

Brennpunkt

Einigung auf Motorischen Test für Kinder und Jugendliche erzielt!

Die Sportministerkonferenz hat auf ihrer 31. Sitzung am 22. und 23. November in Neubrandenburg (Mecklenburg-Vorpommern) den von einem Ad-hoc-Ausschuss der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) erarbeiteten Motorischen Test für Kinder und Jugendliche zustimmend zur Kenntnis genommen und dankt den Mitgliedern des Ad-hoc-Ausschusses unter der Sprecherschaft von Prof. Dr. Klaus Bös (Universität Karlsruhe) für ihre engagierte und kompetente Unterstützung.

Es gibt gegenwärtig eine kaum überschaubare Zahl motorischer Tests für sehr unterschiedliche Zwecksetzungen und das ist grundsätzlich gut so. Dennoch verbirgt der Umgang mit dieser Vielfalt so manche Probleme auch für den Schulsport. Die Diskurse und Meinungsverschiedenheiten in den letzten Jahren zum motorischen Status und zu den Entwicklungsverläufen der motorischen Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen im nationalen und internationalen Vergleich haben unter anderem eine

Ursache in der Verwendung uneinheitlicher und nur bedingt vergleichbarer Tests.

Unter dieser Perspektive kann die zustimmende Verabschiedung eines quasi ‚nationalen‘ motorischen Tests für Kinder und Jugendliche als ein Durchbruch von großer Tragweite bewertet werden. Es steht jetzt ein Erhebungsinstrument zur Verfügung, welches sowohl modernen wissenschaftlichen Kriterien genügt und zugleich praktikabel in der Anwendung unter den Alltagsbedingungen des Schul- und Vereinssports ist.

Wie sieht dieser Test nun aus und für welche Verwendungen ist er gedacht? Der Test misst die grundlegenden motorischen Fähigkeiten, die zusammenfassend von den Verfassern als körperliche Leistungsfähigkeit bezeichnet werden.

Die Ermittlung dieser Fähigkeit erfolgt mittels extrem einfacher motorischer Fertigkeiten bei bewusster Ausklammerung sportartspezifischer Fertigkeiten.

Der Test mit seinen insgesamt acht Testaufgaben ist für den Einsatz in Schulen und Vereinen gedacht und ist auf Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren ausgerichtet.

Er eignet sich sowohl bei der Messung aktueller Leistungsstände (Screening, Eingangsdiagnostik, Leistungsprofile, Detailanalysen, Kennzeichnung von Subpopulationen) als auch zur Messung von Leistungsveränderungen (Beschreibung von Entwicklungsverläufen, Evaluationen von Interventionen).

Die Kurzfassung der acht Testaufgaben lautet:

- 6-Minuten-Ausdauerlauf
- Standweitsprung
- Liegestütz in 40 sec.
- Sit-ups in 40 sec.
- 20 Meter Sprint

- Balancieren rückwärts
- Seitliches Hin- und Herspringen
- Rumpfbeugen

Ergänzend werden Größe, Gewicht und der BMI erhoben.

Die Verständigung auf einen solchen ‚nationalen‘ Motorik-Test beinhaltet viele Vorzüge und wird vermutlich große Akzeptanz finden. Dennoch muss die Tatsache in Rechnung gestellt werden, dass sich in den einzelnen Bundesländern bislang recht unterschiedliche Test-Praktiken auf der Grundlage der Sportlehrpläne und diverser Handreichungen herausgebildet haben. Hier kann nicht einfach von heute-auf-morgen der ‚Schalter‘ umgelegt werden, hier ist eine Übergangsphase einzuplanen.

Gleichfalls können Pilotvorhaben in einzelnen Ländern wie beispielsweise vom Saarland und Nordrhein-Westfalen signalisiert und die Auswertung der dabei gesammelten Erfahrungen der wünschenswerten bundesweiten Verbreitung dieses Motorik-Tests dienlich sein.

Gewiss dürfen Schulsport und Sportunterricht nicht auf die Entwicklung, geschweige denn auf die Testung motorischer Fähigkeiten reduziert werden. Aber genauso gilt, dass ein Schulsport, in dem die systematische motorische Entwicklungsförderung keinen wichtigen Platz einnimmt, seine Legitimität als Bildungsbereich und Unterrichtsfach gefährdet, wenn nicht gar in Frage stellt.

Die angemessene, pädagogisch reflektierte Einbindung des neuen Motorik-Tests in den Schulsport der einzelnen Bundesländer kann dabei der Besinnung auf die fachspezifische ‚Mitte‘ durchaus zuträglich sein.



Albrecht Hummel

Albrecht Hummel

Informationen

Zusammengestellt von Herbert Stündl, Im Senser 5, 35463 Fernwald

Sport-Kreativwettbewerb

Die 38. Runde des weltweit größten internationalen Jugendwettbewerbs „jugend creativ“ der Volksbanken und Raiffeisenbanken mit dem Motto „Sport verbindet – Miteinander ohne Grenzen“ ist gestartet. Kinder und Jugendliche können sich an „jugend creativ“ beteiligen und ihre Wettbewerbsbeiträge in Form von Bildern und Kurzfilmen bei allen teilnehmenden Genossenschaftsbanken einreichen.

Weitere Informationen im Internet unter www.jugend-creativ.de

Kampfsport in der Schule

Das Institut für Sportwissenschaft an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg organisiert vom 28. bis 30. März 2008 den 11. Bundesoffenen Fortbildungskurs „Judo als Schulsport“.

Es geht darum, Grundfertigkeiten in der Sportart Judo und anderen interessanten Zweikampfsportarten unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lehrkonzepte zu vermitteln. Ausgewiesene Fachleute aus der Bundesrepublik und dem Ausland werden sich mit dieser Thematik befassen. Vorkenntnisse in einer Kampfsportart sind nicht erforderlich.

Anfragen zur Organisation und Durchführung des Kurses sind zu richten an:

Otto-von-Guericke-Universität
Magdeburg
Fakultät für Geistes-, Sozial- und
Erziehungswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Lehrstuhl Erziehungswiss. Medien-
forschung, Erwachsenen- und
Weiterbildung

Olaf Freymark, Tel. 03 91/67-1 65 05
E-Mail: Olaf.Freymark@gse-w.uni-magdeburg.de

Heike Schröder, Tel. 03 91/67-1 65 80
E-Mail: Heike.Schroeder@avgu.de

Lehramtsstudium

Wie das Statistische Bundesamt mitteilt, unterrichteten im vergangenen Schuljahr 2006/07 rund 792 000 hauptberufliche Lehrkräfte an Deutschlands allgemein bildenden und beruflichen Schulen; das waren 0,9% mehr als im Schuljahr 2000/01. Von diesen waren gut 40% teilzeitbeschäftigt. Dieser Anteil ist gegenüber dem Schuljahr 2000/01 um 3,6 Prozentpunkte gestiegen. In demselben Zeitraum sank die Zahl der Schülerinnen und Schüler um 4%.

Etwa 65% der Lehrkräfte waren Frauen. Dieser Anteil ist gegenüber 2000/2001 um rund 3 Prozentpunkte gestiegen. An den teilzeitbeschäftigten Lehrkräften waren Frauen mit 83,5% überproportional stark vertreten; auch bei den vollzeitbeschäftigten Lehrkräften bildeten die Lehrerinnen mit 52% die Mehrheit. Deutschlands Lehrkräfte sind immer älter: Im Schuljahr 2006/07 lag das Durchschnittsalter des Lehrerkollegiums bei 48,1 Jahren gegenüber 47,3 Jahren im Schuljahr 2000/01.

Nachdem die Zahl der Lehramtsstudierenden im Zeitraum von 1996 bis 2000 stark zurückgegangen war, ist das Interesse am Lehramt in den letzten Jahren wieder kontinuierlich gestiegen. Im Wintersemester 2006/07 waren 208 800 Studierende in einem Lehramtsstudiengang eingeschrieben. Das waren rund 11% mehr als im Wintersemester 2000/01, als die Zahl der Lehramtsstudierenden mit 187 000 einen Tiefpunkt erreicht hatte, aber immer noch knapp 6% weniger als vor zehn Jahren.

Insbesondere für Frauen scheint der Lehrberuf attraktiv zu sein – ihr Anteil lag unter den angehenden Lehrern und Lehrerinnen bei 68%. Für die Lehrerbildung (mit Referendariat) wird in der Regel eine Dauer von sechs Jahren veranschlagt. Da die Zahl der Studienanfänger, die ein Lehramt anstreben, 2003 mit 34 500

einen Höchststand erreichte, ist davon auszugehen, dass das Angebot an Lehrkräften in den nächsten Jahren weiter zunimmt.

In der Beliebtheitskala rangierten die Sprach- und Kulturwissenschaften im Wintersemester 2006/07 nach wie vor an erster Stelle: Mehr als die Hälfte (rund 60%) der Studierenden wählte ihr erstes Studienfach in dieser Fächergruppe. Nur 22% der angehenden Lehrer und Lehrerinnen wählte ein Hauptfach im Bereich der Mathematik und Naturwissenschaften. An dritter Stelle stand der Fachbereich Sport mit rund 6%.

Gesundheitstage 2008

Zu Themen bezogenen Gesundheitstagen wie dem Welt-Nichtraucher-Tag, dem Tag der Organspende oder dem Welt-Aids-Tag führen Institutionen, Vereinigungen und Initiativen häufig Aktionen auf überregionaler und regionaler Ebene durch. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) hat für 2008 einen Jahresplaner hierzu entwickelt. Dabei handelt es sich um einen aktualisierten und erweiterten Kalender in der Größe eines DIN-A-1-Posters, der einen Überblick über ca. 70 Gesundheitstage und Aktionswochen im Jahr 2008 gibt. Er richtet sich an alle auch im weiteren Sinne in der Gesundheitsförderung und Prävention Tätige, die auf diesem Kalender übersichtlich und mit einem Blick die für sie relevanten Gesundheitstage finden.

Nähere Angaben zu den Terminen, wie beispielsweise Name und Adresse der verantwortlichen Institutionen bzw. Organisation, sind im Internet unter www.infodienst.bzga.de zu finden. Der Jahresplaner „Gesundheitstage 2008“ ist kostenlos unter folgender Adresse erhältlich: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 51101 Köln, Fax 0221 8992257, E-Mail: order@bzga.de, www.bzga.de.

Nachruf auf Prof. Dr. Dr. h. c. Gerhard Hecker

Im Juni 2006 war es der Redaktion ein Anliegen, dem rüstigen Achtziger Gerhard Hecker herzliche Glückwünsche zum runden Geburtstag auszusprechen (s. *sportunterricht* 6/2006, S. 163). Heute müssen wir mit Betroffenheit und Trauer seinen Tod zur Kenntnis nehmen.

Gerhard Hecker wurde am 18. 6. 1926 in Weltersberg im Westerwald geboren. Nach Studium in Frankfurt, Heidelberg und Weilburg (zeitweise unterbrochen durch die Arbeit als Lehrer an einer Privatschule) legte Gerhard Hecker 1959 das Zweite Staatsexamen für das Lehramt an Volks- und Realschulen ab und war bis 1960 als Lehrer tätig. Ab 1960 nahm er verschiedene Aufgaben im Hochschulbereich wahr (unter anderem als Assistent von Ludwig Mester), wurde 1970 nach einem Zweitstudium in Marburg zum Dr. phil. promoviert (mit Wolfgang Klafki als Doktorvater). Schon 1971 folgte die Habilitation mit der Verleihung der Lehrbefugnis in Leibeseziehung und bereits 1972 seine Anstellung als ordentlicher Professor an der PH Aachen. 1975 nahm Gerhard Hecker einen Ruf an die Deutsche Sporthochschule in Köln an, wo er als Sportdidaktiker bis zu seiner Emeritierung im Juli 1991 wirkte. Am 30. 12. 2007 ist Gerhard Hecker völlig unerwartet in seinem Haus in Bad Soden im Taunus gestorben.

Gerhard Hecker zählte zu jenen Vertretern der Sportdidaktik, die das Selbstverständnis dieser Wissenschaftsdisziplin, nämlich Berufswissenschaft für die Sportlehrerinnen und -lehrer zu sein, wirklich ernst nehmen. Seine wissenschaftlichen Arbeiten, in deren Zentrum die Diskussion der sportlichen Leistungsproblematik stand, waren stets um echte Praxisrelevanz bemüht. Die Absicht nach schulischer Wirksamkeit gewonnener Erkenntnisse mag zuweilen auf Kosten differenzierter Problemdefinitionen verfolgt worden sein, immer aber stand sie im Dienst der „Praktiker vor Ort“, denen sich Gerhard Hecker – auch über die Zeit seiner beruflichen Tätigkeit hinaus – verpflichtet wusste. Diese prinzipielle Verbundenheit zeigte sich nicht zuletzt in zahlreichen Lehrerfortbildungsveranstaltungen, auf denen Gerhard Hecker als geschätzter Referent den engen Kontakt zur schulischen Basis nicht nur suchte, sondern stets auch fand und dann weit über die punktuelle Begegnung hinaus pflegte. Ein sprechendes Beispiel für seine Liebe zur didaktischen Praxis ist auch die Tatsache, dass er noch als Emeritus mit viel Freude und Engagement als Skilehrer tätig war.

Eine zweite Liebe Gerhard Heckers gehörte dem Aufbau und der Pflege internationaler Kontakte im Sport und Hochschulwesen – immer getragen von der Grundintention der Förderung von Sport und Sportwissenschaft in den betroffenen Ländern. Südamerika und vor allem China zählten hier zu seinen zentralen Aktionsfeldern, wobei neben fachlicher Beratung vor Ort ihm insbesondere die Ausbildung und Betreuung begabter Studierender am Herzen lag, von denen viele mittlerweile tragende Funktionen in ihren Heimatländern ausüben und damit Gerhard Heckers Einsatz fortwirken lassen können. Auch diese Aufgabe war für Gerhard Hecker nicht mit der Emeritierung beendet, sondern er verschrieb sich ihr bis in die Gegenwart – zuletzt noch durch die engagierte Teilnahme an einem deutsch-chinesischen Symposium in Velen nur 14 Tage vor seinem Tod (siehe Foto).



Die Beziehung Gerhard Heckers zur Zeitschrift *sportunterricht* war von besonderer Art. Auch sie war nicht begrenzt auf die Zeit seiner offiziellen Tätigkeit als Redaktionsmitglied und Schriftleiter, sondern hatte bis zu seinem Tod Bestand. Zugleich war sie durch ein Merkmal gekennzeichnet, das für Gerhard Hecker geradezu konstitutiv war: Die Verknüpfung offizieller Funk-

tionen mit engen offen-freundschaftlichen, privaten Beziehungen. Redaktionssitzungen mit Gerhard Hecker endeten daher nie nach getaner Arbeit, sie fanden ihre abendliche Fortsetzung im Genuss der Schätze seines privaten Weinkellers, die er als freundlich-zurückhaltender Gastgeber wie selbstverständlich zur Verfügung stellte. Und wenn sich Gerhard Hecker dann zu vorgerückter Stunde ans Klavier setzte und sein musikalisches Talent aufblitzen ließ, spürte man etwas von der fröhlichen Leichtigkeit, die wohl für seine Lebensführung insgesamt geltend gemacht werden kann.

Gerhard Hecker, so scheint es im Rückblick, stand immer auf der Sonnenseite des Lebens, oder treffender: Es gelang ihm, die Dinge des Lebens stets ins positive Licht zu rücken. Das gilt wahrscheinlich auch noch für die Art seines Todes, dessen kompromisslose Plötzlichkeit sicherlich seine Zustimmung gefunden hätte.

Für uns, die wir um ihn trauern, kann das ein kleiner Trost sein.

Für die Redaktion
Norbert Schulz

Zu diesem Heft

„Toben macht schlau“ und „Dumm kickt gut“

Wolf-Dietrich Brettschneider

In beiden durchaus populären Slogans wird das Verhältnis von körperlicher Aktivität und Kognition thematisiert – allerdings in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichem Ergebnis. Im ersten Fall wird ein Ursache-Wirkungs-Verhältnis unterstellt, in dem Bewegung die Determinante für kognitive Leistung darstellt. Im zweiten Beispiel wird keine Kausalität reklamiert, sondern lediglich ein korrelativer Zusammenhang zwischen kognitiver Kompetenz und Fußballspielen festgestellt. Während der erste Slogan bei Sportfunktionären und -politikern hoch im Kurs steht, weil Bewegung und Sport eine hohe individuelle, vor allem aber gesellschaftliche Bedeutung zukommt, hält sich die Begeisterung für den zweiten Spruch in Grenzen, da eine attraktive Sportart in gewisser Weise stigmatisiert wird. Beiden Slogans ist gemeinsam, dass sie zwar im Alltagsbewusstsein vieler Menschen verankert, gleichwohl aber nur begrenzt evidenzbasiert sind.

Was exemplarisch am Beziehungsgefüge zwischen körperlicher Aktivität und Kognition aufgezeigt wurde, gilt für den Zusammenhang zwischen Bewegung und Sport einerseits und Persönlichkeit im Kindesalter andererseits generell. Zahlreichen Annahmen, Hoffnungen und Spekulationen steht eine begrenzte Anzahl empirischer Befunde gegenüber, die inkonsistent sind und daher mit äußerster Vorsicht interpretiert und verwendet werden sollten. Einige der drängenden Fragen werden im vorliegenden Heft thematisiert und zum Anlass genommen, den jeweiligen aktuellen Forschungsstand systematisch darzustellen, kritisch zu würdigen und konstruktiv zu wenden.

Im ersten Beitrag befasst sich **Erin Gerlach** mit der traditionsreichen Frage, ob Engagement im Sport die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen fördern kann. Er wählt die in werbewirksamen Kampagnen der Sportorganisationen und z.T. auch

in den schulischen Lehrplänen des Faches Sport gemachten Versprechungen zur Wirksamkeit des Sports als Ausgangspunkt seiner Überlegungen und sieht das Selbstkonzept in all seinen Facetten als Indikator und möglichen Motor der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Anhand des internationalen Forschungsstandes und eigener Befunde einer Längsschnittuntersuchung im Übergang vom Kindes- in das Jugendalter weist er auf die Bedeutung sportlicher Aktivität für die Entwicklung Heranwachsender hin, warnt aber angesichts der unzureichenden und inkonsistenten empirischen Befunde vor einer allzu schnellen und unkritischen Interpretation des Sports als „panacea“. Er sieht die größeren Einflussmöglichkeiten des außerschulischen wie auch des schulischen Sports auf die Entwicklung der Persönlichkeit eher im frühen Kindesalter und betont die Notwendigkeit, die Selbstkonzeptdimensionen differenzierter zu betrachten und zudem die sportlichen Settings und sozialen Kontextmerkmale stärker als bisher zu berücksichtigen.

Der Artikel von **Peter Fleig** widmet sich dem Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und kognitiver Entwicklung. In systematischer Weise und klarer Sprache wird auch in diesem Beitrag aufgezeigt, dass sich die diesbezüglichen Befunde alles andere als einheitlich darstellen. Gleichwohl wird festgehalten, dass sich im Vorschulalter moderate Zusammenhänge zwischen Bewegung und Kognition zeigen, die sich allerdings mit zunehmendem Alter verflüchtigen. Offensichtlich ist der Zusammenhang mit koordinativ orientierten Aktivitäten größer als mit energetisch determinierten. Nachdrücklich verweist der Autor darauf, dass korrelative Zusammenhänge keinesfalls als Kausalitäten interpretiert werden dürfen. Seine eigene Längsschnittstudie zeigt, dass sowohl die motorische Leistung als auch die kognitive Kompetenz

über die Zeit eine relativ hohe Stabilität aufweisen. Die zentrale Frage aber, ob Bewegung als Determinante für hohe kognitive Leistungen oder aber eine positive Entwicklung im kognitiven Bereich als Ursache für motorische Entwicklung zu gelten hat, bleibt nach wie vor unbeantwortet. Die (weise) Empfehlung des Autors lautet, auf populäre Wirkannahmen so lange zu verzichten wie nicht tragfähige wissenschaftliche Befunde vorliegen.

Der dritte Beitrag des Schwerpunktheftes stammt von **Ingrid Bähr** und befasst sich mit dem Thema Sozialerziehung im Sport. Die Verfasserin analysiert zunächst theoretische Ansätze zur Sozialerziehung und macht pointiert auf die feinen Unterschiede hinsichtlich der inhaltlichen Akzentuierung einschließlich ihrer Konsequenzen für die praktische Umsetzung aufmerksam. Für sie steht außer Frage, dass sich der Sport in Schule und Verein bestens eignet, um wirksame sozialerzieherische Prozesse zu initiieren, diese sich aber nicht automatisch einstellen, sondern eines entsprechenden didaktischen Arrangements und förderlicher Bedingungen bedürfen. Wie schon Gerlach und Fleig in ihren Beiträgen, so betont auch Ingrid Bähr das Missverhältnis zwischen dem häufig formulierten pädagogischen Anspruch sozialerzieherischer Maßnahmen und der derzeit existierenden, eher bescheidenen empirischen Befundlage zu ihrer Wirksamkeit im Sport der Schule und des Vereins.

Alle drei Beiträge zielen auf den Zusammenhang von Sport und Entwicklung im Kindesalter. Alle drei stammen von Nachwuchswissenschaftlern. Dass sie sich der Notwendigkeit einer theoriebegleiteten empirischen Wende in der Sportpädagogik, aber zugleich auch einer Verpflichtung der Sportpraxis gegenüber bewusst sind, stimmt mit Blick auf die zukünftige Entwicklung der Sportpädagogik hoffnungsfroh.

Sport, Persönlichkeit und Selbstkonzept

Erin Gerlach

Die Vielzahl aktueller Kampagnen vor allem auf Seiten des organisierten Sports verdeutlicht, welche Ansprüche an den Sportverein und an das Sporttreiben im Allgemeinen herangetragen werden. Den Kampagnen des D(O)SB folgend soll der Sport die Begabungen von Heranwachsenden entwickeln („Wo werden aus Talenten Meister?“) und die Gesundheit fördern („Wo wird Gesundheit mittrainiert?“), er soll soziale Integration ermöglichen („Das soziale Netz wird nicht nur von der Politik geknüpft“; „Elf Freunde sollt ihr sein“) und soziale Kompetenzen entwickeln („Wer ist Freund und Vorbild unserer Kinder?“). Sport soll präventiv gegen Rechtsradikalität und Fremdenfeindlichkeit wirken („Sportler gegen Rechts“) und er soll gegen Gewalt und Drogen immun machen („Keine Macht den Drogen“ und „Sport gegen Gewalt und Drogen“). Insgesamt soll der Sport(verein) einen wesentlichen Beitrag zur *Entwicklung der Persönlichkeit von Heranwachsenden* leisten („Wo kann man was für's Leben lernen?“). Wie aber steht es um den Zusammenhang von Sport und Persönlichkeit?

Sport als Motor der Persönlichkeitsentwicklung?

Die Annahme, dass der Sport die Persönlichkeit fördere ist fast so alt wie der Sport selbst. Neben den Kampagnen auf Seiten des organisierten Sports findet sich auch in den programmatischen Grundlagen des Schulsports eine Reihe von Ausführungen zu diesem Zusammenhang. Beispielsweise konnten Prohl und Krick (2006) in der SPRINT-Studie in der Analyse der Lehrpläne aller Bundesländer in Deutschland zeigen, dass im Bereich der allgemeinbildenden Zielsetzungen des Sportunterrichts Ziele wie Persönlichkeitsbildung (in 65% aller Lehrpläne genannt), Erfolgserleben (62%), Vermittlung von Erfolgserlebnissen (62%), Stärkung des Selbstvertrauens (52%) und die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes (44%) zu finden sind. Auch in unseren Nachbarländern wie in der Schweiz sind populäre Annahmen zu diesem Zusammenhang zu finden. So heißt es beispielsweise im Lehrplan für Berufsschulen des Schweizer Kantons Bern (2001), dass sportliches Handeln einen „wesentlichen Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung“ leistet (S. 5).

Bei all den Ansprüchen an den Sport ist im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung vor allem eines festzuhalten: Diese Ansprüche beruhen fast durchgängig auf Hoffnungen oder Annahmen, empirische Prüfungen lieferten in der Vergangenheit ein inkonsistentes Bild.

Persönlichkeit – ein schillernder Begriff in inflationärer Verwendung

„Die Persönlichkeit eines Menschen umfasst die Gesamtheit aller überdauernden individuellen Besonderheiten im Erleben und Verhalten“ (Asendorpf, 2005, S. 15). Persönlichkeit bezeichnet das „unverwechselbare Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen“ (Hurrelmann, 2002, S. 16) einer Person. Wenngleich sich bislang kein von allen Seiten akzeptiertes Gliederungsschema zu diesem strapazierten Begriff herausgebildet hat, lassen sich dennoch gewisse Persönlichkeitsbereiche, -dimensionen oder -klassen unterscheiden. Vor dem Hintergrund der genetischen Ausstattung sind zunächst relativ stabile Aspekte

der Persönlichkeit (Gestalt, Temperament und Fähigkeiten) zu nennen. Hierzu gehören auch die bekannten „Big Five“ (Neurotizismus, Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und Erfahrungsoffenheit). Daneben sind Aspekte der persönlichen Leistung zu nennen, die sich mit der Intelligenz im kognitiven Bereich, im Bereich der Motorik mit technischen Fertigkeiten, konditionellen und koordinativen Fähigkeiten sowie mit den sozialen Kompetenzen im sozialen Bereich ansiedeln lassen (vgl. die Beiträge von Bähr und Fleig in diesem Heft). Darüber hinaus wird eine Klasse von Handlungsdispositionen, Bewertungsdispositionen oder auch selbst- und umweltbezogenen Dispositionen genannt. Hierzu werden an zentraler Stelle das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl einer Person gezählt.

Die Debatte um „Sport und Persönlichkeit“ hat auch in der Sportwissenschaft eine gewisse Tradition (vgl. zur detaillierten Rekonstruktion Conzelmann, 2006). Ausgehend von bereits sehr früh geäußerten Annahmen ist eine sehr intensive Phase in der Beschäftigung mit dieser Thematik in den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts zu charakterisieren, die in den 70er bis Mitte der 80er Jahre in eine Phase der kritischen Re-Interpretation der Befunde mündete. Bis dahin wurden in der Forschung vor

allem stabile Persönlichkeitsmerkmale wie Traits betrachtet. Die Resultate dieser Forschungsaktivitäten mussten jedoch à priori auf Grund der Stabilität dieser Traits unter einer Perspektive der Persönlichkeitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung ins Leere gehen. Nach einer Periode des „relativen Stillstands“ fand die Forschung Anfang der 90er Jahre mit einer Hinwendung zu oberflächlichen Persönlichkeitsmerkmalen im Gewand der Selbstkonzeptforschung neuen Aufwind.

Problematisch ist dabei der Umstand, dass in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen unter Persönlichkeit nicht immer das Gleiche verstanden wird. Allerdings treffen sich relevante Disziplinen wie die Sozialisationsforschung und Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie in ihren Ansätzen bei der Fokussierung des Selbstkonzeptes (Asendorpf, 2005; Krampen, 2002; Hurrelmann, 2002). Das Selbstkonzept einer Person gerät vor allem deshalb in den Blickpunkt verschiedener Disziplinen, weil es „vom Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten [abhängt], was man anpackt und welche Ziele man sich setzt. Ausbildungs- und Berufsentscheidungen, Eingehen und Auflösen von Partnerschaften, Übernahme und auch Ablehnung sozialer Pflichten sind auch Funktionen des Selbstkonzeptes“ (Montada, 2002, S. 51). Das Selbstkonzept lenkt unsere Wahrnehmungen, wirkt als Ressource in der Einschätzung anstehender Aufgaben und steuert damit in hohem Maße unser Verhalten. Einer der führenden Selbstkonzeptforscher, der Australier Herbert Marsh, führt hierzu aus: „From a social cognition perspective self-concept is a ‚hot‘ variable, that makes things happen“ (2005, S. 119).

Das Selbstkonzept einer Person stellt die naive Theorie eines Menschen über sich selbst dar. Es lässt sich in ein akademisches, ein emotionales, ein soziales und ein physisches Selbstkonzept unterteilen, die sich wiederum in bereichsspezifische Subdimensionen aufgliedern (z. B. im physischen Selbstkonzept in sportliche Fähigkeiten und das körperliche Aussehen; vgl. Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Das Konzept der eigenen Fähigkeiten wird als Fähigkeits- oder Begabungsselbstkonzept verstanden und im All-

tag zumeist mit dem Begriff des Selbstbewusstseins beschrieben. Die Zufriedenheit mit der eigenen Person beschreibt die affektive Komponente und wird durch das Selbstwertgefühl repräsentiert. Das Selbstkonzept ist sowohl Indikator als auch oberflächlicher Bestandteil der Persönlichkeit. Es gilt darüber hinaus auch als Motor der Persönlichkeitsentwicklung und -stabilisierung im Kindes- und Jugendalter.

Selbstkonzept und Sport – was wir wissen

Die Sportwissenschaft hat mit einem gewissen „Time-Lag“ entsprechende Entwicklungen aus anderen Disziplinen übernommen (Conzelmann & Müller, 2005) und richtet mit dem Selbstkonzept den Blick auf Persönlichkeitsmerkmale, die sich durch eine gewisse Plastizität und damit langfristige Veränderbarkeit im Entwicklungsgeschehen auszeichnen. Gleichzeitig weisen sie aber die für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutsame kurz- und mittelfristige Stabilität auf (Filipp, 2000). In der aktuellen Diskussion wird das Selbstkonzept als eine der wichtigsten Variablen der Persönlichkeit, des subjektiven Wohlbefindens und als Indikator einer „gelingenden Entwicklung“ betrachtet. Der bisherige Erkenntnisstand ist dabei vor dem Hintergrund von folgenden Punkten zu diskutieren:

Sport und Persönlichkeit – wer beeinflusst was?

Die bisherige Selbstkonzeptforschung hat sich vor allem der Frage nach der Wirkung des Sports auf das Selbstkonzept gewidmet. Diese Arbeiten gehen davon aus, dass sportliches Engagement einen Einfluss auf die Persönlichkeit besitzt und wird als *Sozialisierungshypothese* oder als „Skill-Development-Ansatz“ bezeichnet (Sonstroem, 1997). Demgegenüber geht die *Selektionshypothese* oder der „Self-Enhancement-Ansatz“ davon aus, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale für die Aufnahme sportlicher Aktivitäten verantwortlich sind und findet daher vor allem in der

Talentslektion Anwendung. Die Frage, ob eine der beiden idealtypischen Wirkungsrichtungen die richtige sei – ob also zuerst das Ei oder die Henne da war – muss man mit „Jein“ beantworten. Eine mit den zu Grunde liegenden theoretischen Annahmen kompatible und zugleich realistischere Betrachtungsweise ist die der gegenseitigen Beeinflussung von Sport und Selbstkonzept („Reciprocal Effects Model“ [REM]; vgl. Marsh & Craven, 2006).

Wenngleich die Frage der Beeinflussung der Persönlichkeit durch den Sport die drängendere der beiden Fragen zu sein scheint, muss auch der anderen Richtung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Der Aussage, dass jeder Heranwachsende mit seinen Begabungen und Anlagen zu fördern ist, kann man sich weder im schulischen noch im außerschulischen Kontext des Sports entziehen. Viel wichtiger ist aber in diesem Zusammenhang zu betonen, dass sich Selektionsprozesse und sozialisierende Mechanismen abwechseln und nebeneinander ablaufen, wenn es um die Entwicklung von Heranwachsenden geht.

Beispielsweise kann ein Heranwachsender auf Grund einer vorhandenen Begabungen den Zugang zu einem Sportverein finden und dort Erfahrungen machen (z. B. Erleben besonderer Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse), die wiederum mittelfristig Aspekte seiner Persönlichkeit beeinflussen. Mit dieser modifizierten Persönlichkeitsstruktur (z. B. erhöhtes oder vermindertes Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten) sind die Dispositionen für zukünftiges Handeln und Verhalten gelegt (z. B. Verbleib oder Austritt aus dem Sportverein).

Für die Überprüfung solcher Mechanismen bedarf es umfangreicher und längsschnittlich angelegter Studien über mehrere Jahre, in denen Ursache und Wirkung sowie das Ausmaß der gegenseitigen Beeinflussung analysiert werden können. Diese Studien sind jedoch teuer und mit einer Reihe von forschungspraktischen Problemen verbunden. Dennoch verwundert es, dass in der sozialwissenschaftlichen Sportwissenschaft bislang nur sehr wenige Längsschnittstudien vorliegen, die Heranwachsende über ei-

nen längeren Zeitraum begleiten, obwohl sie für den Beginn in der Kindheit (Schmidt, Hartmann-Tews & Brettschneider, 2003) und mit einer Dauer über die gesamte Jugendzeit immer wieder gefordert werden (Conzelmann & Müller, 2005).

Die bislang einzige Untersuchung, die diesen Forderungen nachkommt, ist die Paderborner Kinderstudie „SET“ („Sportengagement und Entwicklung von Heranwachsenden. Eine Evaluation des Paderborner Talentmodells“, vgl. Brettschneider & Gerlach, 2004; Gerlach, 2006), die (1) bereits in der Phase der Kindheit in der dritten Klasse beginnt, (2) über die gesamte Jugendphase läuft (bislang bis zur 8. Jahrgangsstufe), (3) das relevante Lebensereignis des Schulwechsels von der Primar- zur Sekundarschule im Untersuchungsdesign enthält und (4) neben Fragebogendaten auch motorische Testdaten berücksichtigt.

Die wichtigsten Befunde der SET-Studie belegen, dass das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten stark davon abhängt, in welcher sozialen Umgebung sich ein Heranwachsender befindet. Dabei variiert das sportbezogene Selbstkonzept systematisch in Abhängigkeit vom sportlichen Leistungsniveau der Bezugsgruppe. In einer Klasse mit vielen guten Sportlern ist das Selbstkonzept eines Heranwachsenden vergleichsweise niedriger ausgeprägt als in einer Klasse mit schwächeren Sportlern. Man spricht dann vom „Big-Fish-Little-Pond-Effect“ (BFLPE, vgl. Marsh, 2005); man fühlt sich entweder als kleiner Fisch in einem großen Teich oder als großer Fisch in einem kleinen Teich. Die Befunde zum BFLPE sind deswegen so bedeutsam, da diese Bezugsgruppeneffekte der Primarschulklasse bis in die sechste Klassenstufe (also bis über den Wechsel zur Sekundarschule hinaus) stabil sind und gleichzeitig über das Selbstkonzept reziprok das außerschulische Sportengagement der Heranwachsenden vorhergesagt werden kann (Gerlach, Lüdtke & Trautwein, 2007). Darüber hinaus konnte aber auch gezeigt werden, dass personale und soziale Ressourcen im Sport (das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Einbindung in eine Trainingsgruppe oder Mannschaft) das kritische Lebensereignis des Übergangs von der Primar- zur Sekundarschule puffern können (Gerlach, 2006). Eltern sind eine stabile soziale Ressource im Aufwach-

sen, die Lehrkräfte besitzen diese Rolle nur an der Primarschule, Trainer spielen – auch bei hoch ausgeprägter Fürsorglichkeit – nahezu keine Rolle für das Wohlbefinden von Heranwachsenden. Dagegen sind es bereits die Peers, die eine zentrale Rolle für das Selbstwertgefühl von Heranwachsenden spielen.

Vertiefte Analysen belegen u. a. auch das interaktive Wechselspiel zwischen Schulnoten und Selbstkonzept (Marsh, Gerlach, Trautwein, Lüdtke & Brettschneider, 2007) sowie zwischen Sportengagement und Selbstkonzept (Trautwein, Gerlach & Lüdtke, i. D.) und belegen das Muster der gegenseitigen Beeinflussung.

Das Selbstkonzept hat viele Facetten

Die vorliegenden Überblicksartikel und Meta-Analysen belegen, dass zwischen sportlicher Aktivität und dem Selbstwertgefühl positive (wenn auch moderate) Zusammenhänge bestehen. In Interventionsstudien scheinen einerseits jüngere sowie sozial und materiell benachteiligte Heranwachsende, andererseits auch Personen mit einem niedrigen Ausgangsniveau im Selbstwert von sportlichen Aktivitäten zu profitieren (Brettschneider, 2003; Fox, 2000; Spence, McGannon & Poon, 2005). Die meisten Untersuchungen fokussieren jedoch nur das Selbstwertgefühl und beachten zu wenig die Multidimensionalität des Selbstkonzeptes, obwohl diese Forderung immer wieder zu finden ist (zsf. Marsh & Craven, 2006). Ein Problem in diesem Zusammenhang scheint offenbar die Verwendung des Begriffs Selbstkonzept im Singular zu sein. Es ist daher viel sinnvoller, genauer zu differenzieren, welche einzelnen Dimensionen und Facetten des Selbstkonzeptes beeinflusst werden (können). Dies konnte die Meta-Analyse von Valentine, du Bois und Cooper (2004) zum Zusammenhang von Leistungen und selbstbezogenen Überzeugungen im akademischen Bereich eindrucksvoll belegen. Auch bei einer Sichtung der Literatur zu den Effekten von unterschiedlichen Interventionsmaßnahmen konnten für erlebnispädagogische und Outward Bound-Programme sehr viel differenziertere Befunde erzielt werden, wenn die Multidimensionalität des Selbstkonzeptes in Anschlag gebracht

wurde (O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006).

Effekte sportlicher Aktivitäten lassen sich eher auf der Ebene des physischen Selbstkonzeptes und seinen Subdimensionen erwarten, bevor höher stehende Bereiche wie das Selbstwertgefühl beeinflusst werden. Die Rolle sportlichen Engagements im Zusammenhang mit anderen Facetten des Selbstkonzeptes (z. B. soziale Beziehungen und soziales Selbstkonzept oder emotionales Selbstkonzept) ist vergleichsweise selten untersucht worden.

Zuletzt ist in Abgrenzung zu psychologischen Betrachtungen aus einer *pädagogischen Perspektive* zu fragen, wohin die Reise gehen soll. In welcher Form soll eine Selbstkonzeptfacette ausgeprägt sein? Es kann nicht das Anliegen pädagogischer Programme oder des Sportunterrichts sein, das Selbstkonzept quasi „blind“ zu erhöhen, wenn die entsprechenden Fähigkeiten diesen Selbsteinschätzungen nicht entsprechen. Man spricht in diesem Zusammenhang von der „Veridikalität“, der *Realitätsangemessenheit* von Selbstkonzepten (Helmke, 1992). Dass ein unrealistisch hohes Selbstkonzept sogar gefährlich sein kann, lässt sich am Beispiel eines Heranwachsenden illustrieren, der der Meinung ist, einen 3 km breiten See schwimmend überqueren zu können. Wenn dessen Selbstkonzept aber nicht der Realität entspricht und die Kräfte nach der Hälfte der Strecke nachlassen, wird dieses Problem schnell deutlich. Darüber hinaus gibt es Befunde, die die dunklen Seiten eines (unrealistisch) hohen Selbstwertgefühls belegen und sich in erhöhtem Gewaltverhalten äußern kön-



Erin Gerlach ist wissenschaftlicher Assistent am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bern und promovierte zuvor an der Universität Paderborn.

Anschrift:
Universität Bern,
Institut für Sportwissenschaft
Bremgartenstrasse 145, CH-3012 Bern

nen (Baumeister, 1996). Es muss also um die Ausbildung eines realitätsangemessenen, aber dennoch positiv gefärbten und damit optimistischen Selbstkonzeptes gehen (Butler, 2005; Schmidt, 2007).

Ein letzter Aspekt, der immer wieder angemerkt, aber kaum berücksichtigt wird, gilt der Stabilität von Selbstkonzeptmerkmalen (Kernis, 1993). Aus einer pädagogischen Perspektive ist in diesem Zusammenhang zu fragen, ob es nicht gerade um die *Stabilisierung* von Selbstkonzeptfaszeten und des Selbstwertgefühls gehen sollte. Heranwachsende können womöglich genau dann den Anforderungen des Alltags, der Schule und des Sports standhalten, wenn sie stabile und widerstandsfähige Ressourcen aufgebaut haben. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass auch eine Destabilisierung des Selbstkonzeptes durchaus pädagogisch wünschenswert sein kann, wenn es sich beispielweise um Heranwachsende handelt, die unter (zumeist männlichem) Größenwahn leiden. Damit ist der nächste Punkt angesprochen, der sich auf die spezifischen Zielgruppen bezieht.

Heranwachsende als Zielgruppe – Vor- und Nachteile

Die bisherigen Untersuchungen haben sich zumeist aus den o. g. forschungspraktischen Gründen mit der Altersgruppe der Jugendlichen beschäftigt. Ein Nachweis für einen Effekt der reinen Mitgliedschaft in einem Sportverein konnte für Jugendliche jedoch nicht erbracht werden (Brettschneider & Kleine, 2002); bei jüngeren Jugendlichen wurden dagegen Wirkungen belegt (Burrmann, 2004). In den Sozialwissenschaften werden Kinder zunehmend als aktive Gestalter und Autoren der eigenen Entwicklung betrachtet (Honig, 1999). Deren Persönlichkeit entwickelt sich vor dem Hintergrund demokratischer Familienstrukturen und eines im Bildungswesen modern gewordenen Leitbildes des sich aktiv aneignenden und den Prozess selbstständig konstruierenden Lerner.

Man geht davon aus, dass sich die einzelnen Selbstkonzeptfaszeten mit zunehmendem Alter stabilisieren, ausdifferenzieren und unabhängig voneinander werden. Besonders im Kindesalter sind jedoch die Zusammenhänge zwischen den körperlichen Dimensionen des Selbstkonzeptes und dem Selbstwertgefühl stark.

Jungen profitieren stärker vom Vertrauen in ihre sportlichen Fähigkeiten, Mädchen stärker von der Akzeptanz ihres äußeren Erscheinungsbildes. Für beide Bereiche gilt, dass der soziale Kontext des Sports eine ideale Bühne bietet, seine Fähigkeiten zu zeigen und sich selbst sowie seinen Körper vor anderen zu präsentieren. Darüber hinaus ist die Kindheit die Phase des größten außerschulischen Sportengagements, der meisten sportbezogenen Hobbys und der aktivsten Bewegungswelt. Kinder bewegen sich noch stark in von Erwachsenen beeinflussten pädagogischen Settings, Jugendliche wählen dagegen zunehmend ihre eigenen Handlungsfelder aus, die für ihr Selbstkonzept günstig sind.

Möglicherweise lassen sich sozialisierende Funktionen des Sports stärker im Kindesalter erwarten, weil die meisten Sportkarrieren in der Kindheit beginnen, körperbezogene Themen einen hohen Stellenwert haben und gleichzeitig die Persönlichkeit von Heranwachsenden noch nicht die Stabilität erlangt hat wie im Jugend- oder im Erwachsenenalter. Sehr selten werden allerdings in diesem Zusammenhang Transitionsphasen im Lebenslauf und kritische Lebensereignisse betrachtet (z. B. der Übergang von der Primar- zur Sekundarschule), die destabilisierende Wirkung auf die Persönlichkeit besitzen (vgl. Asendorpf, 2005, S. 19–20).

Der Sport hat viele Gesichter – Folgen für die Ausprägung des Selbstkonzeptes

Vor dem Hintergrund der eingangs geäußerten populären Annahmen ist genauer zu bestimmen, welche Selbstkonzeptmerkmale durch genau welchen Sport gefördert werden sollen. Handelt es sich beispielsweise um den obligatorischen Schulsport, den mit beschränkten Verpflichtungen verbundenen Vereinssport oder um den frei gewählten informellen Sport in der Freizeit?

Am Beispiel des Vereinsengagements, dem besonders viele Ansprüche „aufgeladen“ werden, lässt sich dies differenzieren. So ist anzunehmen, dass unterschiedliche Formen des sportlichen Engagements trennschärfer sein

dürften als eine Unterscheidung nach der Vereinsmitgliedschaft. Ein wenig beachteter Aspekt betrifft in diesem Zusammenhang die Stabilität von Sportkarrieren. Dies gilt zum einen für individuelle Kompetenzerfahrungen im Sportverein, die über längere Zeiträume gemacht werden müssen, damit sie sich nachhaltig im Selbstkonzept niederschlagen. Zum anderen muss dies auch für die soziale Rahmung des Sporttreibens gelten, aus denen nur dann soziale Unterstützung aktiviert werden kann, wenn qualitativ hochwertige Bindungen über einen längeren Zeitraum geknüpft werden können (Burrmann, 2004). Diese Karrierenarten treffen allerdings nur für einen immer kleiner werdenden Teil der Heranwachsenden zu. Ebenso häufig ist ein Fluktuationsverhalten anzutreffen, das in der Vergangenheit plakativ mit der Figur des „bindungsarmen Sporthoppers“ (Baur & Brettschneider, 1994) beschrieben wurde.

Damit Effekte des Sports erkennbar und überhaupt erst erklärbar werden, müssen die persönlichkeitskonstituierenden Merkmale des sozialen Kontextes genauer eruiert werden (Conzelmann, 2006; Singer, 2000). Dabei kann es nicht darum gehen, bestimmte Fitness-Parameter der motorischen Leistungsfähigkeit und deren Bedeutung für das Selbstkonzept zu untersuchen; vielmehr muss es heißen, den Fokus detaillierter auf die Qualität der einzelnen sportlichen Settings, deren soziale Strukturen und spezifische Bedeutung für die Selbstkonzeptentwicklung zu richten.

Vor diesem Hintergrund sind die teilweise inkonsistenten Effekte in der bisherigen Selbstkonzeptforschung zu betrachten, die nach dem gegenwärtigen Kenntnisstand wie folgt zusammenzufassen sind:

● *Hochleistungssportliches Engagement* ist mit einer positiveren Selbstkonzeptausprägung im physischen, tendenziell im sozialen Selbstkonzept und beim Selbstwertgefühl assoziiert. Es zeigen sich im Jugendalter keine differenziellen Entwicklungslinien in der Form, dass sich Leistungssportler positiver entwickeln als sportlich nicht ambitionierte Peers. Es zeigen sich vielmehr zeitstabile Unterschiede zwischen Gruppen mit unterschied-

lichem sportlichem Leistungsniveau (Brettschneider & Klimek, 1998; Heim, 2002; Alfermann, Stiller & Würth, 2003). Ebenso gilt es allerdings festzuhalten, dass hochleistungssportliches Engagement nicht zu „Gefährdungen“ in der Selbstkonzeptentwicklung führt.

- Auch in Bezug auf *breitensportliches Engagement* sind ähnliche Befunde zu berichten. Es zeigen sich zeitstabile Unterschiede, die darauf hinweisen, dass Selektionseffekte überwiegen (Brettschneider & Kleine, 2002). Differenziertere Analysen über Effekte der gegenseitigen Beeinflussung von Sport und Selbstkonzept weisen vor allem bei jüngeren Heranwachsenden in Richtung der Sozialisierungsannahme (Burrmann, 2004).

- Für den *Schulsport* liegen bislang keine Ergebnisse vor, die etwas zur drängenden Frage nach möglichen Wirkungen des Fachs beitragen können. In diesem Feld ist es besonders schwer, zwischen Effekten zu trennen, die durch den Schulsport oder aber durch den außerschulischen Sport verursacht sind. Neben dem Musik- und Kunstunterricht ist es vor allem der Sportunterricht, der (z. B. im Gegensatz zur Mathematik) erheblich von der außerschulischen Lebenswelt beeinflusst ist. Der zunehmende Legitimationsdruck des Faches vor dem Hintergrund der nach PISA in allen Fächern geführten Diskussion um Basiskompetenzen und Bildungsstandards hat dazu geführt, dass sich auch die Sportpädagogik und -didaktik einer verstärkten Output-Forschung widmen muss, um Belege für Effekte des Sportunterrichts zunächst auf motorischer Lernziel-ebene, aber auch für die beanspruchten Wirkungen auf sozialer, emoti-

onaler oder kognitiver Ebene zu finden. Entsprechend angelegte Interventionsstudien zur Überprüfung von „echten“ Effekten auf die Selbstkonzeptentwicklung (z. B. Conzelmann & Valkanover, 2006) sind die konsequente Folge dieser Entwicklungen.

Selbstkonzept und Sport – was wir wissen sollten

Im Rahmen der in diesem Beitrag dargestellten Situationsanalyse sind bereits an einigen Stellen offene Fragen angeklungen. Diese Fragen können als Anhaltspunkte dafür genommen werden, an welchen Stellen weiterer Forschungsbedarf notwendig ist. Dies betrifft im Einzelnen die folgenden Punkte:

- Es besteht inzwischen Konsens darüber, dass das Selbstkonzept ein Persönlichkeitsmerkmal darstellt, das für die Entwicklung der Persönlichkeit eine zentrale Rolle spielt. In Zukunft sollte stärker differenziert werden, welche einzelnen Selbstkonzeptmerkmale betrachtet werden sollen und welche Rolle sie miteinander und auch untereinander spielen.

- In diesem Zusammenhang muss „der Sport“ genauer dahingehend differenziert werden, welcher spezifische Sport welche persönlichkeitsbildende Funktion besitzen kann. Daher müsste sehr viel stärker nach dem Niveau, der Sportart, dem zeitlichen Engagement sowie der Dauer und Stabilität des Sportengagements differenziert werden. Darüber hinaus ist die spezifische Inszenierungsform entscheidend und welche selbstkonzeptrelevanten Elemente sie enthält. Hier scheint insbesondere der Sport in der Schule ein ertragreiches Feld

zu sein, da hier alle Heranwachsenden erreicht werden und Fragen der Erziehung und der Persönlichkeitsentwicklung explizit thematisiert werden. Daher sind systematisch kontrollierte Interventionsstudien in Kooperation mit den in der Schule (und auch im Verein) tätigen Lehrpersonen als besonders aussichtsreich einzuschätzen.

- Bislang weiß man nur in Ansätzen etwas darüber, bei welchen Heranwachsenden sportliches Engagement Wirkungen erzielen kann. Dies betrifft nicht nur die Abhängigkeit vom Geschlecht oder vom Alter. Vielmehr ist davon auszugehen, dass nicht alle Heranwachsenden in gleicher Form vom Sport beeinflusst werden. Darüber hinaus sind relevante Lebensereignisse und die Rahmenbedingungen stärker zu berücksichtigen (wie z. B. Übergänge im Bildungssystem). Besonders die sozialen Rahmenbedingungen in Form von Bezugsgruppeneffekten für das Selbstkonzept sind im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung stärker zu thematisieren. Gerade die Frage der leistungshomogenen Zusammensetzung von Lern- und Trainingsgruppen und deren problematische Bedeutung für das Selbstkonzeptentwicklung hat für die Schule und den Verein ganz konkrete organisatorische Konsequenzen.

- Die alte idealtypische Frage nach der Sozialisierungs- vs. Selektionshypothese ist weiterhin relevant, allerdings ist sie insofern zu präzisieren, (1) dass Anteile in der gegenseitigen Beeinflussung von Sport und Persönlichkeit näher bestimmt werden, (2) die einzelnen Bereiche des Sports und der (3) Persönlichkeit genauer beschrieben werden, (4) das zu Grunde liegende Setting in seinen persönlichkeitskonstituierenden Merkmalen



KLIPPER
Jugendhaus Norderney

Noch Frühjahr- und Herbsttermine frei!

Jugendhaus KLIPPER Norderney

... erleben, lernen, faulenzen und Spaß haben!



Norderney ist die perfekte Insel für die Klassenfahrt – bequem mit der Bahn erreichbar, Fahren mit Stundentakt und Freizeitmöglichkeiten für jeden Geschmack. Das Jugendhaus KLIPPER liegt nur ca. 10-15 Gehminuten vom Hafen, Strand und der City entfernt. KLIPPER steht für Meeresrauschen und weite Strände genauso wie für Aktivitäten, gemeinsames Erleben und das Entdecken neuer

Horizonte. KLIPPER bietet auf Wunsch hausintern Kurse zu Themen wie Ernährung, Kreativem Gestalten und Persönlichkeitsstärkung an. Außerdem vermitteln wir gerne Angebote wie Wattwanderungen, Surfkurse und vieles mehr. Besuchen Sie Norderney und lernen Sie KLIPPER kennen – es könnte gut sein, dass daraus eine lange Freundschaft wird!



Infos unter:
Tel. 02571 - 92 14 55
www.klipper-norderney.de

charakterisiert wird und (5) diese Beziehung vor dem Hintergrund der entsprechenden Ziel- und Altersgruppe eingeordnet werden müssen.

● Zuletzt ist aus einer normativen Perspektive zu klären, was unter einem „positiv gefärbten“, „realitätsangemessenen“ und „stabilen“ Selbstkonzept zu verstehen ist und welche Bedeutung dies für pädagogische Handlungsfelder wie Schule und Verein hat.

Der vorliegende Beitrag hat es sich zur Aufgabe gemacht, über den Stand der Selbstkonzept- und Persönlichkeitsforschung mit, im und durch Sport zu berichten. Es besteht die Hoffnung, dass wir damit etwas besser wissen, wie und wann etwas zu dieser drängenden und immer noch unzureichend beantworteten Frage beigetragen werden kann. Dabei ist allerdings auch deutlich geworden, dass in diesem Feld noch erheblicher Forschungsbedarf besteht.

Literatur

- Alfermann, D., Stiller, J. & Würth, S. (2003). Das physische Selbstkonzept bei sportlich aktiven Jugendlichen in Abhängigkeit von sportlicher Leistungsentwicklung und Geschlecht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 135-143.
- Asendorpf, J. B. (2005). Persönlichkeit: Stabilität und Veränderungen. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differenziellen Psychologie* (S. 15-26). Göttingen: Hogrefe.
- Brettschneider, W.-D. & Gerlach, E. (2004). *Sportliches Engagement und Entwicklung im Kindesalter. Eine Evaluation zum Paderborner Talentmodell*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (1998). *Sportbetonte Schulen. Ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente?* Aachen: Meyer & Meyer.
- Brettschneider, W.-D. (2003). Sportliche Aktivität und jugendliche Selbstkonzeptentwicklung. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 211-233). Schorndorf: Hofmann.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, Bundesamt für Sport & Arbeitsgruppe Schule + Bildung der Eidgenössischen Sportkommission (2001). *Rahmenlehrplan für den Sportunterricht an Berufsschulen*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Burmann, U. (2004). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes Jugendlicher. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11, 71-82.
- Butler, R. (2005). Competence assessment, competence, and motivation between early and middle childhood. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 202-221). New York: Guilford Press.
- Conzelmann, A. (2006). Persönlichkeit. In M. Tietjens & B. Strauß (Hrsg.), *Handbuch Sportpsychologie* (S. 104-117). Schorndorf: Hofmann.
- Conzelmann, A. & Müller, M. (2005). Sport und Selbstkonzeptentwicklung: Ein Situationsbericht aus entwicklungstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12, 108-118.
- Conzelmann, A. & Valkanover, S. (2006). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Forschungsantrag an die Eidgenössische Sportkommission*. Bern, Universität.
- Filipp, S.-H. (2000). Selbstkonzept-Forschung in der Retrospektive und Prospektive. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 7-14). Weinheim: Beltz.
- Fox, K. R. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. In S. J. H. Biddle, K. R. Fox & S. H. Boutcher (Eds.), *Physical activity and psychological well-being* (pp. 88-117). London: Routledge.
- Gerlach, E. (2006). *Sportengagement und Selbstkonzeptentwicklung. Eine längsschnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für die Persönlichkeit von Heranwachsenden*. Dissertation. Paderborn, Universität.
- Gerlach, E., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2007). Referenzgruppeneffekte im Sportunterricht. Kurz- und langfristig negative Effekte von sportlichen Klassenkameraden auf das Selbstkonzept. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38, 73-83.
- Heim, R. (2002). *Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kernis, M. H. (1993). The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (pp. 167-182). New York: Plenum Press.
- Krampe, G. (2002). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 675-710). Weinheim: Beltz.
- Marsh, H. W. (2005). Gasteditorial: Big-Fish-Little-Pond Effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119-127.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multi-dimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-166.
- Marsh, H. W., Gerlach, E., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Brettschneider, W.-D. (2007). Longitudinal study of preadolescent sport self-concept and performance: Reciprocal effects and causal-ordering. *Child Development*, 78, 1640-1656.
- Montada, L. (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 3-53). Weinheim: Beltz.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41, 181-206.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung - programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schmidt, M. (2007). *Das Modul „Physisches Selbstkonzept“ in der Studie Persönlichkeitsentwicklung durch Sportunterricht*. Unveröff. Manuskript, Universität Bern.
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W.-D. (2003). Sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen - Zusammenfassung, Ausblick und Empfehlungen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 401-410). Schorndorf: Hofmann.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Singer, R. (2000). Sport und Persönlichkeit. In H. Gabler, J. R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen* (3., erw. und überarb. Aufl., S. 289-336). Schorndorf: Hofmann.
- Sonstroem, R. J. (1997). The physical self-system: A mediator of exercise and self-esteem. In K. R. Fox (Hrsg.), *The physical self: From motivation to well-being* (S. 3-26). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Spence, J. C., McGannon, K. R. & Poon, P. (2005). The effect of exercise on global self-esteem: A quantitative review. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 311-334.
- Trautwein, U., Gerlach, E. & Lüdtke, O. (in press). Athletic classmates, physical self-concept, and free-time physical activity: A longitudinal study of frame of reference effects. *Journal of Educational Psychology*.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.

Der Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und kognitiver Entwicklung –

Theoretische Hintergründe und empirische Ergebnisse

Peter Fleig

Die Erforschung von Zusammenhängen zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung von Kindern im Kindes- und Jugendalter hat in der deutschen Sport- und Erziehungswissenschaft sowie in der Psychologie seit den 1950er Jahren eine Tradition. Besondere aktuelle Bedeutung bekommt das Thema jedoch durch die vielfältigen Berichte über Bewegungsarmut und den damit verbundenen Bewegungsmangel von Kindern und Jugendlichen und die Auswirkungen auf ihre Entwicklung in anderen Persönlichkeitsbereichen. Ein großes Forschungsinteresse besteht an der Frage, ob und wie Auswirkungen körperlicher Aktivität auf beispielsweise die Konzentrationsfähigkeit und die Intelligenz von Kindern und Jugendlichen nachzuweisen sind.

Veränderte Kindheit

Um die körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen scheint es schlecht bestellt. Kretschmer, Hagemann und Giewald (2000) verweisen auf wesentliche Veränderungen in der Lebens- und Bewegungswelt von Kindern: Ein vermehrtes Medienangebot in Form von Computern, Spielkonsole und Fernsehen führt zu verminderter körperlicher Aktivität und eingeschränkten Sinneswahrnehmungen. Durch den steigenden Massenkonsum wird eine Reizüberflutung ausgelöst, die viele Kinder nicht in angemessener Weise verarbeiten können. Eine zunehmende Verstädterung und Verhäuslichung nimmt Bewegungsmöglichkeiten in der Natur; Spielplätze stehen nicht überall zur Verfügung und sind oftmals in keinem guten Zustand. Das vermehrte Verkehrsaufkommen verhindert zudem das freie Spielen auf Straßen und Gehwegen und reduziert gleichzeitig die Alltagsaktivität (z. B. das „zu Fuß gehen“ zur Schule). Viele Eltern schränken die Freizeit ihrer Kinder ein, weil sie sie auf alle möglichen Anforderungen des weiteren Lebens umfassend vorbereiten wollen. Den Kindern wird auf diese Weise die Chance genommen, ihre Aktivitäten selbst zu planen und zu gestalten. Schließlich wird eine Auflösung tradierter Sozialstrukturen beobachtet:

„Kindheit ist heute Kleinfamilienkindheit oder nicht einmal das“ (Kretschmer, Hagemann & Giewald, 2000, S. 16). Verringerte Aktivitäten in der Familie und in Freundesgruppen sind die Folge, wichtige Sozialerfahrungen bleiben den Kindern vorenthalten.

Zimmer (2003) fasst die genannten Punkte zusammen und spricht von einer „Unbewegten Kindheit“, die quasi einer Zivilisationskrankheit gleichkommt. Es wird besonders betont, dass die negativen Folgen dieses Bewegungsmangels nicht nur die körperlich-motorische Entwicklung der Kinder betreffen (vgl. hierzu auch Bös, 2003), sondern auch die Ausbildung von sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten. Eine verzögerte Entwicklung von intellektuellen Fähigkeiten wird unter anderem für das schlechte Abschneiden deutscher Kinder bei den PISA-Studien verantwortlich gemacht (vgl. z. B. Baumert et al., 2001).

Als eine bildungspolitische Reaktion auf die PISA-Ergebnisse ist zum Beispiel der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ aus dem Jahr 2004 zu nennen (Kultusministerkonferenz). In diesen Richtlinien werden sechs verschiedene Bildungsbereiche definiert, die bei der Vorbereitung der Kinder auf die kommende Schullaufbahn Berücksichtigung finden sollen. Einer dieser Bereiche trägt den Titel „Körper, Bewegung, Gesund-

heit“. Zum einen wird darin der Bewegung eine „herausragende Rolle“ für das körperliche Wohlbefinden und die Gesundheit der Kinder zugeschrieben, gleichzeitig wird aber auch auf die positive Wirkung von Bewegung auf die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung hingewiesen. Eine empirische Fundierung dieser Grundaussagen ist jedoch schwierig, da bisher ermittelte Forschungsergebnisse diese Annahmen nicht einheitlich untermauern können. Weiterhin stellen die Komplexität und Interdisziplinarität dieses Forschungsfeldes für wissenschaftliche Untersuchungen erhebliche Probleme dar.

Ziel dieses Artikels ist es daher, einen Überblick über aktuelle theoretische Ansätze zu den oben genannten Zusammenhängen zu geben und sie anhand von Forschungsergebnissen in Hinsicht auf ihre Anwendbarkeit in der Praxis in Kindergarten und Schule zu prüfen. Dazu wird zunächst diskutiert, welche Wirkmechanismen zum Zusammenhang zwischen kindlicher Bewegung, motorischer und kognitiver Entwicklung angenommen werden. Im Anschluss daran wird der aktuelle Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung daraufhin analysiert, ob die großen Hoffnungen, die in die kindliche Bewegung gesetzt werden, mit empirischen Forschungsergebnissen zu belegen sind. Abschließend werden die

Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Umgang mit Bewegung in der Praxis beleuchtet.

Wirkmechanismen zum Zusammenhang zwischen Bewegung, motorischer und kognitiver Entwicklung

Für die Erklärung von Übertragungseffekten körperlicher Aktivität auf die kognitive Entwicklung unterscheiden Sibley und Etnier (2003, S. 244) in ihrer Metaanalyse zwei Kategorien von Wirkmechanismen: Zum einen handelt es sich um (neuro-)physiologische Prozesse, zum anderen um Lernmechanismen.

(Neuro-)physiologische Wirkmechanismen: Hollmann, Strüder & Tagarakis (2005, S. 4-5) beschreiben die Entstehung einer „Bewegungs-Neurowissenschaft“, die das Ziel hat, durch die Nutzung bildgebender Verfahren, „hämodynamische und metabolische Einblicke in unterschiedliche Regionen des Gehirns in Verbindung mit körperlicher Aktivität“ zu gewinnen. Sie konnten auf diese Weise Wechselwirkungen „zwischen dem Gehirn und dem Körper in Verbindung mit akuter Arbeit und chronischem Training“ (Hollmann & Strüder, 2003, S. 265) nachweisen. Aerobe dynamische Arbeit und koordinative Beanspruchung sind demnach geeignet, eine erhöhte Durchblutung bestimmter Gehirnareale zu erzielen sowie den Stoffwechsel in einer positiven Art und Weise zu verändern. Dordel und Breithecker (2004, S. 51) geben jedoch zu bedenken, dass sich die dargestellten Ergebnisse überwiegend auf den erwachsenen Organismus beziehen. Die Frage bleibt also zunächst unbeantwortet, ob die vorliegenden Erkenntnisse uneingeschränkt auf das Kindes- und Jugendalter übertragen werden können. Speziell auf die Entwicklung im vorschulischen Bereich beziehen sich dagegen Hollmann und Strüder (2003, S. 265) und stellen fest, dass koordinative Beanspruchungen den Erhalt von in dieser Phase im Überschuss vorhandenen Gehirnneuronen begünstigen und die Synapsenbildung zwischen den Nervenzellen fördern. Ob empirische Ergebnisse diese Aussagen stützen,

oder Letzteres eine Annahme darstellt, bleibt offen.

Lerntheoretische Wirkmechanismen: Die zweite Kategorie von Wirkungsmechanismen, die von Sibley und Etnier beschrieben werden, unterstützt die theoretischen Ansätze, nach denen Bewegung und körperliche Aktivität Lernerfahrungen ermöglichen, die die kognitive Entwicklung unterstützen, eventuell sogar grundlegend für sie sind. Nach Piaget (1975) gilt dies besonders für sehr junge Kinder, die durch Bewegung Erfahrungen sammeln und Fähigkeiten entwickeln, die auf andere Entwicklungsbereiche übertragen werden. Im Mittelpunkt steht hierbei nicht die Intensität der körperlichen Belastung, sondern vielmehr das Wahrnehmen und Erfahren der Umwelt durch die Bewegung. Die motorische Aktivität ist an dieser Stelle also eher als Instrument für die Auseinandersetzung mit der Umwelt anzusehen. Im Sinne konstruktivistischer Entwicklungskonzeptionen nimmt das Individuum einen aktiven Part ein, um sich der Umwelt bzw. die Umwelt an die eigenen Bedürfnisse anzupassen und dabei immer komplexere personale Strukturen auszubilden (vgl. Baur, 1994, S. 33 f.). Interaktionistische Entwicklungskonzeptionen betonen darüber hinaus, dass sowohl das Individuum als auch die Umwelt aktiv an den Entwicklungsprozessen beteiligt sind. Das Prinzip „Fördern durch Fordern“ beispielsweise beinhaltet neben dem Schaffen von Rahmenbedingungen für ein aktives und bewegtes Aufwachsen auch, den Kindern entwicklungsgerechte (Bewegungs-)Aufgaben zu stellen, für deren Lösungen hohe Anforderungen gestellt werden.

Kombination beider Wirkmechanismen: Ein Zusammenhang zwischen der in der neurophysiologischen Betrachtung beschriebenen Synapsenbildung und dem Sammeln von Erfahrungen und Sinneseindrücken durch Bewegung, wie von Piaget beschrieben und von Scherler (1975) in sportwissenschaftlicher Perspektive aufgearbeitet, wird u. a. von Dordel (2003, S. 247) hergestellt. Sie vermutet, dass die Synapsenbildung im Gehirn durch neuartige Bewegungsaufgaben stimuliert wird: Unbekannte Situationen verlangen sowohl von Heranwachsenden als auch von bereits erwachsenen Menschen eine Auseinandersetzung mit dem Bewe-

gungsproblem und das Entwickeln einer Lösungsstrategie. Diese ständige Inanspruchnahme bestimmter Gehirnareale durch Übung und Lernprozesse wird als wesentlicher Anreiz für die Synapsenbildung in der gesamten Lebensspanne vermutet. Wissenschaftliche Erkenntnisse hierüber sind jedoch noch immer als vage zu beschreiben.

Die aufgeführten möglichen Wirkungsmechanismen zur Förderung der kognitiven Entwicklung durch Bewegung und körperliche Aktivität werfen die Frage auf, ob ein empirischer Nachweis für die Existenz von Übertragungseffekten motorischer Aktivität auf kognitive Entwicklungsaspekte möglich ist. Daran angeschlossen ist die Überlegung, wie diese Bewegungsaktivität gestaltet werden sollte, um eine optimale Förderung sowohl motorischer, als auch kognitiver Funktionen zu erzielen. Es wäre beispielsweise zu untersuchen, ob koordinative, also zentralnervös determinierte Aktivitäten förderlicher für die mittel- und langfristige Entwicklung kognitiver Fähigkeiten sind als Bewegungsaufgaben, die eher durch energetische Prozesse (Kraft, Ausdauer) bestimmt sind. Auch die Rolle des biologischen Alters der Kinder ist zu klären, also beispielsweise ob bei jüngeren Kindern größere Effekte eines Bewegungsprogramms nachzuweisen sind als bei älteren Kindern.

Durch die Analyse des aktuellen Forschungsstandes wird versucht, Hinweise auf mögliche Antworten dieser Fragen zu gewinnen und Forschungs- und Erklärungslücken zu identifizieren.

Aktueller Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen Bewegung, motorischer und kognitiver Entwicklung

Die aktuelle Forschungslage besteht einerseits aus Metaanalysen, die Einblick in die unterschiedlichen Studien und Ansätze bieten, und andererseits aus aktuellen Einzelstudien der jüngeren Vergangenheit.

In seinem Forschungsüberblick zum Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und kognitiven Fähig-

keiten bei Kindern unterteilt Shephard (1997) publizierte Studien in zwei Kategorien. Zum einen handelt es sich um Interventionsstudien, in denen durch ein spezielles Bewegungsprogramm Veränderungen im motorischen und kognitiven Bereich erzielt werden sollen. Zum anderen werden korrelative Ansätze einbezogen, in denen der motorische Status der Probanden mit dem kognitiven Status in Beziehung gesetzt wird. Zu den letzteren muss jedoch angemerkt werden, dass diese korrelativen Ansätze den hypothetischen Wirkungszusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und der Entwicklung von motorischen Fähigkeiten, wie er u. a. von Zaichowsky, Zaichowsky und Martinek (1980, S. 96) beschrieben wird, voraussetzen und somit aus der Untersuchung ausklammern.

Unterschieden werden muss also (1.) zwischen Studien, in denen zu einem bestimmten Messzeitpunkt ein korrelativer Zusammenhang zwischen motorischen und kognitiven Merkmalen erforscht wird, (2.) Studien, die mit Hilfe multipler Querschnittsvergleiche Veränderungen dieses Zusammenhanges beispielsweise über verschiedene Altersbereiche untersuchen und schließlich längsschnittliche Studien, die entweder (3.) explorativen Charakter besitzen oder (4.) als Interventionsstudien angelegt sind. Aussagen über Kausalitäten sind nach Reinders (2006, S. 570) lediglich in den Fällen zulässig, in denen die Ursache der Wirkung zeitlich vorgelagert ist. Nur Studien mit einem längsschnittlichen Design lassen somit Ergebnisinterpretationen im Hinblick auf tatsächliche Wirkungszusammenhänge zwischen motorischen und kognitiven Persönlichkeitsaspekten zu.

Für das Erwachsenenalter liegen Forschungsergebnisse in relativ großer Zahl vor. In ihrer Metaanalyse kommen Etnier et al. (1997) beispielsweise anhand von 134 Studien zu dem Ergebnis, dass körperliche Aktivität einen schwachen positiven Effekt auf die kognitive Leistungsfähigkeit hat. Für den Kindes- und Jugendbereich wird dieser Effekt von den Autoren

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND

An der Technischen Universität Dortmund ist am **Institut für Sport und Sportwissenschaft der Fakultät Kunst und Sportwissenschaften** zum nächstmöglichen Zeitpunkt die Stelle einer **Lehrkraft für besondere Aufgaben** zunächst befristet auf 2 Jahre, zu besetzen.

Die Entgeltzahlung erfolgt entsprechend den tarifrechtlichen Regelungen nach Entgeltgruppe 13 TV-L bzw. ggf. nach dem Übergangsrecht TVÜ-Länder. Es handelt sich um eine Vollzeitstelle. Die Stelle ist grundsätzlich auch für Teilzeitkräfte geeignet.

Aufgabengebiet:

- Lehrveranstaltungen für das Fach Sport im fächerübergreifenden Studienbereich "Bildung und Wissen"
- Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung und Begleitung der Praxisphasen in außerschulischen Berufsfeldern des Sports und zum "Brückenschlag Studium - (Lehrer-)Beruf"
- Qualifizierung von Studierenden für Tutoren- und Mentorentätigkeiten im Rahmen der Sportlehrerausbildung
- Entwicklung und Umsetzung eines Qualitätsmanagementsystems für das Fach Sport
- Mitarbeit bei der Qualitätssicherung und -entwicklung des institutsinternen Studierendenberatungs-, Informations- und -betreuungssystems.

Die Lehrveranstaltungen haben einen Umfang von 13 Semesterwochenstunden. Nähere Informationen siehe unter: www.sport.uni-dortmund.de sowie www.zfl.uni-dortmund.de

Einstellungsvoraussetzung:

- Qualifizierter Studienabschluss im Fach Sport, 2. Staatsexamen und/oder Promotion erwünscht
- Qualifikation in den o.g. Aufgabenbereichen
- Teamfähigkeit und Innovationsbereitschaft

Es wird darauf hingewiesen, dass die Bewerbungen von Frauen ausdrücklich erwünscht sind und Frauen bei gleicher Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung bevorzugt berücksichtigt werden, sofern nicht in der Person eines Mitbewerbers liegende Gründe überwiegen. Es wird darauf hingewiesen, dass die Bewerbung geeigneter Schwerbehinderter erwünscht ist.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind innerhalb von 4 Wochen nach erfolgter Veröffentlichung der Stellenausschreibung zu richten an:

 **Technische Universität Dortmund, Institut für Sport und Sportwissenschaft, z. Hd. Herrn Universitätsprofessor Dr. Stephan Starischka, Otto-Hahn-Str. 3, 44227 Dortmund. Telefonische Auskünfte unter Tel.: 0231/755 - 4103 (Sekretariat) oder E-Mail: elke.herrmann@uni-dortmund.de**

höher eingeschätzt als im Erwachsenenbereich. In einer weiteren *Metaanalyse, die sich aufgrund der Ergebnisse der ersten Analyse speziell mit dem Kindes- und Jugendalter beschäftigt, kommen Sibley und Etnier (2003) zu einem etwas höheren signifikanten Effekt über alle untersuchten Altersgruppen. Die Detailanalyse ergab die höchsten Effektstärken für junge Grundschul Kinder und Kinder der Sekundarstufe I.* Der Vorschulbereich findet in dieser Metaanalyse keine Berücksichtigung.

Zimmer (1981) präsentiert eine umfangreiche Literaturanalyse zu Studien, die sich mit dem Zusammenhang von motorischen und kognitiven Merkmalen befassen. Sie kommt zu dem Schluss, dass überwiegend signifikant positive Korrelationen bestehen. Einschränkend weist sie darauf hin, dass in einigen Studien keine validen Messinstrumentarien, sondern

beispielsweise Zeugnisnoten und subjektive Einschätzungen als Merkmale genutzt wurden. In ihrer eigenen Längsschnittstudie mit ca. 300 Probanden im Alter von drei bis sieben Jahren fand sie bei der querschnittlichen Betrachtung enge, hochsignifikante Zusammenhänge. Bei den jüngeren Kindern konnten höhere Korrelationskoeffizienten festgestellt werden als bei den älteren Kindern, was als Bestätigung der Ergebnisse von Willimczik (1975, S. 87-88) gewertet werden kann. In der längsschnittlichen Analyse konnte Zimmer für die Versuchsgruppe nicht nur einen positiven Effekt der durchgeführten vielseitigen Bewegungsintervention im Hinblick auf die motorische Leistungsfähigkeit verzeichnen, sondern auch hinsichtlich der verbalen Intelligenz und der Handlungsintelligenz. Während die Versuchsgruppe beim Eingangstest noch niedrigere

Leistungen bei den Intelligenztests als die Kontrollgruppe aufwies, stiegen die Leistungen nach den elf Monaten Interventionszeitraum, in denen ein zusätzliches Bewegungsprogramm durchgeführt wurde, im Vergleich zur Kontrollgruppe auf signifikant höhere Werte an (1981, S. 158).

Krombholz (1985) konnte in einem weiteren Literaturüberblick ebenfalls meist signifikant positive, wenn auch nicht übermäßig große Zusammenhänge zwischen dem motorischen Status und kognitiver Leistungsfähigkeit im Vorschulalter feststellen. *Er kommt zu dem Schluss, dass „eine Vorhersage kognitiver Leistungen aufgrund motorischer Leistungen im Vorschulalter kaum möglich“ ist* (S. 89).

In einer eigenen Studie untersuchte er 1988 bei 700 Schulanfängern den motorischen Status und als kognitive Merkmale die Konzentration und Grundintelligenz. Insgesamt zeigten sich nur schwache Zusammenhänge, wobei der höchste Korrelationskoeffizient mit $r = .21$ berichtet wird (vgl. auch Heim & Stucke, 2003, S. 131).

Im Rahmen einer weiteren Studie im Zeitraum von 1999 bis 2001 führte er einen Modellversuch in elf Kindertagesstätten durch. Im Vergleich zu den weiteren elf Kontrolleinrichtungen konnten in der Interventionsgruppe positive Wirkungen eines zusätzlichen Bewegungsangebotes auf die motorischen Leistungen festgestellt werden. *Eine positive Beeinflussung der untersuchten kognitiven Fähigkeiten (u. a. Konzentration) konnte allerdings nicht nachgewiesen werden* (2005, S. 97). Krombholz bestätigt damit die Erkenntnisse aus seinem Literaturüberblick zur Wirksamkeit motorischer Übungsprogramme, nach denen zwar in vielen Fällen eine positive Beeinflussung der motorischen Leistungen erzielt werden konnte, nicht aber die erwarteten positiven Effekte auf kognitive Persönlichkeitsmerkmale (1985, S. 90).

Graf et al. (2003) untersuchten anhand der Daten zur Eingangsuntersuchung der CHILT-Studie bei Schülern und Schülerinnen im Alter von durchschnittlich ca. sieben Jahren den Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und der Konzentrationsfähigkeit. *Sowohl für die Kinder in den Interventionsschulen (n = 668), als auch für die Kinder in den Kontroll-*

schulen (n = 238) konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der koordinativen Leistungsfähigkeit und der Konzentrationsleistung ermittelt werden. Zwischen der Konzentrationsleistung und der Ausdauerleistungsfähigkeit zeigte sich hingegen kein signifikanter Zusammenhang. Die Autoren interpretieren die Ergebnisse dahingehend, dass der Zusammenhang zwischen koordinativem Status und Konzentration hauptsächlich auf gemeinsame Lern- und Steuerungsprozesse im Bereich des Kleinhirns zurückzuführen ist. Die Ausdauerleistungsfähigkeit dagegen hängt primär mit physiologischen und weniger mit Lern- und Steuerungsprozessen zusammen und zeigt daher keinen signifikanten Zusammenhang zur Konzentrationsfähigkeit.

Ahnert, Bös und Schneider (2003) stellen im Rahmen ihre Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK fest, dass *überwiegend signifikante Zusammenhänge der non-verbalen bzw. verbalen Intelligenz sowohl mit koordinativen Fähigkeiten, als auch mit konditionellen Fähigkeiten nachgewiesen werden konnten.* Darüber hinaus konnten sie die von Zimmer (1981) und Willimczik (1975) beschriebene Abnahme des Zusammenhanges mit fortschreitendem Alter der Kinder nicht nachweisen. Sie weisen außerdem darauf hin, dass die Zusammenhänge für den gesamten untersuchten Lebensabschnitt vom vierten bis zum zwölften Lebensjahr relativ gering bleiben.

Voelcker-Rehage (2005) untersuchte in ihrer Studie für den Vorschulbereich Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren. *Sie konnte signifikante Zusammenhänge für koordinativ bzw. zentralnervös und informationsverarbeitend geprägte Fähigkeiten (Feinkoordination, Reaktionsschnelligkeit) mit der optischen Differenzierungsleistung als kognitiver Grundfunktion identifizieren.* Für Fähigkeiten, die durch Prozesse der Energiebereitstellung determiniert sind (z. B. die Maximalkraft) fielen die Zusammenhänge deutlich niedriger aus. In den multiplen Querschnittsvergleichen, getrennt für vier-, fünf- und sechsjährige Kinder, konnte eine deutliche Abnahme des Zusammenhanges zwischen motorischer und kognitiver Leistungsfähigkeit festgestellt werden. Im Sinne einer Diffe-

renzierungshypothese wird davon ausgegangen, dass sich die kognitiven und motorischen Fähigkeiten mit zunehmendem Lebensalter in verschiedene Dimensionen der Intelligenz bzw. Motorik ausdifferenzieren.

Warmser und Leyk (2003) berichten von den Effekten eines „Bewegten Unterrichts“ im Schulalltag. Sie führten bei Schüler/innen der Jahrgangsstufen sechs bis neun an zwei Tagen in der Woche jeweils in der vierten Schulstunde ein Aerobic-Programm durch. *Die Ergebnisse der Studie zeigen eine erhebliche Steigerung der Konzentration und Aufmerksamkeit.* Mittel- bzw. langfristige Auswirkungen der Intervention wurden jedoch nicht überprüft, so dass zunächst nur von einer zeitlich sehr begrenzten Wirkung des Bewegungsprogramms auf den kognitiven Bereich gesprochen werden kann.

Insgesamt zeigt sich also ein sehr uneinheitliches Bild, sowohl für Studien, in denen querschnittlich oder längsschnittlich Zusammenhänge zwischen motorischer und kognitiver Leistungsfähigkeit überprüft werden, als auch für Interventionsstudien, in denen mit Hilfe eines speziellen Bewegungsprogramms Effekte auf die motorischen und kognitiven Fähigkeiten erzielt werden sollen.

In korrelationsanalytischen Studien wird mehrheitlich berichtet, dass ein signifikanter Zusammenhang zwi-

Peter Fleig ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Sport und Pädagogik“ des Departments Sport & Gesundheit an der Universität Paderborn. Er promoviert an der Universität Bielefeld zum Thema „Bewegte Kindheit – Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Motorik und Kognitionen am Übergang von der Kindergarten- zur Schulzeit“.



Anschrift:
Universität Paderborn
Department Sport & Gesundheit
Sportwissenschaft
Arbeitsbereich „Sport und Pädagogik“
Warburger Str. 100
33098 Paderborn

schen dem aktuellen koordinativen und kognitiven Status bei jüngeren Kindern ermittelt wurde, die Ergebnisse unterscheiden sich allerdings hinsichtlich der tatsächlichen Stärke. Eine Abnahme der Korrelationskoeffizienten mit fortschreitendem Alter der Probanden wird zum überwiegenden Teil berichtet. Zudem werden häufiger stärkere Zusammenhänge zwischen koordinativen und kognitiven Fähigkeiten als zwischen konditionellen und kognitiven Fähigkeiten berichtet. Die Vermutung liegt somit nahe, dass die Prozesse der Bewegungssteuerung und -regelung wie auch Prozesse der kognitiven Verarbeitung in gleichen oder zumindest benachbarten Arealen des zentralen Nervensystems stattfinden.

Wenig Beachtung findet die Frage, ob die gefundenen Zusammenhänge nicht auch in umgekehrter Richtung interpretiert werden können, also ob nicht die Kinder, die im kognitiven Bereich gut entwickelt sind, daraus Nutzen für die Bewegungssteuerung und -regelung ziehen können. Dies würde zu einer besseren Leistung in den motorischen Tests führen; eine Interpretation von Forschungsergebnissen in dieser Hinsicht findet, zumindest in der Sportwissenschaft, bis auf wenige Ausnahmen, jedoch nicht statt.

Ebenfalls kaum beachtet wird die Problematik von Aussagen über Kausalitäten, die bereits oben angesprochen wurde. Ein *längsschnittliches bzw. kreuzverzögertes (Cross-Lagged-Panel) Design*, das einem solchen Forschungsansatz entsprechen würde, ist in keiner dem Autor bekannten sportwissenschaftlichen Studie zu finden. Im Folgenden wird exemplarisch anhand einiger ausgewählter Ergebnisse eine eigene Studie präsentiert, in der unter anderem das kreuzverzögerte Design zur Datenauswertung genutzt wird (Fleig, i. V.).

Ausgewählte Ergebnisse der eigenen Studie

In der eigenen längsschnittlichen Untersuchung wurden im Zeitraum des letzten Kindergartenjahres bei 114 Kindern zu drei Messzeitpunkten unter anderem der motorische Status und die Grundintelligenz (Cattell,

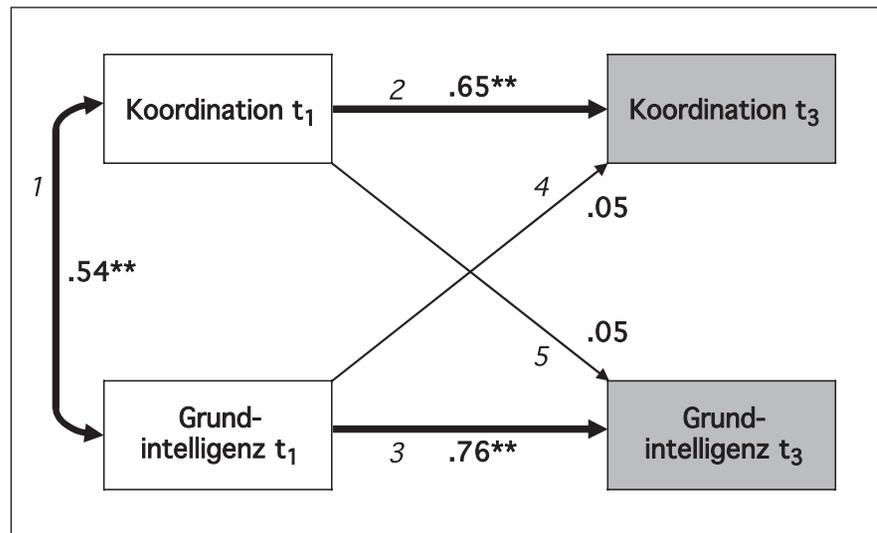


Abb. 1: Vereinfachtes Cross-Lagged-Panel-Modell für den Zusammenhang der Konstrukte „Koordination“ und „Grundintelligenz“ im Verlauf von t_1 zu t_3 (** $p < .01$); standardisierte Pfadkoeffizienten

Weiß & Osterland, 1997) erhoben. Zum ersten Messzeitpunkt waren die Kinder (44 Mädchen, 70 Jungen) im Durchschnitt ca. fünfeinhalb Jahre alt. Die drei Testungen wurden im Abstand von jeweils sechs Monaten durchgeführt.

Die Studie besitzt explorativen Charakter, ist somit nicht dazu gedacht, eine spezielle Intervention zu evaluieren. Vielmehr steht die Erforschung von kausalen Zusammenhängen zwischen verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen (im weitesten Sinne) unabhängig von zusätzlichen Bewegungsprogrammen im Fokus.

In der längsschnittlichen Analyse können erwartungs- und entwicklungsgemäß signifikante Steigerungen der Leistungen sowohl für die erhobenen motorischen Fähigkeiten, als auch für die Grundintelligenz nachgewiesen werden.

In der querschnittlichen Analyse über die drei Messzeitpunkte ergeben sich tendenziell abnehmende mittlere Zusammenhänge zwischen der Koordination und der Grundintelligenz, die allerdings zu jedem Messzeitpunkt sehr bedeutsam sind. Darüber hinaus zeigen sich, ähnlich wie bei Voelcker-Rehage (2005) und Graf et al. (2003) beschrieben, deutlich höhere Zusammenhänge zwischen der Koordination und der Grundintelligenz als zwischen der Maximalkraft (als konditionelles Merkmal; erhoben über die Handkraft) und der Grundintelligenz.

Zur Analyse von Wirkungsrichtungen und -stärken wurden Strukturgleichungsmodelle im Cross-Lagged-Panel-Design berechnet. Abb. 1 zeigt das Modell für die Entwicklung von Koordination und Grundintelligenz im Verlauf vom ersten zum dritten Messzeitpunkt:

Die Koordination und die Grundintelligenz weisen, wie bereits in der querschnittlichen Analyse festgestellt, zum ersten Messzeitpunkt einen engen, hochsignifikanten Zusammenhang auf (Pfad 1: .54). Für beide Konstrukte muss zudem im Verlauf von t_1 zu t_3 von einer hohen Stabilität gesprochen werden (Pfad 2: .65 bzw. Pfad 3: .76). Hinweise auf die Frage nach einem zeitverzögerten Einfluss der Koordination auf die Grundintelligenz bzw. im Umkehrschluss der Grundintelligenz auf die Koordination geben die beiden Kreuzpfade (4 und 5), die mit Koeffizienten von .05 gleich ausgeprägt und nicht signifikant sind.

Insgesamt gesehen kann somit von einem recht engen querschnittlichen Zusammenhang zwischen der Koordination und der Grundintelligenz im Vorschulalter ausgegangen werden. Es scheint sich im Hinblick auf zeitlich überdauernde Auswirkungen allerdings eher um ein sehr schwaches wechselseitiges Wirkungsgefüge zu handeln.

Fazit

Die eher zurückhaltenden Zusammenfassungen des aktuellen Forschungsstandes und der Ergebnisse der eigenen Studie bedeuten nicht, dass der Bewegung und der dadurch erwarteten Entwicklung motorischer Fähigkeiten keinerlei Bedeutung für die kindliche Gesamtentwicklung und somit auch für den Kindergarten- oder Schulalltag beigemessen wird. Es besteht jedoch dringender Forschungsbedarf, um den tatsächlichen Stellenwert der körperlichen Aktivität als wesentliches Element der Entwicklungsförderung, nicht nur in motorisch-körperlicher Hinsicht, empirisch zu untermauern. Studien im längsschnittlichen Design sind unverzichtbar, um die großen Hoffnungen, die speziell in ganzheitliche Effekte von Bewegungsinterventionen gesetzt werden, zu evaluieren. Für die Erklärung von Wirkzusammenhängen zwischen körperlicher Aktivität und kognitiver Entwicklung ist zu fordern, dass im Rahmen von neurophysiologischen Studien ganz speziell das Kindes- und Jugendalter in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird.

Ziel dieses Artikels ist es nicht, generelle positive Effekte von Bewegung auf die kognitive Entwicklung in Frage zu stellen. Eine differenzierte Sichtweise ist jedoch vonnöten, um populäre und pauschalisierende Aussagen zu Wirkannahmen relativieren zu können. Bis ein stabiles wissenschaftliches Fundament geschaffen ist, scheint es vorerst angemessener zu sein, die Universalthese „Bewegung macht schlau“, in der ja eine Kausalitätsannahme versteckt ist, umzuformulieren: „Bewegung ist schlau“.

Literatur

- Ahnert, J., Bös, K. & Schneider, W. (2003). Motorische und kognitive Entwicklung im Vorschul- und Schulalter: Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (4), 185–199.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Baur, J. (1994). Motorische Entwicklung: Konzeptionen und Trends. In J. Baur, K. Bös & R. Singer (Hrsg.), *Motorische Entwicklung. Ein Handbuch* (S. 27–47). Schorndorf: Hofmann.
- Bös, K. (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 85–107). Schorndorf: Hofmann.
- Cattel, R. B., Weiß, R. H. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest. Skala 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Dordel, S. (2003). *Bewegungsförderung in der Schule. Handbuch des Sportförderunterrichts*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Dordel, S. & Breithecker, D. (2004). Zur Lern- und Leistungsfähigkeit von Kindern. Aufmerksamkeitsleistung in einer Bewegten Schule. *Praxis der Psychomotorik*, 29 (1), 50–60.
- Etnier, J. L., Salazar, W., Landers, D. M., Petruzzello, S. J., Han, M. & Nowell, P. (1997). The Influence of Physical Fitness and Exercise Upon Cognitive Functioning: A Meta-Analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 249–277.
- Fleig, P. (i. V.). *Bewegte Kindheit – Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Motorik und Kognitionen am Übergang von der Kindergarten- zur Schulzeit*. Dissertation, Universität Bielefeld.
- Graf, C., Koch, B., Klippel, S., Büttner, S., Coburger, S., Christ, H., Lehmacher, W., Bjarnason-Wehrens, B., Platen, P., Hollmann, W., Predel, H.-G. & Dordel, S. (2003). Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und Konzentration im Kindesalter – Eingangsergebnisse des CHILT-Projekts. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 54, 242–246.
- Heim, R. & Stucke, C. (2003). Körperliche Aktivitäten und kindliche Entwicklung – Zusammenhänge und Effekte. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 127–144). Schorndorf: Hofmann.
- Hollmann, W. & Strüder, H.K. (2003). Gehirngesundheit, -leistungsfähigkeit und körperliche Aktivität. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 54, 265–266.
- Hollmann, W., Strüder, H. K. & Tagarakis, C. V. M. (2005). Gehirn und körperliche Aktivität. *Sportwissenschaft*, 35, 3–14.
- Kretschmer, J., Hagemann, O. & Giewald, C. (2000). *Veränderte Kindheit und motorische Entwicklung. Untersuchung zur motorischen Leistungsfähigkeit von Grundschulrinnen und Grundschulern in Hamburg*. Projektbericht. Hamburg: Universität.
- Krombholz, H. (1985). Motorik im Vorschulalter. Ein Überblick. *Motorik*, 8 (3), 83–96.
- Krombholz, H. (1988). *Sportliche und kognitive Leistungen im Grundschulalter. Eine Längsschnittuntersuchung*. Frankfurt/Main: Lang.
- Krombholz, H. (2005). *Bewegungsförderung im Kindergarten. Ein Modellversuch*. Schorndorf: Hofmann.
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 12.11.2007 unter http://www.kmk.org/aktuell/Gemeinsamer_Rahmen_Kindertageseinrich_BSJMK_KMK.pdf
- Piaget, J. (1975). *Gesammelte Werke. Studienausgabe*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reinders, H. (2006). Kausalanalysen in der Längsschnittforschung. Das Cross-Lagged-Panel-Design. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 569–587.
- Scherler, K. (1975). *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Begründung einer vorschulischen Bewegungs- und Spielerziehung durch Piagets Theorie kognitiver Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann.
- Shephard, R. J. (1997). Curricular Physical Activity and Academic Performance. *Pediatric Exercise Science*, 9, 113–126.
- Sibley, B. A. & Etnier, J. L. (2003). The Relationship Between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243–256.
- Voelcker-Rehage, C. (2005). Der Zusammenhang zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung im frühen Kindesalter – Ein Teilergebnis der MODALIS-Studie. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 56, 358–363.
- Warmser, P. & Leyk, D. (2003). Einfluss von Sport und Bewegung auf Konzentration und Aufmerksamkeit: Effekte eines „Bewegten Unterrichts“ im Schulalltag. *sportunterricht*, 52, 108–113.
- Willimczik, K. (1975). Zur Vorhersagbarkeit des Schulerfolges eingeschulter Kinder aufgrund ausgewählter kognitiver, motorischer und sozialer Merkmale. In H. J. Müller, R. Decker & F. Schilling (Red.), *Motorik im Vorschulalter. Wissenschaftliche Grundlagen und Erfahrungsmethoden* (S. 82–89). Schorndorf: Hofmann.
- Zaichowsky, L. D., Zaichowsky, L. B. & Martinek, T. J. (1980). *Growth and Development. The Child and Physical Activity*. St. Louis: Mosby Company.
- Zimmer, R. (1981). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter: eine experimentelle Untersuchung über den Zusammenhang motorischer, kognitiver, emotionaler und sozialer Variablen*. Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2003). *Bildung im Rückwärts-gang? – Pädagogik nach Pisa*. Schriftliche Fassung eines Vortrags anlässlich des 4. Osnabrücker Kongresses „Kindheit in Bewegung“ vom 20. bis 22. 3. 2003.

Sport und Sozialerziehung

Ingrid Bähr

Im Sport¹ findet letztlich immer soziales Handeln und damit auch immer soziales Lernen statt – dies kann in pro-sozialer oder anti-sozialer Weise erfolgen. Von einer „Sozialerziehung“ im Sport wird im Folgenden dann gesprochen, wenn normativ begründete Ziele im Sinne des Erwerbs (pro-)sozialer Kompetenzen formuliert und systematisch durch die Gestaltung der Art und Weise des Sporttreibens verfolgt werden (vgl. Ungerer-Röhrich et al., 1990, 17).

Der Beitrag lotet zunächst Chancen, Schwierigkeiten und Anspruch des Sports als Feld der Sozialerziehung aus und referiert entsprechende theoretische Ansätze. Daran anknüpfend werden Konsequenzen zur praktischen Umsetzung einer Sozialerziehung im Sport formuliert. Schließlich werden empirische Befunde zur Wirksamkeit sozialerzieherischer Praxis im Sport zusammengetragen und ein Fazit zum derzeitigen Stellenwert der Sozialerziehung in der Sportpädagogik formuliert.

Sport als Feld der Sozialerziehung: Chancen, Schwierigkeiten und Ansprüche

Chancen. Möglichkeiten zur Sozialerziehung im Sport bestehen in erster Linie dort, wo Sport unter institutioneller Aufsicht organisiert und/oder vermittelt wird, also im Schulsportunterricht, aber auch im Training in Vereinen und bei Sportangeboten anderer öffentlicher Träger. In den Strukturen des Sports sind drei „Basisdimensionen sozialen Handelns“ (Kleindienst-Cachay, 2000) auszumachen, an denen eine systematische Sozialerziehung ansetzen kann (ausf. Bähr, i. Dr.).

Verständigung. Verständigung findet im Sport einerseits auf sprachlicher Ebene statt, bspw. wenn beim Lernen, Üben oder Trainieren beraten wird, wenn Spielregeln diskutiert oder verändert werden, wenn Geräte aufgebaut und Sicherheitsvorkehrungen getroffen, Gruppen gebildet oder Rollen innerhalb einer Mannschaft verteilt werden. Dies fordert (und fördert damit potentiell) verbale Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit.

Andererseits ereignet sich Verständigung im Sport auf „leiblicher Ebene“, im Sinne unmittelbarer sozialer „Beziehungsbeziehungen“ (Funke-Wiencke, 1997), bspw. wenn zwei Sportspieler² „aufeinander eingespielt“ sind und sich „blind verstehen“ oder wenn zwei Staffelläufer bei der Übergabe des Stabes zu einer Einheit „verschmelzen“; auch bei Partner- oder Gruppengestaltungen in Gymnastik und Tanz, beim Turnen, Eiskunstlauf oder der Akrobatik gehen die Beteiligten in idealtypischer Weise Bewegungsbeziehungen ein, die auf ein konstruktives Miteinander, ein Sich-Einfühlen-in und Reagieren-auf den Anderen essentiell angewiesen sind. Aber auch in Individualsportarten werden häufig soziale Bewegungsbeziehungen gesucht, bspw. wenn in der Leichtathletik gezielt Trainingsgruppen und Lauftreffs organisiert werden. Auch viele Trendsportarten wie Inlineskaten, Skate- oder Snowboardfahren, Nordic Walking usw. werden vornehmlich in Gruppen ausgeführt. Die Strukturen des Sports sind dazu geeignet, das Anschlussmotiv anzuregen (Gabler, 2003, 377) und bieten damit einen Spielraum zur Förderung verschiedenster sozialer Kompetenzen.

Kooperation. Um Bewegungsbeziehungen gelingend eingehen zu kön-

nen, bedarf es der Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit. Darüber hinaus ist insbesondere bei leistungsheterogenen Bewegungspartnern auch ein hohes Maß an Empathiefähigkeit, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft erforderlich, um sich gegenseitig dabei zu unterstützen (bzw. sich unterstützen zu lassen), seinen jeweiligen Anteil an der Bewegungsbeziehung zu leisten. Gelingt die Interaktion der Sporttreibenden, wird dies von den Beteiligten meist als überaus (be-)lohnend empfunden.

Konkurrenz. Im Sinne von Wettkampf kann Konkurrenz im Sport als eine spezielle, besonders anspruchsvolle Form der Kooperation verstanden werden. Dies lässt sich gut unter Bezugnahme auf die in der Idee des Wettkampfsports geforderte „Tugend“ der Fairness verdeutlichen. Faires Handeln im Sport bedeutet, „den Gegner als Partner sehen, ohne den es keine Spannung gibt, die Regeln einhalten, weil sie erst Spannung ermöglichen, (dem Partner) das größtmögliche Maß an Chancengleichheit verschaffen, weil das erst Spannung produziert“ (Volkamer, 1994, 188; vgl. auch Court, 2003; ausführl. zum Sportspiel Pühse, 2004). Konkurrenz im Sinne des Sports verlangt damit ein Abstandnehmen von egoistischen Bedürfnissen „wie“ Gewinnen-Wollen-um-jeden-Preis oder dem ungebrochenen Ausspielen eigener Stärken zugunsten eines Verhaltens, das *allen*

¹ Es wird ein weiter Begriff von „Sport“ als Spiel-, Sport- und Bewegungskultur (vgl. Röthig & Prohl, 2003, 493 f.) zugrunde gelegt.

² Mit Rücksicht auf die Lesbarkeit des Textes wird die maskuline Form verwendet, gemeint sind beide Geschlechter.

Beteiligten ein spannendes Spiel bzw. einen spannenden Wettkampf ermöglicht.

Schwierigkeiten. Neben den genannten Chancen zur Sozialerziehung liegen im Sport aber auch Strukturen, die die Entwicklung pro-sozialen Handelns behindern können (Balz, 1998, 153). Meist als Folge einer überhöhten Bedeutung von Sieg und Niederlage sind in der Sportpraxis nicht selten auch aggressive Handlungen zu beobachten. Beispiele sind die Stigmatisierung oder das Ausschließen Leistungsschwächerer (z. B. in Mannschaftsspielen) oder das bewusste Übertreten von Regeln (z. B. taktische Fouls, bei denen eine Verletzung des Gegners billigend in Kauf genommen wird) bis hin zu offenen Anfeindungen des „Gegners“. Pühse (2001, 341) resümiert, dass mit wachsender Bedeutung von Wettbewerb und Erfolg der Stellenwert pro-sozialen Verhaltens im Sport sinkt.

Es ist auch darauf zu verweisen, dass die Strukturen des Sports im gesellschaftlichen Sinne ein Potential zur ästhetischen Verführung beinhalten (vgl. Alkemeyer, 2003; Prohl, 2006, 53 ff. und 170 ff.). So konnte bspw. mit der Betonung der (wett-)kämpferischen und gruppendynamischen Aspekte sozialen Handelns im Sport, im Sinne einer „soldatischen Mannschaft“ Sozialerziehung im Sport zur Einübung von Wehrtüchtigkeit und Gehorsam im Dritten Reich missbraucht werden. Schierz (2002) spricht sich im Zusammenhang der Diskussion um Wertevermittlung im Sport dafür aus, an den Sport – wenn er denn im Sinne eines Bildungsmediums diskutiert wird – allenfalls den Anspruch zu erheben, *Urteilsfähigkeit* über die ihm zugeschriebenen Werte fördern zu sollen, nicht jedoch eine Förderung von Werten, die im sozialen Handeln im Sport an sich lägen.

Zwischenfazit. In den Strukturen des Sports sind einerseits besondere Chancen, andererseits aber auch Schwierigkeiten in Bezug auf soziales Handeln und Lernen angelegt, da inhaltliche und soziale Momente in vielen Sportarten eng miteinander verknüpft sind.

Ansprüche. Trotz der genannten Schwierigkeiten wird von den Medien, der Politik, aber auch von Sportorganisationen dem Sport insbesondere im Kindes- und Jugendalter das Potential zugesprochen, zur Vermitt-

lung gesellschaftlicher Normen und Werte sowie sozialer Kompetenzen beitragen zu können. Diesbezüglich sind zwei unterschiedliche Ebenen zu differenzieren: Sowohl in den neueren Lehrplandokumenten des Sportunterrichts an der Schule (vgl. Prohl & Krick, 2006, 31) als auch bspw. in der Agenda des Deutschen Sportbundes zu gesellschaftlichen Herausforderungen des Sports (DOSB, 2007) findet sich die Formulierung der Sozialerziehung „zum Sport“, „durch Sport“ und teilweise auch „im Sport“. *Zum Sport* erziehen bedeutet an dieser Stelle, soziale Handlungsfähigkeit im Rahmen der Sport- und Bewegungskultur zu vermitteln. *Durch Sport* erziehen zielt auf einen *Transfer* der im Sport angeeigneten sozialen Kompetenzen auf andere Lebensbereiche. Diese Position wurde vor allem in den 70er Jahren im Zusammenhang mit einer emanzipatorischen Funktion des Sportunterrichts diskutiert und führte u. a. zur sog. Instrumentalisierungskontroverse: Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, ob eine Vereinnahmung des Sports als Mittel zur Förderung u. a. sozialer Kompetenzen den Sportunterricht letztlich von seinem Gegenstand entfremde (zsf. z. B. Pühse, 1999, 226; Prohl, 2006, 136 ff.).

Im aktuellen sportpädagogischen Diskurs geht man davon aus, dass sozialerzieherische Maßnahmen in die bewegungsbezogenen Themen des Sports integriert werden sollen und ihr Wirkungsanspruch zunächst im Sinne einer Erziehung *im Sport* auf den Kontext des Sports begrenzt bleibt.

Welche theoretischen Ansätze liegen nun im Rahmen der Sportwissenschaft vor, die die genannten Chancen, Schwierigkeiten und Ansprüche des Sports bezüglich einer Sozialerziehung aufgreifen?

Theoretische Ansätze zur Sozialerziehung im Sport

Frühe Überlegungen zur Sozialerziehung im Sport gingen von einem diesbezüglichen Eigenwert des Sports aus: So stellte bspw. Grupe (1969, 1984, 114 ff.) die These auf, dass, wer nachhaltig Sport treibe, dazu auch persönliche Haltungen und Einstellungen (wie Hilfsbereitschaft, prosoziales Verhalten, Fairness) entwi-

ckeln müsse, die dies überhaupt erst ermöglichten. Grupe ging davon aus, dass im Sport derartige Haltungen und Einstellungen „absichtslos und nebenbei“ zustande kämen, da sie sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis gelingenden Sporttreibens seien (a. a. O., 119). Letztlich gehen zahlreiche sportwissenschaftliche Forschungsansätze, die sich auf sozialisationstheoretische Ansätze beziehen (sensu Hurrelmann), davon aus, dass Engagement im Sport bereits an sich als „Moderatorvariable im Entwicklungsgeschehen betrachtet [werden könne], die zur Erschließung personaler und sozialer Ressourcen dienen kann“ (Brettschneider & Gerlach, 2004, 168). Als Gegenstück dieser sog. *funktionalen Position* hat sich seit den 70er Jahren ein Verständnis von Sport(-unterricht) im Sinne einer eher *intentionalen Sozialerziehung* entwickelt, das davon ausgeht, dass die Förderung pro-sozialen Handelns im Sport kein Automatismus ist, sondern nur durch systematische Gestaltung und Ergänzung des Sporttreibens geleistet werden könne.

Sozialkognivistische Ansätze. Der intentionalen Position ist u. a. der in der Fachliteratur seit den 80er Jahren etablierte rollentheoretische Ansatz zuzuordnen. Dieser leitet auf Basis der *interaktionistischen Rollentheorie* (soziologisch fundiert sensu Krappmann) vier Grundqualifikationen sozialen Handelns ab (ausf. Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994, 103 ff.; Ungerer-Röhrich et al., 1990, 19 ff.): Empathie, Rollenübernahme/-distanz, Ambiguitäts-/Frustrationstoleranz sowie Identitätsdarstellung. Diese Grundqualifikationen werden als notwendig erachtet, um ein Gleichgewicht zwischen den Wünschen und Erwartungen der Interaktionspartner herzustellen. Chancen zur Sozialerziehung werden darin gesehen, gezielt Situationen zu schaffen, die den Beteiligten die Entwicklung dieser Grundqualifikationen abverlangen sowie eine reflexive Aufarbeitung dieser Erfahrungen erfordern. Pühse spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer „Kognitivierung des Erlebten“ (1999, 230). Pühse (2004, 85ff.) und Kleindienst-Cachay (1996) verweisen im Anschluss an *sozial-kognivistische Entwicklungstheorien* (sensu Mead, Piaget, Kohlberg) auf die besondere Bedeutung der Perspektivübernahme (synonym: Empathie) als „Basismechanismus sozialen Handelns“ (a. a. O., 20). Sie betonen die Notwendigkeit, die Altersabhängigkeit der Entwick-

lung dieser Fähigkeit in der Praxis sozialerzieherischen Handelns im Sport zu berücksichtigen.

Lerntheoretische Ansätze. Lerntheoretische Ansätze werden bislang in sportpädagogischen Zusammenhängen vergleichsweise selten diskutiert, liefern aber den wichtigen Hinweis, dass soziales Lernen (auch) wesentlich von dem Vorbild der Lehrperson im Sportunterricht getragen wird. Als zentrale Mechanismen sozialen Lernens wird das Lernen am Modell sowie die Bekräftigung pro-sozialen Handelns oder aber Sanktion anti-sozialen Handelns der Schüler bzw. Sportler durch die Lehrkraft/den Trainer gesehen (sozial-kognitive Lerntheorie sensu Bandura).

Phänomenologische Ansätze. Phänomenologisch orientierte Betrachtungen sozialen Handelns im Sport setzen an der leiblichen Verfasstheit von „Bewegungsbeziehungen“ an. Sport bietet aus dieser Sicht ein genuines Feld der Verknüpfung reflexiver sozialer Beziehungen (im sprachlichen Austausch über das gemeinsame Sich-Bewegen) und präreflexiver sozialer Beziehungen (im gemeinsamen leiblichen Sich-Bewegen). Eine wichtige Konsequenz vor allem des letztgenannten Aspektes besteht darin, dass präreflexive Anteile pro-sozialen Handelns im Sport nicht *herstellbar* sind: Präreflexives kann nicht „gewollt“ werden. Thiele spricht mit Blick auf kognitiv orientierte Theorien der Sozialerziehung im Sport vom „(Irr-)Glauben der Steuerbarkeit und Transparenz sozialer Prozesse durch den Menschen als interagierendes Vernunft-Ich“ (1994, 78). Folgt man dieser Annahme, dass Reflexion und Vollzug sozialen Handelns im Sport nicht identisch sind, muss daraus wiederum geschlossen werden, dass soziales Handeln nicht intentional lehrbar ist, sondern soziale Lernprozesse vielmehr ganz wesentlich auf Erfahrungen und schließlich auf Gewohnheitsbildungen (Habitualisierungen) gründen. Die Phänomenologie spricht hier sehr anschaulich von der „Einverleibung“ (pro-)sozialen Handelns. Dabei ereignet sich „zuerst (...) die gemeinsame Praxis; danach die Entdeckung, dass wir in diesem Tun auch einander näher gekommen sind“ (Coenen, 1979).

Bildungstheoretische Ansätze. Auch bildungstheoretische Ansätze sehen in der aktiv handelnden Erfahrung ein zentrales Moment der Sozialerziehung im Sport und betonen an dieser Stelle, dass sich (Persönlichkeits-)Bildung letztlich als „Selbstbildung des

Subjektes“ vollziehe. Dies meint, dass der Einzelne *selbsttätig* und *eigenverantwortlich* in der und über die Auseinandersetzung mit dem Anderen die eigene Persönlichkeit entwickelt (vgl. Meinberg, 1994, 64 ff.). Die Auseinandersetzung mit „dem Anderen“ ist in mehrfacher Weise zu deuten: Einmal im sozialen Sinn als Auseinandersetzung mit anderen Menschen; aber auch im ideellen Sinn als Auseinandersetzung mit den von ihnen konstruierten Systemen, Normen und Werten im Rahmen der Sportkultur; und schließlich im materialen Sinn als ästhetische Auseinandersetzung mit der Zwischenleiblichkeit gemeinsamen Sich-Bewegens. Als Konsequenz der bildungstheoretischen (und phänomenologischen) Perspektive ergibt sich für eine Sozialerziehung im Sportunterricht, dass über die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen Bedingungen der Möglichkeit zur Selbstbildung hergestellt werden können und damit *indirekt* pro-soziales Handeln gefordert bzw. gefördert werden kann. Das sozialerzieherische Potential des Sportunterrichts wird letztlich darin gesehen, über die Qualität gelingender sozial-leiblicher, ästhetischer Erfahrungsprozesse *im* Erwerb und Vollzug sportbezogenen Bewegungskönnens pro-soziales Handeln zu initiieren (vgl. Prohl, 2006, 182 ff.).

Während sozial-kognitivistische bzw. entwicklungstheoretische Ansätze vor allem die Beziehungsebene der Interagierenden als Ansatzpunkt der Sozialerziehung im Sport fokussieren, betonen phänomenologische und bildungstheoretische Ansätze die Qualität sportbezogener „Bewegungsbeziehungen“ als zentrales Moment der Sozialität im Sport.

Damit betonen die skizzierten theoretischen Ansätze auch jeweils unterschiedliche Implikationen für die Praxis des Sportunterrichts bzw. des Trainings, was im Folgenden veranschaulicht wird.

Praktische Umsetzung der Sozialerziehung im Sport

Die zu Beginn der theoretischen Ansätze angedeutete Polarisierung funktionaler und intentionaler

Sozialerziehung ist heute auf didaktischer Ebene weitestgehend beigelegt: Es besteht ein mehr oder minder übergreifender Konsens darüber, dass motorisches und soziales Lernen im Sportunterricht zusammengehören bzw. ineinander verschränkt sind. Dabei müssen in einer methodisch-didaktischen Aufbereitung des Sports Situationen entsprechend arrangiert und „Impulse für [pro-]soziales Handeln gesetzt werden“ (Pühse, 2004, 188). Sport in Schule und Verein braucht also bestimmte Bedingungen, um sozialerzieherisch wirksam zu werden.

Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkraft bzw. des Trainers.

Als förderliche Bedingung einer Sozialerziehung wird eine emotional zugewandte, erzieherisch ausgerichtete Haltung der Lehrkraft bzw. des Trainers gesehen, die Unterrichten bzw. Trainieren und Erziehen als ineinander verwobene Teile ihres Auftrages versteht (vgl. Kleindienst-Cachay, 1996, 23; Sygusch, 2005, 42 f.). Die Lehrkraft bzw. der Trainer sollten weiterhin pro-soziales Verhalten der Mitglieder der Lerngruppe erkennbar wertschätzen, anti-soziales Verhalten dagegen gezielt ächten, um so im Sinne einer Bestärkung (bzw. Sanktion) sozialerzieherisch zu handeln. Auch im Umgang mit Sieg und Niederlage, in der gezielten Einbeziehung Leistungsschwächerer sowie im Umgang mit Emotionen sollte die Lehrkraft bzw. der Trainer entsprechende pro-soziale Verhaltensmuster vorleben, die von den Schülern bzw. Sportlern zunächst (unbewusst) imitiert und später internalisiert werden können.

Atmosphäre sozialen Wohlbefindens.

Durch den Aufbau partnerschaftlicher Beziehungen, wertschätzender Begegnung, von Transparenz sowie Aufrichtigkeit sollte die Lehrkraft versuchen, eine positive Atmosphäre des Sporttreibens herzustellen, in der sich insbesondere sportschwache Schüler bzw. leistungsschwächere Vereinsmitglieder nicht als Außenseiter fühlen (vgl. Pühse, 2004, 218f.). Über den Rahmen der Lerngruppe hinaus ist aber auch das soziale Klima der Schule bzw. des Vereins bedeutsam (vgl. Gebken, 2002, 191 ff.; Prohl, 2006, 303 ff.).

Auswahl der Unterrichts- und Trainingsinhalte. Themen des Sports, die

von sich aus eher auf Kooperation als auf Konkurrenz angelegt sind (z. B. kleine Spiele ohne Sieger; erlebnispädagogische Aufgaben; Gruppenpräsentationen) eignen sich für einen Einstieg zur Sozialerziehung besonders (vgl. Funke-Wienecke, 1997, 35 f.). Auf Konkurrenz angelegte Formen des Sports können in diesem Sinne zunächst auch entsprechend durch Regeländerungen variiert werden (z. B. Gruppenturnen statt Einzelwettkämpfe). Es gilt, Situationen zu nutzen oder bewusst zu schaffen, die zur Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit Anderen herausfordern (Pühse, 1999, 228). Ist der Einstieg in eine Sozialerziehung im Sport vollzogen, sollten jedoch nach und nach die originären Strukturen der jeweiligen Spielart des Sports selbst unter sozialerzieherischer Perspektive herausgearbeitet werden: Welche pro-sozialen Verhaltensweisen lassen sich im Tischtennis erlernen, welche diesbezüglichen Chancen bieten Kampfsportarten? (vgl. dazu auch das Konzept „Lernsituationen Aufgreifen, Thematisieren und Inszenieren“ von Sygusch, 2007).

Berücksichtigen der Altersabhängigkeit der sozialen Entwicklung. Kleindienst-Cachay (1996) empfiehlt, im frühen Grundschulalter die Erwartungen an die sozialen Kompetenzen der Lernenden noch zurückzuschrauben und im Sinne einer „indirekten sozialen Regie“ gezielte Spiel- und Übungssituationen auszuwählen, welche sie in Bezug auf pro-soziales Handeln nicht überfordern. So sollten bspw. Situationen, in denen Kinder sich helfen lassen müssen, einen Objektverlust erleiden oder eindeutig die Sieger- bzw. Verliererrolle einnehmen, vermieden werden. Denn solche Situationen werden von den Kindern diesen Alters noch nicht symbolisch, sondern als reale Machtdemonstration erlebt (a. a. O., 24). Komplexe Sportspiele gelten aus entwicklungs-theoretischer Perspektive erst ab der fünften Klassenstufe als sinnvoller Unterrichtsinhalt, denn erst im Alter von etwa zwölf Jahren können übergeordnete Spielprinzipien wie Fairness tief greifend verstanden werden.

Relativierung der Bedeutung von Sieg und Niederlage zugunsten einer Prozessorientierung. Mit Leistungs- und Konkurrenzsituationen sollte behutsam und reflektiert umgegangen werden. Die Bedeutung von Sieg und Niederlage sollte immer wieder von der Lehrkraft/dem Trainer relativiert werden, stattdessen sollte die Freude an der Spannung eines Spiels oder

Wettkampfes in den Vordergrund gestellt werden (z. B. Ungerer-Röhrich, 1990, 41; Balz, 1998, 161; Pühse, 1999, 229; Sygusch, 2005, 44 f.). Dies kann bereits in der Art und Weise, wie Wettkämpfe als Unterrichts-/Trainingsinhalt thematisiert werden, angelegt werden (bspw. als Gruppenwettkämpfe, durch häufigeres Wechseln der Mannschaftszusammenstellungen, usw.). Eine weitere Möglichkeit sind gezielte Reflexionen zu der Frage, ob und warum (nicht) alle Beteiligten an einem Spiel oder Wettkampf Freude hatten. Diese Reflexionen sollten zu der Einsicht führen, dass letztlich nur ein faires Verhalten in Wettkampf- oder Spielsituationen dazu führt, dass diese von allen als lohnend erlebt werden.

Primat der Erfahrung und gezielter Einsatz von Reflexionen. Funke-Wienecke (1997, 36 f.) betont aus phänomenologischer Perspektive, dass das Gespräch im sozialerzieherischen Sportunterricht zwar bedeutsam sei, jedoch nicht einseitig als der Ort sozialen Lernens ausgemacht werden dürfe. Sozialerziehung sollte im Sportunterricht primär als aktives Handeln in konkreten Situationen initiiert werden. Erst auf der Grundlage handelnder Erfahrung bestünde auch die Möglichkeit, dass entsprechende Anregungen und Verweise seitens der Lehrkraft bzw. des Trainers überhaupt Gehör fänden (Balz, 1998). Appelle an oder Reflexionen über soziales Verhalten ohne direkte Anbindung an eine handelnde Praxis werden als wirkungslos erachtet. In diesem Sinne wird insbesondere auf Reflexionsbedarf im Kontext von wettkampforientierten Sportarten und Regelspielen verwiesen: Das Beteiligen der Schüler bzw. Sportler an der Aufstellung und Veränderung von Regeln, das Bewerten von Regeln und Regelveränderungen, das Beachten von Regeln und Sanktionieren von Regelverstößen in Verbindung mit dem Ermitteln von Ursachen für Regelverstöße und schließlich auch das Bilden von Mannschaften sowie allgemein Konflikte und Emotionen im Sport sind pädagogisch gehaltvolle Situationen, die über die Reflexion konkreter praktischer Erfahrungen Anlässe für soziales Lernen sein können (a.a.O., 157 f.).

Schülerorientierung und offene Methoden. Sozialerziehung kann nur dort sinnvoll stattfinden, wo die Schüler bzw. Sportler auch *offene* Situationen sozialen Handelns vorfinden, also von der Lehrkraft gezielt zur Selbst- und Mitbestimmung angeregt

werden (vgl. Pühse, 2004, 202 ff.; Sygusch, 2005, 46 f.). Derartige Merkmale eines demokratischen Unterrichtssettings finden sich vor allem in offenen und schülerorientierten methodischen Konzepten des Sportunterrichts. Im Rahmen dieser Konzepte wird die Dominanz der Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen zurückgenommen und Verantwortung und Initiative den Lernenden übertragen. Dadurch wird den Beteiligten die Möglichkeit eröffnet, Lern-, Übungs- und Trainingsprozesse im sozialen Miteinander zu gestalten. Beim Kooperativen Lernen wird diese Möglichkeit von der Lehrkraft bzw. dem Trainer gezielt als Notwendigkeit inszeniert, d. h. die Aufgaben für die Lerngruppen sind derart angelegt, dass sie nur dann bearbeitet werden können, wenn ihre Mitglieder konstruktiv zusammenarbeiten (vgl. Bähr 2005).

Partner- und Gruppenarbeit. Als eindeutig bevorzugte Sozialform sozialerzieherischen Sportunterrichts werden Partner- und Kleingruppenarbeit (mit 3-5 Personen) betrachtet. Interessant ist an dieser Stelle, dass trotz dieses klaren Votums für Gruppenarbeit diese (nach einer Umfrage unter Sportlehrkräften) im Sportunterricht mit einem Anteil von ca. 16% an der Gesamtunterrichtszeit eher selten eingesetzt werden (Bähr & Fassbeck, 2006). Aus Sicht interaktionistischer Theorieansätze werden durch diese Sozialformen des Unterrichts systematisch Gelegenheiten für eine symmetrische Form der Interaktion zwischen den Beteiligten hergestellt. Derartige Interaktionsformen sind förderlicher für soziales Lernen als einseitig strukturierte Formen, wie bspw. die im Frontalunterricht hierarchisch angelegten Lehrer-Schüler-Interaktionen (vgl. Youniss, 1984). Ein weiteres Potential dieser Sozialform ist bei leistungsheterogener Zusammensetzung der Partnerschaften oder Kleingruppen die Möglichkeit des *Lernens durch Lehren*, indem fortgeschrittene Schülern gegenüber weniger Fortgeschrittenen eine Mentorenfunktion einnehmen. Dies kann auch bei leistungshomogenen Gruppen durch die Methode des „Gruppenpuzzles“ erreicht werden. Von der Einbindung von Schülern in die Unterweisung anderer wird wiederum angenommen, dass sie gezielt Verantwortungsbewusstsein gegenüber Anderen fördert (Renkl, 2002; Gebken, 2001 und 2002, 200 ff.). Neben dem Gruppenpuzzle bieten auch andere Formen *Kooperativen Lernens* die Möglichkeit, den Erwerb sozialer

Kompetenzen systematisch in das Bewegungslernen der Kleingruppen zu integrieren (bspw. Gruppenturnier, Gruppenrallye; vgl. Bähr, 2005).

Die genannten Rahmenbedingungen und Empfehlungen zur Sozialerziehung im Sport basieren auf theoretischen Überlegungen sowie auf didaktischen Analysen der Sportpraxis. Eine systematische empirische Prüfung ihrer Wirksamkeit wird erst seit jüngerer Zeit entwickelt, worüber im Folgenden berichtet werden soll.

Empirische Befunde zur Sozialerziehung im Sport und Fazit

Überblick empirische Studien. Untersuchungen zur Wirksamkeit gezielter sozialerzieherischer Maßnahmen im Sport sind noch selten und wurden bislang fast ausschließlich im Kontext des Schulsportunterrichts erhoben. Der Autorin sind derzeit sieben empirische Studien bekannt, die als Längsschnitt-Studien angelegt sind (d. h. es werden Daten vor und nach der Durchführung einer sozialerzieherischen Maßnahme erhoben) und damit Hinweise auf Wirkungszusammenhänge sozialerzieherischer Maßnahmen und Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung geben können. Des Weiteren soll von zwei querschnittlich angelegten Studien berichtet werden, die den Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Regelsportunterricht bzw. zusätzlichen sportartorientierten Angeboten der Schule mit der Entwicklung bestimmter Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler beleuchten.

Studien mit querschnittlichem Design. Zu eher kritischen Ergebnissen kommt Kähler (1985) bei einer Studie zur Moralerziehung am Beispiel der Regelpraxis und des Regelbewusstseins im Sportunterricht. Der Autor stellt zunächst fest, dass Spielregeln im Sportunterricht meist von der Lehrkraft vorgegeben werden, dass jedoch nur zwei Drittel der Schüler dann tatsächlich auch alle Regeln kennen. Nur knapp ein Fünftel der befragten Schüler gab an, dass in ihrem Sportunterricht über Regelverhalten und Fairness „häufig“ oder „ganz oft“ gesprochen wird (a. a. O., 153). Nach dieser (noch weitere Aspekte umfassenden) Bedingungsanalyse der Regelpraxis im Sportunterricht befragte Kähler mittels Leitfadenterview 37 Schülerinnen und Schüler im Alter

von 11–16 Jahren nach deren Regelbewusstsein. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Schüler Sport- und Unterrichtsregeln in der Mehrzahl als Vorschriften und „gesetzliche“ Regeln im Sinne von „Regelwissen“ wahrnehmen, eine Weiterentwicklung auf der Ebene des „Regelverständnisses“ jedoch selten stattfindet und die Entwicklung eines aus moralerzieherischer Sicht wünschenswerten „Regelgewissens“ schließlich gar nicht erreicht wird. Kähler resümiert, dass „... im Grunde im Sportunterricht keine Moralerziehung im Sinne einer Weiterentwicklung des Regelbewusstseins statt(findet)“ (a. a. O., 258).

Prohl und Scherrer (1995) berichten dagegen über einen positiven Zusammenhang zwischen einer Sportfördermaßnahme an Thüringer Regelschulen und dem Schulklima. In einer Versuchsschule wurden über ein Schuljahr verschiedene freiwillige sportartorientierte Arbeitsgemeinschaften angeboten. In einer schriftlichen Befragung zum Schulklima (N = 429) zeigten die Schüler der Versuchsschule im Vergleich zu einer Kontrollschule eine geringere wahrgenommene Anonymität und aggressive Reizbarkeit, eine höhere Wahrnehmung der Unterstützung durch die Klassengemeinschaft sowie eine höhere Schulzufriedenheit. Die Kontrollschule wurde zwar der Versuchsschule möglichst ähnlich ausgesucht, da jedoch vor der Fördermaßnahme an den beiden Schulen keine Daten zum Schulklima erhoben wurden, können diese Werte nicht eindeutig auf die Wirkung der Maßnahme zurückgeführt werden.

Studien mit längsschnittlichem Design. Der „Darmstädter Schulversuch“ Ende der 80er Jahre stellt die erste größere Untersuchung dar, in der sozialerzieherisch ausgerichtete schülerorientierte Unterrichtsmethoden (vgl. dazu Ungerer-Röhrich et al., 1990) über ein Schuljahr hinweg in einem Versuchs- und Kontrollgruppendesign mit mehreren fünften und sechsten Klassen hessischer Gymnasien systematisch evaluiert wurden. Zur Datenerhebung kamen Fragebögen zum intendierten Sozialverhalten sowie zur sozialen Kompetenz, soziometrische Verfahren und Unterrichtsbeobachtungen zum Einsatz. Die Studie konnte zeigen, dass Unterrichtssituationen gezielt im Sinne einer Umsetzung sozialerzieherischer Lehrziele (wie z. B. Empathiefähigkeit) gestaltet werden können, dass die aus Sicht rollentheoretischer Ansätze wichtigen „personenorientierten Interaktionen“ im

Unterrichtsgeschehen systematisch hergestellt werden können und sich schließlich ein förderlicher Einfluss auf die soziale Entwicklung der Schüler zeigt (Ungerer-Röhrich 1984; 1990). Aus den 90er-Jahren stammt ein Unterrichtsversuch von Cachay & Kleindienst-Cachay (1994), die in einer neu gebildeten fünften Realschulklassen (N = 25) mit Kindern aus unterschiedlichen Stadtteilen schülerorientierte Methoden sowie Gruppenunterricht einsetzten. Mittels soziometrischer Verfahren stellten sie fest, dass nach einem Schuljahr „die Klasse insgesamt betrachtet relativ gut integriert war“ (a. a. O., 119), jedoch im Falle einzelner Schüler „die Außenseiterproblematik nicht angemessen bewältigt werden“ konnte (a. a. O., 120). Polvi und Telama (2000) führten eine experimentelle Studie im Sportunterricht an finnischen Schulen durch, bei der elfjährige Mädchen neun Monate lang (2 Stunden pro Woche) entweder in Kleingruppen nach der Methode Kooperativen Lernens, individualisiert oder lehrergeleitet unterrichtet wurden (N_{ges} = 95). Der kooperative Unterricht führte signifikant häufiger zu wechselseitiger Hilfe und Sorge unter den Schülerinnen als individualistischer oder lehrergeleiteter Unterricht.

Heim, Battenberg & Frick (2003) führten eine Studie zur Fairnesserziehung am Beispiel des Handballs durch, bei der eine Versuchsklasse gezielt immer wieder mit Situationen konfrontiert wurde, in denen faires Verhalten reflektiert werden musste. Eine Kontrollklasse erhielt Unterricht ohne diese sozialerzieherische Maßnahme (N_{ges} = 49). Videoanalysen und Be-

Ingrid Bähr ist wissenschaftliche Assistentin am Institut für Sportwissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. Neben Aufgaben in der Lehre



liegen ihre Arbeitsschwerpunkte in der empirischen Unterrichtsforschung, methodischen Konzepten des Sportunterrichts und Fragen der Geschlechterforschung.

Anschrift:

*Dr. Ingrid Bähr
Institut für Sportwissenschaften
Johann Wolfgang Goethe-Universität
Frankfurt/Main
Ginnheimer Landstrasse 39
60487 Frankfurt/Main*

fragungen ergaben, dass nach einer sechswöchigen Intervention die Schüler der Versuchsklasse häufiger faire bzw. seltener unfaire Verhaltensweisen und eine positivere Einstellung zu fairem Verhalten zeigten.

Unterschiedliche Ergebnisse berichtet Gerlach (2005) aus einer fünfmonatigen Interventionsstudie, bei der Sportunterricht nach einem Rahmenkonzept zur Förderung psychosozialer Ressourcen von Sygusch (2005) gestaltet wurde. Im Vergleich zu einer traditionell unterrichteten Kontrollklasse zeigten die Schüler der Versuchsklasse eine positivere gruppenbezogene Beziehungskohäsion sowie eine tendenziell positivere Selbsteinschätzung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Bezüglich der wahrgenommenen Hilfsbereitschaft der Mitschüler sowie dem wettbewerbs- bzw. aufgabenorientierten Klima zeigten sich jedoch keine Unterschiede zur Kontrollklasse.

Bähr et al. (2007) konnten mit einer Stichprobe von 10 vierten Grundschulklassen (N = 243) nach einem fünfwöchigen Einsatz von Gruppenunterricht im Sinne der Methode des Kooperativen Lernens im Turnen (vgl. Bähr, 2005) eine Verbesserung der Selbsteinschätzung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und zur Solidarität im Sportunterricht nachweisen.

Zu Möglichkeiten der gezielten Einflussnahme auf die Förderung sozialen Handelns im außerschulischen Sport liegen bisher kaum empirische Studien vor. Lediglich Sygusch (i. Dr.) legt eine Interventionsstudie zur Selbstkonzeptförderung im Jugendsport im Rahmen eines fünftägigen Fußball-Trainingscamps vor. Diese zeigt, dass der gezielte Einsatz von Aktionsformen zum Gruppenzusammenhalt und zu sozialen Kompetenzen im Rahmen des Fußballtrainings (vgl. ders. 2007) zu einer Verbesserung des sozialen Selbstkonzeptes der Jugendlichen führt. Bei einer Kontrollgruppe ohne „psychosoziale Interventionen“ stellten sich derartige Verbesserungen nicht ein (N_{ges} = 69).

Zusammenfassung der Ergebnisse. Die wenigen bisher vorliegenden Ergebnisse zur Sozialerziehung im Sport fallen in der Mehrzahl positiv aus. Allerdings ist einschränkend zu bemerken, dass etwa die Hälfte dieser Studien mit Stichproben von nur einer oder zwei Klassen noch eher explorativen Charakter haben. Des Weiteren fällt auf, dass die Interventionsdauer sowie die Art der eingesetz-

ten sozialerzieherischen Maßnahmen, der Erhebungsinstrumente und somit auch der untersuchten Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung stark differieren. Ein einheitliches Evaluationskonzept, das Vergleiche zwischen den einzelnen sozialerzieherischen Ansätzen bzw. den Ergebnissen der Studien erlauben würde, ist bislang nicht erkennbar. Schließlich beziehen nur die Studien von Ungerer-Röhrich (1984) und Heim et al. (2003) systematisch Beobachtungen aus der „Außensicht“ in ihr Design ein, während alle anderen Studien auf Selbstaussagen der Schüler basieren.

Bei keiner der längsschnittlichen Studien wurden Daten zu Transfereffekten der erzielten Wirkungen auf außersportliche Kontexte erhoben. In der allgemeinen Unterrichts- und Bildungsforschung besteht seit geraumer Zeit Konsens darüber, dass soziale Kompetenzen „(...) nicht als beliebig transferierbare universelle Kompetenzen – gleichsam auf ‚Vorrat‘ – erworben werden (können)“ (Messner et al., 2006, 10). Vielmehr wird angenommen, dass diese kontextgebunden sind und sich zum großen Teil nicht unabhängig von der Auseinandersetzung mit spezifischen fachlichen Inhalten entwickeln lassen (Klieme, 2006; Weinert, 1998).

Fasst man diese Befundlage zusammen, so liegen erste Hinweise vor, dass *innerhalb* des Kontextes des Sportunterrichts bzw. Trainings soziale Kompetenzen systematisch angeeignet werden können. Allerdings bedürfen diese Befunde noch der Ergänzung durch eine breitere empirische Basis. Den in den Medien, von der Politik und auch von Organisationen des Sports nicht selten geäußerten Ansprüchen einer Erziehung *durch* Sport entbehrt derzeit die empirische Befundlage.

Fazit. In der aktuellen sportpädagogischen Diskussion wird dieses Missverhältnis zwischen pädagogischem Anspruch und empirischer Befundlage durchaus erkannt, so dass aktuell der Frage nach der empirischen Überprüfung sozialerzieherischer Wirkungen des Sportunterrichts und Trainings ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Diese „empirische Wende“ in der Sportpädagogik steht nicht zuletzt auch mit der Diskussion um Bildungsstandards sowie dem zunehmenden Legitimationsdruck des

Faches Sport im Kanon der Schulfächer in Zusammenhang. Die empirische Erfassung der Wirkung sozialerzieherischer Maßnahmen ist jedoch forschungsmethodisch äußerst anspruchsvoll. Selbstaussagen der Schüler bzw. Sportler in Form von Fragebögen bspw. zum sozialen Selbstkonzept oder zur sozialen Kohäsion lassen sich zwar gut einsetzen, greifen aber letztlich nur einen Teilbereich des Phänomens ab: So wird die Performanz sozialen Handelns im Sport in konkreten Situationen und persönlichen Konstellationen damit nicht erfasst. Des Weiteren entbehren die meist psychologisch orientierten Fragebögen auch einer konsistenten theoretischen Anbindung an zentrale sportpädagogische Begriffe wie bspw. „Bildung“ oder „Erziehung“.

Eine zentrale Aufgabe sportpädagogischer Forschungsbemühungen mit Blick auf den Sport als Feld der Sozialerziehung besteht darin, interventionsorientierte Forschungsansätze zu entwickeln, die anschlussfähig an den theoretischen sportpädagogischen Diskurs sind. Des Weiteren sollten in Ergänzung zu den gleichsam „geronnenen Produkten“ sozialerzieherischer Maßnahmen (z. B. erhöhtes soziales Selbstkonzept) auch die Prozesse ihrer Entstehung in den Blick genommen werden. Erst auf Basis eines solchen Paradigmas sportpädagogischer Unterrichtsforschung lassen sich empirisch fundierte Empfehlungen für das konkrete Handeln der Lehrkraft bzw. des Trainers bei der Umsetzung verschiedener sozialerzieherischer Konzepte erwarten.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass theoretische Erörterungen der Sozialerziehung im Rahmen der Sportpädagogik eine lange Tradition haben, aus der zwar vielfältige Ansätze hervorgegangen sind, die bisher jedoch von keiner Rahmentheorie zusammengehalten werden. Des Weiteren hat sich gezeigt, dass die empirische Befundlage zu Prozessen und Wirkungen sozialerzieherischer Maßnahmen im Sport noch nicht geeignet ist, systematische Ableitungen für die Praxis des Sportunterrichts oder Trainings zu begründen. Vorerst bleiben Sportlehrkräfte und Trainer also darauf angewiesen, aus dem vorliegenden theoretischen wie empirischen „Patchwork“ für sich passende Stücke auszuschnei-

den und diese auf der (möglichst sorgfältig reflektierten) Erfahrungsbasis ihrer eigenen Biografie sowie der je spezifischen Erziehungssituation verantwortungsvoll einzusetzen.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2003). Formen und Umformungen. Die Bedeutung der Körperpsychologie und Historischen Anthropologie für eine kritisch-reflexive Sportpädagogik. In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 38–64). Butzbach-Griedel: Afra.
- Balz, E. (1998). Wie kann man soziales Lernen fördern? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht: Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (S. 149–168). Schorndorf: Hofmann.
- Bähr, I. (i. Dr.). Soziales Handeln und soziales Lernen im Sportunterricht. In H. Lange & S. Sinning, *Handbuch Didaktik des Sportunterrichts*. Balingen: Spitta.
- Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. In *Sportpädagogik*, 29 (6), 4–9.
- Bähr, I. & Fassbeck, G. (2006). Vom Stellenwert des Gruppenunterrichts als methodisches Konzept im Schulsport. In M. Kolb (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung* (S. 92–106). Griedel: Afra.
- Bähr, I., Koch, F. & Gröben, B. (2007). Kooperatives Lernen im Sportunterricht – empirische Befunde. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermittelt* (S. 69–75). Hamburg: Czwalina.
- Brettschneider, W.-D. & Gerlach, E. (2004). *Sportengagement und Entwicklung im Kindesalter*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Cachay, K. & Kleindienst-Cachay, C. (1994). Soziales Lernen und Lernen im Sportunterricht. Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktisches Beispiel. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln in Sport und Sportunterricht* (S. 101–124). Schorndorf: Hofmann.
- Coenen, H. (1979). Leiblichkeit und Sozialität, ein Grundproblem der phänomenologischen Soziologie. In *Philosophisches Jahrbuch*, 86 (2), 239–260.
- Court, J. (2003). Fairness. In P. Röthig & R. H. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 189–190). Schorndorf: Hofmann.
- Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB), D. S. (2007). *Agenda „Sport tut Deutschland gut“*. Internet: http://www.ehrenamt-im-sport.de/fileadmin/fm-ehrenamt/imsport/pdf/agenda_sport_tut_deutschland_gut_4680cdc8.pdf.
- Funke-Wieneke, J. (1997). Soziales Lernen. In *Sportpädagogik*, 21 (2), 28–39.
- Gabler, H. (2003). Motivation. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 377). Schorndorf: Hofmann.
- Gebken, U. (2001). SchülerInnen als Lehrende im Schulsport. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (S. 205–207). Hamburg: Czwalina.
- Gebken, U. (2002). *Erziehung zum sozialen Handeln im Schulsport*. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Didaktisches Zentrum (Diz).
- Gerlach, E. (2005). Förderung psychosozialer Ressourcen im Sportunterricht. Vortrag beim 17. Sportwissenschaftlichen Hochschultag. In S. Würth, S. Panzer, J. Krug & D. Alfermann (Hrsg.), *Sport in Europa* (S. 266–267). Hamburg: Czwalina.
- Grupe, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Heim, C., Battenberg, S. & Frick, U. (2003). Fairness education in physical education. In E. Müller, G. Zallinger & V. Fastenbauer (Hrsg.), *Book of abstracts for the ECSS Congress* (S. 163–164). Salzburg.
- Kähler, R. (1985). *Moralerziehung im Sportunterricht. Untersuchungen zur Regelpraxis und zum Regelbewusstsein*. Frankfurt: Thum.
- Kleindienst-Cachay, C. (1996). Empathie in Spiel und Sport. In *Sportpädagogik*, 20 (2), 19–28.
- Kleindienst-Cachay, C. (2000). Kooperieren, Wettkämpfen und sich verständigen. In E. Beckers, J. Hercher & N. H. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerbildung* (S. 200–211). Butzbach-Griedel: Afra.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 765–773.
- Meinberg, E. (1994). Sozialverhalten im Sport. Bildungstheoretische Akzentuierungen. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 58–72). Schorndorf: Hofmann.
- Messner, R., Blum, W. & Kasseler Forschungsgruppe Empirische Bildungsforschung (2006). *Selbständiges Lernen im Fachunterricht*. Kassel: Kassel University Press.
- Polvi, S. & Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. In *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (1), 105–115.
- Prohl, R. & Scherrer, J. (1995). Sport als Medium schulischer Sozialerziehung. Eine Evaluationsstudie an Thüringer Regelschulen. In *sportunterricht*, 44 (12), 492–502.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19–52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Pühse, U. (1999). Soziale Lernprozesse im Sportunterricht. In W. Günzel & R. H. Lagging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Grundlagen und pädagogische Orientierungen* (S. 215–234). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pühse, U. (2001). Sozialerziehung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 335–343). Schorndorf: Hofmann.
- Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Renkl, A. (2002). Lehren und Lernen. In R. Tippelt, *Handbuch Bildungsforschung* (S. 589–602). Opladen: Leske+Budrich.
- Röthig, P. & Prohl, R. (2003). Sport. In dies. (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 493–495). Schorndorf: Hofmann.
- Schierz, M. (2002). Werterziehung durch Schulsport? In *Spectrum der Sportwissenschaft*, 14 (2), 46–57.
- Sygyusch, R. (2005). *Eine Frage der Qualität. Persönlichkeits- & Teamentwicklung im Kinder- und Jugendsport. Ein sportartenorientiertes Rahmenmodell zur Förderung psychosozialer Ressourcen*. Frankfurt: dsj.
- Sygyusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.
- Sygyusch, R. (i. Dr.). Selbstkonzeptförderung im Jugendsport – Zufall oder zielgerichtet? In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept – Struktur, Dynamik und Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann.
- Thiele, J. (1994). „Mit einem Lächeln und zwei Fragezeichen ...“ – Phänomenologische Gedankengänge zur Frage der Sozialität im/durch Sport. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln in Sport und Sportunterricht* (S. 73–84). Schorndorf: Hofmann.
- Ungerer-Röhrich, U. (1984). *Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Prüfung*. Dissertation. Darmstadt: TU Darmstadt.
- Ungerer-Röhrich, U., Singer, R., Hartmann, H. & Kreiter, C. (1990). *Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht*. Dortmund: Borgmann.
- Volkamer, M. (1994). Schulsport und Erziehung zur Fairness. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 181–189). Schorndorf: Hofmann.
- Weinert, F. E. (1998). Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Youniss, J. (1984). Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen* (S. 34–60). Frankfurt.

Nachrichten aus den Ministerien

Redaktionelle Betreuung: Helmut Zimmermann, Krüsemannstraße 8, 47803 Krefeld.

Bundesministerium des Innern

Bundesminister übergibt Ministeriums-Preise für Toleranz und Fair Play im Sport

Der Bundesinnenminister und Rosi Mittermaier-Neureuther, Nationale Botschafterin für Toleranz und Fair Play im Sport, hat am 9. November 2007 in Völklingen/Saar im Rahmen des „Festes der Begegnung“ der Stiftung Deutsche Sporthilfe den „Preis für Toleranz und Fair Play“ des Bundesinnenministers verliehen. Diesjährige Preisträger sind der Tischtennispieler Timo Boll, der behinderte Tischtennispieler Rainer Schmidt und der Ringer Georges Papaspyratos. Die Preisträger wurden vom Deutschen Olympischen Sportbund, Deutscher Behinderten Sportbund und Deutsche Olympische Gesellschaft vorgeschlagen.

Nachfolgend die Liste mit den bisherigen Preisträgern:

Preis 1998	Dagmar Hase (Schwimmerin) Silke Schwarz (Fechterin im Behindertensport) Hartwig Gauder (Gehen) Rainer Schmidt (Tischtennispieler im Behindertensport)
Preis 2000	Reinhild Möller (Vorsitzende und Mitbegründerin des Vereins „Behinderte helfen Nichtbehinderte“) Heidi Kirste (Basketballerin im Behindertensport) Sebastian Abramowski (Schwimmer) Andreas Müller (Leichtathlet im Behindertensport)
Preis 2001	Volleyball-Nationalmannschaft des Deutschen Behinderten-Sportverbandes Bundesliga-Handballmannschaft der Männer des TSV Bayer Dormagen
Preis 2002	Nils Becker (Schwimmer) Heinrich Köberle (Marathon im Behindertensport) Michael Gernandt (Journalist)
Preis 2004	Esther Weber-Kranz (Rollstuhl-Fechterin) Holger Obermann (Fußball-Entwicklungshelfer)
Preis 2005	1. FSV Mainz 05 Bianca Vogel (Dressur-Reiterin im Behindertensport)
Preis 2006	Georg Hackl (Rennrodler) Steffi Nerius (Speerwerferin im Behindertensport)

Hessisches Kultusministerium



Bewegungskampagne „runter vom Sofa, raus aus dem Haus!“ geht in die fünfte Runde

„In unserer heutigen Gesellschaft, die durch ein Zusammenleben von Menschen verschiedenster Kulturen und Persönlichkeiten gekennzeichnet ist, trägt die gemeinsame Ausübung von Sport zu einem gelebten Miteinander aller bei. Gemeinsamer Sport schlägt Brücken und führt nicht nur Menschen verschiedener Nationalitäten zusammen, sondern trägt ebenso zur Integration behinderter und benachteiligter Menschen in unserer Gesellschaft bei“, erklärte die Kultusministerin zum diesjährigen Start der Kam-

pagne „Runter vom Sofa, raus aus dem Haus!“. „Neben den positiven Auswirkungen von sportlicher Aktivität auf die Gesundheit und die Persönlichkeitsentwicklung lernen Kinder und Jugendliche so auf spielerische Weise, respektvoll miteinander umzugehen“, betonte die Kultusministerin.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus

Lehrer sind häufig gesundheitlichen Belastungen ausgesetzt

Lehrer üben einen der anstrengendsten Berufe aus. Zu diesem Schluss kommt die so genannte „Potsdamer Lehrerstudie“. Darin untersuchte ein

Team von Wissenschaftlern des Instituts für Psychologie der Universität Potsdam unter der Leitung von Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt über sechs Jahre hinweg die gesundheitliche Belastung von mehr als 16000 Pädagogen. Demnach fallen bundesweit rund 60 Prozent aller Lehrer unter ein Risikomuster, welches durch einen hohen Anteil an Erschöpfung, Überforderung und Resignation gekennzeichnet ist. Betroffen sind vor allem ältere Frauen.

Anlässlich dieser alarmierenden Ergebnisse verwies der Kultusminister nochmals darauf, dass Lehrergesundheit nicht nur ein medizinisches, sondern vor allem auch ein pädagogisches Thema sei. Nur wo Lehrer sich wohl fühlen, werde es auch den Schülern gut gehen.

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Hessen

Unser Mitglied

Thomas Paganetti

ist am 5. November 2007 im Alter von nur 50 Jahren an einer schweren Erkrankung verstorben.

Wir werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Der Vorstand

Unser Mitglied

Alexander Tansinna

ist im Dezember 2007 im Alter von 83 Jahren nach einem engagierten und hilfsbereiten Leben verstorben.

Alexander Tansinna war 45 Jahre Mitglied im Deutschen Sportlehrerverband und an der Vereinsarbeit immer sehr interessiert. Für seine verdienstvolle Mitarbeit u. a. zwei Jahre als Kassenprüfer hat er im Jahre 2002 die goldene Ehrennadel erhalten.

Wir werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Der Vorstand

Liebe Mitglieder,

mit der Hoffnung, dass Sie alle gut ins neue Jahr gekommen sind verbinden wir die Bitte, bei eventuellen Änderungen Ihrer Anschrift, Bankverbindung, Telefonnummer und Ihrer E-Mail-Adresse, diese möglichst umgehend an die Geschäftsstelle des LV Hessen mitzuteilen.

Danke für Ihre Mithilfe.

Geschäftsstelle LV Hessen

Im Senser 5

35463 Fernwald

Tel. 0 64 04 / 46 26

E-Mail: stuendl.dslv@t-online.de

Liebe Sportkolleginnen und Sportkollegen,

auf diesem Wege möchte ich mich noch einmal beim Vorstand und den Mitgliedern für das entgegengebrachte Vertrauen als ehemalige 2. Vorsitzende bedanken.

Wie auf der Jahreshauptversammlung mitgeteilt wurde, habe ich mich sehr kurzfristig entschieden, nach Afghanistan zu gehen. Ich unterrichte seit April 2007 an einer Mädchenschule (Aisha-Durani) in Kabul. Diese Schule wird von ca. 1500 Schülerinnen besucht (Klassen 1 bis 12). Neben meinem Deutschunterricht möchte ich mich auch im Sport engagieren. Alle Klassen erhalten eine!!! Stunde Sportunterricht. Daneben gibt es Schulmannschaften im Volleyball, Basketball, Fußball sowie Badminton. Sport wird im Freien auf Betonplätzen unterrichtet. Leider ist auch die Ausstattung mit Materialien sehr, sehr dürftig (ein Volleyball, ein Basketball). Für die Ballsportarten kann ich hier in Kabul die entsprechenden Bälle kaufen. Ich möchte den Sportunterricht ein wenig mit neuen Ideen beleben.

Aus diesem Grunde hatte ich über unseren Vorstand um Spenden am Sportlehrertag und der Jahreshauptversammlung gebeten.

Von diesen Spenden kann ich im nächsten Jahr hier vor Ort ein paar Bälle kaufen, auch wenn dies nur „ein Tropfen auf einen heißen Stein“ ist.

Dem Vorstand werde ich eine genaue Aufstellung über 600 € bzw. Dollar vorlegen.

Weiterhin träume ich vom Bau einer Sporthalle. Die Pläne hierzu sind schon gezeichnet. Allerdings betragen die Baukosten ca. 100 000 €.

Mein besonderer Dank gilt allen Spendern.

Ein gutes Jahr 2008 wünscht Euch/Ihnen aus dem fernen Kabul

Ingeborg Marx

Fortbildungslehrgänge

Wandern mit offenen Augen

Themenwanderungen in den Bergen – Erkundung einer Landschaft unter historischen, geologischen, naturkundlichen und kulturellen Aspekten als Vorbereitung einer Klassenfahrt ins Gebirge.

Termin: 14.-26. Juli 2008. *Ort:* Fiss/Ladis/Serfaus – Tirols „Sonnenplateau“.

Thema: Die Sonnenterrasse bietet wohl in jeglicher Hinsicht ideale natürliche Voraussetzungen für eine Wanderregion. Ein vorzügliches Klima, weitläufige Wiesen, Wälder und Almen, sanfte Bergrücken bis hin zu faszinierenden Graten und Gipfeln mit einer fast unbegrenzten Fernsicht. Komfortable Bergbahnen bereiten beeindruckende Höhererlebnisse. So können anhand der Vegetation auf einer Wanderung mehrere Jahreszeiten erlebt werden. Vorbereitung von Wanderungen mit Karte und Kompass; Sicherheitsvorkehrungen im Gebirge; Aufsichtserlass (Qualifikation gem. VO vom 28. 3. 85 i.d.F. vom 14. 9. 1998, ABl. 10/98, S. 683 und Erlass II A 4-170/326-135 vom 15. 9. 2003 i.d.F. vom 1. 4. 2004, ABl. 5/04, S. 284). Im vergangenen Jahr erhielten die Teilnehmer 40 LP nach § 8 der IQ- und Akkreditierungsverordnung. Was wird verlangt? Es werden täglich etwa 6-10 Stunden mit dem Tagesgepäck zurückgelegt. Kondition wird verlangt. Es werden keine extremen Klettertouren unternommen. *Teilnehmer/innen:* Etwa 10-14 nette, muntere Kolleginnen und Kollegen, die die Berge lieben, die die Gemeinschaft in einer Gruppe suchen.

Preis: ca. 900 €. Der Preis beinhaltet Übernachtung im Doppelzimmer (EZ mit Aufschlag pro Tag) in einem sehr guten Hotel, Halbpension, geführte Touren, Lift- und Buskosten vor Ort, kostenlose Benutzung des Wellness-Bereichs, Organisation.

Anmeldeschluss: 1. 4. 2008.

Anmeldung bei:

Klaus Baumann

Jakob-Hart-Str. 7, 65594 Runkel/Lahn

Tel. 06482/4104

Nach Anmeldung erfolgen detaillierte Ausschreibungen.

Zum Versicherungsschutz: Die Veranstaltung ist für hess. Lehrkräfte als dienstliche Fortbildung beim IQ zur Akkreditierung beantragt worden. Nach Zertifizierung geben wir die Leistungspunkte bekannt. (Dienst-)Unfallschutz kann beim SSA beantragt werden. Der DSLV - LV Hessen und das Lehrteam können nicht regresspflichtig gemacht werden.

Bewegungsfreudige, ältere Kolleginnen und Kollegen aufgepasst! Bergurlaub bringt Gesundheitseffekte! Bergwandern in moderaten Höhen zwischen 1200 und 2500 Metern hat einen günstigen Effekt auf Fitness und Gewicht. Lust auf Bergwandern in einer Gruppe? Regenerieren in einer Wellnesslandschaft? Ja!!!!

„Wandern in der Nationalpark-Region ‚Hohe Tauern‘ im Angesicht von Großvenediger und Großglockner

Termin: 20. 6.-4. 7. 2008. *Ort:* Deferegental/Osttirol. Das Tal liegt klimatisch besonders begünstigt auf der Südseite des Alpenhauptkamms in Osttirol. Im Sommer präsentiert sich das Tal als Wanderparadies mitten im Nationalpark Hohe Tauern.

Wer?: Etwa 10-14 nette, bewegungsfreudige Menschen mit kleinen Schwächen (wer hat die nicht?), die die Berge lieben und die Gemeinschaft in einer Gruppe suchen.

Was wird verlangt? Alle Wanderungen sind mit normaler Kondition zu bewältigen. Es werden täglich etwa 6 Stunden mit Tagesrucksack zurückgelegt. Extreme Touren werden nicht unternom-

men. Es können auch Auszeiten genommen werden, wenn es der Körper verlangt!!!

Preis: ca. 900 €. Der Preis beinhaltet Übernachtung im Doppelzimmer (Zuschlag für Einzelzimmer) in einem sehr schönen Hotel, Halbpension, geführte Touren, Lift- und Buskosten vor Ort, kostenlose Benutzung des Wellness-Bereichs, Organisation.

Anmeldeschluss: 1. 4. 2008.

Anmeldung bei:

Klaus Baumann
Jakob-Hart-Str. 7, 65594 Runkel/Lahn
Tel. 06482/4104

Nach Anmeldung erfolgen detaillierte Ausschreibungen.

Zum Versicherungsschutz: Der DSLV - LV Hessen und das Lehrteam können nicht regresspflichtig gemacht werden.

gez. Klaus Baumann

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Wettbewerb des Deutschen Sportlehrerverbandes, Landesverband NRW, im Jahre 2007

Verleihung der Preise für die besten Hausarbeiten im Fach Sport im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung und lobende Anerkennungen

Zuerst war es mehr ein Zockeltrab, dann wurde es zuletzt doch noch ein Galopp, mit dem die Hausarbeiten aus ganz Nordrhein-Westfalen in der Geschäftsstelle eintrafen. Insgesamt waren es 24 Arbeiten, die eingereicht wurden, nur halb so viel wie im Startjahr 2001, und mehr als in den drei vorangegangenen Jahren. In jedem Fall genug, um die Geschäftsstelle und die Jury mit hinreichend Arbeit zu versehen.

Im zeitlichen Rahmen der Herbstfachtagung konnte am 10. November 2007 dann endlich die Bekanntgabe der Preisträger und die Verleihung der Preise für die beste Hausarbeit und die lobenden Anerkennungen erfolgen.

Eine Kollegin an der Schule von Claus Thomann hatte für einen wunderschönen Rahmen bei dieser Veranstaltung gesorgt. Eine Gruppe von 12 Mädchen sorgte für ein wahres Feuerwerk. Da wurden Bänder kunstvoll geschwungen, wie in der rhythmischen Sportgymnastik, auf dem Einrad bunte Tücher schwingend wurde in verschiedenen Variationen gefahren, wurden „Pyramiden“ aus menschlichen Körpern gebaut, in Säcken verpackte „Hexen“ bewegten sich wie seltsame Wesen, und Gleichgewichtskünstlerinnen



Schülerinnen des Gymnasiums Gerresheim bei ihren Vorführungen



V. l.: Frau Windhövel mit Heike Hellkötter und mit Rita Dobos



Michèle Hennecke bei ihrem Vortrag

rollten alleine und zu zweit auf großen Rollen durch den Raum, als wenn es nichts wäre. Die Bilder können von all dem nur einen schwachen Eindruck wiedergeben. Bei aller Konzentration strahlten die Kinder eine Fröhlichkeit und Unbefangenheit aus, wie Profis sie niemals in ihre Gesichter zwingen können. Das wahrzunehmen war etwas sehr schönes für alle Anwesenden. Der starke Applaus bestätigte, dass hier Schülerinnen und Lehrerin Erstaunliches geleistet haben.

Nach der kurzen Begrüßung durch den Präsidenten überreichte Herr Dr. Dieterich als Vertreter der Sponsoren die Grüße der Gemeindeunfallversicherungsverbände (GUUV) Rheinland und Westfalen.

Für die Preisverleihung hatte die Jury einen 1. Preis dotiert mit 1000 € und zwei 2. Preise dotiert mit jeweils 750 € vorgeschlagen. Lobende Anerkennungen wurden für vier weitere Arbeiten vergeben.

Der 1. Preis wurde vergeben an Michèle Hennecke für die Arbeit mit dem Thema: „Wie viel Bewegung braucht eine Milchschnitte? – Entwicklung und Erprobung eines Präventionskonzeptes ...“

Die beiden 2. Preise gingen an Rita Dobos für ihre Arbeit „Erstellung und erste Erprobung eines Planungssystems als Beitrag zur qualitativen Steigerung des Sportunterrichts...“ und an Anita Sonderhof mit der Arbeit „Lerntagebücher auch im Sportunterricht? Entwicklung und Erprobung der Methode des Lerntagebuchs im Rahmen ...“

Lobende Anerkennung erhielten Heike Hellkötter für die Arbeit „Mit HipHop auf dem Weg zu einer starken Klassen-

gemeinschaft ...“, Judith Kanders für ihre Arbeit „Entwicklung einer Konzeption zur Einführung von Bewegungspausen ...“, Anke Reinking für ihre Arbeit „Möglichkeiten der Nutzung digitaler Medien im Sportunterricht ...“ und Hanna Walter für ihre Arbeit „Kindgemäße Entspannungsmöglichkeiten im Sportunterricht ...“.

Die Arbeit von Michèle Hennecke wird ungekürzt und mit allen Abbildungen veröffentlicht und kann über die Geschäftsstelle des DSLV-NRW zum Preis von 5 € zuzüglich 2 € Versandkosten bezogen werden.

Die Preisträger erhielten, wie in den beiden Vorjahren schon mit Erfolg

praktiziert, die Möglichkeit, in ca. 15 Minuten dem Plenum zu erläutern, welche zentrale pädagogischen Absichten sie mit der Arbeit verfolgt haben. Frau Michèle Hennecke nutzte die Gelegenheit mit Bravour und erhielt den verdienten Applaus.

Die Ehrungen für die Preisträger und die Arbeiten mit den „Lobenden Anerkennungen“ wurde von Maria Windhövel gekonnt und mit Humor vorgenommen. Da dieser Wettbewerb ihre ureigenste Erfindung ist, und auch niemand das so gut kann wie Maria Windhövel, müssen wir sie, bei einer freundlichen Trennung von uns, dann eben „dienstverpflichten“ und den verdien-



Gruppenbild mit strahlenden Preisträgerinnen und der Jury

V. l.: Dr. Sven Dieterich, Maria Windhövel, Judith Kanders, Rita Dobos, Claus Thomann, Helmut Zimmermann, Michèle Hennecke, Heike Hellkötter, Prof. Doris Kupper

ten Ruhestand gelegentlich etwas unruhiger machen.

Das abschließende gemeinsame gute Abendessen mit den Preisträgern und ihrem großen Anhang fand in einem schönen Raum, an einer schön dekorierten Tafel und in einer freundlichen Atmosphäre statt. Da haben viele gute Arbeit geleistet. Der Präsident bedankt sich bei ihnen mit einem herzlichen „Dankeschön“!

*Helmut Zimmermann
Präsident*

Senioren in Vorweihnachtsstimmung

Seit vielen Jahren lädt der DSLV seine Seniorinnen und Senioren zu einem Wochenende Anfang Dezember in die Sportschule Wedau ein. In diesem Jahr kamen 18 Kolleginnen und Kollegen am 1./2. Dezember 2007 nach Duisburg. Christa Beseke stellte gymnastische Übungen mit verschiedenen Kleingeräten vor. Ferner gab es eine Einführung in das Spiel „Ultimate - Frisbee“. Natürlich spielte die Freude an der Bewegung sowie das Miteinander mit vielen in den letzten Jahren lieb gewonnenen Kolleginnen und Kollegen eine wesentliche Rolle.

Besonders gelungen war wieder einmal das gemütliche Beisammensein am Samstagabend. Die adventliche Stimmung wurde durch eine hübsche Tischdekoration mit zahlreichen Kerzenlichtern erzeugt. Es wurden nicht nur weihnachtliche Lieder mit Akkordeonbegleitung gesungen. Auch einige Textbeiträge sorgten für Besinnlichkeit, aber auch für einiges Schmunzeln. Der sich anschließende Gedankenaustausch füllte dann den Rest des Abends aus.



Für das leibliche Wohl hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst gesorgt. Es gab eine große Auswahl von süßen und herzhaften Leckereien sowie verschiedene Getränke. Am Ende des Lehrgangs äußerten alle den Wunsch, im nächsten Jahr wieder dabei sein zu wollen, sofern es die Gesundheit zulasse.

Inge Demski

Fortbildungsveranstaltungen an Wochenenden

Qi Gong (Atemkata)

Termin: 16./17. 2. 2008. *Ort:* Duisburg, Sportschule Wedau. *Themenschwerpunkte:* Der Begriff des Qi Gong ist erst

zu Beginn unseres Jahrhunderts entstanden. Unter seiner Überschrift sind alle Übungssysteme Chinas zu finden, die sich mit der Pflege und Kultivierung der Lebensenergie (Qi) auseinandersetzen. In jüngerer Zeit hat sich folgende Unterteilung der Qi Gong-Übungen etabliert: Übungen in Ruhe (Jingong), Übungen in Bewegung (Donggong). In dieser Veranstaltung werden Übungen aus beiden Bereichen angeboten (z. B. acht Brokatübungen). *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II. *Teilnahmevoraussetzung:* keine (bitte warme Socken mitbringen!). *Referent:* Richard Liedtke. *Beginn:* 14.30 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.30 Uhr (So.). *Teilnehmerzahl:* 12. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 23 €, für Nichtmitglieder 49 €, für Ref./LAA 33 €.

Anmeldungen an:
Hartmut Rösler, Liebrechtstr. 108 c
47445 Moers, Tel. 0 28 41 / 4 65 85

Inlineskating im Schulsportunterricht

Planung und Durchführung von Inline-Touren mit Schülergruppen auch unter dem Aspekt der Ausdauerbelastung.

Termine: 21.-25. 5. 2008 (Fronleichnam). *Ort:* Landkreis Teltow-Fläming (Brandenburg) - Gebiet des 100 km FLAEMING-SKATE-Kurses. *Themenschwerpunkte:* „Das Mekka für Radfahrer und Skater“, der Fläming-Rundkurs, liegt unterhalb von Potsdam und Berlin, ist durchgängig 3 Meter breit und mit einer 0,5 Körnung versehen. Der Rollwiderstand wird durch den eigens für diese Strecke entwickelten Belag auf ein Minimum reduziert. Die Fahrrad-



straßen dürfen ausschließlich von Radfahrern und Skatern benutzt werden. Sie führen quer durch den Wald, durch Felder und Wiesen, durch kleine Ortschaften und manchmal entlang an wenig befahrenen Straßen. Kleinere zusätzliche Rundstrecken sind bereits fertig, andere sind in Planung. Irgendwann soll innerhalb des Rundkurses ein Netz von Wegen entstehen. Schon jetzt aber gibt es zu stark frequentierten Zeiten einen „Skater-Shuttle“, einen „Rufbus“, der müde Skater an einer gewünschten Haltestelle auf dem Rundkurs abholt. Sicherlich ein interessantes Gebiet für alle Lehrer/innen, die einmal mit ihrer Klasse in diese Region fahren und das Inlinen oder Rad fahren als einen sportlichen Schwerpunkt setzen möchten. Aber nicht allein der Sport macht das Gebiet so attraktiv! (Es gibt eine Reihe von interessanten Ausflugszielen!) Den Teilnehmer/innen wird die Möglichkeit geboten, ihre bereits erworbenen Fähigkeiten auf Inlinern zu vertiefen und insbesondere ihre Ausdauerbelastung zu trainieren. Außerdem soll die Veranstaltung unter dem Gesichtspunkt der Planung und Durchführung einer Klassenfahrt mit dem Schwerpunkt: „Inlineskating“ stehen. Folgende Punkte werden u. a. angesprochen: Ausrüstung, Verhalten im „Straßen“-Verkehr, Differenzierungsmaßnahmen. Nebenbei lernen die Teilnehmer/innen u. a. ein Jugendgästehaus kennen, das ein geeignetes Ziel für eine solche Fahrt sein könnte. Die Touren sind auch als Fahrrad-Touren geeignet! (Ausleihe von Fahrrädern vor Ort für eine Gebühr von 5 € möglich!). **Teilnahmevoraussetzung:** Sicheres Fahren auf Inlineskates; eigene Ausrüstung (einschl. Helm sowie Protektoren für Handgelenke, Ellenbogen und Knie). **Leistungen:** 4 Hotel-Übernachtungen im DZ mit Frühstücksbüfett unmittelbar am Fläming-Rundkurs; Hin- und Rückfahrt im modernen Fernreisebus ab Aachen, Köln, Dortmund, Bielefeld ... (Bus steht vor Ort zur Verfügung; Bus-Service bei gemeinsamen Touren; Busfahrten zu den Ausflugszielen); geführte Inline-Touren; Informationen zu Inline-Touren mit Schülergruppen; kulturelles Rahmenprogramm. **Teilnehmerzahl:** 40. **Lehrgangsgebühr:** 240 € (Nichtmitglieder zzgl. 20 €).

Anfragen/Anmeldungen an:
Horst Gabriel, Krefelder Str. 11
52070 Aachen, Tel. 02 41 / 52 71 54
E-Mail: horstgabriel@t-online.de

Windsurf-Seminar für Einsteiger und Fortgeschrittene

Termin: 22.-25. 5. 2008 (Fronleichnam).
Ort: St. Peter-Ording/Nordsee; Surf-Aka-




Ihr Spezialist für Klassenfahrten

...Ski-Klassenfahrten 2007/2008

Skiwoche inkl. Hin- und Rückfahrt, Übernachtung/Vollpension, Skipass
ab 230,- € p. P.*

*Kurzsparr Wochen im Dezember schon ab 199,- € p. P.**



...Erlebniswochen 2008
mit sportpädagogischem Inhalt
5-Tages-Programme inkl. 4 x Übernachtung/Vollpension und Aktivprogramm
z.B. Sportaktionswochen in Mallnitz
145,- € p. P.*
z.B. Inselwoche auf Langeoog
137,- € p. P.*




...Städte und Entdeckungsreisen 2008
5,5-Tages-Fahrt inkl. Hin- und Rückfahrt, 4 x Übernachtung/Halbpension und Programm
z.B. Toskana oder Gardasee
ab 169,- € p. P.*

* jeder 16. Teilnehmer ist frei – anteilmäßig – entspricht 6,25% vom Gesamtpreis



Zertifizierte Klassenfahrten
Bestnote
„Ausgezeichnet“

www.kluehspies.com

Reisebüro Klühspies GmbH Ohler Weg 10 D-58553 Halver-Oberbrügge Tel.: +49 (0)2351 / 97 86-0

demie, Schulungsbasis NORTH-Mammutstation. **Inhalte:** INNER-SURFING: Mentales Training (mit Kopfarbeit zum Erfolg) zwecks Optimierung des Manöver-Trainings mit entsprechenden Fahrtechnik-Inhalten und schulrelevanten Vermittlungsvariablen in Wechselwirkung mit motorischen, affektiven und sozialen Komponenten. **Leistungen:** Geboten wird ein optimales Übungsgebiet mit langem Sandstrand und kilometerlangem Stehrevier, in dem erfahrungsgemäß immer gute Windverhältnisse herrschen und die Nordseewellen immer neue Herausforderungen stellen.

Schulungsbasis und Board-Depot wird die NORTH-Mammutstation sein. Übernachtung, Frühstücksbüfett und Lunchpaket; Unterbringung im Haus „Giesen“ (2- bis 3-Bett-Zimmer) in St. Peter-Böhl. Aufschlag für EZ, sofern verfügbar. Eigenes Surfmateriale kann mitgebracht werden. SURFBOX-Benutzung (Pool) am Ort möglich: uneingeschränkte, vielseitig-variable Materialbenutzung für die gesamte Dauer des Seminars. Organisation, Leitung und Kursbetreuung: Gerd Purnhagen in Zusammenarbeit mit dem Team der Surf-Akademie. Anreise: PKW (Fahrgemein-

schaften). Teilnehmerzahl: 8. Lehrgangsgebühr: 240 € für Mitglieder (erwachsene Nichtmitglieder zuzüglich 20 €); SURFBOX-Benutzung ca. 60 €.

Anmeldungen und Anfragen an:
Gerd Purnhagen
Ludwig-Rinnstr. 50, 35452 Heuchelheim
Tel. 06 41 / 661 41, Fax 06 41 / 992 53 29

Spezial Master-Surfwoche

Termin: 13.-20. 7. 2008 oder 20.-27. 7. 2008. **Ort:** Torbole/Garda-See/Italien. **Inhalte:** Dieses Angebot richtet sich an Kollegen, die älter als 45 Jahre sind und Interesse an einem FRESH UP- oder EINSTEIGER-KURS haben. Kursziele für Einsteiger: Basismanöver, Kursrichtungen, Sicherheits- und Vorfahrtsregeln. Fortgeschrittene: Manöver auffrischen, neue Manöver erlernen, fahrtechnisch auf den neuesten Stand kommen, freies Fahren. (Der Gardasee zählt zu den windsichersten Surf-Revieren Europas.) **Leistungen:** Theoretischer Unterricht im Parco Pavese (FANATIC/Gaastra-Station, Basic- und Speedsimulator, Lerntafel, Videos ...) und viel Praxis auf dem Wasser. **Unterbringung:** (ÜF) im Hotel (8 Min. Fußweg zur Surfbasis); 4 Halbtages-Surfkurs mit Surfschul-Instructor, Surf-Equipment-Poolsystem, Fanatic-Board, Gaastra-Rigg, Neoprene, Schwimmweste, Trapez. Eingeschlossen sind außerdem 3 Tage Brettmiete für das freie Surfen in der Gruppe (ManöverTourensurfen mit Instructorbetreuung; Board, Rigg, Schwimmweste, Neoprene) von 9-17 Uhr. Weitere Infos bitte anfordern! **Anreise:** individuell. **Teilnehmerzahl:** 10. **Lehrgangsgebühr:** 530 € (Hotel), 360 € (Appartement) für Mitglieder (Nichtmitglieder zuzüglich 20 €).

Anmeldungen bitte sofort an:
Gerd Purnhagen
Ludwig-Rinnstr. 50
35452 Heuchelheim
Tel. 064 / 661 41 (AB)
Fax 06 41 / 992 53 29
Mobil 0173-3748300

Fortbildungsveranstaltungen in den Kreis- u. Stadtverbänden

Eislaufen im Schulsport – Hilfen für den Unterricht (nicht nur) mit Anfängern

Termin: 10. 3. 2008. **Ort:** Eschweiler, Eissporthalle, August-Thyssen-Str. 52. **Themenschwerpunkte:** Schwerpunkt dieser Veranstaltung ist die Vermittlung von Übungsmöglichkeiten für das Eislaufen mit Schulklassen im Rahmen des Schulsportunterrichts. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten allgemeine Informationen, Anregungen, Tipps und Materialien zum Eislaufunterricht, ein-

schließlich sicherheitsrelevanter und rechtlicher Hinweise. Im Vordergrund steht die Praxis auf dem Eis. Die Übungen können sowohl von fortgeschrittenen Anfängern als auch von fortgeschrittenen Eisläufern durchgeführt werden. **Schulform/Zielgruppe:** Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. **Teilnahmevoraussetzung:** keine (bitte Schlittschuhe mitbringen; Ausleihe = 4 €). **Referentin:** Carola Ponzelar-Reuters. **Beginn:** 14 Uhr. **Ende:** 18 Uhr. **Teilnehmerzahl:** 16. **Lehrgangsgebühr:** für Mitglieder 10 €, für Nichtmitglieder 18 €, für LAA/Referendare 14 €. **Anmeldungen an:** Horst Gabriel, Krefelder Str. 11 52070 Aachen, Tel. 02 41 / 52 71 54 E-Mail: horstgabriel@t-online.de

Golf für Anfänger

Termin: 19. 4. 2008. **Ort:** Dortmund, Golf-Range (Pferderennbahn). **Themenschwerpunkte:** Erlangung der Grundkenntnisse des Golfsports (3 Stunden): Abschläge auf der Driving Range (überdacht/beheizt); Putten und Chippen auf der Übungsanlage; Regel- und Etikettekunde. **Schulform/Zielgruppe:** Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. **Teilnahmevoraussetzung:** keine. **Referenten:** Golflehrer der Golf-Range. **Beginn:** 11 Uhr. **Ende:** 13 Uhr. **Teilnehmerzahl:** 12. **Lehrgangsgebühr:** für Mitglieder 25 €, für Nichtmitglieder 33 €, für Ref./LAA 29 €. (Bei geringerer Teilnehmerzahl müssen die Gebühren leider angehoben werden!

Anmeldungen bis zum 15. 3. 2008 an:
Gertrud Naumann
Hamburger Str. 57, 44135 Dortmund
Tel./Fax 02 31 / 52 49 45

Golf für Fortgeschrittene

Termine: Beginn: 28. 4. 2008 + 4 Termine nach Vereinbarung (zzgl. 1 Regelabend und 1 Prüfungstermin jew. samstags). **Ort:** Dortmund, Golf-Range (Pferderennbahn). **Themenschwerpunkte:** Vertiefung und Ausbau der Grundkenntnisse im Golfsport; Golf im Schulsport (Vorbereitungen für einen neuen Freizeitsportbereich!); Golf und Umwelt; Hinführung zur Platzreife in 6 Veranstaltungen; 4 Stunden Theorie mit schriftlicher Prüfung (zwischenzeitliches praktisches Üben ist unbedingt erforderlich!). **Schulform/Zielgruppe:** Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. **Teilnahmevoraussetzung:** Teilnahme an einem Golf-Grundkurs. **Referenten:** Golflehrer der Golf-Range. **Beginn:** jeweils 16 Uhr **Ende:** jeweils 18 hr. **Teilnehmerzahl:** 14. **Lehrgangsgebühr:** für Mitglieder 169 €, für Nichtmitglieder 177 €, für Ref./LAA 172 €. (Bei

geringerer Teilnehmerzahl müssen die Gebühren leider angehoben werden!

Anmeldungen (nur mit Verrechnungsscheck!) bis zum 15. 3. 2008 an:
Gertrud Naumann
Hamburger Str. 57, 44135 Dortmund
Tel./Fax 02 31 / 52 49 45

Segeln mit Schülergruppen

Termin: ab 14. 5. 2008 (9x, jeweils mittwochs). **Ort:** Dortmund Hengsteysee/Universitäts-Segelclub. **Thema:** Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen die Befähigung erlangen, die Leitung von Schülersportgemeinschaften „Segeln“ zu übernehmen bzw. Schullandheimaufenthalte mit dem Schwerpunkt „Segeln“ vorzubereiten und durchzuführen. An 9 Nachmittagen erlangen die Teilnehmer/innen theoretische und praktische Kenntnisse bzw. Fertigkeiten, die zur Vorbereitung und Durchführung von Schul-Segelveranstaltungen erforderlich sind. **Schulform/Zielgruppe:** Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. **Teilnahmevoraus-**

Anmelde-Hinweise!

Grundsätzlich gilt für alle Fortbildungsveranstaltungen folgendes **Anmeldeverfahren:**

- Melden Sie sich bitte **schriftlich** an, und geben Sie dabei Ihre **vollständige Adresse** (mit **Telefonnummer, E-Mail-Adresse**), Ihre **Mitgliedsnummer** (falls vorhanden) und die Schulform an.
- **Sollte bei der Anmeldeadresse ein E-Mail-Kontakt angegeben worden sein, können Sie sich auch per E-Mail anmelden und die Lehrgangsgebühren auf das Konto überweisen, das Ihnen anschließend von der Lehrgangsleitung genannt wird!**
- Teilen Sie uns bei Wochenendveranstaltungen auch mit, ob eine **Teilnahme mit oder ohne Übernachtung** gewünscht wird.
- Geben Sie an, ob eine **Anfahrtshilfe** zum Lehrgangsort gewünscht wird.
- **Die Anmeldung ist nur gültig, wenn die Lehrgangs- bzw. Veranstaltungsgebühr als Verrechnungsscheck beiliegt oder auf das Ihnen evtl. mitgeteilte Konto überwiesen wurde!**
- Wenn keine **Absage** erfolgt (bzw. die Lehrgangsgebühr abgebucht wurde), gilt die Anmeldung als angenommen.
- Vergessen Sie bitte nicht, sich von ihrer Schulleitung formlos bescheinigen zu lassen, dass ihre Teilnahme an der Veranstaltung im dienstlichen Interesse liegt. Anderenfalls sind Dienstunfallschutz und ggf. steuerliche Anerkennung nicht gesichert.
- **Wir bitten um Verständnis dafür, dass die Lehrgangsgebühr bei Nichterscheinen zur Veranstaltung oder bei kurzfristiger Absage grundsätzlich nicht zurückgezahlt werden kann!**

setzung: keine, außer: Nachweis der Rettungsfähigkeit. *Referenten:* Hajo Runge, Dortmund, und sein Team. *Beginn:* jeweils 15 Uhr. *Ende:* jeweils 17 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 20. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 90 €, für Nichtmitglieder 100 € (beinhalten auch Material- und Leihkosten).

Anmeldungen bis zum 1. 4. 2008 an:
Gertrud Naumann
Hamburger Str. 57, 44135 Dortmund
Tel./Fax 02 31 / 52 49 45

Fortbildungsveranstaltungen in den Ferien

Ski-Freizeit (Ski-Kurs)

Termin: 17.–26. 3. 2008 (Osterferien).
Ort: Rasen/Südtirol (Italien), Skigebiet: Kronplatz, Sexten, Innichen, Sellaronda ... (je nach Schneelage). *Inhalte:* Verbesserung des eigenen skifahrerischen Könnens; Einrichtung eines Kurses zur Vorbereitung und Durchführung von Schul-Ski- und Snowboardkursen; Anfänger-Skikurs (nur bei ausreichender Teilnehmerzahl!); Snowboardkurs für Anfänger und fortgeschrittene Anfänger; Skipflege. *Leistungen:* 10 Tage Übernachtung in 2-Bett-Zimmern mit DU oder Bad und WC („Erlebnissaunalandschaft“ und Schwimmbad im Hause), Halbpension mit Frühstücksbüfett im Vier-Sterne Sporthotel Rasen; Ski- und Snowboardkurs mit Video-Analyse; kostenlose Benutzung des Skibusses; Gruppenermäßigung auf den Skipass. (Die Kosten für den Skipass sind nicht im Leistungspaket enthalten!) Kinderermäßigung; kostengünstigere Unterbringung von Vollzahlern in Mehrbettzim-

mern möglich. Zuschlag für Einzelzimmer (wenn vorhanden) 12 € pro Tag. Die Veranstaltung ist offen für DSLV-Mitglieder (aber auch für Nichtmitglieder), deren Angehörige und Freunde. *Anreise:* PKW (Fahrgemeinschaften). *Teilnehmerzahl:* 50. *Lehrgangsgebühr:* für Mitglieder 610 €, für erwachsene Nichtmitglieder 630 €, 510 € (12–14 Jahre); 465 € (6–11 Jahre); 250 € (bis zu 5 Jahren, ohne Skikurs bzw. -betreuung); frei für Kinder von 0–2 Jahren. (Kinderermäßigungen gelten nur bei Unterbringung im Elternzimmer oder bei Unterbringung von mind. 3 Kindern im eigenen Zimmer.)

Anmeldungen an:
Horst Gabriel
Krefelder Str. 11, 52070 Aachen
Tel. 02 41 / 52 71 54
E-Mail: horstgabriel@t-online.de
(Bitte Anmeldeformular anfordern!)

Landesverband Saar

Tag des Berufsschulsports 2007

„Erlebnis – Pädagogik – Theorie – Praxis“ – diese Schlagworte charakterisieren den 12. Tag des Berufsschulsports am 26. September 2007, veranstaltet vom DSLV – Landesverband Saar in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) in Braunshausen.

Über 30 Kolleginnen und Kollegen nahmen dieses Fortbildungsangebot wahr, dass neben der theoretischen Fundierung erlebnispädagogischer Aktivitäten die konkreten Umsetzungsmöglichkei-

ten für den Sportunterricht an beruflichen Schulen am Beispiel einer Handelsschulklasse vorstellte.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten Gelegenheit, die eigene Praxis an der dreidimensionalen, acht Meter hohen Kletterwand mit ca. 100 m² und 25 Kletterrouten verschiedener Schwierigkeitsgrade zu verbessern bzw. erste spannende Erfahrungen zu sammeln.

Genauso erlebnis- und lehrreich waren die Abenteuer- und Kooperationsspiele in und außerhalb der Sporthalle, die zahlreiche Anregungen zur Umsetzung Lerngebiete B (Bewegung lernen), V (Verantwortung übernehmen) und K (Kommunizieren – Kooperieren – Wettkämpfen) gaben.

Den Referenten des Erlebnispädagogisches Zentrum gelang es, das Potenzial erlebnispädagogischer Aktivitäten im Hinblick auf Soziales Lernen und Lernen und Erfahrung von Bewegung in Theorie und Praxis zu vermitteln: Bernhard Schmitt, der fachliche Leiter des EPZ, mit einer theoretischen Einführung, Timo Reichert mit der Vorstellung einer Unterrichtsreihe zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen durch Abenteuer- und Kooperationsspiele und beide zusammen, verstärkt durch Jörg Schöpp, als kompetente Vermittler erlebnispädagogischer Aktivitäten.

In der abschließenden Evaluation waren sich die Teilnehmer darin einig, dass dieser Tag nicht nur Anregungen für den Sportunterricht, sondern auch für die Gestaltung Pädagogischer Tage, von Arbeitsgemeinschaften, Projekttagen und Klassenfahrten mit sportlichem Schwerpunkt lieferte.

Reinhard Schlunke

Zusammenfassungen / Summaries / Sommaires

Erin Gerlach:

Sport, Persönlichkeit und Selbstkonzept

Die Annahme, dass Sport die Persönlichkeit fördere, hat eine lange Tradition im Sport und in der Sportwissenschaft. Dies belegt insbesondere die Vielzahl an Kampagnen zu den segensreichen Wirkungen auf der Seite des organisierten Sports (z. B. „Keine Macht den Drogen“). Im Beitrag wird der Stand der Forschung zum Zusammenhang von Sport und Persönlichkeit skizziert und auf das Feld der Selbstkonzeptforschung fokussiert. Im

Rahmen einer Situationsanalyse der Selbstkonzeptforschung in der Sportwissenschaft wird die Relevanz des Selbstkonzeptes für das Verhalten und Wohlbefinden von Individuen verdeutlicht. Dabei wird aufgezeigt, dass insbesondere jüngere Heranwachsende von der Teilnahme an sportlichen Aktivitäten profitieren. Dem Sportunterricht und dem außerschulischen Sport wird in diesem Zusammenhang ein großes Einflusspotenzial zugeschrieben, wenngleich derzeit empirische Belege für deren Bedeutung für das Selbstkonzept von Heranwachsenden fehlen.

Peter Fleig:

Der Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und kognitiver Entwicklung – Theoretische Hintergründe und empirische Ergebnisse

In dem vorliegenden Artikel wird zunächst die aktuelle Relevanz für die Erforschung von möglichen Zusammenhängen zwischen körperlicher Aktivität und kognitiver Entwicklung erörtert. Theoretische Ansätze zur Erklärung möglicher Wirkmechanismen werden erläutert und speziell für das Kindes- und Jugendalter diskutiert. Der aktuelle For-

Holz-Hoerz

Entwicklung, Herstellung und Vertrieb von Spiel-, Sport- u. Therapiegeräten zur Verbesserung von Gleichgewicht, Reaktion, Koordination im Einsatz in Kindergarten, Schule, Vereins- u. Leistungssport, Therapie



Bewegung fördert Konzentration u. Leistungsfähigkeit. Spielerisch in der "Aktiven Pause", gezielt/abwechslungsreich im Sportunterricht.

Neu! Verschiedene Geräte auch als Bausätze für den Werkunterricht.



Lichtensteinstr. 50 - 72525 Münsingen
Tel. 07381/9357-0, Fax -40, info@pedalo.de

www.pedalo.de



Porplastic

KUNSTRASEN • SPORTBÖDEN • FALLSCHUTZ

Hohenneuffenstr. 14 • D-72622 Nürtingen
Tel. 0 70 22/244 50-0 • Fax 0 70 22/244 50-29
www.porplastic.com • info@porplastic.de

ORIGINAL

BENZ[®] SPORT

Grüninger Straße 1-3 • 71364 Winnenden
Tel. 07195/69 05-0 • Fax 07195/69 05 77

www.benz-sport.de
info@benz-sport.de

Anzeigenschluss

für Ausgabe
3/2008

ist am
20. Februar

schungsstand wird anhand ausgewählter Ergebnisse analysiert. Abschließend werden erste Ergebnisse einer eigenen Längsschnittstudie berichtet.

Ingrid Bähr:

Sport und Sozialerziehung

Der Beitrag lotet Chancen, Schwierigkeiten und Anspruch des Sports als Feld der Sozialerziehung aus und referiert entsprechende theoretische Ansätze. Daran anknüpfend werden Konsequenzen zur praktischen Umsetzung einer Sozialerziehung im Sport formuliert. Schließlich werden empirische Befunde zur Wirksamkeit sozialerzieherischer Praxis im Sport zusammengetragen und ein Fazit zum derzeitigen Stellenwert der Sozialerziehung in der Sportpädagogik formuliert.

*

Erin Gerlach:

Sport, Personality and Self-Concept

The assumption that sport facilitates one's personality has a long tradition in sport and sport science. Especially the multitude of campaigns (e.g. "No Power to Drugs") about the beneficial effects of sport propagated by sport associations stands in this tradition. The author briefly describes the state of research concerning the correlation between sport and personality while focusing on the area of self-concept. Using a situational analysis of the latter research in sport science the author demonstrates the relevance of one's self-concept for an individual's behavior and well-being. Thereby she shows that especially adolescents profit from the participation in sportive activities. The author ascribes a high influential potential to physical education and extramural sports in this context although there is a lack of empirical proof for their significance for the self-concept of adolescents.

Peter Fleig:

The Correlation between Physical Activity and Cognitive Development: The Theoretical Background and Empirical Results

Firstly the author discusses the current relevance of further research to understand potential correlations between physical activity and cognitive development. Then he illustrates theoretical concepts to explain possible effects especially during childhood and adolescence. Using selected results the author analyzes the current state of the research. Finally he reports on the initial results of his longitudinal study.

Ingrid Bähr:

Sport and Social Education

The author investigates the possibilities, problems and goals of sport as an area of social education and presents corresponding theoretical concepts. Using these concepts as a base, she formulates consequences for the practical realization of social education in sport. Finally the author gathers empirical results on the efficacy of the practice of social education in sport and concludes the actual value of social education in sport pedagogy.

*

Erin Gerlach:

Sport, personnalité et conception de soi

Le sport forme la personnalité: c'est une conviction traditionnelle dans le sport et la science des sports qui est soulignée de plus par de nombreuses campagnes prônant les effets bénéfiques du sport organisé (p.ex. „Pas de pouvoir aux drogues“). L'auteur résume l'état actuel des travaux sur les relations entre sport et personnalité sous l'angle

de la recherche sur la conception de soi. Après avoir analysé la situation de la recherche dans ce domaine des sciences du sport il montre l'importance de la concept de soi dans le comportement et le bien-être des individus.

Il souligne qu'avant tout les jeunes profitent des activités sportives. C'est la raison pour laquelle il faut donner une grande importance à l'EPS et au sport extrascolaire, même s'il n'existe de preuves empiriques de l'importance du sport dans la conception de soi chez les jeunes.

Peter Fleig:

Rapport entre les activités corporelles et le développement cognitif –bases théoriques et résultats empiriques

L'auteur montre l'importance des recherches sur les rapports entre les activités corporelles et le développement cognitif. Il développe les approches théoriques qui essaient de montrer les influences réciproques, pour les enfants et les adolescents. L'auteur analyse des résultats choisis des recherches actuelles avant de présenter les premiers résultats de sa propre étude longitudinale.

Ingrid Bähr:

Sport et éducation sociale

L'auteure esquisse les chances, les difficultés et les attentes du sport en tant que champ d'influence pour l'éducation sociale exprimés par travaux théoriques différentes. Ensuite, elle formule les conséquences pratiques qui en résultent pour réaliser une éducation sociale dans le cadre de l'EPS. Puis, l'auteure présente des exemples empiriques qui soulignent l'efficacité socioéducative du sport et formule un résumé de la position actuelle de l'éducation sociale dans l'ensemble des sciences du sport.