Springer VS

- **Borg-Laufs, M.; Dittrich, K. (Hrsg.).** 2010. Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend: Perspektiven für soziale Arbeit und Psychotherapie. Tübingen: dgvt Verlag
- **Braun, S.; Nobis, T.** 2015. Partizipation. In: Schmidt, W. (Hrsg.) et al. Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann
- **Breuer, C.** 2015. Sportvereine. In: Schmidt, W. (Hrsg.) et al. Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann
- **Breuer, C.; Wicker, P.** 2010. Sportentwicklungsbericht 2009/2010 – Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland. Finanzierungsstrukturen von Sportvereinen. Online verfügbar unter: https://www.bisp.de/SharedDocs/Downloads/Sportentwicklungsberichte/SEB_2009_2010/Themenberichte_2009_2010/Finanzierungsstrukturen_09_10.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.** 2017. 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland
- **Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (Hrsg.).** 2016. Leitfaden zum Vereinsrecht
- **Derecik, A; Züchner, I.** 2015. Kinder- und Jugendhilfe. In: Schmidt, W. (Hrsg.) et al. Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann
- **Derecik, A.** 2015b. Sozialräumliche Aneignung von Räumen durch Jugendliche. Theoretische Grundlagen und beanspruchte Raumtypen in öffentlichen Räumen. In: Erhorn, J.; Schwier, J.

- (Hrsg.). 2015. Die Eroberung urbaner Bewegungsräume. Sportbedürfnisse für Kinder und Jugendliche. Bielefeld: Transcript
- **Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.).** 2017. Mitgliederentwicklung in Sportvereinen 2000 bis 2015. Bestand, Veränderungen und Perspektiven
 - **Deutscher Olympischer Sportbund.** o.J. Was ist Sport?. Online verfügbar unter:
<https://alt.dosb.de/de/organisation/was-ist-sport/sportdefinition/>
(letzter Aufruf am 12.12.2018)
 - **Diers, M.** 2016. Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften. Wiesbaden: Springer
 - **DQR.** 2011. Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Online verfügbar unter:
https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (letzter Aufruf am 12.12.2018)
 - **Eckerth, M.; Hanke, P.; Hein, A.** 2012. Schutzfaktoren zur Unterstützung der Übergangsbewältigung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Ergebnisse aus den FIS-Projekt. In: Pohlmann-Rother, Franz (Hrsg.). Kooperation von Kita und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. Köln: Carl-Link
 - **Erhorn, J.** 2016. Der Sportverein als Thema des Schulsports. Eine Annäherung an Möglichkeiten der schulischen Repräsentation. In: Erhorn, J.; Schwier, J. PÄDAGOGIK AUSSER-SCHULISCHER LERNORTE. EINE INTERDISZIPLINÄRE ANNÄHERUNG. Bielefeld: transcript
 - **Fischer, K.** 2013. Kategorisierung der Bedeutungsdimensionen von Bewegung. In: Krus, A.; Jasmund, C. et al. (Hrsg.). 2013. Bewegung in der frühen Kindheit. BMBF Forschungsprojekt. Expertentagung
 - **Franz, M.** 2016. „Heute wird wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt. München: Don Bosco

- **Gerlach, E.; Herrmann, C.** 2015. Effekte der Sportteilnahme. In: Schmidt, W. (Hrsg.) et al. Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann
- **Golenia, M.; Neuber, N.** 2010. Bildungschancen in der Kinder- und Jugendarbeit – eine Studie zum informellen Lernen im Sportverein. In: Neuber, N. (Hrsg.). 2010. Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden: VS Verlag
- **Jasmund, C.; Unfallkasse NRW (Hrsg.).** 2016. Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Prävention in NRW. Düsseldorf: F & D
- **Justizministerium des Landes Nordrhein-Westfalen.** 2015. Der Verein. Gründung, Mitgliedschaft, Mitgliederversammlung, Vorstand und Auflösung
- **Karstens, S.** 2015. Raumaneignung als informeller Lernprozess am Beispiel des Flensburger BMX- und Skateparks Schlachthof. In: Erhorn, J.; Schwier, J. (Hrsg.). 2015. Die Eroberung urbaner Bewegungsräume. Sportbedürfnisse für Kinder und Jugendliche. Bielefeld: Transcript
- **Kuhlkamp, S.** 2013. Bewegung als Lerngegenstand. In: Krus, A.; Jasmund, C. et al. (Hrsg.). 2013. Bewegung in der frühen Kindheit. BMBF Forschungsprojekt. Expertentagung
- **Krus, A.; Lehmann, B.** 2018. Bewegung in Netzwerken - Bewegungsförderung in der Bildungslandschaft in NRW. In: Tagungsband Essener Sportkongress 2018
- **Krus, A.** 2018b. Qualifikationsprofil für Lehrkräfte – Bewegung lehren und in Bewegung lernen. Wiesbaden: Springer VS
- **Landessportbund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.).** 2007. Konzeption für die Ausbildung: Übungsleiterin/Übungsleiter-C „Basismodul“. Online aufrufbar unter:
https://www.qualifizierung-im-sport.de/fileadmin/co_system/default/media/Editorial/Wissenswertes/2018-08-31_Ausbildungskonzeption_UEL-C_Basismodul.pdf
 (letzter Aufruf am 12.12.2018)

- **Landessportbund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.).** 2016. SATZUNG des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen e.V. Online aufrufbar unter:
https://www.lsb.nrw/fileadmin/global/media/Downloadcenter/Ueber_den_LSB/Satzung_LSB_NRW_beschlossen_MV_09.01.2016.pdf
(letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Landessportbund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.).** 2016b. Konzeption für die Ausbildung: Übungsleiterin/Übungsleiter-C „Aufbaumodul“. Schwerpunkt: Kinder/Jugendliche. Online aufrufbar unter:
https://www.qualifizierung-im-sport.de/fileadmin/co_system/default/media/Editorial/Wissenswertes/2018-08-31_Ausbildungskonzeption_UEL-C_Aufbaumodul_KiJu.pdf (letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Landessportbund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.).** o.J. NRW bewegt seine KINDER! Bewegte Kindheit und Jugend in Nordrhein-Westfalen. Ein Programm von Landessportbund/Sportjugend, Fachverbänden und Bünden zur Kinder- und Jugendsportentwicklung in Nordrhein-Westfalen. Arbeitszeitraum 2015-2020. Online aufrufbar unter:
https://www.sportjugend.nrw/fileadmin/sportjugend/media/NRW_bewegt_seine_Kinder/2015_10_27_Fortschreibung_NRW_bsK_2015-2020.pdf (letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Landessportbund Nordrhein-Westfalen.** o.J. b. Zahlen, Daten & Fakten. Online aufrufbar unter:
<https://www.sportjugend.nrw/sportjugend-nrw/zahlen-daten-fakten/>
(letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Landessportbund Nordrhein-Westfalen.** o.J. c. Wie soll ich mich verhalten? Rechtsfragen für Übungsleiter/innen. Online aufrufbar unter:
<https://www.vibss.de/vereinsmanagement/versicherungen/rechts-und-versicherungsfragen-fuer-jb-und-uel/> (letzter Aufruf am 12.12.2018)

- **Landessportbund Nordrhein-Westfalen.** o.J. d. Schlauf eingestiegt: Das Qualifikationssystem des LSB. Online aufrufbar unter: <https://www.qualifizierung-im-sport.de/wissenswertes/uel-und-vm-ausbildung/> (letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Landessportbund Nordrhein-Westfalen.** o.J. e. Basismodul Übungsleiter–Trainer-Jugendleiter. Online aufrufbar unter: <https://www.qualifizierung-im-sport.de/angebote/qualifizierung/sportpraxis/ausbildungen-1-lizenzstufe/basismodul-uebungsleiter-trainer-jugendleiter/> (letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.).** 2015. KIM-Studie 2014: Kinder + Medien. Kinder + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Online aufrufbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2014/KIM_Studie_2014.pdf (letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Meuth, M.; Hof, C.; Walther, A.** 2014. Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In: Hof, C.; Meuth, M.; Walther, A. (Hrsg.). Pädagogik der Übergänge. Übergänge im Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkt von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim und Basel: BELTZ JUVENTA
- **Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW.** 2016. Bildungsgrundsätze: Mehr Chancen für Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg: Herder
- **Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.** 2008. Richtlinien und Lehrpläne für Grundschulen in Nordrhein-Westfalen
- **Mogel, H.** 2008. Psychologie des Kinderspiels: Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Die Bedeutung des Spiels als

Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. Heidelberg: Springer

- **Mutz, M.; Burmann, U.** 2015. Integration. In: Schmidt, W. (Hrsg.) et al. Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann
- **Neubauer, N.; Kaufmann, N.; Salomon, S.** 2015. Ganzttag und Sport. In: Schmidt, W. (Hrsg.) et al. Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann
- **Neuber, N.** 2008. Entwicklungsförderung durch Sport? – Möglichkeiten und Grenzen sportpädagogischer Intervention. Hauptvortrag auf der Jahrestagung der Sektion Sportsoziologie der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft am 20.9.2008 in Chemnitz. Vortrag. Online aufrufbar unter:
https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft/sportdidaktik2/personal/vortrag_neuber_chemnitz_-_entwicklungsf__rderung_durch_sport_20-9-08.pdf (letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Neuber, N.; Salomon, S.** 2015. Aufwachsen im Wandel. In: Schmidt, W. (Hrsg.) et al. Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann
- **Neuber, N. et al.** 2010. Kompetenzerwerb im Sportverein. Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS-Verlag
- **Niesel, R.; Griebel, W.** 2015. Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- **Overwien, B.** 2010. Zur Bedeutung informellen Lernens. In: Neuber, N. (Hrsg.). 2010. Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden: VS Verlag
- **Pack, R.; Bockhorst, R.** 2011. Bewegung, Spiel und Sport in Ganztagschulen als Impulsgeber für die Entwicklung von

kommunalen Bildungslandschaften. In Naul, R. (Hrsg.). Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Bilanz und Perspektive. Aachen: Meyer & Meyer

- **Pilz, G.** 2011. Sport als Gewaltprävention. In: Pilz, G.; Kuhmann, D. (Hrsg.) 2013. Sport, Fairplay und Gewalt. Beiträge zu Jugendarbeit und Prävention in Sport. Hildesheim: Areta
- **Prodan, Noah.** 2015. Die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes – Studienarbeit. Norderstedt: Grin-Verlag
- **Rauschenbach, T.** 2013. Ein anderer Blick auf Bildung. Online aufrufbar unter:
<https://www.erzieherin.de/ein-anderer-blick-auf-bildung.html> (letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Rauschenbach, T.** 2007. Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2. 2007. 4. S.439-453
- **Rauschenbach, T.** 2015. Umbrüche im Bildungswesen. In: Schmidt, W. (Hrsg.) et al. Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann
- **Rawe, R.** 2018. Sport ein Kulturgut. Kommentare zur gesellschaftlichen Bedeutung des Sports. Hildesheim: Areta
- **Robert-Koch-Institut (Hrsg.).** 2014 (aktualisierte Fassung). KiGGS. Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 2013
- **Schär, M.; Steinebach, C. (Hrsg.).** 2015. Resilienzfördernde Psychotherapie für Kinder und Jugendliche. Grundbedürfnisse erkennen und erfüllen. Weinheim und Basel: Beltz
- **Schmidt, W.** 2015. Informeller Sport. In: Schmidt, W. (Hrsg.) et al. Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann
- **Schmidt, W.** 2015b. Verfestigung sozialer Ungleichheit. In: Schmidt, W. (Hrsg.) et al. Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann

- **Schneider, J.; Kopic, A.; Jasmund, C.** 2015. Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“. Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten. Wiesbaden: Springer
- **Stefes, H.** 2016. Wie viel Bewegung steckt in der OGATA. Eine Umfrage der Studierenden des Studiengangs Kindheitspädagogik. Mönchengladbach 13.06.2016. Vortrag
- **StEG.** 2012. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG. Ganztagsschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. S.30-33 Online abrufbar unter: https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf (letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Süßenbach, J.; Klaus, S.** 2015. Kommunale Bildungslandschaften und Sport. In: Schmidt, W. (Hrsg.) et al. Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann
- **Sygyusch, R.; Liebl, S.** 2015. Pädagogische Potentiale im organisierten Sport. In: Schmidt, W. (Hrsg.) et al. Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann
- **Tiemann, H.** 2015. Inklusion. In: Schmidt, W. (Hrsg.) et al. Breuer, C. Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann
- **Unicef-Deutschland.** o.J. Konvention über die Rechte des Kindes. Online aufrufbar unter: <https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf> (letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Wagener, A.** 2013. Partizipation von Kindern an (Ganztags-) Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht der verschiedenen Akteure. Weinheim und Basel: BELTZ JUVENTA

- **Wormer, B.** 2016. Leistungssport – Breitensport. Leistungssport und Breitensport – Widerspruch und Abhängigkeit. Online aufrufbar unter:
<http://dpjugend.de/wp-content/uploads/2016/09/Leistungssport-und-Breitensport.pdf> (letzter Aufruf am 12.12.2018)
- **Zeiber, H.** 1983. Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz u.a.: Kriegskinder. Konsumkinder. Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim: Beltz
- **Zimmer, R.** 2012. Mit dem Körper die Sprache entdecken – Lustvolle Zugänge zur Sprache und Literacy. In: Hunger, I; Zimmer, R. 2012. Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotentiale nutzen. Schorndorf: Hofmann
- **Zwenger, C.** 2012. Koordinierende Kinderschutzstelle (KoKi) und erfolgreiche Netzwerkarbeit. Entwicklung von Qualitätsstandards. Hamburg: Disserta Verlag

Anhang

Anlage 1:

Table 1 Gegenüberstellung der Kompetenz- und Zieldimensionen des QP BiK mit der Ausbildungskonzeption Übungsleiter-C (eigene Darstellung)

Qualifikationsprofil Bewegung in der frühen Kindheit	Ausbildungskonzeption Übungsleiter-C Zusatzqualifikation Kinder und Jugendliche
Handlungsfeld: Grundlagen von Bewegung	Kompetenz- und Zieldimensionen der ÜL-Ausbildung
Die pädagogische Fachkraft ...	Die Übungsleiter ...
Kompetenzdimension Wissen	
<p><i>Bedeutungen und Bedeutungsfelder von Bewegung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • „... kennt die verschiedenen Bedeutungen/Funktionen von Bewegung • ... weiß um die besondere Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit im Kontext von Entwicklung, Lernen und Gesundheit in der frühen Kindheit. • ... weiß um die besondere Bedeutung von Bewegung(-sspiel) als kindlicher Bildungs- und Entwicklungsträger. • ... kennt den Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit sowie mögliche Folgen von Bewegungsmangel. • ... verfügt über Wissen über die Grundtätigkeiten der Bewegung und weiß um die Bedeutung von konditioneller und koordinativer Fähigkeiten für eine gesunde physische und psychische Entwicklung. • ... weiß um die Bedeutung der motorischen Entwicklung und eigener Bewegungserfahrungen in der frühen Kindheit für die lebenslange Teilhabe an Bewegungs-, Spiel- und Sportkulturen. • ... weiß um die Bedeutung motorischer Handlungskompetenzen für: <ul style="list-style-type: none"> - Den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes - Die Bewältigung sozialer und kultureller Anforderungen - Mitgestaltung und gesellschaftliche und soziale Teilhabe • ... kennt die Bedeutung des „Sich-Bewegen-Könnens“ und herausfordernder Bewegungssituationen für die Entwicklung von Risikokompetenz und Selbstsicherheit. • ... weiß um die Bedeutung der Bewegung als Medium für Inklusion. 	<ul style="list-style-type: none"> • „... wissen, dass im Sport die motorische, psychosoziale und kognitive Entwicklung der Gruppenmitglieder gefördert werden kann. • ... kennen das ganzheitliche Menschenbild der Gesundheit. • ... wissen, dass beim Lernen im Sport emotionale, soziale, motorische und kognitive Dimensionen angesprochen werden [...]. • ... kennen die Spielentwicklung und die Bedeutung des Spiels/des Spielens. • ... können die Funktionen von Spiel-/Regeln und deren Bedeutung, auch für das Zusammenleben der Gemeinschaft/Gesellschaft, herausstellen. • ... können die Bedeutung angemessener Gesundheit für eine gesunde Lebensführung vermitteln und können zum lebenslangen Sporttreiben motivieren. • ... vertiefen ihre Kenntnisse über den Einfluss von Wahrnehmung und von koordinativen Fähigkeiten auf die Gestaltung von Haltung und Bewegung. • ... verfügen über anatomische und physiologische Grundkenntnisse zum aktiven und passiven Bewegungsapparat. • ... haben die Bedeutung der Reflexion des eigenen kulturellen Hintergrundes wie eigener, Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen in und vor der Gruppe anerkannt. • ... verfügen über pädagogische und sportfachliche Grundkenntnisse. • ... wissen, was der Begriff Selbstwirksamkeit bedeutet und können ihn mit praktischen Beispielen füllen. • ... haben Kenntnisse über Inklusion in Breitensportgruppen.

<ul style="list-style-type: none"> • ... kennt die Bedeutung der Bewegung für die Bewältigung von Transitionsprozessen in der frühen Kindheit. • ... kennt den Einfluss von Bewegung auf den Aufbau und die Förderung von Basiskompetenzen auf individueller, interaktiver und kontextueller Ebene im Transitionsprozess. 	
<p><i>Ansätze und Konzepte der bewegungsorientierten Arbeit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... kennt unterschiedliche Bildungsansätze und Konzepte, die auf einem ganzheitlichen Bewegungsverständnis basieren und kindliche Selbsttätigkeit, Bewegung und sensomotorisches Erfahrungslernen ermöglichen und fokussieren. Zum Beispiel: Offene Arbeit, Waldorf etc. • ... kennt Konzepte und Faktoren psychischer Gesundheit: <ul style="list-style-type: none"> - Salutogenese - Resilienz • ... kennt Ansätze und Möglichkeiten bewegungsorientierter Resilienzförderung in der frühen Kindheit. • ... kennt Konzepte und Faktoren der sozialen Partizipation im Kindesalter und weiß um die Bedeutung früher Bewegungserfahrungen für Partizipationsprozesse und den Aufbau eines positiven Selbstbilds. • ... kennt das Konzept des Safe Place. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... kennen die Grundidee des salutogenetischen Denkens und können es vom pathogenetischen Denken unterscheiden. • ... kennen verschiedene Methoden der Beteiligung von Gruppenmitgliedern und können sie situationsgerecht einsetzen. • ... kennen die Bedeutung von Beteiligung, Mitverantwortung und Mitbestimmung für eine teilnehmerorientierte Gestaltung von Angeboten.
<p><i>Entwicklung in der frühen Kindheit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... kennt Entwicklungsaufgaben frühkindlicher Entwicklung und weiß um den Zusammenhang mit dem individuellen Bewegungsthema/ Bewegungsverhalten des Kindes. • ... kennt die verschiedenen Entwicklungsbereiche/-dimensionen differenziert (sensomotorische, kognitive, soziale, emotionale ...) und ist sich der Wechselwirkung der Entwicklungsbereiche bewusst. • ... hat Wissen über die chronologische Entwicklung der einzelnen Entwicklungsdimensionen, deren Interpendenz und weiß um die Unterschiedlichkeit von Entwicklungsverläufen und deren Abhängigkeit von kontextuellen (Angebots-)Strukturen. • ... kennt entwicklungshemmende und -fördernde Faktoren einer bewegungsorientierten Bildungsarbeit (Haltung, Bild vom Kind, Materialauswahl, Raumgestaltung etc.). • ... kennt die Bedeutung von sozialen, kulturellen ethnischen, religiösen sowie geschlechterspezifischen Rollen und Merkmalen und deren Entwicklung im Hinblick auf das Bewegungsverhalten und -erleben von Kindern und ihren Familien. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... kennen die wichtigsten Schritte des motorischen Lernens. • ... kennen geschlechtsspezifische, kulturelle, soziale und ethnische Unterschiede ihrer Zielgruppen.
Kompetenzdimension Fertigkeiten	
<p><i>Bedeutungen und Bedeutungsfelder von Bewegung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... berücksichtigt die Bedeutungen von Bewegung und schafft Anlässe und Erfahrungsräume, in denen die unterschiedlichen Bedeutungen erlebt und zum Ausdruck gebracht werden. • Setzt Bewegung bewusst als Medium des Lernens sowie der Gesundheit- und Entwicklungsförderung ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... können die Bedeutung angemessener Bewegung für eine gesunde Lebensführung

<ul style="list-style-type: none"> • ... initiiert individuelle Bewegungssituationen zur Unterstützung einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. • ... schafft kontinuierliche und vielfältige Bewegungsanlässe im Kita-Alltag zur Auseinandersetzung mit grundlegenden Bewegungstätigkeiten und zur Erweiterung der motorischen Handlungskompetenz. • ... unterstützt spielerisch und spaßorientiert den Aufbau konditioneller und koordinativer Fähigkeiten. • ... nutzt bewegungs- und körperorientierte Angebote für inklusive Lernprozesse in der Gruppe. 	<p>vermitteln und können zum regelmäßigen Sporttreiben motivieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... kennen wesentliche Grundsätze des Lernens und können diese auf die unterschiedlichen Lernsituationen und Lerntypen anwenden. • ... haben die Fähigkeit, die Teilnehmer im Rahmen ihrer Persönlichkeits-/Identitätsentwicklung zu unterstützen.
<p><i>Ansätze und Konzepte der bewegungsorientierten Arbeit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... gestaltet Bewegungssituationen als freie/offene Erkundungsanlässe. • ... folgt den Interessen des Kindes und unterstützt es bei der Umsetzung seiner Ideen. • ... gestaltet Bewegungssituationen, in denen sich das Kind selbsttätig erlebt und die Wirksamkeit seiner eigenen Tätigkeit erfahren kann. • ... schafft Lernanlässe, die ein handlungsorientiertes Erfahrungslernen in den Mittelpunkt stellen. • ... arrangiert ganzheitliche Erfahrungssituationen, die alle Sinne ansprechen und subjektive Sinnkonstruktionen ermöglichen. • ... ermöglicht differenzierte Wahrnehmungserfahrungen mit allen Sinnen. • ... schafft Bewegungsanlässe, die die personalen und sozialen Ressourcen der Kinder stärken und zum Aufbau eines positiven Selbstbildes beitragen. • ... gestaltet Bewegungssituationen als Partizipations- und Aushandlungsprozesse und bindet die Kinder in die Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... berücksichtigen die Interessen und Erwartungen der Gruppenmitglieder bei der Stundenplanung. • ... kennen die Interessen und Erwartungen von Gruppenmitgliedern. • Kennen wesentliche Grundsätze des Lernens und können diese auf die unterschiedlichen Lernsituationen und Lerntypen anwenden. • ... fördern soziales Verhalten, Teamarbeit und Teilhabe in der Gruppe. • ... sind in der Lage, Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Zielsetzung und den Abläufen der Angebote zu beteiligen. • ... kennen die Bedeutung von Beteiligung, Mitverantwortung und Mitbestimmung für die teilnehmerorientierte Gestaltung von Angeboten.
<p><i>Entwicklung in der frühen Kindheit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... bietet dem Kind im Kitaalltag Bewegungssituationen und individuelle Zugänge zu Bewegungsherausforderungen alters- und entwicklungsgemäß an. • ... erkennt besondere Bewegungsbedarfe und -bedürfnisse und stellt adäquate Angebote/Bewegungsmöglichkeiten bereit. • ... erkennt das Entwicklungsthema des Kindes, greift dieses in Bewegungssituationen auf bzw. initiiert passende Bewegungsanlässe. • ... nimmt die verschiedenen Dimensionen der kindlichen Entwicklung differenziert wahr, erkennt 	

<p>die Zusammenhänge zwischen den Entwicklungsbereichen und berücksichtigt im pädagogischen Handeln die Wechselwirkung zu Bewegung und Körperlichkeit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... orientiert sich bei der Gestaltung von Bewegungsanlässen am individuellen Entwicklungsverlauf des Kindes in Bezug zur chronologischen Entwicklungsabfolge. • ... schafft eine entwicklungsfördernde Atmosphäre und Lernumgebung und wirkt entwicklungshemmenden Einflüssen entgegen. • ... gestaltet Bewegungssituationen und -anlässe sowie Spielräume für alle Kinder individuell und unabhängig von ihrem Geschlecht und sozialem Hintergrund. • ... vermeidet soziale, kulturelle, ethnische, religiöse und geschlechterspezifische Zuschreibungen in Bewegungssituationen und macht allen Kindern gleichermaßen Angebote und Materialien zugänglich. 	
Kompetenzdimension Sozialkompetenz	
<p><i>Bedeutungen und Bedeutungsfelder von Bewegung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... vermittelt Kindern, Familien, Kolleg/innen und Kooperationspartnern Erfahrungsmöglichkeiten zum Erleben der verschiedenen Bedeutungen von Bewegung. • ... vertritt die Bedeutung von Bewegung für ganzheitliche und inklusive Bildungs- und Entwicklungsprozesse gegenüber Kindern, Eltern, Kollegen und anderen Partnern. • ... unterstützt die Entwicklung einer positiven Einstellung zu Bewegung, Spiel und Sport bei Kindern, ihren Familien und weiteren Beteiligten. • ... diskutieren mit Kolleg/innen und Eltern die Notwendigkeit herausfordernder Bewegungserfahrungen und vertritt die Bedeutung dieser für den Erwerb von Risikokompetenz des Kindes. • ... vermittelt den Eltern die besondere Bedeutung einer gelungenen Bewältigung von Übergängen. 	
<p><i>Ansätze und Konzepte der bewegungsorientierten Arbeit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... regt den regelmäßigen Austausch auf Augenhöhe zu bewegungsorientierten Ansätzen und Konzepten in den Teambesprechungen an. • ... kann im Diskurs im Team und gegenüber Dritten (z.B. Eltern) Ansätze und Konzepte, die auf einem ganzheitlichen Bewegungsverständnis basieren, fachlich fundiert darstellen und vertreten und sich für eine bewegungsorientierte pädagogische Arbeit einsetzen. • ... stellt sich dem Kind und seiner Familie in Bewegungssituationen als sicherer Bindungs-/Beziehungspartner zur Verfügung und begleitet Bildungs- und Entwicklungsprozesse feinfühlig. • ... enthält sich direkter und vorschneller Einflussnahme, damit sich das Kind als selbsttätig erleben und die Wirksamkeit seiner eigenen Handlung erfahren kann. • ... spiegelt den Kindern in Bewegungssituationen ihre Stärken/Fähigkeiten und macht sich ihnen bewusst. 	

<ul style="list-style-type: none"> • ... tauscht sich im Team und mit Eltern über die Stärken/Fähigkeiten sowie die Schwächen/Auffälligkeiten des Kindes in Bewegungshandlungen aus und entwickelt mit Kolleg/innen und Erziehungsberechtigten einen gemeinsamen Umgang mit diesen. • ... bezieht Kinder, Eltern und Partner in Bewegungssituationen und deren Planung und Gestaltung mit ein und verständigt sich mit diesen auf gemeinsamen Zielen. • ... verständigt sich mit Kindern über ihre Schutz- und Wohlfühlräume und gestaltet/erweitert diese gemeinsam mit ihnen. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... haben Grundkenntnisse darüber, wie sie motorische Auffälligkeiten erkennen und Hilfen zu deren Behebung anbieten können. • ... wissen, welche Entwicklungsbesonderheiten bei der Auswahl von Sportangeboten zu berücksichtigen sind. • ... sind in der Lage, sich für die eigene Arbeit persönliche Ziele zu setzen, die in Einklang stehen mit den Zielen der Gruppe und den Zielen des Sportvereins.
<p><i>Entwicklung in der frühen Kindheit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... unterstützt das Kind bei der individuellen Bewältigung herausfordernder Bewegungsaufgaben. • ... regt das Kind an eigene und ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechende Ideen zur Bewältigung von Bewegungsherausforderungen zu entwickeln. • ... moderiert und verknüpft die unterschiedlichen Entwicklungsthemen und Bewegungsbedürfnisse der Kinder. • ... sensibilisiert die Eltern für die Wechselwirkung von Bewegung und Körperlichkeit mit anderen Entwicklungsbereichen. • ... diskutiert mit Eltern/Bezugspersonen die Bedeutung/Auswirkungen von sozial-kulturellen und genderbezogenen Zuschreibungen auf das Bewegungsverhalten ihrer Kinder. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... kennen verschiedene Methoden der Beteiligung von Gruppenmitgliedern und können sie situationsgerecht anwenden. • ... sind in der Lage, mit der Verschiedenheit in Gruppen sensibel umzugehen.
Kompetenzdimension Selbstkompetenz	
<p><i>Bedeutungen und Bedeutungsfelder von Bewegung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... verfügt über eigene positive Bewegungserfahrungen. • ... kann sich selbst für Bewegung begeistern. • ... bewegt sich selbst gerne. • ... erhält sich eine positive Einstellung zur Bewegung. • ... reflektiert die eigene Bewegungsbiografie, das subjektive Bewegungsverständnis und die eigenen motorischen Fähigkeiten und ist sich dieser bewusst. • ... hat die verschiedenen Bedeutungen von Bewegung am eigenen Leib/Körper erfahren, sich diese bewusst gemacht und kann sie spüren. • ... ist sich in Bewegungssituationen ihrer (Vorbild-)Rolle bewusst. • ... begegnet der Bewegungsfreude des Kindes mit Begeisterung. • ... erkennt die Bedeutung von Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse an. • ... hat die Wichtigkeit der Ausbildung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder verinnerlicht. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... erfahren das Miteinanderbewegen als freudvolles Erlebnis. • ... haben aus dem eigenen Erleben des Erlernens einer technischen Fertigkeit verallgemeinernde Erkenntnisse zum Lernen, Üben und Trainieren von Bewegungsabläufen gewonnen. • ... sind sich ihrer Vorbildfunktion und ihrer ethnisch-moralischen Verantwortung bewusst. • ... sind in der Lage, ihre Übungsleiter/-innen-Tätigkeit als Bildungsakteur/-in zu gestalten.

- ... sieht das Kind als wirksam in seinen Handlungen, traut ihm zu selbst Entscheidungen treffen zu können und gestattet ihm Fehler zu machen.
- ... reflektiert das eigene Bedürfnis nach Sicherheit und persönliche Haltung zu und Bewertung von Risiko und Wagnis, differenziert diese von der des Kindes und ist bereit, eigene Befürchtungen und Ängste konstruktiv entgegen zu treten.
- ... verfügt über Risikokompetenz.
- ... wertschätzt Bewegung als Medium inklusiver Bildungsprozesse.
- ... gesteht Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen die Teilhabe an Bewegungsanlässen zu und reflektiert die Bedeutung der Bewegung und spezifischer Bewegungsanlässe für die Inklusion von Kindern.
- ... erkennt den Stellenwert von Bewegung für Transitionsprozesse an.

Ansätze und Konzepte der bewegungsorientierten Arbeit:

- ... kann den hohen Stellenwert von Bewegung in frühpädagogischen Bildungsprozessen vertreten.
- ... reflektiert das eigene Bewegungsverständnis im Hinblick auf kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse bei der konzeptionellen Gestaltung/Ausrichtung des pädagogischen Handelns.
- ... reflektiert die verschiedenen ganzheitlichen Bildungsansätze im Hinblick auf die eigene Vorstellung von Bildung/Entwicklung/Gesundheit und Bewegung.
- ... überprüft die eigene Rolle und Haltung in der Gestaltung von Bewegungsanlässen und ganzheitlichen Erfahrungssituationen und reflektiert ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf Möglichkeiten des Kindes, sich selbst als wirksam zu erleben und eigene Sinnkonstruktionen zu schaffen.
- ... erkennt den Stellenwert der Bewegung zur Förderung kindlicher Resilienz an und reflektiert die Ressourcenorientierung des eigenen pädagogischen Handelns.
- ... reflektiert die Zusammenhänge eigener sozioökonomischer Lebens- und Arbeitsbedingungen auf ihre Gesundheit und identifiziert eigene Ressourcen und Widerstandsfaktoren.
- ... versteht pädagogisches Handeln als Aushandlungsprozess zwischen allen Beteiligten und reflektiert die Mitgestaltungsmöglichkeiten und -kompetenz der Kinder, Eltern, Kollegen und Partner.
- ... kennt eigene Schutz- und Wohlfühlräume und deren Bedingungsfaktoren.

- ... wissen um die Bedeutung des eigenen kulturellen Hintergrundes, wie z.B. eigener Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen, und haben die Fähigkeit zur Selbstreflexion.
- ... sind in der Lage, eigene Einstellungen und Verhaltensweisen in Frage zu stellen.
- ... haben sich mit eigenen Grenzen und dem eigenen Eskalations-/Deeskalationsverhalten auseinandergesetzt.

- ... sind in der Lage, mit der Verschiedenheit der Gruppe sensibel umzugehen.
- ... wissen, wie Lernprozesse barrierefrei angelegt werden können.

- ... haben sich mit der Bedeutung des Lernens für ihre eigene Person auseinandergesetzt.

- ... wissen, was der Begriff Selbstwirksamkeit bedeutet und können ihn mit praktischen Beispielen füllen.

- ... wissen um die Bedeutung des eigenen kulturellen Hintergrundes, wie z.B. eigener Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen, und haben die Fähigkeit zur Selbstreflexion.

- ... kennen die Bedeutung von Beteiligung, Mitverantwortung und Mitbestimmung für eine teilnehmerorientierte Gestaltung von Angeboten.

<ul style="list-style-type: none"> • ... gesteht Kindern individuelle Schutz- und Erfahrungsräume zu und reflektiert kindliche Bedürfnisse auf diese. 	
<p><i>Entwicklung in der Kindheit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... erkennt das Kind als aktiven Gestalter seiner Entwicklung an. • ... reflektiert eigene Vorstellungen über Entwicklungs- (sverläufe) und von Förderung/Förderbedarf. • ... begegnet unterschiedlichem Bewegungsverhalten und verschiedenen Entwicklungsverläufen der Kinder unvoreingenommen und wertschätzt Diversität. • ... akzeptiert und respektiert individuelle Zugänge der Kinder, Bewegungsherausforderungen zu bewältigen. • ... reflektiert den Entwicklungsverlauf des Kindes in Bezug auf das eigene fachliche pädagogische Handeln und die (Angebots-) Strukturen im Kindergarten. • ... reflektiert Bewegung im Kindergarten als einen Kontext frühkindlicher Geschlechtersozialisation. • ... setzt sich mit ihrer Bewegungsbiografie im Hinblick auf eigene sozial-kulturelle und geschlechtliche Identitätsentwicklung auseinander. • ... reflektiert eigene Vorstellungen von sozial-kulturellen geschlechtsspezifischen (Bewegungs-) Verhalten, überprüft eigene Zuschreibungen und Erwartungen und ist sich des Einflusses dieser auf die soziale Identität und das Selbstbild des Kindes bewusst. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... sind in der Lage, mit der Verschiedenheit in Gruppe sensibel umzugehen • ... kennen verschiedene Methoden der Reflexion und können sie sensibel und situationsgerecht anwenden. • ... kennen vielfältige Methoden, um bei Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Älteren Kompetenzen erwerben zu helfen, die die Fähigkeiten von Grenzen zu setzen, sich selbst zu behaupten, die eigenen Grenzen zu wahren, umfassen/beinhalten, um letztendlich eine selbstbestimmte sexuelle Identität entwickeln zu können. • ... haben über selbst erlebte spielerische Formen in Individualsportarten den Gehalt von Einzel- und Gemeinschaftserlebnissen kennengelernt und reflektiert. • ... wissen um die Bedeutung des eigenen kulturellen Hintergrundes, wie z.B. eigener Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen, und haben die Fähigkeit zur Selbstreflexion. • ... wissen, wie sie Spiele zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung einsetzen können und kennen das Spielverhalten von Kindern und Jugendlichen.
<p>Handlungsfeld: Kind/Gruppe Kompetenzdimension Wissen</p>	
<p><i>Beobachtung und Dokumentation:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... kennt bewegungsspezifische Beobachtungsaspekte (z.B. Muskeltonusregulation, Auge-Hand-Koordination, Gleichgewicht usw.) und weiß um den Zusammenhang von Bewegungsäußerungen und Emotionen/Befindlichkeiten. • ... kennt Methoden zur Beobachtung und prozessorientierten Dokumentation von Bewegung, Wahrnehmung und kindlicher Entwicklung sowie ihre jeweiligen Vorzüge und Grenzen. 	
<p><i>Didaktik und Methodik:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... verfügt über ein breites Anwendungsrepertoire zu Themen und Inhalten von freien Bewegungstätigkeiten, Bewegungsimpulsen und angeleiteten Bewegungsaktivitäten: <ul style="list-style-type: none"> - Erkenntnisstrukturierende Spiele/Aktivitäten - Beziehungsstrukturierende Spiele/Aktivitäten - Sozialintegrative und kooperative Spiele/Aktivitäten - Bewegungsangebote zur körperlichen, materialen und sozialen Erfahrung - Spiele zur Sinnwahrnehmung und -förderung 	<ul style="list-style-type: none"> • ... kennen unterschiedliche Lehr- und Lernkonzepte, Vermittlungsmethoden und Motivierungsstrategien und können sie im Sport anwenden. • ... kennen verschiedene Methoden der Beteiligung von Gruppenmitgliedern und können sie situationsgerecht einsetzen. • ... kennen Strukturen, Merkmale und Funktionen von Spielen.

<ul style="list-style-type: none"> - Spiele zur An- und Entspannung - Konzept der Bewegungsbaustellen <ul style="list-style-type: none"> • ... kennt Ziele und Wirkungen der unterschiedlichen Spielformen und Aktivitäten. • ... kennt vielfältige bewegungsorientierte Methoden (Angebots- und Spielformen), z.B.: Bewegungslandschaft, Parcours, Spielen an Stationen, Bewegungsgeschichte, Freispiel usw. und deren Wirkung und Einsatzmöglichkeiten. • ... kennt die Bedeutung des Wechselspiels zwischen Anspannung und Entspannung und weiß um die Unterschiedlichkeit/Individualität des Bedarfs an Ruhe und Bewegung. • ... weiß um die Bedeutung von Bewegungsangeboten für eine gesunde und kindgemäße Rhythmisierung des Tagesablaufs und kennt bewegungsbezogene Rituale zur Befriedigung des Sicherheits- und Orientierungsbedürfnisses von Kindern. • ... kennt die Bedeutung einer adäquaten Materialauswahl für Lernprozesse und die Entwicklung von Autonomie und Selbstständigkeit. • ... hat Kenntnisse über Materialien, ihre Verwendung (Möglichkeiten und Grenzen) und deren Anregungspotential/Appellcharakter. • ... kennt bewegungs- und körperorientierte Angebote/Methoden zur Gestaltung inklusiver Gruppenprozesse. • ... kennt Bewegungsangebote zum Aufbau von Kompetenzen, die für die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen notwendig sind. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... besitzen ein breit angelegtes Repertoire von Spielen (kleine Spiele innerhalb und außerhalb normierter Sportstätten) und wissen um deren charakteristischen Strukturen und Merkmale. • ... können Spiele situationsgerecht einsetzen und als Reaktion auf Spielstörungen und zum Erreichen bestimmter Ziele verändern. • ... haben sich mit der Vielfalt von Bewegung, Spiel und Sport auseinandergesetzt. • ... kennen Strukturen, Merkmale und Funktionen von Spielen. • ... erleben Spannung und Entspannung als Bestandteil einer ganzheitlichen Gesundheitskompetenz und können diese themen- und zielgruppenspezifisch adäquat anleiten. • ... wissen, wie Lernprozesse barrierefrei angelegt werden können.
---	---

Kompetenzdimension Fertigkeiten

Beobachtung und Dokumentation:

<ul style="list-style-type: none"> • ... beobachtet die Entwicklungsprozesse und das Bewegungsverhalten des Kindes (1), deutet und interpretiert diese (2) und stimmt ihr pädagogisches Handeln auf die aktuellen Bedürfnisse und Befindlichkeiten des Kindes ab (3). • ... nutzt körper- und leiborientierte Erfahrungssituationen für die gezielte Beobachtung kindlicher Gefühls- und Verhaltensäußerungen sowie von Entwicklungs- und Bildungshandlungen. • ... setzt Bewegungsäußerungen der Kinder in Bezug zur Gesamtentwicklung und berücksichtigt äußere Einfluss- und Bedingungsfaktoren auf das beobachtete (Bewegungs-)Verhalten. • ... gestaltet Bewegungs- und Spielsituationen und nutzt diese zur systematischen und gezielten Beobachtung. • ... wendet (bewegungs-) adäquate Methoden (z.B. Fotoserie, Video) zur Dokumentation kindlicher Bewegungsäußerungen und Entwicklungsprozesse an. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... wissen, dass es beim motorischen Lernen auf anschauliche Bewegungsbeschreibung, gezielte Bewegungsbeobachtung und angemessene Korrektur von Fehlern ankommt. • ... können aus den Beobachtungen Konsequenzen ableiten in Bezug auf die eigene ÜL/-innen-Tätigkeit.
--	---

Didaktik und Methodik:

- ... gestaltet bewegungsorientierte Spiele und Aktivitäten erkenntnis- und beziehungsstrukturierend sowie sozialintegrativ/kooperativ.
- ... schafft bewegte (Lern-) Situationen, die es den Kindern ermöglichen, ihre Selbst-, Material- und Sozialkompetenz sowie kognitiv-taktische Fähigkeiten aufzubauen.
- ... arrangiert bewegungsorientierte Spiele und Aktivitäten zur Förderung der kindlichen Sinneswahrnehmung.
- ... schafft Möglichkeiten zur An- und Entspannung im Kita-Alltag.
- ... setzt das Konzept der Bewegungsbaustellen um.
- ... kann Spiele und Bewegungsaktivitäten zielgruppenorientiert anleiten und begleiten.
- ... wählt für Bewegungsaktivitäten und Erfahrungssituationen passende Methoden aus und bringt diese in der pädagogischen Praxis zur Anwendung.
- ... schätzt den Erkenntnis- und Entwicklungsstand des Kindes ein und stellt ihm für seine Entwicklungsaufgaben passende, herausfordernde und fördernde Bewegungsanlässe zur Verfügung.
- ... setzt alters- und entwicklungsgemäße Bewegungsimpulse.
- ... modifiziert Bewegungsangebote je nach Bedürfnis des Kindes und passt Angebotsstrukturen (Regeln, Materialien etc.) des Voraussetzungen des Kindes an.
- ... berücksichtigt das individuelle Bedürfnis des Kindes nach Aktivität und Ruhe und gestaltet den päd. Alltag entsprechend abwechslungsreich und kindorientiert.
- ... setzt Bewegung bewusst für eine kindgemäße Rhythmisierung und Ritualisierung des Tagesablaufs ein.
- ... berücksichtigt in Gruppenkonstellationen und Gruppenaktivitäten die individuellen Stärken und Fähigkeiten des einzelnen Kindes und unterstützt es eigene Wege und Rollen zu finden.
- ... kennen verschiedene Methoden der Beteiligung von Gruppenmitgliedern und können sie situationsgerecht einsetzen.
- ... wissen, dass es beim Lernen oft um Zusammenhänge zwischen Sinneswahrnehmung, Motorik und Emotionen geht.
- ... können Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote inhaltlich und organisatorisch gestalten und je nach Zielgruppe und Zielsetzung variieren und differenzieren.
- ... wissen, dass die verschiedenen Zielgruppen spezifische Interessen haben.
- ... kennen die Spielentwicklung und die Bedeutung des Spiels/des Spielens.
- ... verfügen über pädagogische und sportfachliche Grundkenntnisse.
- ... haben Kenntnisse über die Zielgruppe ihrer zukünftigen Vereins- und Verbandstätigkeit.
- ... können Bewegungs-, Spiel- und Sportstunden ziel- und personenorientiert mittel- und langfristig planen.
- ... kennen die Bedeutung, Kriterien und Anlässe von Spielabwandlungen im Vereinssport und können Spiele situationsbedingt variieren.
- ... wissen, unter welchen Bedingungen das methodische Prinzip der Differenzierung berücksichtigt werden muss und können Formen der Differenzierung anwenden.
- ... erleben Spannung und Entspannung als Bestandteil einer ganzheitlichen Gesundheitskompetenz und können diese themen- und zielgruppenspezifisch adäquat anleiten.
- ... kennen verschiedene Methoden der Beteiligung von Gruppenmitgliedern und können sie sensibel und situationsgerecht anwenden.

<ul style="list-style-type: none"> • ... geht auf die individuellen Voraussetzungen des Kindes ein und initiiert gemeinsame Spiel- und Bewegungsaktivitäten mit anderen Kindern. • ... berücksichtigt bei der Auswahl von Material die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Kinder und wählt geeignete und dem Schwierigkeitsgrad entsprechende Materialien aus und setzt diese adäquat ein. • ... stellt dem Kind eine Auswahl von (Bewegungs-) Materialien zur freien Verfügung. • ... schafft Bewegungssituationen zur Förderung von Kompetenzen und Ressourcen, die einen erfolgreichen Übergang und damit eine positive Bildungsbiografie unterstützen. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... können die Funktionen von Spiel-/Regeln und deren Bedeutung, auch für das Zusammenleben der Gemeinschaft/Gesellschaft herausstellen. • ... sind in der Lage, Sportgeräte und Alltagsmaterialien alternativ einzusetzen.
Kompetenzdimension Sozialkompetenz	
<p><i>Beobachtung und Dokumentation:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... spricht mit dem Kind über seine bedeutsamen Erlebnisse und Spieltätigkeiten und dokumentiert diese gemeinsam mit diesem. • ... bespricht und reflektiert mit Eltern gemeinsam das beobachtete Bewegungsverhalten und die Entwicklungsprozesse des Kindes und bezieht sie in die Interpretation von Einschätzungen ein. • ... tauscht sich im Team über das Bewegungs- und Entwicklungsverhalten der Kinder aus und plant gemeinsam mit Kolleg/innen entwicklungs- und bedürfnisangemessene Bewegungsangebote. • ... nimmt die Beobachtung anderer differenziert wahr und kommentiert sie empathisch unter Berücksichtigung bewegungsbezogener Aspekte. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... kennen Instrumente, um die Interessen von Gruppenteilnehmern herauszufinden. • ... haben Grundkenntnisse, wie sie motorische Auffälligkeiten erkennen und Hilfen zu deren Behebung anbieten können.
<p><i>Didaktik und Methodik:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... nimmt die Entwicklungsthemen und die (Bewegungs-) Bedürfnisse der Kinder wahr und unterstützt sie bei der Umsetzung dieser. • ... stellt sich dem Kind bei Bewegungsaktivitäten als Spiel- und Interaktionspartner zur Verfügung. • ... unterstützt das Kind (Bewegungs-) Herausforderungen zu bewältigen. • ... stellt sich den Kindern bei freien Bewegungsaktivitäten als Ansprechpartner und Helfer zur Verfügung, vermeidet aber vorschnelle Hilfeleistungen. • ... folgt bei freien Bewegungsaktivitäten den Initiativen der Kinder (zugewandte Körperhaltung, Blick usw.). • ... zeigt sich gegenüber Ideen und Impulsen der Kinder offen und neugierig und reagiert auch bei angeleiteten Bewegungsangeboten flexibel und integriert diese. • ... unterstützt gemeinsame Planungs- und Spielprozesse von Kindern und fördert die Kommunikation und Kooperation der Kinder untereinander. • ... moderiert gemeinsame Bewegungs- und Spielaktionen in der Kindergruppe. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... sind in der Lage, sich bei der Auswahl von Inhalten und Methoden an den speziellen Bedürfnissen einer Gruppe zu orientieren. • ... sind in der Lage, während der Durchführung ihrer Angebote situationsangemessen flexibel mit ihrer Planung umzugehen, um den Bedürfnissen der Teilnehmer gerecht zu werden. • ... kennen wichtige Grundlagen der Kommunikation und wissen, dass es neben Inhaltsaspekten auch Beziehungsaspekte zu berücksichtigen gilt.

Kompetenzdimension Selbstkompetenz

Beobachtung und Dokumentation:

- ... ist sich der Subjektivität von Wahrnehmung/Beobachtung von Bewegungsäußerungen bewusst.
- ... reflektiert die eigene emotionale Teilhabe sowie persönliche Einstellungen, Ängste und Vorlieben in bewegungsorientierten Beobachtungssituationen.
- ... reflektiert das beobachtete Bewegungsverhalten des Kindes in Bezug auf das eigene fachliche Handeln sowie auf die räumliche und materielle Ausstattung der Kita.

Didaktik und Methodik:

- ... hat die Wirkung bewegungsorientierter Spiele/Aktivitäten mit unterschiedlicher Zielsetzung am eigenen Leib/Körper erfahren.
- ... verfügt über eigene umfangreiche Körper-, Material- und Sozialerfahrungen, die über Bewegung erworben wurden.
- ... spielt bei angeleiteten Bewegungsaktivitäten selbst gerne mit und ist sich dabei ihrer eigenen Rolle und Einflussnahme bewusst.
- ... hält sich bei freien Bewegungsaktivitäten der Kinder bewusst mit eigenen Ideen und Vorstellung zurück um Gruppenaktivitäten und Eigentätigkeit zu fördern.
- ... lässt bei freien Bewegungstätigkeiten der Kinder eigene Ungewissheit und Unsicherheit zu und schafft es diese auszuhalten.
- ... reflektiert persönliche Vorlieben für bestimmte bewegungsorientierte Methoden.
- ... reflektiert das eigene Bedürfnis nach Ruhe und Aktivität und differenziert dieses von den Bedürfnissen der Kinder.
- ... ist sich in Bewegungssituationen/-angeboten mit (heterogenen) Gruppen individueller Stärken, Fähigkeiten und Zugangswege der Kinder bewusst und schätzt diese gleichermaßen.“

*Wörtliche Übernahme aus
Schneider et al. 2015 S.100-117*

- ... wissen um die Bedeutung der Reflexion des eigenen kulturellen Hintergrundes, wie z.B. eigener Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen, und haben die Fähigkeit zur Selbstreflexion.
- ... Kennen verschiedene Methoden der Reflexion und können sie sensibel und situationsgerecht anwenden.

- ... erleben im Miteinanderbewegen die Unterstützung bei der Entwicklung von Gesundheitsressourcen.

- ... haben sich mit eigenen Grenzen und dem eigenen Eskalations-/Deeskalationsverhalten auseinandergesetzt.

- ... erleben verschiedene körperliche Indikatoren für die Wahrnehmung des situativen (Ent-) Spannungsniveaus und können diese bewusst steuern.

- ... sind in der Lage, mit der Verschiedenheit in Gruppen sensibel umzugehen.
- ... haben sich mit der Dynamik in Gruppen, mit Normen und Rollen in Gruppen sowie mit Entwicklungsphasen in Gruppen auseinandergesetzt.
- ... wissen, dass die verschiedenen Zielgruppen spezifische Interessen haben“.

*Wörtliche Übernahme aus
LSB NRW 2016 S.10-28*

Eidesstattliche Erklärung

„Ich versichere hiermit, dass ich die hier vorgelegte Bachelorarbeit – bei einer Gruppenarbeit meinen gekennzeichneten Teil der Arbeit – selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt habe. Alle wörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht. Andere als die angegebenen und kenntlich gemachten Quellen und Hilfsmittel habe ich nicht benutzt. Ich bin mir bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung nicht nur prüfungsrechtliche Folgen haben wird, sondern auch zu weitergehenden rechtlichen Konsequenzen führen kann.“

Mönchengladbach, 20.12.2018

Ort, Datum

Unterschrift