

Geschlechtsbezogenes Sportengagement – ein Prädiktor für motorische Basiskompetenzen. Eine Analyse mit Daten von Erstklässler*innen

Für Grundschulkindern liegen Testverfahren vor, die zur Einschätzung der altersadäquaten motorischen Kompetenzen genutzt werden können und sich an aktuellen, kompetenzorientierten Grundschullehrplänen orientieren. Das Konstrukt „Motorische Basiskompetenzen“ (kurz: MOBAK), auf dessen Basis die MOBAK-Tests (Herrmann, 2018) entwickelt wurden, ergänzt etablierte Vorstellungen zur Differenzierung motorischer Fähigkeiten und motorischer Fertigkeiten, wie sie etwa anhand des Deutschen Motorik-Tests (Bös et al., 2009) getestet oder für die motorische Entwicklung von Kindern als essentiell (Roth & Roth, 2009) betrachtet werden. Motorische Basiskompetenzen dienen der Teilhabe an der Sport- und Bewegungskultur, bauen auf motorischen Vorerfahrungen auf, sind nachhaltig erlernbar, können durch Üben (gezielt) verbessert werden, sind explizit kontextabhängig und beziehen sich auf spezifische Anforderungssituationen in der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (Herrmann, 2018). Die Anforderungssituationen ergeben sich dabei sowohl aus schulischen wie auch aus außerschulischen Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten für Kinder.

Die Entwicklung der MOBAK-Tests ging von den kompetenzbezogenen Vorgaben aus, die der „Lehrplan 21“ in der deutschsprachigen Schweiz für das obligatorische Schulfach Bewegung und Sport ausweist (Baumberger, 2015; D-EDK, 2016). In der Schweiz ist der zwei Jahre umfassende Kindergarten Bestandteil der obligatorischen Volksschule; vierjährige Kinder werden hierin eingeschult. Dieser bildet gemeinsam mit den Primarklassen eins bis sechs die acht Klassenstufen der Primarstufe. Für die Primarstufe wurden aufeinander aufbauende MOBAK-Tests entwickelt: ein MOBAK-Kindergartentest (MOBAK-KG), ein Test für die ersten und zweiten Klassenstufen (MOBAK-1-2), für die dritten und vierten Klassenstufen (MOBAK-3-4) sowie für die fünften und sechsten Klassenstufen (MOBAK-5-6). Die MOBAK-Tests kommen nicht nur in der Schweiz, sondern international zum Einsatz (z. B. Gerlach et al., 2018).

Im MOBAK-1-2 werden acht verschiedene Bewegungsaufgaben (Testitems) gestellt, die den motorischen Kompetenzbereichen „Etwas-Bewegen“ und „Sich-Bewegen“ zugeordnet werden (Herrmann, 2018). Die Testaufgaben für den Bereich „Etwas-Bewegen“ umfassen das Werfen, Fangen, Prellen und Dribbeln von Bällen. Im Testbereich „Sich-Bewegen“ sollen die Kinder vorwärts rollen, balancieren, springen und seitlich laufen. Jedes Testitem beschreibt eine standardisierte Aufgabenstellung mit entsprechenden Bewertungskriterien. In der Testdurchführung haben die Kinder bei den sechs Items Rollen, Balancieren, Springen, Seitlaufen, Prellen und Dribbeln jeweils zwei Versuche, die motorische Aufgabe gemäß den Bewertungskriterien erfolgreich zu bewältigen (kein Probeversuch). Die Bewertung wird wie folgt protokolliert: Aufgabe zweimal erfolgreich bewältigt = 2 Punkte, Aufgabe einmal erfolgreich

bewältigt = 1 Punkt und Aufgabe in beiden Versuchen nicht bewältigt = 0 Punkte. Bei den beiden Items Werfen und Fangen haben die Kinder jeweils sechs Versuche. Zuerst wird die Anzahl der Treffer auf der Zielscheibe beziehungsweise der gefangenen Bälle notiert, dann wird die Bewertung wie folgt transformiert: 0 bis 2 erfolgreiche Versuche = 0 Punkte, 3 bis 4 erfolgreiche Versuche = 1 Punkt und 5 bis 6 erfolgreiche Versuche = 2 Punkte. Für jeden Kompetenzbereich kann somit auf Basis der vier zugehörigen Testitems ein Summenwert von maximal acht Punkten erreicht werden (ausführlicher zur Testbeschreibung: siehe bei Herrmann, 2018). Zur (mess-)theoretischen Einordnung der Entwicklung der MOBAK-Testaufgaben legen Herrmann und Gerlach dar, dass diese

„[...] auf Basis normativ pädagogischer Überlegungen in mehreren Expertendiskussionen [erfolgte].¹ Handlungsleitend war die Frage: Was soll ein Kind in einer bestimmten Altersstufe können, um an der Sport- und Bewegungskultur aktiv teilnehmen zu können (Kurz et al. 2008)? Zur Sicherung der curricularen Validität erfolgte dies in enger Anknüpfung an die in den Lehrplänen formulierten Zielstellungen. Kriterien für die Aufgabenkonstruktion waren die geschlechtsspezifische Testfairness sowie Überlegungen zur Durchführbarkeit und zur altersadäquaten Aufgabengestaltung“ (Herrmann & Gerlach, 2014, S. 322).

Die entwickelten MOBAK-Tests wurden daraufhin geprüft, ob bestimmte Stichprobenmerkmale zur Veränderung der Konsistenz der zu messenden Konstrukte (gemeint sind hiermit die beiden motorischen Kompetenzbereiche „Etwas-Bewegen“ und „Sich-Bewegen“) führen. Ist dies nicht der Fall, ist das Nebengütekriterium *Testfairness* erfüllt. Als Kriterien zur Prüfung der Testfairness dienen je nach Art des Tests die Personenmerkmale, aufgrund derer durch die Art des Messverfahrens keine ‚unfairen‘ Konsequenzen entstehen sollen. Die Testfairness motorischer Testverfahren bezieht sich meist auf das Geschlecht und auf das Alter, wobei das Geschlecht üblicherweise binär, also an der Kategorie *sex* orientiert (als männlich oder weiblich) festgelegt wird. In den Testnormen werden Leistungen für Subgruppen, die sich aus der Kombination der Stichprobenmerkmale Geschlecht und Alter ergeben, deskriptiv voneinander unterschieden.

Die MOBAK-Testverfahren können hinsichtlich des Geschlechts und des Alters als ‚testfair‘ eingestuft werden. Somit lassen sich auch potentielle Leistungsunterschiede in den motorischen Basiskompetenzen zwischen verschiedenen Subgruppen ausweisen. Entsprechend existieren für MOBAK-Tests (wie für die meisten bestehenden Motoriktests) Normtabellen (Herrmann, 2018). Kennzeichen dieser Normierungen sind die jeweiligen direkten Unterscheidungen zwischen einzelnen Merkmalen der Subgruppen (Geschlecht, Alter) hinsichtlich der gemessenen Leistungen. Eine Beurteilung individueller Leistungswerte wird auf jene Leistungsnormwerte bezogen, welche der Kategorisierung des untersuchten Kindes entsprechen.

1 Annotation zum Zitat von Herrmann und Gerlach (2014, S. 322): „Die Entwicklung der Testaufgaben erfolgte in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule FHNW (Arbeitsgruppe um E. Gramespacher) und konnte auf Vorarbeiten der Universität Luxemburg (Arbeitsgruppe um W. Becker & C. Scheuer) zurückgreifen.“

1 Befunde zum Verhältnis von MOBAK und Geschlecht

Prinzipiell zeigen sich in MOBAK-Studien verschiedene Einflussgrößen auf die in den Tests präsentierte motorische Leistung der Kinder. So finden sich etwa Geschlechterdifferenzen konsistent über die (querschnittlichen) Befunde und verstärken sich mit zunehmendem Alter der untersuchten Stichproben (vgl. Herrmann et al., 2015; Herrmann et al., 2017; Herrmann & Seelig, 2017a; 2017b). Daher lassen die bisher festgestellten Leistungen in den Bereichen „Etwas-Bewegen“ und „Sich-Bewegen“ vermuten, dass sie vom Geschlecht der untersuchten Kinder abhängig sein könnten. Interessant – aus geschlechterwissenschaftlicher Perspektive aber kaum überraschend – ist, dass sich bei der Betrachtung der Befunde ein stereotypes Muster zeigt: Jungen weisen tendenziell bessere motorische Basiskompetenzen im Testbereich „Etwas-Bewegen“ aus, Mädchen im Testbereich „Sich-Bewegen“. Allerdings bleibt offen, inwiefern sich die verschiedenen motorischen Leistungen, welche die Kinder in den MOBAK-Tests zeigen, aufgrund des Geschlechts der Kinder kausal erklären lassen – oder ob nicht beispielsweise die Sozialisation in den zentralen Instanzen Familie, Schule und Sportverein direkte oder indirekte Einflüsse auf die motorischen Basiskompetenzen besitzen. So haben etwa Wick et al. (2013) gezeigt, dass neben dem Geschlecht und dem Alter auch die Teilnahme an außerschulischen Sportangeboten (z. B. Vereinssport) eine weitere relevante Determinante der motorischen Kompetenzen ist. Dementsprechend wurde auch in allen bisherigen Befunden der MOBAK-Studien gezeigt, dass Kinder – *unabhängig vom Geschlecht* –, die außerhalb der Schule in Team- und Ballsportarten engagiert sind, bessere motorische Basiskompetenzen im MOBAK-Testbereich „Etwas-Bewegen“ zeigen. Und Kinder, die in ihrer Freizeit in Individualsportarten aktiv sind, sind im MOBAK-Testbereich „Sich-Bewegen“ besser. Aber auch diese Tendenz überrascht auf den ersten Blick kaum, da sich hierbei der in der Motorikforschung längst berichtete Umwelteinfluss zeigt (vgl. z. B. Bös & Schneider, 2006).

Interessant erscheint uns die Frage nach dem Verhältnis zwischen Geschlecht und außerschulischem sportlichen Engagement mit Blick auf die Leistungen, die Kinder in MOBAK-Tests zeigen. Lassen sich hierbei *Interaktionen* nachweisen? Um dies zu untersuchen, wäre eine statistisch prüfbare *Moderation* naheliegend; so könnte etwa der Einfluss des Geschlechts moderiert werden durch das vereinsportliche Engagement. Ebenso möglich wäre, dass der Einfluss des außerschulischen Sportengagements durch das Geschlecht moderiert wird.

Wir nehmen aber an, dass sich hier ein *mediierender* Effekt zeigt. Ausgehend von Sozialisationstheorien (z. B. Lamprecht & Stamm, 1994) lässt sich vermuten, dass das Geschlecht der Kinder Einfluss nimmt auf deren freizeitleiches Bewegungs-, Spiel- und Sportengagement. Die Ausübung insbesondere von vereinsportlichem Freizeitsport, bei dem die Kinder auch motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten auf- und ausbauen, beeinflusst die motorischen Basiskompetenzen, welche die Kinder in

MOBAK-Tests zeigen (können). Damit ergibt sich *kein* direkter Einfluss von Geschlecht auf motorische Basiskompetenzen der Kinder, sondern es wird ein *mediierender* Effekt durch das freizeitleiche Sportengagement der Kinder angenommen.

2 Sekundäranalyse mit Daten von Erstklässler*innen

Um die ‚Mediationsthese‘ zu prüfen, wurde eine Sekundäranalyse mit Daten aus MOBAK-1-2-Tests von Erstklässler*innen durchgeführt. Für diese Analyse wurden die Daten der Frankfurter Studie „Schulkids in Bewegung“ (SKIB) vom Oktober 2016 (Herrmann et al., 2017) hinzugezogen.² Hier durchliefen insgesamt N = 1.031 Erstklässler*innen aus 22 Grundschulen in Frankfurt am Main in einer Sportstunde den MOBAK-1-2 Test. Die Datenerhebung erfolgte durch geschulte Testleiter*innen der Goethe-Universität Frankfurt am Main, die Gruppen mit jeweils vier bis fünf Schüler*innen durch alle Teststationen führten und jedes Testitem standardisiert erklärt und einmal demonstriert haben. Zusätzlich wurden die Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten dieser Kinder anhand eines Fragebogens schriftlich zur freizeitleichen sportlichen Aktivität ihrer Kinder befragt. Hierbei wurde die Art und die Häufigkeit der sportlichen Aktivität außerhalb des Sportunterrichts nach einer Filterfrage („Ist Ihr Kind Mitglied in einem Sportverein?“) anhand zweier Fragen erfasst: 1. „Welche Sportart(en) betreibt Ihr Kind im Verein?“ und 2. „Wie oft macht Ihr Kind diese Sportart(en) im Verein in einer normalen Woche?“. Damit lag für jede genannte Sportart eine entsprechende Häufigkeitsangabe vor. Diese Häufigkeitsangaben wurden je nach Sportart den Kategorien „Mannschaftssport“ (z. B. Fußball) oder „Individualsport“ (z. B. Turnen) zugeordnet und aufsummiert. Daraus ergaben sich Summenwerte für die Variablen Häufigkeit Mannschaftssport und Häufigkeit Individualsport. Von den befragten Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten haben n = 697 geantwortet (Rücklaufquote = 67 %). Damit liegt eine Stichprobe von 697 getesteten Erstklässler*innen, zu denen auch Elternfragebogen vorhanden sind, vor.

Im Schnitt waren die Kinder dieser Stichprobe M = 6,8 Jahre alt und es nahmen fast gleich viele Jungen (n = 352) wie Mädchen (n = 345) teil. In mindestens einem Verein sportlich aktiv waren n = 367 dieser Kinder. Diese vereinsportlich aktiven Kinder wiesen unterschiedliche Teilnahmehäufigkeiten aus: Im Individualsport waren mehr Mädchen als Jungen aktiv, die Teilnahmehäufigkeit war annähernd gleich. Im Mannschaftssport waren nicht nur deutlich mehr Jungen als Mädchen aktiv, sie nahmen auch häufiger pro Woche teil (siehe Tab. 1).

2 Die in Teil 2 vorgestellten Befunde (Tabellen, Strukturgleichungsmodell) stammen aus dem Beitrag von Gramespacher et al. (2020) und sind dort ausführlicher präsentiert. Und für eine methodisch vergleichbar durchgeführte Sekundäranalyse mit MOBAK-Daten von Drittklässler*innen, die ebenfalls 2016 im Rahmen der Frankfurter SKIB-Studie mit dem MOBAK-3-4-Test (Herrmann, 2018, S. 44) getestet wurden, siehe Gramespacher et al. (2022, i. E.).

Tab. 1. Häufigkeit der Teilnahme im vereinssportlichen Individualsport und/oder Mannschaftssport pro Woche bei Erstklässler*innen – Geschlecht (m/w) (Antworten der Eltern/Erziehungsberechtigten; n = 367)

	Geschlecht (m / w)	n	Häufigkeit pro Woche	
			M	s
Individualsport	m	113	1.5	0.7
	w	160	1.7	0.8
Mannschaftssport	m	138	2.1	0.8
	w	31	1.6	0.9

Die nachfolgende Tabelle 2 weist die Ergebnisse der MOBAK-Testungen aller Kinder (n = 697) aus: derjenigen, die sich vereinssportlich engagieren und derjenigen, die dies nicht tun. Hier sind auch die mittleren Punktzahlen sichtbar, welche die Kinder in den Bereichen „Sich-Bewegen“ und „Etwas-Bewegen“ erreicht haben (jeweils Min = 0, Max = 8), sowie die zugehörigen 95 %-Konfidenzintervalle der jeweiligen Stichproben.

Tab. 2. Ergebnisse der MOBAK-Testungen bei Erstklässler*innen: Mittelwerte und 95 % CI der erreichten Punktwerte [0-8] der MOBAKs getrennt nach Geschlecht und Sportvereinszugehörigkeit^a

	„Sich-Bewegen“		
	m (n = 352)	w (n = 345)	gesamt (n = 697)
Nicht vereinssportlich aktiv (n = 330)	4.82 [4.47; 5.18]	4.69 [4.35; 5.03]	4.76 [4.47; 5.04]
Vereinssportlich aktiv total (n = 367)	5.50 [5.17; 5.83]	5.52 [5.17; 5.87]	5.51 [5.23; 5.80]
Individualsport	5.50 [5.09; 5.91]	5.51 [5.14; 5.87]	5.50 [5.19; 5.82]
Mannschaftssport	5.30 [5.00; 5.59]	5.27 [4.87; 5.68]	5.19 [4.93; 5.46]
Gesamt	5.16 [4.88; 5.45]	5.10 [4.82; 5.39]	5.13 [4.88; 5.39]
	„Etwas-Bewegen“		
Nicht vereinssportlich aktiv (n = 330)	4.14 [3.81; 4.46]	3.08 [2.77; 3.39]	3.61 [3.36; 3.86]
Vereinssportlich aktiv total (n = 367)	4.96 [4.66; 5.25]	3.35 [3.03; 3.66]	4.15 [3.91; 4.40]
Individualsport	4.78 [4.41; 5.16]	3.25 [2.92; 3.58]	4.02 [3.73; 4.30]
Mannschaftssport	5.36 [5.02; 5.69]	4.19 [3.55; 4.84]	4.77 [4.40; 5.15]
Gesamt	4.55 [4.30; 4.79]	3.22 [2.97; 3.46]	3.88 [3.67; 4.09]

Anm.: ^aDargestellt sind Mittelwerte und 95 % CI, welche auf Basis der Mehrebenenstruktur sowie der Kovariate Alter adjustiert wurden.

Diese Ergebnisse zeigen, dass bei den getesteten Erstklässler*innen

1. alle vereinssportlich aktiven Kinder bessere MOBAK-Werte ausweisen als diejenigen, die nicht im Verein engagiert sind;
2. die vereinssportliche Aktivität bei Jungen und Mädchen im Bereich „Sich-Bewegen“ keine geschlechterbezogenen Differenzen ergibt;
3. unabhängig vom vereinssportlichen Engagement Jungen etwas bessere Leistungen im Bereich „Etwas-Bewegen“ zeigen als Mädchen;
4. vereinssportliches Engagement in Individualsportarten bessere MOBAK-Ergebnisse mit Blick auf den Bereich „Sich-Bewegen“ nach sich ziehen;

5. vereinsportliches Engagement in Mannschaftssportarten bessere MOBAK-Ergebnisse im Bereich „Etwas-Bewegen“ nach sich ziehen.

Das folgende Strukturgleichungsmodell (siehe Abb. 1) deutet darauf hin, dass ein *mediierender* Effekt angenommen werden darf.

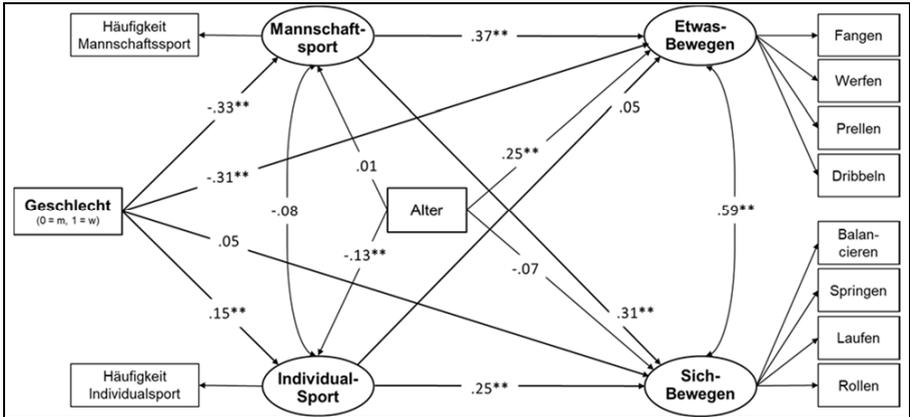


Abb. 1. Mediationsmodell mit Geschlecht als Prädiktor für MOBAKS, vermittelt über außerschulisches Sportvereinsengagement.

Das in Abbildung 1 dargestellte Mediationsmodell erreicht eine gute Modellanpassung ($\chi^2 = 940.24$, $df = 65$, $p < .001$, CFI = .91, RMSEA = .051). Es können $R^2 = 39\%$ der Varianz des Kompetenzbereichs „Etwas-Bewegen“ und $R^2 = 14\%$ der Varianz des Kompetenzbereichs „Sich-Bewegen“ erklärt werden. Während die *Häufigkeit Mannschaftssport* mit $\beta = .37$ ($p < .01$) beziehungsweise $\beta = .31$ ($p < .01$) mittlere Einflüsse auf beide Kompetenzbereiche besitzt, liegt für die *Häufigkeit Individualsport* ein mittlerer Einfluss ($\beta = .25$, $p < .01$) nur beim „Sich-Bewegen“ vor. Direkte Effekte des Geschlechts (Kodierung: 0 = Jungen, 1 = Mädchen) sind in diesem Modell beim „Sich-Bewegen“ statistisch nicht signifikant ($\beta = .05$, $p = .40$). Für „Etwas-Bewegen“ zeigen sich mit $\beta = -.31$ ($p < .01$) signifikante direkte Einflüsse durch die Geschlechtszugehörigkeit.

Wie die nachfolgende Tabelle 3 zeigt, finden sich statistisch abgesicherte, indirekte Effekte des Geschlechts auf „Sich-Bewegen“ über die *Häufigkeit Individualsport* ($\beta = .04$) als auch über die *Häufigkeit Mannschaftssport* ($\beta = -.10$). Der indirekte Effekt des Geschlechts auf „Etwas-Bewegen“ ist für die *Häufigkeit Mannschaftssport* ($\beta = -.12$) ebenfalls statistisch aussagekräftig, nicht aber für die *Häufigkeit Individualsport* ($\beta < .01$).

Tab. 3. Standardisierte Regressionskoeffizienten der Effekte von Geschlecht auf MOBAKs (direkt, indirekt, total) sowie zugehörige Bootstrap 95 % CI [BCI 95 %]^a

			BCI 95%		
„Sich-Bewegen“					
Einzelne indirekte Effekte					
	Geschlecht via	Mannschaftssport	-.101	[-.147; -.055]	
	Geschlecht via	Individualsport	.037	[.012; .062]	
Totaler Effekt					
	Geschlecht via	Mannschaftssport & Individualsport	-.015	[-.123; .093]	
Direkter Effekt			Geschlecht	.049	[-.068; .166]
„Etwas-Bewegen“					
Einzelne indirekte Effekte					
	Geschlecht via	Mannschaftssport	-.122	[-.164; -.079]	
	Geschlecht via	Individualsport	.007	[-.007; .021]	
Totaler Effekt					
	Geschlecht via	Mannschaftssport & Individualsport	-.419	[-.500; -.339]	
Direkter Effekt			Geschlecht	-.305	[-.395; -.215]

Anm.: ^a statistisch aussagekräftig (*signifikant*), wenn das BCI 95 % nicht die Null beinhaltet.

3 Diskussion

Die dargelegten Befunde zeigen, dass sich Geschlechtsunterschiede in den beiden Kompetenzbereichen „Sich-Bewegen“ und „Etwas-Bewegen“ der MOBAK-Tests durch Umfang und Art des freizeithlichen Vereinssportengagements (mit-)erklären lassen, wenn diese als *mediierende* Variablen berücksichtigt werden.

In dieser Analyse wurden mit Blick auf Erstklässler*innen geschlechtsbezogene Leistungsunterschiede in den Kompetenzbereichen „Sich-Bewegen“ und „Etwas-Bewegen“ untersucht. Im Bereich „Sich-Bewegen“ zeigen sich keine geschlechtsbezogenen Unterschiede, beim „Etwas-Bewegen“ weisen Jungen bessere Leistungen auf als Mädchen. Zugleich sind motorische Leistungsunterschiede durch die Art und Häufigkeit der Aktivität im Sportverein erklärbar. Erwartungsgemäß erreichen vereinsaktive Kinder bessere Leistungswerte in beiden Kompetenzbereichen als Kinder, die sich nicht freizeithlich im Sportverein engagieren.

Auf Basis der Mediationsanalyse ließ sich differenzierend aufzeigen, dass Geschlechtsunterschiede indirekt durch die Wahl der Vereinssporttätigkeit vermittelt werden. Demnach fördert die Ausübung einer Vereinssporttätigkeit geschlechtsbezogene Unterschiede, die sich in entsprechenden Leistungsunterschieden niederschlagen. Dies zeigt sich besonders deutlich in Bezug auf die Leistungen im Bereich „Etwas-Bewegen“. Zugleich verdeutlichen die vorliegenden Daten, dass geschlechtsbezogene Unterschiede beim „Etwas-Bewegen“ in unserem Mediationsmodell nicht komplett indirekt erklärt werden können. Ein eigenständiger direkter Einfluss bleibt erkennbar, dessen Ursachen in diesem Modell nicht identifiziert werden können. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass weder die Dauer der Vereinszugehörigkeit der Kinder noch die sportliche Aktivität der Eltern beziehungsweise Erziehungs-

berechtigten und weiterer Familienmitglieder selbst im Fragebogen der Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten erfasst wurden. Zudem könnten weitere Faktoren die Unterschiede erklären, dies sind zum Beispiel biologische beziehungsweise genetische und entwicklungsbedingte Differenzen oder weitere sozialisationsbezogene Determinanten. Die Bearbeitung dieser Aspekte erfordern längsschnittliche Studien, sie ermöglichen einen differenzierteren Einblick in die motorische Entwicklung von Kindern.

4 Ausblick

Auch wenn die Reichweite der Befunde unserer Analyse begrenzt ist, zeigt sie doch auf, dass es sich lohnt, künftig Sozialisations-, also auch Genderingprozesse im Sinne nachweisbarer Mediationen für die Aufklärung von auf die Motorik bezogenen Leistungsunterschieden einzubeziehen. Solche Studien wären gendertheoretisch zu fundieren (Gramespacher & Voss, 2019), was auch die Chance eröffnet, in zukünftigen Analysen den im Sport bedeutsamen Aspekt der Vielfalt der Geschlechter (siehe dazu Heckemeyer & Gramespacher, 2019; Heckemeyer et al., in diesem Band) in den Blick zu nehmen.

Die Befunde unserer Analyse stützen die Annahme, dass das ‚biologische‘ Geschlecht der Kinder den testbaren Status motorischer Basiskompetenzen nicht (ausschließlich) direkt beeinflusst. Vielmehr ist eine Verknüpfung der jeweiligen Sportsozialisation, die von genderbezogenen Vorstellungen beeinflusst ist – und damit sozial strukturiert wird –, über die Kategorie Geschlecht nachweisbar.

Im Sport verbindet sich auch bei Kindern eine Festschreibung des bei der Geburt festgelegten – mithin als ‚biologisch‘ bezeichneten – Geschlechts (Kategorie sex) mit dem sozialen Geschlecht (Kategorie gender); und dieser Prozess wird im Sport unter anderem durch sportbezogene (Wettkampf-)Regeln und über soziale Vorstellungen über motorische Fähigkeits-, Fertigkeiten- und Kompetenzprofile vermittelt (Gramespacher, 2008). Entsprechend ist davon auszugehen, dass es auf Basis geschlechtsbedingter kultureller Zuschreibungen zu Unterschieden bei der Bewegungs-, Spiel- und Sportsozialisation auch von Mädchen und Jungen kommt (z. B. bei der Wahl des freizeithlichen Sportengagements). Spezifisch geschlechtsbezogene Lerninhalte und Lernprozesse spiegeln sich in entsprechenden motorischen Leistungsdifferenzen (siehe z. B. Gieß-Stüber et al., 2008). Daher betrachten wir neben der oben bereits benannten methodischen Limitation auch solche Fragen als relevant, die sich auf die Bewegungs- Spiel- und Sportsozialisation junger Kinder beziehungsweise von Erstklässler*innen beziehen. Offen ist allerdings noch weitgehend, wie sich die Sportsozialisation von Erstklässler*innen insgesamt darstellt – und dabei spielt auch der Transitionsprozess von der frühen in die mittlere Kindheit eine Rolle, der auch und vor allem durch den Eintritt in die erste Klasse beziehungsweise in die Grundschule markiert wird.

Internationale Studien zum Aktivitätsverhalten im Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse wie auch zu Beginn der Grundschulzeit verweisen darauf, dass Mädchen

im Vergleich zu Jungen zu Beginn der Grundschulzeit seltener am außerschulischen Vereinssport partizipieren. Zudem zeigen sie, dass die Teilhabe der Mädchen am Sport über die gesamte Spanne der Grundschulzeit hinweg betrachtet vergleichsweise geringer zunimmt (z. B. Blaes et al., 2011; Adler, 2017). Daraus ergibt sich gemäß vorliegender internationaler Studien ein vergleichsweise größeres Benachteiligungspotential für Mädchen bezüglich ihrer motorischen Entwicklung – mithin auch bezüglich ihrer motorischen Basiskompetenzen – und zusätzlich mit Blick auf ihre Entwicklung und auf ihre Gesundheit (siehe hierzu ausführlich Adler & Gramespacher, 2021).

Die hier vorliegende Analyse deutet darauf hin, dass sowohl die schulische Sportsozialisation wie auch die primäre Sportsozialisation (junger) Kinder vielfältig sozial beeinflusst ist; Letztere etwa durch die Ausprägung der Sportaffinität der Familie aber auch durch die soziale Distanz oder Nähe zu Sportvereinen wie durch mögliche Einflüsse von Peers. Mit Blick auf die schulisch bedingte Bewegungs-, Spiel- und Sportsozialisation ergibt sich damit eine hervorzuhebende Aufgabe für Grundschullehrer*innen: Sie sollten von Beginn der Grundschulzeit an alle Schüler*innen auch mit Blick auf deren Zugang zum Vereinssport gezielt unterstützen. Dazu gehört auch, dass sie ihre Schüler*innen und deren Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigte für die Wichtigkeit von Bewegung, Spiel und Sport in der Freizeit sensibilisieren *und* über entsprechende konkrete Möglichkeiten (Sportvereine am Ort, etc.) informieren (Liebl & Sygusch, 2020; Albert & Fahn, 2021). Aktuell noch eher offen ist die Frage, wie Prozesse in der primären und sekundären Bewegungs-, Spiel- und Sportsozialisation *ohne* den Einfluss der Kategorie Geschlecht – also im Sinne von Undoing Gender (Hirschauer, 2016) – gestaltet, ermöglicht und gefördert werden könnten. Allenfalls sollten sich die Akteur*innen der kindheitsbezogenen Bewegungs-, Spiel- und Sportsozialisation dieser Aufgabe künftig gemeinsam widmen.

Literatur

- Adler, K. (2017). Körperliche Aktivität im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Eine Analyse der elterlichen Perspektive. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 58(1), 27–50.
- Adler, K., & Gramespacher, E. (2021). Mädchen im Fokus: Kindliches Aktivitätsverhalten im Übergang Kindergarten-Schule. In K. Adler, & C. Andrä (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport bei Kindern im Krippen- und Kindergartenalter. Forschung aus der Praxis für die Praxis* (S. 278–304). Universitätsverlag Chemnitz.
- Albert, K., & Fahn, K. (2021). Grundschullehrkräfte bauen Brücken. Zugänge in den Vereinssport erleichtern. *Grundschule Sport*, 8(4), 30–31.
- Baumberger, J. (2015). Aktuelle Lehrplanentwicklungen im Sport. Der deutsch-schweizerische Lehrplan 21: Bewegung und Sport. *sportunterricht*, 64(11), 336–340.
- Blaes, A., Baquet, G., Van Praagh, E., & Berthoin, P. (2011). Physical activity patterns in French youth – From childhood to adolescence – Monitored with high-frequency accelerometry. *American Journal Human Biology*, 23(3), 353–358. <https://doi.org/10.1002/ajhb.21142>
- Bös, K., Schlenker, L., Büsch, D., Lämmle, L., Müller, H., Oberger, J., Seidel, I., & Tittlbach, S. (2009). *Deutscher Motorik-Test 6–18*. Feldhaus, Ed. Czwalina.
- Bös, K., & Schneider, F. J. (2006). Differenzielle Aspekte motorischer Entwicklung in Abhängigkeit vom Geschlecht. In I. Hartmann-Tews, & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 56–67). Hofmann.

- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2016). *Lehrplan 21. Bewegung und Sport*. Luzern: D-EDK. Zugriff am 30.03.2021 unter <https://www.lehrplan21.ch>
- Gerlach, E., Herrmann, C., Dania, A., Heim, C., Jidovtseff, B., Quitério, A., Vrbas, J., Kossyva, I., Adamakis, M., Zounhia, K., Seelig, H., Ennigkeit, F., Vandelose, V., Morgado, L., Mornard, M., Cloes, M., Costa, J., Martins, J., Onofre, M., Fernandes, D., Picado, A., Mota, J., Vi ek, P., & Scheuer C. (2018). European MOBAK-Network: Basic motor competencies. In C. Scheuer, A. Bund, & M. Holzweg (Hrsg.), *Changes in Childhood and Adolescence: Current Challenges for Physical Education* (S. 81–90). Logos.
- Gieß-Stüber, P., Neuber, N., Gramespacher, E., & Salomon, S. (2008). Mädchen und Jungen im Sport. In W. Schmidt, K. Völker, & R. Zimmer (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugend-sportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 63–83). Hofmann.
- Gramespacher, E. (2008). *Gender Mainstreaming in der Schul(sport)entwicklung. Eine Genderana-lyse an Schulen*. Saarbrücken.
- Gramespacher, E., Herrmann, C., Ennigkeit, F., Heim, C., & Seelig, H. (2022, i.E.). Geschlecht – ein Prädiktor für motorische Basiskompetenzen? Eine Studie mit Drittklässler*innen. In C. Herrmann, F. Ennigkeit, & H. Seelig (Hrsg.), *Motorische Basiskompetenzen: Konstrukt, Forschungsstand und Anwendung* (Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungs-forschung im Sport (CeBiS)). Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gramespacher, E., Herrmann, C., Ennigkeit, F., Heim, C., & Seelig, H. (2020). Geschlechtsspezifische Sportsocialisation als Prädiktor motorischer Basiskompetenzen. Ein Mediationsmodell. ‚motorik‘. *Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, 43(2), 69–77. <http://doi.org/10.2378/mot2020.art13d>
- Gramespacher, E., & Voss, A. (2019). Geschlecht in der frühkindlichen Bewegungsbildung – eine vernachlässigte Dimension! *Frühe Bildung*, 8(2), 117–119. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000427>
- Heckemeyer, K., & Gramespacher, E. (2019). Perspektiven auf geschlechtliche Vielfalt im Sport. *Frei-burger Zeitschrift für GeschlechterStudien*, 25(1), 5–21. <https://doi.org/10.3224/fzg.v25i1.01>
- Herrmann, C. (2018). *MOBAK 1–4: Test zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen für die Klas-sen 1–4* (Hogrefe Schultest). Hogrefe.
- Herrmann, C., Heim, C., & Seelig, H. (2017). Diagnose und Entwicklung motorischer Basiskompe-tenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(4), 173–185. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000180>
- Herrmann, C., & Seelig, H. (2017a). Structure and profiles of basic motor competencies in the third grade – Validation of the test instrument MOBAK-3. *Perceptual and Motor Skills*, 124(1), 5–20. <http://doi.org/10.1177/0031512516679060>
- Herrmann, C., & Seelig, H. (2017b). Basic motor competencies of fifth graders: Construct validity of the MOBAK-5 test instrument and determinants. *German Journal of Exercise and Sport Re-search*, 47(2), 110–121. <http://doi.org/10.1007/s12662-016-0430-3>
- Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2015). Development and validation of a test instrument for the assessment of basic motor competencies in primary school. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 19(2), 80–90. <http://doi.org/10.1080/1091367X.2014.998821>
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2014). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Pädagogi-sche Zielentscheidung und Aufgabenentwicklung. *sportunterricht*, 63(11), 322–328.
- Hirschauer, S. (2016). Judith, Niklas und das Dritte der Geschlechterdifferenz: undoing gender und die Post Gender Studies. *GENDER*, 8(3), 114–129. <https://doi.org/10.3224/gender.v8i3.10>
- Lamprecht, M., & Stamm, H. (1994). *Die soziale Ordnung der Freizeit*. Seismo.
- Liebl, S., & Sygusch, R. (2020). Basiskompetenzen basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grundschu-len. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(1), 87–104.
- Roth, K., & Roth, C. (2009). Entwicklung motorischer Fertigkeiten. In J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann, & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch Motorische Entwicklung* (2., kompl. überarb. Aufl., S. 227–247). Hofmann.
- Wick, D., Golle, K., & Ohlert, H. (2013). *Körperliche und motorische Entwicklung Brandenburger Grundschüler im Längsschnitt. Ergebnisse der EMOTIKON-Studie 2006–2010*. Universitäts-verlag Potsdam.