

Brennpunkt

Lehrerbildung 2012 – Anmerkungen zum Praxissemester (Sport) in NRW

Fakten – Forderungen – Chancen

Bundesweit greift die Diskussion über Ausrichtung und Gestaltung von Praxissemestern im Rahmen der aktuellen konsekutiven Lehrerbildung in den einschlägig interessierten Kreisen Raum. Während die Einrichtung beschlossene Sache zu sein scheint, zeigen sich Organisationsgrad, inhaltliche Ausprägung und institutionelle Verankerung in den einzelnen Bundesländern bislang heterogen. In NRW ist das Praxissemester im viersemestrigen „Master of Education“ obligatorisch. Theorie und Praxis sollen professionsorientiert miteinander verbunden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und das Referendariat wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorbereitet werden (Zielformulierung der Rahmenkonzeption, 2010 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung und den Hochschulen unterzeichnet). (Fast) parallel zur Einrichtung des Praxissemesters ist der Vorbereitungsdienst auf 18 Monate gekürzt worden. Diese Straffung ist durch KMK und HRK legitimiert, denn seit 2008 dürfen Leistungen des Vorbereitungsdienstes zur Vergabe eines Masterabschlusses herangezogen werden, so dass Inhalte des früher zweijährigen Referendariates in das Praxissemester integriert werden müssen.

Welche Akteure gestalten das Praxissemester – welche Schritte sind notwendig?

Die Universitäten sind (Haupt-)Verantwortliche für die Planung und Umsetzung des Praxissemesters und zwar in Kooperation mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfSL) – den früheren Studienseminaren - und den Schulen. Lehrkräfte und Fachleiter begleiten und beraten die Studierenden. Alle Studien- und Unterrichtsprojekte werden im Portfolio „Praxiselemente“ dokumentiert. Dieses bildet die Grundlage des Bilanz- und Perspektivgesprächs am Ende des Praxissemesters. So soll die/der Studierende eine individuelle Beratung und Einschätzung ihres bzw. seines professionellen Entwicklungsstatus erhalten.

Drei Partner (und die Schulaufsicht) erfordern institutionsübergreifende Kooperationen und Absprachen – universitäre und schulische Rhythmen müssen aufeinander abgestimmt werden. Hauptakteure des Praxissemesters – neben den Studierenden – sind die Lehrkräfte und Ausbildungsbeauftragten der Schulen.

Bei der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung des Praxissemesters treffen erste und zweite Phase der Lehrerausbildung aufeinander, Institutionen mit unterschiedlichen Traditionen, lokal bewährten Kooperationsstruktu-

ren, aber noch unerfahren in Abstimmungsprozessen mit aufeinander aufbauenden Ausbildungselementen.

Die große Anzahl der Beteiligten sowohl universitätsintern als auch auf der Schulseite ist Chance und Risiko zugleich. In einem ersten Schritt sind deshalb zwischen allen Gestaltern dialogisch orientierte Kommunikationsprozesse zu ermöglichen und zu etablieren. Als ein Baustein sei auf die Tagung „Praxissemester Sport“ des DSLV-NRW am 25.11.2011 verwiesen (siehe Homepage DSLV-NRW). Vieles kann von den Beteiligten direkt ausgehandelt werden – bis zur Ebene eines Stundenentwurfes. Das sollte nicht als mühsam empfunden werden, denn so wird der „Erfahrungsschatz“ der Institutionen gesichert und eine andere Dynamik ermöglicht als mit klassischen Erlassregelungen.

Für die Schulen als zentralen Ausbildungsort sind ausreichend Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Es muss die Möglichkeit zur Entwicklung und Evaluation fachbezogener und -übergreifender hochschulinterner und -externer „Ausbildungsnetzwerke“ geschaffen werden. Der Erlass „Praxiselemente in lehramtsbezogenen Studiengängen“ gibt Hinweise zu den vorgesehenen Entlastungen im Schul- und Seminarbereich (siehe Homepage DSLV-NRW). Die Studierenden des Praxissemesters erleben zukünftig die oft gewünschte Verzahnung von universitärer Bildung und beruflicher Realität – verbunden mit erheblichen Belastungen. Bei einem erhöhten Fahrtkosten- und Zeitbudget werden Jobs oft schwerer zu organisieren sein. Es muss sorgfältig beobachtet werden, ob der Workload für das Praxissemester richtig veranschlagt worden ist, oder ob über Entlastungen nachzudenken ist. Möglicherweise könnten die durch das verkürzte Referendariat eingesparten Haushaltsmittel eingebracht werden.

Bei aktivem Aufeinanderzugehen – unter ordentlichen Rahmenbedingungen – in Verbindung mit hierarchie- und vorurteilsfreier Kommunikation bietet die „Kontaktstelle Praxissemester“ eine große Chance zur Verbesserung und Optimierung der (Sport-)Lehrerausbildung.



Michael Fahlenbock
Vizepräsident Schule –
Hochschule DSLV
Präsident DSLV NRW



Peter Meurel
Vizepräsident Hochschule/
Lehrerausbildung DSLV NRW



Michael Fahlenbock



Peter Meurel

Akustische Aspekte des Sportunterrichts: leiser statt heiser

Marcus Wegener, Matthias Wegener & Valerie Kastrup

Sportlehrkräfte unterrichten in der Regel unter großem Lärmeinfluss und schwierigen akustischen Bedingungen. Obwohl die komplexen Wirkungszusammenhänge im Sportunterricht von bisherigen Studien zur Sportlehrerbelastung nur unzureichend betrachtet werden, identifizieren auch sie den Lärm meist als wesentlichen Belastungsfaktor. Der vorliegende Beitrag möchte daher auf der Grundlage eines Modells aus der Arbeitswissenschaft didaktische Ansätze für den Umgang mit Lärm im Sportunterricht aufzeigen. Hierbei rückt die bislang wenig thematisierte räumliche Organisation des Sportunterrichts in den Mittelpunkt: Es werden sechs akustische Prinzipien zur Unterrichtsgestaltung entwickelt und ihre Anwendung anhand eines Beispiels erläutert.

Acoustic Aspects of Physical Education: A Soft Voice instead of a Hoarse One

Physical educators usually teach in the midst of immense noise and difficult acoustic conditions. Despite the fact that the complex correlations in physical education have been insufficiently regarded by hitherto studies on physical educators' stress, even these studies often identify noise as a significant stress factor. Therefore the authors want to present instructional concepts for dealing with noise in physical education using a model from work science as a base. Thereby the special organization in physical education classes, which has thus far hardly been discussed, moves into focus. The authors have developed six acoustic principles of instructional design and explain their application through an example.

Kommunikation und Lärmbelastung im Sportunterricht

Die Sportlehrkraft steht in jeder Unterrichtsstunde auf der Höhe vor der Herausforderung, unter widrigen akustischen Bedingungen mit den Schülern kommunizieren zu müssen: Lärm, Hall und große Distanzen stellen in der Lehrtätigkeit enorme Belastungsfaktoren dar (vgl. Voltmann-Hummes, 2008, S. 188 ff.). Die Grenzwerte des zulässigen Lärms am Arbeitsplatz werden im Sportunterricht oft deutlich überschritten (vgl. z.B. Klatt et al., 2003, S. 236 ff.). So verwundert es nicht, dass in der qualitativen Studie zu Sportlehrerbelastungen von Kastrup und Kleindienst-Cachay (2012) die befragten Sportlehrkräfte die Erteilung von Sportunterricht nahezu unerträglich finden:

„Sportunterricht belastet ganz deutlich die Stimme, das merke ich jeden Mittag. Ich hatte mal ein Jahr lang keinen Turnhallensport im Stundenplan. Das war der einzige Winter, den ich ohne Stimmbandreizung über-

standen habe. Dieser große Raum belastet deutlich die Stimme“ (Frau DU, 52 J., Grundschule).

„Lärm ist körperlich sehr anstrengend. Auch eben für die Ohren und für den Kopf. Ich habe auch schon einen Hörsturz hinter mir. Der Krach ist unglaublich“ (Frau RE, 49 J., Realschule).

Die Sportlehrkräfte – darunter vermehrt Frauen – klagen über Heiserkeit, Halsschmerzen oder sogar Stimmversagen. Des Weiteren berichten sie von Tinnitus oder Hörstürzen als psychisch-physische Beanspruchungssymptome (vgl. z.B. Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2012).

Es stellt sich nun die Frage, wie man als Lehrkraft mit dieser Problematik umgehen soll. Das Tragen von Gehörschutz stellt jedenfalls keine adäquate Lösung dar, weil man sich so nicht nur vom Lärm, sondern gleich vom gesamten Unterrichtsgeschehen abkapselt. Der vorliegende Beitrag sucht deshalb nach sinnvollen Maßnahmen.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract



Marcus Wegener

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Sport und Erziehung“ der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld

E-Mail: marcus.wegener@uni-bielefeld.de

Dazu wird – nach einer Klärung von relevanten Fachbegriffen aus der Akustik (Abschnitt 2) – aufgezeigt, dass die Wirkungen von Lärm und einer ungeeigneten Akustik differenzierter betrachtet werden müssen, als dies u. a. Studien zur Sportlehrerbelastung aktuell tun (Abschnitt 3). Anschließend wird ein Modell vorgestellt, das mögliche Ansatzpunkte zum Umgang mit der problematischen Lärmbelastung systematisiert (Abschnitt 4). Dabei zeigt sich ein Forschungsdefizit, dem sich der vorliegende Artikel annimmt: Es werden sechs akustische Prinzipien zur räumlichen Organisation des Sportunterrichts entwickelt (Abschnitt 5) und deren Anwendung anhand eines Beispiels verdeutlicht (Abschnitt 6).

Schlechte Akustik, Lärm und Sprachverständlichkeit

Spricht man von schlechter Akustik in Unterrichtsräumen, so ist in der Regel die mangelhafte Sprachverständlichkeit in Kommunikationssituationen gemeint; es handelt sich um ungünstige Bedingungen der Schallausbreitung (vgl. z. B. Oberdörster & Tiesler, 2006, S. 23-36).

Eine gute Sprachverständlichkeit liegt vor, wenn ein gesendetes Sprachsignal möglichst unverfälscht und vollständig vom Empfänger wahrgenommen wird. Man kann die Sprachverständlichkeit bspw. als Prozentsatz der richtig verstandenen Wörter angeben. Zur Ermittlung der Sprachverständlichkeit bzw. der akustischen Eignung von Räumen wurden unterschiedliche Indizes entwickelt (vgl. Lazarus et al., 2007, S. 229-307).

Basis vieler Indizes ist die Idee des sogenannten SNR-Verfahrens (1). Dabei wird die Pegel-Differenz von erwünschtem Nutzschall (hier: dem Sprachsignal) und dem unerwünschten Störschall (dem Lärm) ermittelt. Je mehr sich der Nutzschall vom Störschall abhebt, desto besser ist die Sprachverständlichkeit (vgl. Lazarus et al., 2007, S. 7 u. S. 231 ff.; Guski, 1987, S. 8 f.; Oberdörster & Tiesler, 2006, S. 18 ff.).

Einen weiteren sehr groben Richtwert hinsichtlich der Sprachverständlichkeit liefert die sogenannte Nachhallzeit. Diese beschreibt – vereinfacht gesagt – jene Zeit, die verstreicht, bis der Hall weitestgehend abgeklungen ist. Die Nachhallzeit ist in kleineren Räumen kürzer als in großen Räumen derselben Art (vgl. Lerch et al., 2009, S. 227-232; Lazarus et al., 2007, S. 193-205 u. S. 279 f.). Daher ist die akustische Qualität von kleinen Räumen tendenziell höher. Für Sporthallen ist in der DIN 18041 eine Soll-Nachhallzeit angegeben, die im Vergleich zu Klassenräumen mindestens 0,5 s länger ist (vgl. Eggenschwiler, 2006). Damit ist die Sprachverständlichkeit im Sportunterricht gegenüber dem normalen Unterricht allein über diese Vorgaben zur Nachhallzeit um ca. 10% herabgesetzt (vgl. Lazarus et al., 2007, S. 201). Die akustischen Bedingungen in der

Sporthalle können demnach als für die Kommunikation ungeeignet eingestuft werden.

Neben dem thematisierten Nachhall entsteht zusätzlich Lärm durch aktive Schallquellen, also durch Schüler, durch Ballprellen oder durch Parallelunterricht in mehrfach belegten Hallen:

„Wenn z. B. eine Gruppe zum Warmmachen eine Musik einspielt, andere spielen Basketball, da verstehen Sie Ihr eigenes Wort nicht mehr. Das ist das eine. Zum anderen ist dieser natürliche Bewegungsdrang der Kinder da, der ist natürlich mit einer ganz großen Lärmentwicklung verbunden“ (Frau QW, 52 J., Gesamtschule).

Ergo: Der bewegungsbezogene Fachgegenstand und die ungeeignete Akustik (Nachhall) sorgen für Störschall im Sportunterricht, der die Kommunikation bzw. die Sprachverständlichkeit beeinträchtigt (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite, durchgezogene Ellipsen). Der Störschall hat aber noch weiterreichende Wirkungen, die die komplexe Unterrichtsrealität betreffen und im Folgenden dargestellt werden.

Auswirkungen von Lärm und einer ungeeigneten Akustik im Sportunterricht

Organische Schäden

Das Unterrichten in der Sporthalle findet häufig unter den drei größten Risikofaktoren für eine Stimmstörung statt: Die Räume sind oft staubig bzw. schlecht belüftet, es besteht ein großer Umgebungslärm und es wird unter psychischer Anspannung kommuniziert (vgl. Kutej, 2011, S. 83):

„Seit ich Sport unterrichte, habe ich permanent Probleme mit der Stimme, Heiserkeit, Stimmbandentzündung und so weiter. Ich musste sogar schon einmal in die logopädische Behandlung. Weil im Schwimmbad und in der Sporthalle, da ist der Geräuschpegel einfach unglaublich“ (Frau OQ, 42 J., Hauptschule).

Nicht nur das laute Sprechen, sondern die reine Lärmeinwirkung kann als Stressor bereits zu organischen Schäden führen:

„Sportstunden sind immer mit einer starken Lärmbelastung verbunden, auch wenn alles super läuft. Das strengt einfach auch an. Das ist auch ein Stressfaktor. Das hat auch körperliche Auswirkungen. Ich hatte vorletztes Jahr z. B. einen Hörsturz. Und wenn ich da zu stark belastet bin, krieg ich Ohrgeräusche, dann fängt das an zu piepen“ (Frau AT, 44 J., Gesamtschule).

Neben solchen Schäden an Stimme und Gehör wird in Studien immer wieder auf Reaktionen des Herz-Kreislaufsystems hingewiesen, speziell auf Herzbeschwer-



Matthias Wegener

ist Veranstaltungstechniker
und Dozent an der
Landesmusikakademie
Niedersachsen



Dr. Valerie Kastrup

ist Juniorprofessorin für
Sportpädagogik und
-soziologie am Institut für
Sportwissenschaft der
Otto-von-Guericke-
Universität Magdeburg

den und Bluthochdruck (vgl. z. B. Guski, 1987, S. 34-39; Lerch et al., 2009, S. 275 ff.; siehe Abb. 1, gestrichelte Ellipsen).

Herabgesetzte Leistungsfähigkeit

Die Leistungsfähigkeit der Schüler ist entscheidend von der Sprachverständlichkeit abhängig. Versteht bspw. der Schüler eine Mitteilung akustisch falsch oder gar nicht, so wird der Unterricht kaum Erfolg haben. Dies ist umso wahrscheinlicher, je geringer die Sprachfähigkeit der Schüler ist. Besonders jüngere Schüler und Migrantenkinder sind also betroffen (vgl. z. B. Lazarus et al., 2007, S. 215-227):

„Wenn ich erklären will, broch, lässt wieder einer einen Ball fallen. Allein dieser Sound von nur einem führt schon dazu, dass ein wichtiger Bestandteil meines Satzes nicht gehört wird. Weil das aber nicht gehört wird, machen sie nicht das, was ich will und möchte. [...] Dann sieht man, die haben wesentliche Bestandteile nicht mitgekriegt, also machen die was Falsches. Das nervt mich dann“ (Herr DL, 56 J., Gymnasium).

Begünstigend für die Sprachverständlichkeit ist, dass der Mensch Schallquellen im Raum orten und so den Nutzschaal aus dem Lärm herausfiltern kann. Weil dazu allerdings ein gewisser Grad an Höranstrengung notwendig ist, bleibt weniger Konzentration für den eigentlichen Unterricht übrig, weshalb die Leistungsfähigkeit sinkt (vgl. z.B. Klatt et al., 2003, S. 240; siehe Abb. 1, gepunktete Ellipsen).

Herabgesetzte Motivation und Disziplin

Eine erhöhte Hör- und Sprechanstrengung führt des Weiteren zu negativen Emotionen, insbesondere wenn der Lärm als provokante Störung der eigenen Lehr- bzw. Lernaktivität empfunden wird. Studien zur Lärmbelastung ist zu entnehmen, dass Lärmbeschallung das prosoziale Verhalten einschränken und stattdessen

zu Impulsivität, Ungeduld und Verärgerung bis hin zur Aggressivität führen kann (vgl. z. B. Guski, 1987, S. 66 f., S. 77 ff. u. S. 123 f.; Lerch et al., 2009, S. 279). Diese Zusammenhänge spiegeln sich auch in den Aussagen von Sportlehrkräften unmittelbar wider:

„Die Lautstärke ist sehr anstrengend. Man reagiert dann auch irgendwo gereizter, genervt auch irgendwie, wenn man vor allen Dingen auch merkt, dass die eigenen Anweisungen nicht mehr da ankommen, wo sie hin sollen. Oder wenn Schüler nicht zuhören durch Lärm jetzt meinetwegen, weil sie durcheinander quatschen oder so. Dann kommt in mir so eine gewisse Ungeduld auf, eine Gereiztheit, Genervtheit“ (Frau AI, 54 J., Gymnasium).

„Dieses ewige Rufen, dieses Schreien, das macht mich schon zwischendurch aggressiv, obwohl die Kinder dann gar nicht unbedingt dann Ursache sind, sondern dieses immer laut sein müssen, das belastet. Dann dröhnt einem die Birne. Man hat einen Kopf wie ein Rathaus“ (Frau RK, 46 J., Gesamtschule).

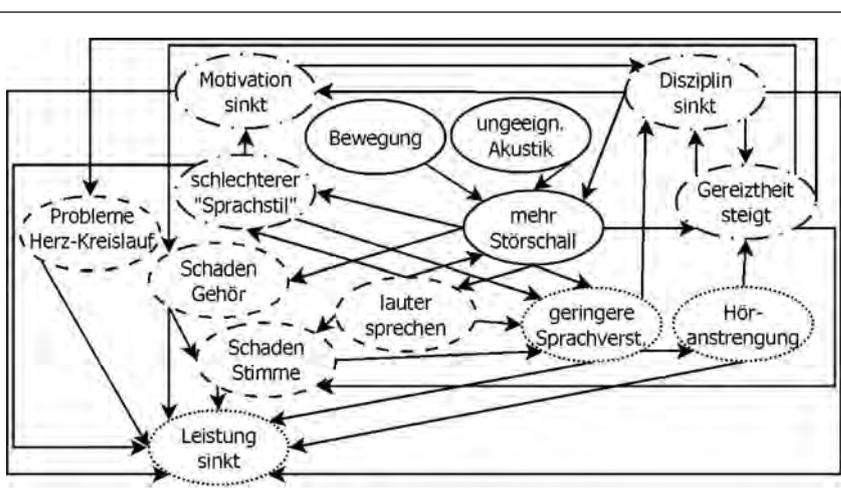
Was hier aus der Perspektive der Lehrkräfte wiedergegeben ist, gilt natürlich auch für die Lärmauswirkungen auf die Schüler. Schüler aber, die sich aufgrund von Lärm bzw. einer mangelhaften Sprachverständlichkeit unsozial, verärgert, ungeduldig oder aggressiv verhalten, werden als undiszipliniert bezeichnet. Die Lehrkraft nimmt diese Disziplinlosigkeit unter Lärmeinfluss ihrerseits viel empfindlicher wahr als in ruhiger Atmosphäre. Eine zusätzliche Forcierung des Konflikts resultiert aus dem Umstand, dass fehlende Disziplin in der Regel weiteren Lärm provoziert:

„Meine Kollegin hatte einen Hörsturz gehabt. Die hat vor allem Probleme mit der Lautstärke. Die ist nach mehreren Stunden Sport gar. Auch aufgrund der Undiszipliniertheit der Schüler. Die produziert ja auch wieder Lärm“ (Herr GL, 45 J., Hauptschule).

Die Zirkelhaftigkeit des Problems zeigt sich auch im sogenannten Lombard-Effekt. Dieser beschreibt das Phänomen, dass der Mensch unter Lärm reflektorisch lauter spricht und so seinerseits den durchschnittlichen Schalldruckpegel insgesamt anhebt. Gleichzeitig wird unbewusst weniger, langsamer, monotoner und weniger artikuliert gesprochen (vgl. z. B. Lazarus et al., 2007, S. 79-84, S. 101-109, S. 117 ff. u. S. 529). Dies alles ist einem motivierenden und erfolgreichen Vermittlungsprozess im Sportunterricht ebenso abträglich, wie die lärmbedingte Störung des Unterrichtsflusses aufgrund von Wiederholungen und Ermahnungen (vgl. Klatt et al., 2003, S. 239; siehe Abb. 1, Ellipsen mit gemischtem Randstil).

Erstaunlich erscheint nun die Aussage von Heim und Klimek (1999), dass „Einflüsse in Folge eines bemerkenswert hohen Lärmpegels im Sportunterricht [...] ihre Belastungsrelevanz [...] erst im Zusammenhang mit Problemen der verbalen Lehrerinstruktion entwickeln“ (ebd., S. 38). Diese naive Annahme greift natür-

Abbildung 1: Komplexe Auswirkungen von Lärm und einer ungeeigneten Akustik im Sportunterricht



lich zu kurz. Doch auch in den Belastungsstudien von Miethling und Brand (2004), König (2004) und Voltmann-Hummes (2008) wird kein Zusammenhang zwischen *objektiven* Größen, wie bspw. der Nachhallzeit oder dem Lärmpegel, und der *subjektiven Wahrnehmung* von bspw. Motivations- und Disziplinproblemen hergestellt. Die Studien zeigen insofern ein verzerrtes Bild, da sie von den komplexen Zusammenhängen abstrahieren. Es bleibt dort unberücksichtigt, welche Kontextbedingungen die wahrgenommenen Probleme tatsächlich haben und welche – eventuell tragende – Rolle bspw. der objektiv messbare Lärm einnimmt. Vielleicht sind viele Motivations- und Disziplinprobleme in Wahrheit hauptsächlich akustische Probleme.

Es lässt sich zusammenfassen, dass Lärm und eine ungeeignete Akustik aufgrund der komplexen Wirkungszusammenhänge der Unterrichtsrealität Katalysatoren für Motivations-, Disziplin- und Leistungsprobleme sein können und gesundheitliche Risikofaktoren darstellen. Sportlehrkräfte geben an, dass der Lärm im Sportunterricht „schlaucht und an den Nerven zehrt“ und „seine Spuren hinterlässt“, so dass sie „auf Dauer gesundheitsschädigende Auswirkungen durch den Sportunterricht erwarten“ (Herr EN, 57 J., Gymnasium; Frau AH, 48 J., Gymnasium). Daher ist es dringend angezeigt, sich der Frage zu widmen, wo die Lehrkraft ansetzen kann, um mit dem Lärm und den akustischen Bedingungen im Unterrichtsalltag möglichst gut zu rechtzukommen.

Ansätze zum Umgang mit Lärm und ungeeigneter Akustik im Sportunterricht

In der Arbeitswissenschaft wird das TOP-Modell als Analyseraster zur Einstufung der Sicherheit eines Arbeitsplatzes verwendet (vgl. Schlick et al., 2010, S. 743 ff. u. S. 771 ff.). Aus diesem Modell lassen sich Ansatzpunkte zur Verbesserung der Unterrichtssituation ableiten (vgl. zu diesem Ansatz auch Oberdörster & Tiesler, 2006, S. 167-170).

Gemäß dem TOP-Modell ist das Arbeitssystem durch drei Komponenten bestimmt: den technischen (T), organisatorischen (O) und personalen (P) Voraussetzungen. Diese analytische Trennung soll jedoch nicht verdecken, dass die Komponenten in der praktischen Umsetzung immer zusammen wirken. Im Sinne der Ausgangsfrage wird das TOP-Modell nachfolgend allein auf didaktische Ansätze zum Umgang mit Lärm und ungeeigneter Akustik im Sportunterricht bezogen. Die Verkettung technischer, organisatorischer und personaler Komponenten kann anhand der folgenden Aussage einer Sportlehrerin verdeutlicht werden:

„Ich habe mir dieses laute Sprechen auch abgewöhnt. In der Halle geht das auch anders. Da sage ich einfach nichts mehr, wenn die in der Halle verstreut sind, son-

dern dann hole ich mir die zusammen. Dann sollen die leise sein, und dann kann ich das auch in einer halbwegs normalen Lautstärke sagen. Das stört dann zwar den Lernprozess, aber sonst ruiniere ich mir meine Stimme“ (Frau FC, 49 J., Gymnasium).

Zur *Organisation* des Unterrichtsgesprächs führt Frau FC die Schüler räumlich zusammen und trennt die Gesprächsphase zeitlich von der Aktionsphase. So sorgt sie in der räumlichen Organisation für eine möglichst geeignete Anordnung der Personen im Raum und zielt mit der zeitlichen Organisation auf eine Sequenzierung der Schallquellen ab (2). In diesem Sinne wirken u. a. auch Rituale, Gesprächsregeln und Disziplinierungsmaßnahmen unterstützend (vgl. z. B. Lazarus et al., 2007, S. 534 f.). Die befragten Lehrkräfte bestätigen, man könne den Lärm „etwas eindämmen, wenn man feste Rituale einführt“ (Frau XQ, 47 J., Realschule), denn „dann gibt es feste Zeiten, wo dann Ruhe ist“ (ebd.).

Die *personale Komponente* betrifft die bewusste und ökonomische Verwendung der eigenen Stimme, also alle Maßnahmen der Stimmhygiene (vgl. z. B. Kutej, 2011, S. 106-117). Frau FC setzt ihre Stimme bspw. nur in ruhigeren Phasen und bei geringeren Distanzen zu den Schülern ein.

Was die *technische Komponente* betrifft, ist in diesem Zitat der Lehrerin keine besondere Gestaltung der materialen Umwelt zu erkennen, die den Störschall vermindert und die Lehrerstimme unterstützt bzw. schon. Dies wäre bspw. durch den Einsatz einer Trillerpfeife zum Zusammenholen der Schüler möglich (vgl. z. B. Voltmann-Hummes, 2008, S. 219).

Der folgende Text fokussiert die räumliche Organisation des Sportunterrichts, da die Akustik hier Handlungsempfehlungen geben kann, wie sie in der Fachdidaktik bisher nicht vorliegen: Zwar gibt es die sogenannten Aufstellungsformen des Unterrichts, doch berücksichtigen sie nicht das didaktische Kriterium der Akustik. Die fachdidaktische Literatur beschränkt sich bis heute im Wesentlichen auf die Forderung, dass die Aufstellungsformen „dem Lehrer einen Standort gestatten, von dem aus er lenkend und korrigierend in das Unterrichtsgeschehen eingreifen kann“ (Koch & Mielke, 1974, S. 60). Wie man diesen Ort ermittelt, geht aus den Ausführungen jedoch nicht hervor. Für den Erfolg von Gesprächen im erziehenden Sportunterricht betont Klingen (2002) die Wichtigkeit, den Besprechungs-ort mit dem Gesprächsanlass zu variieren. Die vorgestellten Zuordnungen von Anlass und Ort entbehren jedoch jeder Begründung und scheinen rein intuitiv gewählt zu sein.

Bisher ist völlig ungeklärt, wie Schüler und Sportlehrkraft unter Berücksichtigung von Lärm und den akustischen Bedingungen im Raum zu positionieren sind, damit eine gute Sprachverständlichkeit erzielt wird. Offen ist also u. a., welche Aufstellungsform vorteilhaft ist, an welchem Ort in der Halle sie zu arrangieren ist, wo sich der geeignete Standort für die Lehrkraft befindet und wie man mit unvermeidlichem Störschall um-

gehen sollte. Um den Sportlehrkräften diesbezüglich eine Empfehlung zu geben, werden im folgenden Abschnitt aus akustischen Überlegungen heraus sechs Prinzipien zur räumlichen Organisation des Unterrichts entworfen.

Akustische Prinzipien zur räumlichen Organisation des Sportunterrichts

Der Schall hat einen bestimmten Druckpegel (Lautstärkepegel), der mit wachsender Distanz zur Schallquelle absinkt. Dies gilt natürlich sowohl für Nutzsoll, also Sprache, als auch für Störsoll, wie z. B. Lärm aus dem Nachbarfeld (vgl. Lerch et al., 2009, S. 35-50, insb. S. 48). Daraus resultiert das erste akustische Prinzip, das für die räumliche Organisation des Sportunterrichts berücksichtigt werden sollte:

1. **Prinzip der optimalen Distanz:** Die Distanz zwischen der sprechenden Lehrkraft und den Schülern sollte möglichst gering gehalten werden. Gleichzeitig sollten Interaktionen möglichst weit entfernt von Quellen des Störschalls (z. B. Ballprellen im Nachbarfeld) erfolgen.

Trifft die sich ausbreitende Schallwelle auf einen Festkörper, z. B. eine Hallenwand, die Hallendecke, einen Trennvorhang oder auch einen Schüler, so wird ein Teil des Schalls reflektiert und der Rest absorbiert bzw. transmittiert (vgl. Lerch et al., 2009, S. 50-68). Hieraus ergibt sich das

2. **Prinzip der optimalen Abschattung:** Störsoll ist durch Abschattung möglichst auszublenden. Umgekehrt sollte sich zwischen der sprechenden Lehrkraft und den Schülern keine Barriere befinden. Solche unerwünschten Abschattungen können bspw. durch hintereinanderstehende Mitschüler oder durch Geräte entstehen.

Hinsichtlich der Wirkung des reflektierten Sprachschalls muss man danach unterscheiden, wann die Schallreflexion beim Hörer eintrifft. Trifft ein reflektierter Schall nur wenige Millisekunden nach dem Direktsoll beim Hörer ein, so unterstützt die frühe Reflexion das funktionale Signal des Nutzschalls (vgl. Lazarus et al., 2007, S. 193 ff.; Lerch et al., 2009, S. 206). Dies nutzt man beim

3. **Prinzip des Präzedenzeffekts:** Hat die sprechende Person schallreflektierende Flächen nahe im Rücken – nach Möglichkeit sogar eine Ecke –, so verstärkt dies den Nutzsoll.

Trifft der reflektierte Schall stärker verzögert beim Hörer ein, so wirkt sich die Schallreflexion negativ auf die Sprachverständlichkeit aus: Das Nutzsoll wird durch den Reflexionssoll überdeckt. Je größer die Entfernung zwischen Sprecher und Hörer ist, desto mehr wird die Sprachverständlichkeit durch die Nachhallzeit bestimmt. Das unterstreicht die Bedeutung des Prinzips der optimalen Distanz (vgl. Lazarus et al., 2007, S. 271 f. u. S. 282-294). Des Weiteren führt dies zum

4. **Prinzip der minimalen Raumantwort:** Zur Verkürzung der Nachhallzeit bietet es sich an, einen möglichst kleinen und schallabsorbierenden Raum zu beschallen (3). So wird Störsoll durch spätere Reflexionen vermieden. Statt in die Halle hinein, spricht man also in eine Ecke oder einen Geräteraum.

Der Sprachschall erfährt durch die Abschattung des Körpers der sprechenden Person frequenzabhängig eine Richtcharakteristik: Für die Sprachverständlichkeit wichtige Schallanteile breiten sich hauptsächlich in gerader Blickrichtung des Sprechers aus (vgl. Lazarus et al., 2007, S. 56 f.). Zu berücksichtigen ist deshalb das

5. **Prinzip des minimalen Sprechwinkels:** Da der relevante Sprachschall stark gerichtet ist, sollte der sprachlich zu beschallende Winkel möglichst klein sein.

Der Nutzsoll wird gerade im Sportunterricht jedoch nicht nur von der Raumantwort überdeckt, sondern auch vom Störsoll anderer aktiver Schallquellen, bspw. durch Lärm aus dem Nachbarfeld. Es stellt sich hier nun die Frage, wie Sprecher und Hörer in Bezug zum Störsoll optimal zu positionieren sind. In diesem Zusammenhang kann man sich das binaurale Hören zunutze machen. Durch den Laufzeitunterschied des Schalls an den beiden Ohren kann die Schallquelle geortet und so der Nutzsoll aus dem Störsoll herausgefiltert werden. Die Trennung gelingt dem Hörer am besten, wenn der Nutzsoll von vorne und der Störsoll von der Seite eintrifft (vgl. Lazarus et al., 2007, S. 206-210). Vor diesem Hintergrund ergibt sich das

6. **Prinzip des optimalen Azimuthwinkels:** Unvermeidlicher Störsoll sollte zum Nutzsoll einen Azimuthwinkel von 90° aufweisen, d. h. die sprechende Lehrkraft sollte seitlich zum Trennvorhang der Nachbarhalle stehen und Blickkontakt mit den Schülern haben.

Der nun folgende Abschnitt möchte verdeutlichen, wie man diese Prinzipien zur Verbesserung der Sprachverständlichkeit im Sportunterricht nutzen kann.

Anwendung der akustischen Prinzipien zur räumlichen Organisation

Leider ist die akustische Situation des Sportunterrichts zu komplex, als dass man sie mittels weniger Prinzipien vollständig und realitätsgetreu beschreiben könnte. Selbst ein mathematisches Modell stößt schnell an seine Grenzen und wäre zudem als Instrument für die alltägliche Lehrtätigkeit gänzlich ungeeignet (vgl. Lerch et al., 2009, S. 1 f.). Hier bieten sich die akustischen Prinzipien als Reflexionshilfe an. Entscheidend ist die Sensibilisierung der Lehrkraft für ein reflektiertes Verhalten unter akustischen Aspekten. Dies möchte das folgende kleine Beispiel veranschaulichen.

Angenommen, eine Lehrkraft möchte mit der Klasse ein Reflexionsgespräch durchführen, während im

Nachbarfeld ein lärmintensiver Unterricht stattfindet. Dazu wird die Klasse in der Mitte des eigenen Feldes in einen Sitzkreis zusammengerufen (vgl. Abb. 2). Wie ist diese räumliche Organisation aus akustischer Sicht zu bewerten?

Positiv ist festzustellen, dass durch die Figur des Kreises die mittlere Distanz zwischen Schülern und Lehrkraft relativ klein ausfällt und unerwünschte Abschattungen kaum auftreten. Dagegen ist aber mit einer nahezu maximalen Raumantwort zu rechnen. Der Sprechwinkel ist mit 180° ziemlich groß. Auch der Azimutwinkel stellt sich als ungünstig heraus, da die Lehrkraft in einer Achse mit dem Störschall spricht.

Es drängt sich nun die Frage auf, ob man die Situation unter akustischen Gesichtspunkten verbessern kann. Da bisher keine genaueren empirischen Ergebnisse über die Effektgrößen der akustischen Prinzipien vorliegen, soll nun der rein theoretische Ansatz des Dominanzkriteriums skizziert werden. Als Entscheidungsgrundlage werden dabei allein die beschriebenen Prinzipien herangezogen. Zwar lässt sich auf diesem Wege nicht das optimale Unterrichtsarrangement identifizieren, doch kann man immerhin dominierte und damit ineffiziente Alternativen ausschließen. Ein räumliches Arrangement wird dominiert, wenn es in keinem Prinzip besser und in mindestens einem Prinzip schlechter ist als die Alternative (vgl. Laux et al., 2012, S. 94 ff.):

Im hier betrachteten Beispiel kann eine Verbesserung dadurch erreicht werden, dass die Lehrkraft ihre Position im Kreis anders wählt. Spricht die Lehrkraft nämlich nicht aus einer Richtung mit dem Störschall vom Nachbarfeld, sondern um 90° versetzt (Position von Schüler 2 oder 6), so ergibt sich nicht nur ein günstigerer Azimutwinkel, sondern es verkleinert sich auch die Raumantwort. Ein anderer Ansatz zur Verbesserung besteht darin, den Kreis nicht in der Hallenmitte, sondern in einer Hallenecke zu inszenieren. So ließe sich die Raumantwort deutlich reduzieren und gleichzeitig die Distanz zum Störschall vergrößern. Für das Dominanzkriterium ist dabei der Hinweis wichtig, dass alle anderen Prinzipien jeweils unberührt bleiben. Die eingangs beschriebene Variante (Abb. 2) wird also mehrfach dominiert und ist daher ineffizient.

Auf ein Defizit dieser Analyse- und Bewertungsmethode ist noch aufmerksam zu machen: Es wird nicht beachtet, dass sich die akustische Situation für jeden Schüler je nach dessen (Kopf-)Position anders darstellt. Stattdessen erfolgt der Vergleich von Mittelwerten. Das Analyse-Ergebnis ist deshalb wenig differenziert.

Spielt man unterschiedliche Möglichkeiten der räumlichen Organisation durch, dann stellt man fest, dass Veränderungen oftmals zur Verbesserung hinsichtlich eines Prinzips, aber gleichzeitig zur Verschlechterung hinsichtlich eines anderen Prinzips führen. Man könnte beispielsweise den Sprechwinkel auf 90° verkleinern, indem sich die Schüler in einem Viertelkreis vor der Lehrkraft formieren. Dadurch steigt jedoch der durchschnittliche Abstand der Schüler von der Lehrkraft. Das

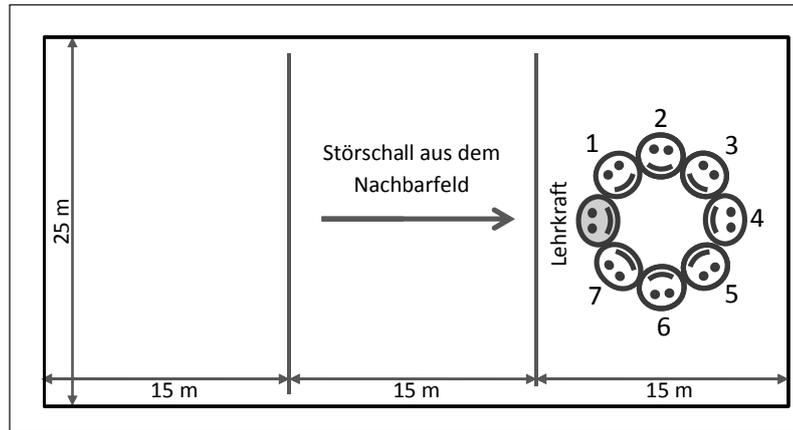


Abbildung 2: Beispiel einer räumlichen Unterrichtsorganisation (schematische Darstellung)

Aufrechnen der akustischen Prinzipien verbietet sich, weil ihre Effektgrößen für die jeweilige Situation (bisher) nicht bekannt sind. Es ist hier an der Lehrkraft, wiederkehrende Unterrichtssituationen entlang der akustischen Prinzipien zu variieren und zu erproben, um für sich die akustische Situation des eigenen Unterrichts theoriegeleitet zu verbessern.

Fazit: „leiser statt heiser“

Ausgangspunkt dieses Artikels war die Frage, wie Lehrkräfte mit den widrigen akustischen Bedingungen und dem Lärm im Sportunterricht sinnvoll umgehen können. Eine erste Antwort muss sein, dass sich die Schwierigkeiten nicht restlos beseitigen lassen, da sie im Fachgegenstand unmittelbar angelegt und durch die Räumlichkeiten bedingt sind. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrkraft der Situation vollständig ausgeliefert ist. Vielmehr besteht die Möglichkeit, die beschriebenen Zusammenhänge bewusst in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen und entsprechend reflektiert zu handeln. Auf diese Weise können u. a. der Lärm eingedämmt, die unterrichtliche Beanspruchung reduziert sowie die eigene Leistungsfähigkeit und die der Schüler verbessert werden.

Zur didaktischen Orientierung steht der Lehrkraft dazu das TOP-Modell zur Verfügung. Speziell für die räumliche Organisation sind sechs akustische Prinzipien beschrieben worden, die als Analyse-Instrument Verwendung finden können. Sie ermöglichen den theoriegeleiteten Vergleich unterschiedlicher Arrangements hinsichtlich der Sprachverständlichkeit: Es macht einen Unterschied, ob die Klasse im Kreis, im Pulk, in einer Linie an der Stirn- oder Längsseite der Halle oder in einer Hallenecke vor der Lehrkraft platziert wird; es ist auch nicht egal, an welchem Ort in der Halle die Lehrkraft steht, wenn sie den Übungs- oder Spielbetrieb beeinflussen möchte. Lehrkräfte sind deshalb gut beraten, wenn sie diese Erkenntnisse bei ihrer Lehrtätigkeit berücksichtigen.

Abschließend sei noch auf drei Forschungsdesiderate hingewiesen: Erstens erscheint es angezeigt, die sub-

jektiven Belastungsstudien durch die Ermittlung objektiver Belastungsgrößen (z. B. Lärmpegel) zu ergänzen, um so die komplexen Wirkungszusammenhänge im Sportunterricht empirisch zu erhellen. Zweitens sollte die Übertragung des TOP-Modells auf andere Entscheidungsebenen (z.B. Jahresplan, Stundenplan, Sportstätte) systematisch weitere Ressourcen zur Belastungsreduktion freilegen. Für die Lehrpraxis wäre es schließlich drittens sehr hilfreich, wenn die vorgestellten akustischen Prinzipien empirisch unterfüttert bzw. überprüft und entsprechend weiterentwickelt würden. Denn man sollte möglichst bald Abschied nehmen von gesundheitsbelastender Beliebigkeit. Stattdessen könnte die Lehrkraft das eigene Verhalten und das Unterrichtsarrangement reflektiert gestalten, getreu dem Motto: leiser statt heiser.

Anmerkungen

- (1) SNR steht für Signal-Noise Ratio (Signal-Geräuschabstand).
- (2) Die Trennung der Organisation in eine räumliche und eine zeitliche Komponente erfolgt in Anlehnung an die fachdidaktische Literatur (vgl. z. B. Döhring & Gissel, 2009, S. 75).
- (3) Der Zusammenhang von Raumgröße und Sprachverständlichkeit ist zu kompliziert, als dass er hier vollständig erläutert werden kann. Für die Entwicklung der Prinzipien genügt jedoch diese Annäherung.

Literatur

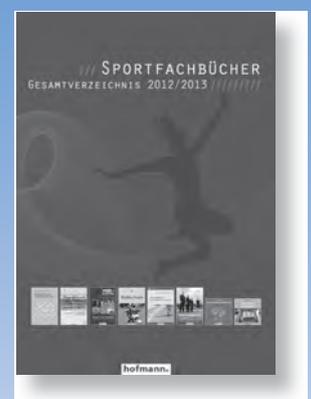
- Döhring, V. & Gissel, N. (2009). *Sportunterricht planen und auswerten*. Hohengehren: Schneider.
- Eggenschwiler, K. (2006). *SIA 181: Schallschutz im Hochbau: Raumakustik von Klassenräumen und Sporthallen*. Zugriff im Internet am 05.09.2011 um 15:00 Uhr unter der Adresse: <http://www.eggenschwiler.arch.ethz.ch/vortrag16.pdf>
- Guski, R. (1987). *Lärm: Wirkungen unerwünschter Geräusche*. Bern, Stuttgart & Toronto: Hans Huber.

- Heim, R. & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf – Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der fachunterrichtlichen Stressoren. *psychologie und sport*, 6, 35-43.
- Kastrup, V. & Kleindienst-Cachay, C. (2012, in Vorbereitung). *Sportlehrer/in – ein Traumberuf? Eine qualitative Studie zu professionspezifischen Belastungen und Ressourcen im Sportlehrerberuf*.
- Klatte, M., Meis, M., Noche, C. & Schick, A. (2003). Könt ihr denn nicht zuhören?! Akustische Bedingungen in Schulen und ihre Auswirkungen auf Lernende und Lehrende. In A. Schick, M. Klatte, M. Meis & C. Nocke (Hrsg.), *Hören in Schulen* (S. 233-252). Oldenburg: BIS.
- Klingen, P. (2002). Veränderter Unterricht – veränderte Kommunikation : Konsequenzen der neuen Richtlinien und Lehrpläne Sport NRW. *sportunterricht*, 51 (10), 305-311.
- Koch, K. & Mielke, W. (1974). *Die Gestaltung des Unterrichts in der Leibeserziehung, Teil 1* (4., überarb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- König, S. (2004). Belastungen für Lehrkräfte im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 34 (2), 152-165.
- Kutej, W. (2011). *Prävention von Stimmstörungen: Die Stimme als wichtiges Arbeitsinstrument in Sprechberufen*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Laux, H., Gillenkirch, R. M. & Schenk-Mathes, H. Y. (2012). *Entscheidungstheorie* (8., erw. u. vollst. überarb. Aufl.). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Lazarus, H., Sust, C. A., Steckel, R., Kulka, M. & Kurtz, P. (2007). *Akustische Grundlagen sprachlicher Kommunikation*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Lerch, R., Sessler, G. & Wolf, D. (2009). *Technische Akustik: Grundlagen und Anwendungen*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Miethling, W.-D. & Brand, R. (2004). Stress im Sportlehrerberuf. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 16 (1), 48-68.
- Oberdörster, M. & Tiesler, G. (2006). *Akustische Ergonomie der Schule*. Dortmund, Berlin & Dresden: Wirtschaftsverlag NW.
- Schlick, C., Bruder, R. & Luczak, H. (2010). *Arbeitswissenschaft*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Voltmann-Hummes, I. (2008). *Traumjob Sportlehrer/in? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung von Schulsportlehrkräften*. Göttingen: Cuvillier.

/// BESTELLEN SIE UNSER
NEUES GESAMTVERZEICHNIS! ///

- ➡ www.sportfachbuch.de
- ➡ bestellung@hofmann-verlag.de
- ➡ Tel. 07181 / 402-125

**Sportfachbücher
Gesamtverzeichnis
2012/2013**



Wie die Profis? Ideen zum Einsatz psychologischer Übungsformen im Schulsport

Astrid Kämpfe, Alexander Brüne, Hans Peter Brandl-Bredenbeck & Matthias Weigelt

Im Schulsport werden motorische Fertigkeiten regelmäßig und systematisch geübt – Maßnahmen zur gezielten Verbesserung der kognitiven, emotionalen und motivationalen Komponenten sportlicher Aktivität haben bisher keinen hohen Stellenwert im Lern- und Übungsprozess. Unter Rückgriff auf Erkenntnisse aus dem Bezugsfeld Leistungssport liefert der vorliegende Beitrag zunächst Argumente für eine Berücksichtigung sportpsychologischer Übungsformen im Schulsport, um daran anschließend ausgewählte Verfahren vorzustellen und konkrete Anwendungsbeispiele für den Sportunterricht aufzuzeigen. Abschließend wird ein entsprechendes Forschungsprogramm, das der empirischen Bildungsforschung zuzurechnen ist, skizziert.

Just Like the Pros? Thoughts on the Use of Psychological Exercises in Physical Education

Motor skills are regularly and systematically practiced, however measures for improving cognitive, emotional and motivational components of sportive activities have not been highly regarded for learning and exercising processes. In reference to information gained from high performance sports, the authors firstly offer arguments for regarding sport psychological exercises in physical education in order to present selected procedures and actual examples for their application in physical education. Finally they sketch a related research program which stems from empirical educational science.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Lernen und Leisten sind elementare Aspekte sowohl im Wettkampf- und Leistungssport als auch im Breitensport und im Schulsport. In diesem Zusammenhang stellen sich nicht nur Wissenschaftler, sondern auch Lehrer, Trainer und die Sporttreibenden selbst (1) immer wieder die Frage nach der Verbesserung des Erwerbs (Lernen) und des Abrufs (Leistung) von Fertigkeiten. Betrachtet man das Lernen und Leisten im Sport genauer, wird deutlich, dass hier sowohl motorische Fertigkeiten als auch psychische Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen. Letztere sind vor allem durch kognitive, emotionale und motivationale (Leistungs-)Komponenten bestimmt, die über psychoregulierende Maßnahmen entweder vom Sportler selbst (*Selbstregulation*) oder aber von außenstehenden Personen (*Fremdregulation*) optimiert werden können (vgl. Baumann, 2009).

Psychologische Konzepte, wie z. B. das Körperkonzept, das Fähigkeitskonzept oder Selbstwirksamkeitserwartungen, werden bereits seit einiger Zeit verstärkt im Kontext des Schulsports thematisiert (vgl. Tietjens,

Ungerer-Röhrich & Strauß, 2011). Dennoch werden in der Schulsportpraxis Maßnahmen zur gezielten Verbesserung der kognitiven, vor allem aber auch der emotionalen und motivationalen Komponenten sportlicher Aktivität oft nur unsystematisch eingesetzt und haben einen im Vergleich zu motorischen Fertigkeiten niedrigen Stellenwert im Lern- und Übungsprozess. Im Leistungs- und Wettkampfsport wird den nicht-motorischen Aspekten mehr Aufmerksamkeit geschenkt. So führen manche Trainer bis zu 50% der Leistung auf psychologische Faktoren zurück (vgl. Weinberg & Gould, 2007). Für das Tätigkeitsfeld der sportpsychologischen Betreuung betont Brand (2010) die starke Verankerung im Bezugsfeld des Leistungssports. „Andere Bezugsfelder, in denen sportpsychologische Einflussnahmen zur Leistungsoptimierung denkbar wären (z. B. Schulen), werden derzeit weder von Seiten der Sportpraxis intensiver eingefordert noch sind sie Gegenstand größerer Forschungsbemühungen“ (ebd., S. 36). Wir fragen uns an dieser Stelle, warum die Schulsportpraxis bisher wenig Interesse an – dem schu-



Dr. Astrid Kämpfe

Universität Paderborn
Department Sport &
Gesundheit, Sport-
pädagogik und -didaktik
Warburger Str. 100
33098 Paderborn

E-Mail: kaempfe@
uni-paderborn.de

lischen und pädagogischen Kontext angepassten – sportpsychologischen Inhalten zeigt. Der vorliegende Beitrag soll verdeutlichen, warum die skizzierte Thematik für den Schulsport relevant und die Integration psychologischer Übungsformen in dieses Bezugsfeld nicht nur von großer theoretischer, sondern auch von hoher praktischer Bedeutung ist.

Argumente für eine Berücksichtigung psychologischer Übungsformen im Schulsport

Kritiker des modernen Sportunterrichts beanstanden die zu geringe Bewegungszeit und die mangelnde (Übungs-)Intensität im Schulsport. Wydra (2010) setzt sich mit diesen Kritikpunkten auseinander und stellt in seiner Untersuchung hinsichtlich der Intensität fest, dass sich Schüler in der zur Verfügung stehenden Zeit durchaus intensiv bewegen. Gleichzeitig verweist er aber auch darauf, dass ein wirklicher Trainingseffekt nur über eine Steigerung des Gesamtumfangs des Schulsports sowie unter Wiederbelebung trainingsmethodisch ausgerichteter Unterrichtskonzepte zu erreichen sei. Da sich in den vergangenen Jahren jedoch die Idee des erziehenden und mehrperspektivischen Sportunterrichts durchgesetzt hat, kann eine trainingswissenschaftliche Ausrichtung des Sportunterrichts „sportpädagogisch nicht gewollt sein“ (ebd., S. 234). Vor diesem Hintergrund können psychologisch orientierte Unterrichtsinhalte, die den Erwerb motorischer Fertigkeiten eng an die Förderung psychologischer Kompetenzen knüpfen, einen wertvollen Beitrag zur ganzheitlichen Entwicklungsförderung leisten.

Ein weiteres zentrales Argument ist der mögliche Transfer psychologischer Kompetenzen auf andere Lebensbereiche. In diesem Zusammenhang sprechen Danish, Petitpas und Hale (2007) von *Psychological Life Skills*. Darunter fallen Aspekte wie z. B. das Erreichen selbstgesteckter Ziele, das Treffen effektiver Entscheidungen, Selbstkontrolle und -regulation sowie eine positive Selbsteinschätzung. Die zu erwartenden Transferleistungen beziehen sich dabei sowohl auf andere Schulfächer (z. B. Umgang mit Prüfungsängsten) als auch auf außerschulische Bereiche (z. B. das spätere Berufsleben), in denen es gilt, Leistungsdruck und Stress mit geeigneten personalen Ressourcen zu bewältigen.

In diesem Kontext kann zudem eine lernpsychologische Argumentationslinie verfolgt werden. Danach erscheint die reine Wissensvermittlung über motorische Kompetenzen für den Aufbau von *Psychological Life Skills* wenig zielführend. Vielmehr sollte die Verknüpfung zwischen motorischen und psychologischen Lerninhalten zum gewünschten Kompetenzerwerb führen. Der Sportunterricht bietet dafür eine optimale Plattform, denn Aspekte wie Zielsetzung, Selbstkontrolle oder Entscheidungshandeln können im sportlichen Kontext sehr anschaulich erfahren und erlernt werden.



Alexander Brüne

Universität Paderborn
Department Sport &
Gesundheit, Sport-
pädagogik und -didaktik
Warburger Str. 100
33098 Paderborn

Der Einsatz psychologischer Übungsformen im Schulsport erhält nicht zuletzt auch Unterstützung durch die Rahmenvorgaben und den Lehrplan für das Unterrichtsfach Sport (vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW, 2001). Hier bieten sowohl der Doppelauftrag des Schulsports (besonders „*Ererschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur*“), die pädagogischen Perspektiven (besonders „*das Leisten verstehen, erfassen und einschätzen*“ und „*Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern*“) als auch die Inhaltsbereiche (besonders „*den Körper wahrnehmen und Bewegungsfertigkeiten ausprägen*“ und „*Wissen erwerben und Sport begreifen*“) zahlreiche Anknüpfungspunkte.

Theoretischer Rahmen: Kognition, Emotion und Motivation als Gegenstand von Selbstregulation

Aus einer handlungstheoretischen Perspektive erfüllen die drei psychologischen (Leistungs-)Komponenten Kognition, Emotion und Motivation als psychologische Grunddimensionen eine handlungsregulierende Funktion (vgl. Nitsch, 2004). In diesem Zusammenhang bieten Trainingsverfahren zur Psychoregulation einen wichtigen Ansatz für die Verbesserung sportlicher Leistungen. Diese beruhen v. a. auf dem Prinzip des Biofeedbacks, das sich auf die Rückmeldung physiologischer Parameter, wie z. B. Muskelspannung oder Herzfrequenz, stützt (vgl. Frester & Mewes, 2008). Dabei ermöglichen es insbesondere Techniken zur Selbstregulation dem Individuum, aktiv auf den eigenen körperlichen Zustand einzuwirken (vgl. Bleicher, 2003). Der Einsatz von Selbstregulationstechniken sollte Schülern nicht nur beim Erwerb (Lernen) und Abruf (Leisten) von motorischen Fertigkeiten helfen, sondern auch den Aufbau der bereits genannten *Psychological Life Skills* im Sportunterricht fördern (2).

Im weiteren Verlauf des Artikels werden die wichtigsten psychologischen Übungsformen vorgestellt, die im Kontext des Sportunterrichts als Maßnahmen zur Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit von Schülern ab der Sekundarstufe 1 eingesetzt werden können. Dafür wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zum Einsatz sportpsychologischer Interventionsverfahren in Theorie und Praxis beleuchtet und anschließend werden Anwendungsbeispiele für die Schulsportpraxis gegeben.

State of the art: Sportpsychologische Interventionsverfahren in Forschung und Praxis

Für das Bezugsfeld Leistungssport finden sich zahlreiche – vor allem internationale – Interventionsstudien,

die den erfolgreichen Einsatz von Selbstregulationstechniken in Training und Wettkampf empirisch belegen (vgl. Williams & Krane, 2010). Erfolgreiche Athleten nutzen demnach häufiger psychologische Methoden, um Aspekte wie die Zielsetzung, die Aufmerksamkeitsfokussierung und das Erregungsniveau zu kontrollieren als weniger erfolgreiche Sportler. Zudem gelingt es ihnen besser, durch aktiven Eingriff auf die eigenen Gedanken, Gefühle und ihr Verhalten Einfluss zu nehmen. Der effektive Einsatz psychologischer Techniken scheint demnach erfolgreiche von weniger erfolgreichen Athleten zu unterscheiden.

Ähnliche empirische Belege, die für den systematischen Einsatz und die Wirksamkeit von Selbstregulationstechniken im Bezugsfeld Schulsport sprechen, finden sich weder im deutschen noch im englischen Sprachraum (vgl. Baron, 2007; Brand, 2010). Dennoch soll an dieser Stelle kurz auf zwei Programme eingegangen werden, die auf selbstregulierende Kompetenzen fokussieren. Beim *Heidelberger Kompetenztraining* (HKT) steht der Aspekt der Zielsetzung in herausfordernden Situationen im Vordergrund. Dabei soll die Diskrepanz zwischen dem eigenen Wahrnehmen und Erleben und den angestrebten Zielen überwunden werden. Das HKT ist kontextoffen konzipiert und wurde u. a. an Partnerschulen des Olympiastützpunktes Rhein-Neckar in Form von Projektveranstaltungen durchgeführt (vgl. Knörzer, Amler & Rupp, 2011). Trotz des gegebenen Schulbezugs ist festzustellen, dass bisher keine Implementierung des Programms in den Sportunterricht stattgefunden hat und keine gesicherten Ergebnisse über die Wirksamkeit des HKT vorliegen. Dagegen wurde das Programm *Sports United to Promote Education and Recreation* (SUPER) direkt in den Sportunterricht griechischer Schulen integriert (vgl. Goudas, Dermitzaki, Leondari & Danish, 2006). Die Schwerpunkte von SUPER liegen auf dem Zielsetzungstraining, der Erarbeitung von Problemlösungsstrategien und im Bereich des positiven Denkens. Insgesamt konnte bei den teilnehmenden Schülern eine positivere Wahrnehmung der eigenen Zielsetzungskompetenz festgestellt und ein verbesserter Erwerb motorischer Fertigkeiten im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nachgewiesen werden. Die Autoren betonen folglich das Potenzial des Schulsports zur Förderung psychologischer Kompetenzen und deuten die Möglichkeit des Transfers dieser Kompetenzen auf Situationen außerhalb des Sports an.

Selbstregulation im Schulsport – Ausgewählte Übungsverfahren und Anwendungsbeispiele

Trotz oder gerade wegen der schmalen, aber tendenziell erfolgversprechenden Befundlage erscheint es sinnvoll, ein entsprechendes Programm für den (deutschen) Schulsport zu erarbeiten. Mit Blick auf die An-

wendungsorientierung ist die im Folgenden aufgeführte Auswahl an Übungsformen so konzipiert, dass die psychologischen Kompetenzen von Schülern erweitert und somit Lern- und Leistungssteigerungen begünstigt werden. Zum besseren Verständnis der Vorstellungs-, Aufmerksamkeits-, Motivations- und Aktivierungsregulation wird jeweils ein konkretes Beispiel für den Sportunterricht erläutert.

Vorstellungsregulation: Mentales Training

Mentales Training (MT) wird oftmals als Überbegriff für sportpsychologische Trainingsverfahren verwendet; qua Definition handelt es sich allerdings nur um eines von vielen Trainingsverfahren und bezieht sich auf die geplante Wiederholung einer Bewegungsvorstellung ohne deren zeitgleiche praktische Ausführung (vgl. Eberspächer, 2007). Diese Form des Vorstellungstrainings wird im Leistungssport – z. B. im Bob- oder Alpinen Skisport – wettkampfvorbereitend eingesetzt, indem die Athleten die zu bewältigende Strecke vor dem Start „mental abfahren“. Im Schulsport kann MT dann eingesetzt werden, wenn die Schüler bereits über eine gewisse Bewegungserfahrung verfügen und diese weiter gefestigt werden soll.

Unterrichtsreihe Basketball: Korbleger

Die Technik des Korblegers stellt hinsichtlich der Schrittabfolge, des Sprungtimings sowie der Ganzkörperstreckung für viele Schüler eine hohe Anforderung dar. Durch das wiederholte gedankliche Vorstellen der Technik, zunächst als eigenständige Übungsform, später auch während organisationsbedingter Wartezeiten im Unterricht, wird die Bewegungsvorstellung gefestigt. Das kann dazu beitragen, den Korbleger später auch in komplexeren Spielsituationen sicher anzuwenden.

Aufmerksamkeitsregulation: Centering und Gedanken-Stopp

Aufmerksamkeit und Konzentration spielen eine entscheidende Rolle für sportliche Leistungen. Dabei dient Aufmerksamkeit zunächst als Oberbegriff für die allgemeinen Prozesse der Ausrichtung und Eingrenzung von Wahrnehmung, während Konzentration, als gesteigerte Intensitätsform von Aufmerksamkeit, u. a. eine bewusste Entscheidung und energetische Ressourcen voraussetzt (vgl. Stoll, Pfeffer & Alfermann, 2010). Die effektive Ausrichtung der Aufmerksamkeit ist aufgrund ihres selektiven Charakters besonders wichtig für die Verarbeitung von handlungsrelevanten Informationen. Nach Nideffer (1976) werden vier verschiedene Aufmerksamkeitsstile unterschieden: internal-eng, internal-weit, external-eng und external-weit. Da der Fokus niemals gleichzeitig auf allen Aufmerksam-



Prof. Dr. Hans Peter Brandl-Bredenbeck
Universität Augsburg,
Lehrstuhl für Sportpädagogik und Leiter des Sportzentrums



Prof. Dr. Matthias Weigelt
Universität Paderborn
Department Sport & Gesundheit,
Sportspsychologie
Warburger Str. 100
33098 Paderborn

keitsstilen liegen kann, ist es entscheidend, einen schnellen und flexiblen Wechsel zwischen diesen herbeiführen zu können. Die Aufmerksamkeitsregulation kann mittels verschiedener Methoden geschult werden: Im Rahmen der *Centering-Technik* werden verschiedene Aufmerksamkeitsfoki gezielt angesteuert, um die Aufmerksamkeit auf situationsrelevante Reizinformationen zu lenken. Bei der *Gedankenstopp-Technik* stellt sich der Sportler auf ein selbstgewähltes Stichwort hin ein Stoppschild vor, um negative Gedanken zu blockieren, Ärger zu vermeiden und sich (wieder) auf handlungsrelevante Informationen zu konzentrieren (vgl. Beckmann & Elbe, 2008).

Abb. 1: SMART – Kriterien einer erfolgreichen Zielsetzung sind im Sport(-unterricht) leicht zu erlernen

(1996) verwenden in diesem Zusammenhang das Akronym *SMART*: Ziele müssen spezifisch, messbar, anpassbar, realistisch und termingebunden sein.



Unterrichtsreihe Badminton: Vorhand-Smash

Wird die Technik bereits in ihrer Grobform beherrscht, kann der Lehrer mittels unterschiedlicher Instruktionen verschiedene Aufmerksamkeitsstile induzieren. Es werden Schlagübungen mit Instruktionen zum internal-engen („Achte beim Schlag auf Deine Pronationsbewegung!“), internal-weiten („Achte beim Schlag auf Dein Befinden!“), external-engen („Achte beim Schlag darauf, wann der Gegner seine Nullstellung auflöst!“) und external-weitem Aufmerksamkeitsfokus („Achte beim Schlag auf das gesamte Spielfeld!“) im Wechsel durchgeführt. Beim späteren Einsatz der Schlagtechnik in Wettbewerbs-Spielformen werden die Schüler nach verschlagenen Bällen zunächst über ein real existierendes (Papp-)Stoppschild beim Gedankenstopp unterstützt, um nicht länger über den misslungenen Schlag nachzudenken. Später sollen sie sich das Stoppschild nur noch mental vorstellen sowie mit dem innerlichen Ausruf „Stopp!“ und einer positiven Selbstinstruktion verbinden („Ich konzentriere mich jetzt auf den nächsten Aufschlag und bin dann wieder im Spiel!“).

Unterrichtsreihe Schwimmen: Einführung in die Kraul-Technik

Das Kraulschwimmen stellt aufgrund der Notwendigkeit, Armzug, Beinschlag und Atmung miteinander zu koordinieren, eine große Herausforderung dar. Die Schüler werden aufgefordert, ein den persönlichen Leistungsstand berücksichtigendes SMART-Ziel für die anstehende Unterrichtsreihe zu formulieren (z.B. „Ich möchte in sechs Wochen die Kraultechnik mit einem Zweier-Armzug so beherrschen, dass ich die 25m-Bahn ohne Pause schaffe.“). Die individuellen Ziele werden in der Anfangsphase vom Lehrer kontrolliert und nach jeder Doppelstunde eigenständig überprüft und ggf. angepasst.

Motivationsregulation: Zielsetzungstraining

Motivation stellt im Rahmen sportlicher Handlungen eine zielgerichtete Komponente der Handlungsaktivierung dar: „Ziele ‚ziehen‘, d. h. mobilisieren Energie und geben dem Handeln zugleich eine Richtung“ (Beckmann & Elbe, 2008, S. 64). Dementsprechend ist das *Zielsetzungstraining* eine der wesentlichen Motivationsstechniken zur Aufmerksamkeitslenkung und Handlungssteuerung, zur Mobilisierung von Energie und Anstrengung, zur Erhöhung des Durchhaltevermögens und zur Entwicklung angemessener Problemlösungsstrategien (vgl. ebd.). Im Allgemeinen wird zwischen Ergebniszielen, Leistungszielen und Prozesszielen unterschieden, wobei für den Kontext des Sportunterrichts sicherlich die Prozessziele im Vordergrund stehen sollten. Ziele sollten herausfordernd, realistisch und positiv formuliert sein. Bull, Albinson und Shambrook

Aktivierungsregulation: Entspannungsverfahren

Der Begriff Aktivierung bezieht sich auf den aktuellen Anspannungszustand bzw. das körperliche Erregungsniveau, das bei einem Sportler in bestimmten (Druck-) Situationen zu hoch oder zu niedrig sein kann (vgl. Beckmann & Elbe, 2008). Aktivierung steht in engem Zusammenhang mit der Regulation von Emotionen, die vor allem im Hinblick auf Angst- und Stressphänomene innerhalb der Sportpsychologie intensiv erforscht werden (vgl. Stoll et al., 2010). Techniken zur Regulation des eigenen Erregungsniveaus umfassen sowohl Mobilisations- als auch Entspannungsverfahren. Während Mobilisationsverfahren im Sinne einer Steigerung von zentralnervöser Erregung „in der Regel nicht schwierig und zumeist auf der Basis von naiv angeeigneten Techniken möglich ist“ (ebd. S. 102), müs-

sen Entspannungstechniken über einen längeren Zeitraum erlernt werden. Die Zeitschrift *sportunterricht* hat im vergangenen Jahr ein ganzes Heft diesem Thema gewidmet und damit konkrete Anwendungshinweise für den Schulsport zur Verfügung gestellt (z. B. Fessler, 2011; Fessler & Geiser, 2011; Opper & Petermann, 2011; Schwarz & Budde, 2011). Aus diesem Grund verzichten wir an dieser Stelle auf ein konkretes Unterrichtsbeispiel, möchten jedoch auch hier weitere Anregungen für die Schulsportspraxis geben:

Fächerübergreifender Unterricht Sport & Musik

Im Rahmen von Entspannungsverfahren kommen häufig musikalische Elemente zum Einsatz, sodass sich eine gute Möglichkeit für fächerübergreifenden Unterricht ergibt. Die Schüler können im Musikunterricht Musiksequenzen mit entsprechendem Takt, Geschwindigkeit und Instrumenten selbst zusammenstellen und anschließend im Rahmen des Sportunterrichts erproben.

Anschlussfähigkeit an die aktuelle Lebenswelt der Schüler: Fast jeder Schüler verfügt heute über einen iPod oder ein Mobiltelefon mit Musikfunktion, deren Nutzung in der Regel im Unterricht untersagt ist. Diese Geräte dürfen hier von den Schülern verwendet werden, um die individuell bevorzugte Entspannungsmusik auszuwählen.

Schlussbetrachtung: Weitere Perspektiven für Forschung und Praxis

Psychologische Übungsformen zur systematischen Verbesserung der Selbstregulation werden bisher fast ausschließlich im Bezugsfeld Leistungssport berücksichtigt. Vor allem für das Bezugsfeld Schulsport ist bisher keine explizite Auseinandersetzung in der Forschung oder Praxis zu erkennen. Dennoch finden sich zahlreiche Argumente und Anknüpfungspunkte, die für eine Berücksichtigung entsprechender Sportunterrichtsinhalte zur Entwicklung selbstregulatorischer Kompetenzen sprechen. Vor diesem Hintergrund erscheint es angemessen, die kognitiven, emotionalen und motivationalen (Leistungs-)Komponenten sportlicher Aktivität differenzierter zu betrachten. Hierfür ist es in einem ersten Schritt notwendig, ein differenziertes Programm für den Schulsport auszuarbeiten, in der Praxis zu erproben und auf Basis erster Erfahrungen weiter zu entwickeln.

Im Sinne weiterführender Perspektiven ergeben sich in einem zweiten Schritt mindestens vier unterschiedliche Forschungslinien, in denen die Wirksamkeit psychologischer Übungsformen im Rahmen empirischer Untersuchungen zu überprüfen ist.

1. Die erste Perspektive bezieht sich auf die *sportmotorischen Fertigkeiten* der Schüler und geht der Frage



nach, inwiefern in diesem Bereich eine Lern- bzw. Leistungssteigerung erreicht werden kann.

2. Die zweite Perspektive befasst sich mit möglichen Auswirkungen auf die *Sportmotivation*, deren positive Beeinflussung zu einer höheren Anstrengungsbereitschaft und einem längerfristigeren Engagement seitens der Schüler führen kann.
3. Eng verknüpft mit dem motivationalen Aspekt ist die dritte Perspektive, die untersucht, inwiefern sich psychologische Übungsformen positiv auf die Steigerung der *körperlichen Aktivität* von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb des Schulsports auswirken.
4. Die vierte Perspektive sollte schließlich mögliche *Transfereffekte* der erlernten psychologischen Techniken auf andere Lebensbereiche, wie z. B. Lern- und Leistungssituationen in anderen Schulfächern, beleuchten.

Bei der praktischen Umsetzung der psychologischen Übungsformen ist darauf zu achten, dass die eigentliche Bewegungszeit im Schulsport nicht eingeschränkt wird. Vielmehr geht es perspektivisch darum, eine enge Verknüpfung motorischer und psychologischer Unterrichtsinhalte zu realisieren und somit zur ganzheitlichen Entwicklung der Schüler beizutragen. Dafür



eignen sich u. a. auch Projektstage, um die Thematik den Schülern näher zu bringen und auf diese Weise eine regelmäßige Integration der Übungsformen in den Sportunterricht vorzubereiten. Die Tatsache, dass bekannte Spitzensportler und Mannschaften sportpsychologische Übungsformen in ihr Training integrieren (z. B. die Fußballnationalmannschaft), dürfte einen geeigneten thematischen Aufhänger darstellen, so dass mit einem primären Interesse am Thema seitens der Schüler zu rechnen ist. Eine explizite Berücksichtigung sportpsychologischer Inhalte im Sportunterricht setzt schließlich auch voraus, dass Lehrer entsprechende Kompetenzen im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung erhalten, um die Übungsformen entsprechend vermitteln zu können. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass auch die Lehrer selbst durch eine spezielle Schulung in diesem Bereich gewinnbringende Kompetenzen zur Bewältigung des eigenen, oftmals stressreichen Schulalltags erwerben.

Anmerkungen

- (1) Aus Gründen der Lesefreundlichkeit wird in diesem Beitrag vorwiegend das männliche Genus verwendet. Die weibliche Form ist jeweils als mit eingeschlossen zu verstehen.
- (2) Es sollte an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass wichtige Rückmeldungen auch von außen mit Hilfe von Techniken der Fremdregulation, z. B. durch den Sportlehrer, bereitgestellt werden können.

Literatur

- Baron, L. J. (2007). *Contemporary issues in youth sports*. New York: Nova Science Publishers.
- Baumann, S. (2009). *Psychologie im Sport*. (5. überarb. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Beckmann, J. & Elbe, A.-M. (2008). *Praxis der Sportpsychologie im Wettkampf- und Leistungssport*. Balingen: Spitta.
- Bleicher, M. (2003). *Physiologische und emotionale Selbstregulation. Entwicklung und Evaluation eines Interventionsprogramms für Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Brand, R. (2010). *Sportpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bull, S. J., Albinson, J. G. & Shambrook, C. J. (1996). *The mental game plan. Getting psyched for sport*. Eastbourne: Sports Dynamics.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J. & Hale, B. D. (2007). Sport as a Context for Developing Competence. In D. Smith & M. Bar-Eli

- (Eds.), *Essential readings in sport and exercise psychology* (p. 412–422). Champaign: Human Kinetics.
- Eberspächer, H. (2007). *Mentales Training. Das Handbuch für Trainer und Sportler* (7. durchges. Aufl.). München: Coppel Verlag.
- Fessler, N. (2011). Entspannungstraining in der Schule? *sportunterricht*, 6, 163–169.
- Fessler, N. & Geiser, S. (2011). Weniger ist mehr: Yoga im „bewegten“ Schulalltag. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 6, 1–5.
- Frester, R. & Mewes, N. (2008). Psychoregulation im Sport. In J. Beckmann & M. Kellmann (Hrsg.), *Anwendungen der Sportpsychologie* (S. 41–117). Göttingen: Hogrefe.
- Goudas, M., Dermizaki, I., Leondari, A. & Danish, S. J. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 429–438.
- Knörzer, W., Amler, W. & Rupp, R. (2011). *Mentale Stärke entwickeln. Das Heidelberger Kompetenztraining in der schulischen Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Nideffer, R. M. (1976). *The inner athlete. Mind plus muscle for winning*. New York: Crowell.
- Nitsch, J. R. (2004). Die handlungstheoretische Perspektive: Ein Rahmenkonzept für die sportpsychologische Forschung und Intervention. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11, 10–23.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW (2001). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe 1 – Gymnasium – in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach-Verlag.
- Opper, E. & Petermann, F. (2011). Entspannung in der Schule mit Qigong. *sportunterricht*, 6, 175–176.
- Schwarz, R. & Budde, H. (2011). Aufmerksamkeit steuern und bewusst ein entspannter Körper sein. *sportunterricht*, 6, 170–174.
- Stoll, O., Pfeffer, I. & Alfermann, D. (2010). *Lehrbuch Sportpsychologie*. Bern: Huber.
- Tietjens, M., Ungerer-Röhrich, U. & Strauß, B. (2011). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (6). *Sportpsychologie. sportunterricht*, 8, 227–233.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology* (4. Aufl.). Champaign: Human Kinetics.
- Williams, J. M. & Krane, V. (2010). Psychological characteristics of peak performance. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology. Personal growth to peak performance* (p. 162–178). Boston: McGraw-Hill.
- Wydra, G. (2010). Untersuchungen zur Belastungsintensität im Sportunterricht. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit – Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 227–234). Hamburg: Feldhaus.

Bücher Probe lesen auf sportfachbuch.de

Bewegung im Elementarbereich

Bestandsaufnahme und Perspektiven

Ulrike Ungerer-Röhrich, Verena Popp & Susanne Wolf

Die Bildung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren ist in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt! Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass die frühe Kindheit für die Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen gute Strukturen und Qualitäten verlangt. Das Thema Bewegung spielt bislang in der Pädagogik der frühen Kindheit keine bedeutsame Rolle. In den Bildungsplänen, die in allen Bundesländern in den letzten Jahren entwickelt worden sind, gibt es einen Bereich in dem Körper, Bewegung und Gesundheit thematisiert werden. Dieser Bereich steht aber mehr oder weniger unverbunden neben allen anderen. Bewegung sollte ein Querschnittsthema sein und bei vielen Aktivitäten in der Kita mitgedacht werden, weil Kinder in diesem Alter vor allem „bewegt“ lernen. In der Bestandsaufnahme werden Konzepte aus der Pädagogik der frühen Kindheit und der Bewegungserziehung im Elementarbereich eingeordnet und konstruktiv weiterentwickelt.

Movement in Elementary Education: A Status Analysis and Perspectives

The education and rearing of children under six-years-old have moved into the public's focus! International comparative studies show the necessity for good structures and quality in order to initiate processes of learning and education. Hitherto the topic of movement has not played a significant role in the pedagogy of early childhood. In the educational curricula which have been developed in all of the federal states over the past years, there is an area in which the body, movement and health is a topic. However this area is more or less unconnected to all the other areas. Movement should be an overall topic and taken into consideration with many activities in children's day care, because children mainly learn through movement at that age.

In the status analysis the authors structure concepts of both the pedagogy of early childhood and movement education at the elementary level and further develop them constructively.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Einleitung

Bildungskarrieren von Kindern entwickeln sich nicht erst mit Schuleintritt, sondern starten in der Kita (1). Deshalb ist es nur konsequent, dass die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter sechs Jahren in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt ist. Internationale Vergleichsstudien (OECD 2001, 2005) haben Anfang der 2000er Jahre aufgezeigt, dass die frühe Kindheit für die Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen in Deutschland bessere Strukturen und Qualitäten verlangt. Das sollte nicht bedeuten, klassische Lehr-/Lernprozesse aus der Schule in den Kindergarten zu übertragen. Vielmehr sollten – orientiert an den Kindern – neue Wege der Entwicklungsförderung eingeschlagen werden und diese sollten vor allem auch „bewegt“ sein. Kinder im Elementarbereich lernen im Wesent-

lichen „bewegt“: Über Bewegung erleben sie sich und ihre Umwelt. Bewegung kann ihnen helfen, selbstständig zu werden und Selbstvertrauen zu gewinnen, Sozialkompetenz und erstes Weltwissen aufzubauen, kurz: sich kindgerecht zu bilden.

Die Reihe „Schulstufenbezogene Sportkonzepte“ schließt deshalb auch den Elementarbereich ein und beleuchtet die Bedeutung von Bewegung in dieser Altersstufe und die Einbindung und den Stellenwert in der Arbeit im Elementarbereich.

Betreuung in der Diskussion

Anders als der Schulbesuch ist der Besuch eines Kindergartens freiwillig. Für rund 90% aller Kinder in Deutschland über drei Jahre stehen Plätze zur Verfügung, aber



Prof. Dr. Ulrike Ungerer-Röhrich

Institut für Sportwissenschaft
Universität Bayreuth
95440 Bayreuth

E-Mail: ulrike.ungerer-roehrich@uni-bayreuth.de

erst in wenigen Bundesländern ist der Besuch kostenfrei. Zudem werden aktuell große Bemühungen unternommen, bis Mitte 2013 für 30% der Kinder unter drei Jahren Betreuungsplätze zu schaffen. 2010 besuchten 19,6% dieser Altersgruppe eine Krippe und 3,5% eine Tagespflege (vgl. Stat. Bundesamt, 2011).

Der Besuch eines Kindergartens und auch einer Krippe erhöht die Bildungschancen für Kinder nachweislich. Heckman (2006) zeigte, dass „jeder Geldbetrag, den eine Gesellschaft in die Erziehung und Bildung ihres Nachwuchses steckt, umso mehr Gewinn bringt, je früher er investiert wird“ (zit. nach Pauen, 2012, 9). Allerdings gilt diese Rendite frühkindlicher Bildungsinvestition nur dann, wenn eine gute pädagogische Qualität gesichert ist. Diese ist in der NUBBEK-Studie – *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* – in den letzten Jahren überprüft worden und zeigt keine wirklich guten Ergebnisse. „Die Qualität pädagogischer Prozesse in den Einrichtungen ist unbefriedigend und sollte verbessert werden“ (Tietze et al., 2012, 14). Dabei sollte sowohl auf der Handlungsebene, aber auch an den Rahmenbedingungen angesetzt werden. „Die Verbesserung der Rahmenbedingungen ist kostspielig und bedarf des politischen Willens“ (a.a.O., 15).

Damit neben der Anzahl an Plätzen auch deren Qualität in den Einrichtungen entsprechenden Ansprüchen genügt, muss die Qualifikation der Fachkräfte (2), die in den Kitas arbeiten, verbessert werden. In vielen europäischen Ländern überwiegt das akademisch geschulte Personal im Elementarbereich (zu Einzelheiten vgl. Bien, Rauschenbach & Riedel, 2007). Während zu Beginn der 2000er Jahre in Deutschland nur 3,5% akademisch geschulter pädagogischer Fachkräfte in Kitas beschäftigt waren, steigen die Zahlen heute langsam an, nachdem viele Studiengänge im Bereich Elementarpädagogik an Fachhochschulen und einigen Universitäten eingerichtet wurden.

Entwicklungen im Elementarbereich

Die Elementarpädagogik hat in den letzten Jahrzehnten national, vor allem aber auch international, für große Veränderungen in den Konzepten zur pädagogischen Arbeit in den Kitas gesorgt (vgl. Kasüschke, & Fröhlich-Gildhoff, 2008). „Trotz dieser Aufbruchsstimmung ist eine einheitliche Entwicklungsrichtung der Elementarpädagogik als Wissenschaft noch nicht zu erkennen“ (Meyer & Walter-Laager, 2012, 16). Da in Deutschland nur sehr vereinzelt zu Fragen des Elementarbereichs geforscht und der frühen Kindheit eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, ist das Wissen um die Institution Kindergarten und die Bedarfe der Kinder – trotz deutlicher Verbesserung in den letzten Jahren – noch gering.

Konzeptionell gehen viele *nationale* Ansätze von einem Kind aus, das kompetent, neugierig und lern-

begierig ist. Fthenakis (2005) hat aus einer internationalen Perspektive neue Impulse in die Diskussion gebracht, die über die Selbstbildung hinausgehen und Bildung als sozialen Prozess sehen, in dem Kinder eine bewusste Unterstützung bei ihren Lern- und Bildungsprozessen erfahren. Aus der Sicht des sozialen Konstruktivismus verändern sich durch die Interaktion zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften Perspektiven. Pädagogische Fachkräfte haben keine „passive“ Rolle als Begleiter, sondern eine aktive, die die Situation mit gestaltet. In sozial-konstruktivistischen Ansätzen wird eine systematische Anregung und Begleitung der Bildung von Kindern, die auf der Vorstellung von Dialog und Ko-Konstruktion zwischen Kindern und Erwachsenen beruhen, gefordert (OECD, 2005).

Vor allem aus der groß angelegten britischen EPPE-Studie („Effective Provision of Preschool Education“) (Sylva et al., 2004) ist bekannt, dass „sustained shared thinking“ das Qualitätsmerkmal für gelingende Kommunikation im Kindergarten ist. Pädagogische Fachkräfte greifen die Aktivitäten der Kinder auf und führen sie inhaltlich weiter, um Denkprozesse anzuregen. Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern, in denen das Tun reflektiert wird, sind in diesem Zusammenhang eine wichtige Bedingung für frühkindliche Bildung. In der EPPE-Studie ist genau dieser Wechsel zwischen vom Kind selbst initiierten Spielen und durch Erwachsene strukturierte Lernphasen als besonders effektive Arbeitsform beschrieben worden.

König (2010) hat dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern in Deutschland untersucht und festgestellt, dass Kinder eher instruiert werden, als dass Interaktionsprozesse dazu genutzt werden, gemeinsam mit den Kindern konstruktiv Ideen zu entwickeln. In Anlehnung an die Ergebnisse ihrer Studie, aber auch der EPPE-Ergebnisse können folgende fünf Kriterien als Qualitätsmerkmale für gute Interaktionsprozesse genannt werden:

1. Eine von Vertrauen geprägte emotionale Beziehung.
2. Feinfühligkeit und Responsivität in der nonverbalen Kommunikation – Wahrnehmen von Gestik, Mimik, Lächeln, Blickkontakt.
3. Involvement: sensible Impulse für Weiterentwicklung setzen.
4. Selbständige Problemlösungsprozesse unterstützen (moderieren, nicht dominieren durch Perspektivenwechsel und offene Fragen).
5. Sustained Shared Thinking.

Diese Kriterien unterstützen die Annahme, dass Impulse vom Kind ausgehen sollten, sie als gleichwertige Gesprächspartner ernst genommen und selbständige Problemlöseprozesse angeregt und ermöglicht werden.

Wie viel Raum Kinder nun für frei gewählte Aktivitäten brauchen und wie viel Anregungen nötig sind, darüber wird durchaus unter Elementarpädagogen kontrovers diskutiert. Meyer und Walter-Laager (2012) haben einen pragmatischen Vorschlag formuliert und schlagen sowohl selbstbestimmtes Lernen als auch angeleitete



Verena Popp

arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth in den Projekten „Schatzsuche im Kindergarten“ und „Bildung & Bewegung im Kindergarten“.

E-Mail: verena.popp@uni-bayreuth.de

Lernphasen vor. „Beide Grundformen sind wichtig, beide haben ihre Grenzen“ (a.a.O., 22). Sie sprechen bei den Lern- und Arbeitsformen in der Kita von Bausteinen, die die Tätigkeiten der pädagogischen Fachkräfte und der Kinder beschreiben und sehen:

- Selbstbestimmte Aktivität (Freispiel),
- Unterstützung der selbstbestimmten Aktivität,
- Angeleitete Aktivität,
- Vertiefung der angeleiteten Aktivität (a.a.O., 39f).

Um diese vier Bausteine realisieren zu können, sollen pädagogische Fachkräfte „genau beobachten, Beziehungen aufbauen, eine vorbereitete Umgebung herstellen und in grundlegende Aspekte der Welt einführen“ (a.a.O., 52).

Aus der *internationalen* Perspektive sind viele interessante Konzepte zu nennen, die zum Teil auch in Deutschland rezipiert wurden. Besondere Aufmerksamkeit erfuhr – neben der EPPE-Studie – das neuseeländische Curriculum „Te Whāriki“, das sowohl die Interessen der eingeborenen Maori als auch der neuen Inselbewohner zusammenbrachte. Die Bezeichnung „Te Whāriki“ stammt aus der Sprache der Maori und bedeutet „gewebte Matte“.

Bei den „Fäden“ des Lernergebnisses geht es um Wohlbefinden, Dazugehören, Kommunizieren, Beitragen und Entdecken. Diese „Fäden“ entwickeln eine Vision der Bildung und Erziehung als Teilhabe an einer Lerngemeinschaft, als Betreuen, Verbunden sein, Kommunizieren, Beitragen und kritisches Nachfragen. Sie sind zugleich mit vier curricularen Prinzipien verwoben:

- Schützen und Fördern der kindlichen Identitäten als kompetente Lernende und Kommunikatoren,
- einen ganzheitlichen Ansatz des Curriculums wagen,
- die Familien und Gemeinden beteiligen sowie
- das Lehren und Lernen als eine reaktive und gegenseitige Beziehung zwischen Menschen, Orten und Dingen betrachten.

„Wenn unsere Vision von Bildung und Erziehung sich um Teilhabe und Identität dreht, dann ist es klar, dass sich das Lehren nicht nur auf die Vermittlung der ‚richtigen‘ Antwort richten darf“ (Carr et al., 2004).

Auch diesem Konzept liegt ein Bild vom Kind zugrunde, dass sich als neugierig, interessiert und engagiert beschreiben lässt, und das sowohl Freiräume als auch Anregungen für seine Entwicklung braucht. Insgesamt ist die Basis der pädagogischen Arbeit von einer opti-

mistischen Haltung und einer Orientierung am Kind geprägt.

Bewegte Kindheit?

Bewegung im Kindesalter ist nicht nur für die motorische Leistungsfähigkeit, die körperliche und seelische Gesundheit, sondern auch für frühkindliche Bildungsprozesse wichtig. Doch viele Kinder wachsen heute in einem bewegungsarmen Umfeld auf: Sie spielen drinnen, sitzen vor dem Fernseher, dürfen in der Wohnung nicht toben und werden von ihren Eltern überall hin mit dem Auto gefahren. Das ist eine eher pessimistische Perspektive. Man kann aber auch sagen: Kinder spielen draußen im häuslichen Umfeld und haben Eltern, die um die Bedeutung eines bewegten Lebensstils wissen. Auch die positiv formulierte Perspektive ist richtig und zeigt, dass pauschale Einschätzungen nicht weiterhelfen. Es gibt nicht *die* Kindheit. Es gilt das Umfeld und die Bedingungen genau zu analysieren, unter denen Kinder aufwachsen, und alle Beteiligten in die Planung von konkreten Maßnahmen einzubinden. Erst dann kann man erfolgversprechend für und mit Kindern arbeiten (BzGA, 2012).

Kinder im Alter zwischen eins und sechs haben meist einen ausgeprägten Bewegungsdrang, sie werden zunehmend sicherer, vielseitiger und unabhängiger in ihren Bewegungsaktivitäten. Beobachtet man Kinder in diesem Alter, so sieht man, dass Bewegung für sie Ausdruck von Lebensfreude ist. Bewegung ist eine grundlegende Betätigungs- und Ausdrucksform. Über Bewegung und Wahrnehmung treten die Kinder in einen Dialog mit ihrer Umwelt, sie erschließen sich ihre Welt über diesen Zugang. Das Greifen wird zum Be-Greifen, das An-fassen zum Er-Fassen. Bewegung und Wahrnehmung sind also die Grundlage, die Basis von Lern- und Entwicklungsprozessen (Zimmer, 2010).

Bewegung hat für die Entwicklung von Kindern viele Funktionen: ihren Körper und sich selbst zu erfahren, sich zu verständigen und kooperieren zu können, zu gestalten und etwas hervorzubringen, Gefühle auszudrücken und zu erfahren, zu erkunden, zu erforschen und zu experimentieren, sich mit anderen zu vergleichen und schließlich die eigene körperliche Leistungsfähigkeit den Anforderungen anzupassen. Die An-

Das Thema Bewegung spielt bislang weder national noch international in der Pädagogik der frühen Kindheit eine bedeutsame Rolle (Ausnahme Körper und Bewegung in den nordischen Ländern). In Deutschland ist die Sportwissenschaft an den Universitäten angesiedelt und nicht an Fachhochschulen, die aktuell die meisten Initiativen im Elementarbereich verantworten. Zum anderen hat sich die Sportwissenschaft lange nicht für „kleine Kinder“ interessiert. Und schließlich müssen auch noch beide Bereiche – Sportwissenschaft und Elementarpädagogik – zusammenkommen. Das ist angesichts der großen Herausforderungen, die aktuell an Akteure im Elementarbereich gestellt werden, keine leichte Aufgabe. Erste Professuren mit einem Bewegungsschwerpunkt sind an Fachhochschulen geschaffen und sollten diese Verbindung zwischen Sportwissenschaft und Elementarpädagogik zukünftig gestalten.



Susanne Wolf

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth und arbeitet im Forschungsprojekt „Bewegungskinderkrippe – Lernräume für Kinder unter Drei“ und im Blended-Learning Projekt „Schatzsuche im Kindergarten“.

E-Mail: susanne.wolf@uni-bayreuth.de

strengung, die ein Kind investiert, wenn es auf dem Weg zu neuen motorischen Errungenschaften ist und die Freude, die es über seinen ganzen Körper ausdrückt, wenn ihm etwas gelungen ist (z.B. der erste Schritt im freien Raum oder Fahrradfahren), zeigt, dass Bewegung ganz eng mit emotionalen, sozialen und kognitiven Aspekten der Entwicklung verknüpft ist. Die Datenlage zur motorischen Leistungsfähigkeit kann für diese Altersgruppe nur als unbefriedigend bezeichnet werden. Viele kleinere Untersuchungen mit anfallenden Stichproben sind keine gute Basis für allgemeine Aussagen. Es sollte untersucht werden, welches Ausmaß an körperlicher Aktivität und welche Leistungen für ein gesundes Aufwachsen nötig sind. Der in die KIGGS-Studie (Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland des Robert-Koch Instituts) integrierte Motorik-Survey sollte in den nächsten Jahren mit längsschnittlichen Daten Antworten geben können (Bös et al., 2008).

In vielen Beiträgen wird von verschlechterten Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern ausgegangen. Zum einen ist eine pauschale Aussage selten richtig und darüber hinaus ist ein Defizitansatz kein guter Startpunkt, um positive Entwicklungen auf den Weg zu bringen. Ansätze der positiven Psychologie haben das deutlich gezeigt. Fredrickson (2009) hat das Verhältnis von positiven zu negativen Reaktionen genauer erforscht und festgestellt, dass ein Verhältnis von ca. 3:1 zur Stärkung von Ressourcen führt. Bewegung ist für das Aufwachsen von Kindern eine Ressource und sollte entsprechend gefördert werden.

Konzepte zu Sport und Bewegung im Elementarbereich

In den vergangenen Jahren wurde die Bedeutung der frühen Bildung erkannt und Kindertageseinrichtungen wurden von der Jugendministerkonferenz 2006 als „Bildungsstätten eigener Art“ eingestuft. In allen Bundesländern gibt es für Kitas Bildungspläne, die den Bildungsauftrag stärken und die Qualität verbessern sollen (Fthenakis, 2003). Sie beziehen sich auf:

- Sprache, Schrift und Kommunikation,
- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/ religiöse Bildung,
- Mathematik und Naturwissenschaft, (Informations-) Technik,
- Musische Bildung – Umgang mit Medien,
- Körper, Bewegung, Gesundheit,
- Natur und kulturelle Umwelten.

Bewegung ist mit Gesundheit und dem Thema Körper gleichberechtigt neben den anderen Bereichen vertre-

ten. Das ist durchaus als Fortschritt zu sehen, aber noch nicht herausgehoben genug, denn Bewegung und Erfahrungen mit allen Sinnen sind die Grundlage, die Basis von Lern- und Entwicklungsprozessen. Damit ist das Thema Bewegung nicht nur ein Thema unter vielen, sondern stellt den grundlegenden Zugang zur Welt und zu Bildungsprozessen in ihr dar. Bewegung ist ein Querschnittsthema. Ob es um physikalische Phänomene auf dem Spielplatz geht (wieso kann man nur runter-, aber nicht so leicht irgendwo raufklettern?) oder ob es um Farben lernen und ein Klettern nach Farben an einer Boulderwand geht. Gesundheit und Bewegung, körperliches und seelisches Wohlbefinden bilden die Voraussetzung für eine gelingende kindliche Entwicklung.

Für Kitas gibt es vielfältige Initiativen, die für mehr Bewegung in den Einrichtungen sorgen wollen. Recherchiert und analysiert man vorliegende Programme und Maßnahmen, so stellt man fest, dass meist die „Erwachsenenperspektive“ (für Kinder ist ... wichtig, Kinder sollten... können) im Vordergrund steht und eher selten vom Kind, seinen Fragen, Bedürfnissen und Wünschen ausgegangen wird.

Unabhängig davon, inwieweit Kinder im Blick bzw. an der Planung von Aktivitäten beteiligt sind, lassen sich Konzepte für den Elementarbereich an Inhalten und ihren Verknüpfungen orientiert in vier Kategorien untergliedern (Ungerer-Röhrich & Quante, 2010):

- Primär motorisch orientierte Konzepte/Bewegungsprogramme, die über mehr Bewegung eine bessere motorische Leistungsfähigkeit ansteuern.
- Ganzheitlich angelegte Konzepte/Bewegungsprogramme, die neben der Bewegung auch Merkmale der Persönlichkeit weiterentwickeln wollen.
- Konzepte/Bewegungsprogramme, die Bildungsbereiche mit Bewegungsaktivitäten verbinden.
- Konzepte, die sowohl die Entwicklung von Motorik und weiteren Inhaltsbereichen, als auch die Entwicklung der Kita im Blick haben.

Förderung der motorischen Leistungsfähigkeit

Die *Förderung der motorischen Leistungsfähigkeit* steht bei den „klassischen“ Turnstunden in der Kita im Zentrum. Spielerisch und kindgerecht werden verschiedene Bereiche der Motorik gefördert. Es gibt viele gute Gründe dafür, die motorische Entwicklung der Kinder in weitgehend angeleiteten Stunden zu fördern. „Ein zielgerichtetes, situationsgerechtes Bewegungsverhalten, verbunden mit einer wachsenden Leistungsbereitschaft, stellt eine gute Grundlage für die Entwicklung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten dar“ (Scheid, 1994, 271).

Der Frage, inwieweit vielfältige Bewegungsangebote und Bewegungserfahrungen die motorische Entwicklung positiv beeinflussen, ist vielfach nachgegangen worden (vgl. Rethorst, Fleig & Willimczik, 2008). So konnte bspw. im Projekt Hüpfdötchen (Breuer, Rum-

peltin & Schülert, 1998) gezeigt werden, dass zusätzliche Bewegungsangebote die motorische Leistungsfähigkeit der Kinder verbessern. Auch in vielen anderen Untersuchungen wurden positive Ergebnisse einer Bewegungsförderung nachgewiesen. Über die Implementation in die Kita und die Nachhaltigkeit der oft kurzzeitigen Maßnahme ist meist nichts bekannt. Nur wenig Hinweise gibt es in der (Sport- bzw. Bewegungs-) Literatur zum Aspekt der Vermittlung. Wie sollen in der Kita „Turnstunden“ geplant und durchgeführt werden? Wenn Aktivitäten und/oder Maßnahmen nicht vom Bild eines „kompetenten Kindes“ ausgehen, sondern eher im Zusammenhang mit einer Defizitperspektive entwickelt werden, dann macht man Kinder zu „Versagern“. Hilfe kann hier ein Blick in die Elementarpädagogik bieten.

Verbindet man die Förderung der motorischen Leistungsfähigkeit mit Ansätzen der Elementarpädagogik (bspw. „Te Whāriki“ oder EPPE), so sollte der Beziehung zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften Aufmerksamkeit geschenkt werden.

- Individuelle Bildungs- bzw. Bewegungsbiografien der Kinder sollen berücksichtigt werden.
- Die Kinder müssen an der inhaltlichen Planung der Bewegungsaktivitäten beteiligt werden.
- Es soll an Ressourcen und nicht an Defiziten der Kinder angesetzt werden.
- Aktivitäten der Kinder sollen verbal (sustained shared thinking) aber auch „bewegt“ weiterentwickelt werden (Ungerer-Röhrich et al., 2011).

Dabei sollten – wie von Zimmer (2008) immer wieder gefordert – freie und selbstbestimmte Bewegungsaktivitäten, aber auch angeleitete Aktivitäten für Kinder erfahrbar sein. Dies entspricht auch der Empfehlung von Meyer und Walter-Laager (2012), die weiter oben skizziert wurde.

Ganzheitlich angelegte Bewegungsangebote

Viele Maßnahmen – vor allem wenn sie sich an der Psychomotorik orientieren – steuern über Bewegungsaktivitäten auch die Förderung verschiedener Merkmale der Persönlichkeit bzw. psychosoziale Ressourcen an. Um diese Ziele zu erreichen, werden von den pädagogischen Fachkräften einerseits die (Bewegungs-)Ideen der Kinder und ihr selbsttätiges Handeln in den Vordergrund gerückt. Andererseits sind sie aber auch Impulsgeber, die einen strukturierten Raum – auch gezielte Angebote – bereitstellen, mit denen sich die Kinder aktiv auseinander setzen können. Die Angebote richten sich dabei nicht nach allgemeinen Vorgaben zur Förderung z.B. von Koordination, Gleichgewicht oder Ausdauer, sondern nach dem, was die Erzieherin durch gezielte Beobachtung und im gemeinsamen Tun bei den Kindern als weiter zu entwickelndes „Thema“ wahrnimmt. Im Prozess kann sie je nach Situation zwi-



Abb. 1:
Effektive Interaktionsprozesse setzen eine vertrauens- und liebevolle Beziehung zwischen Erzieherin und Kind voraus.

schen der Rolle als Anleiterin, Beobachterin oder Mitspielerin wechseln. Die Gestaltung von Bewegungsangeboten muss sich danach ausrichten, den Kindern in vertrauensvoller, sicherheitsgebender und wertschätzender Atmosphäre die Entfaltung ihrer Potentiale zu ermöglichen. In Bewegung und dort, wo es selbst aktiv sein darf, lernt das Kind am besten (Quante & Liebisch, 2002; Zimmer, 2006).

Ganzheitlich angelegte Angebote zielen also darauf ab, sowohl die motorische Leistungsfähigkeit der Kinder als auch Merkmale der Persönlichkeit zu entwickeln. Diese Merkmale müssen intentional angesteuert werden, sie stellen sich nicht automatisch ein, nur weil man sich bewegt. Psychomotorische Ansätze lösen in der Regel diesen Anspruch ein.

Das Thema Gesundheit wird heute im Kitabereich in vielen Projekten thematisiert und im Sinne aktueller Gesundheitskonzepte durchaus ganzheitlich verstanden. Einen Überblick findet man bei Opper & Wagner (2009). Die Ergebnisse ihrer Expertise zeigen, dass in den Bereichen Bewegungsförderung und gesunde Ernährung viele Projekte und Maßnahmen realisiert werden. „Bisher liegen jedoch keine breitflächig erhobenen Daten zu einzelnen Bewegungsprogrammen in Kindergärten oder Kindertagesstätten vor“ (a.a.O., 42). Der gegenwärtige Forschungsstand zeigt jedoch, dass Bewegungsaktivität bei Kindern und Jugendlichen einen Beitrag zur Gesundheitsförderung leisten kann. Eine möglichst frühzeitige Förderung soll bereits in der Kita begonnen werden, um so die Grundlage einer lebenslangen körperlichen Aktivität zu legen.

In den letzten Jahren haben Kitas ihr Profil in Bezug auf *Bewegungsangebote* weiterentwickelt. Diese Sport- oder Bewegungskindergärten bieten vielfältige Bewegungsmöglichkeiten an und verknüpfen diese im Sinne eines psychomotorischen Konzeptes mit weiteren Zielen der Persönlichkeitsentwicklung. Aus den Sportverbänden wird in verschiedenen Bundesländern diese

Entwicklung u.a. durch eine Zertifizierung maßgeblich unterstützt.

Bildung und Bewegung verknüpfen

Die Einführung der *Bildungspläne* in den Bundesländern hat in den Kindergärten zu vielfältigen Anregungen geführt. Allerdings werden die Bereiche der Bildungspläne meist isoliert umgesetzt und nicht, wie eigentlich angedacht, sinnvoll verknüpft. Genau diese ganzheitliche Perspektive wünschen sich aber pädagogische Fachkräfte, wie Schneewind (2011) in einer Befragung zum „Zukunftskonzept Kita 2020“ herausfand.

Es gibt viele Möglichkeiten, den Bereich *Körper, Bewegung und Gesundheit* zusammen mit Zielstellungen aus verschiedenen Bildungsbereichen zu verbinden. So können pädagogische Fachkräfte mit den Kindern auf dem Spielplatz oder der Bewegungsbaustelle physikalische Phänomene beim Rutschen, Schaukeln oder Schwingen klären. Zimmer (2009) hat in einer Untersuchung zeigen können, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der motorischen Entwicklung und der Sprachentwicklung bei vier- und fünfjährigen Kindern gibt. Kinder mit gut ausgebildeter motorischer Leistungsfähigkeit (gemessen mit dem MOT 4-6) zeigen auch bessere Leistungen in einem Sprachtest und „fallen ihren Erzieherinnen als kompetentere Gesprächspartner auf als Kinder mit einem niedrigeren MQ“ (a.a.O., 19). In weiterführenden Untersuchungen wurde dann eine bewegungsorientierte Sprachförderung entwickelt, die ebenfalls zu positiven Entwicklungen bei den Kindern führte.

In einer Untersuchung an der Universität Bayreuth (Ungerer-Röhrich & Quante, 2011) ging es darum, die Effekte von verschiedenen Klettergelegenheiten in Kitas verknüpft mit Bildungsthemen zu untersuchen (bspw. Klettern nach Farben, Zahlen oder Klettern im Tandem). Es konnte gezeigt werden, dass Kinder aus den Kitas besonders erfolgreich sind, in denen eine gute Ausstattung (Klettereinrichtungen) mit einer Online-Qualifizierung und Begleitung/E-Coaching der pädagogischen Fachkräfte Hand in Hand ging. Es gab positive Veränderungen in kletterspezifischen Bereichen der motorischen Leistungsfähigkeit, der Sozialkompetenz und der Selbstwirksamkeit sowie im Bereich sozial-emotionaler Kompetenzen.

Bewegung und Organisation zusammen entwickeln

Maßnahmen und Programme, die in Bezug auf bewegungsbezogene Inhalte nachhaltig im Setting Kita eingebunden werden, sollten die *Entwicklung der Kita* einbeziehen. Was verändert sich, wenn Bewegung bei Aktivitäten mitgedacht wird? Und was muss passieren,

damit alle Kinder, pädagogischen Fachkräfte und Eltern das Thema „Bewegung“ zu ihrem Anliegen machen? Strukturen, Inhalte und beteiligte Personen zu „verknüpfen“, stellt einen Weg dar, wie Projektideen mit der Entwicklung der Organisation verbunden werden können. Langfristige Veränderungen erreicht man in einer Kita kaum durch Appelle, Bildungspläne und Programme; sie müssen an der Entwicklung von Personen und der Veränderung von Kommunikationsstrukturen ansetzen (Grossmann & Scala, 2001). Veränderungen können von außen nur angeregt, aber nicht langfristig eingeführt werden. Zu Veränderungen kann man einladen, und die gesamte Kita muss gewillt sein, sich auf einen Veränderungsweg zu begeben.

In den auf einen ganzheitlichen und auf Organisationsentwicklung basierenden Konzepten „die gute gesunde Kita“ der Bertelsmann-Stiftung (Biebricher, Engelhardt & Langness, 2009), „gesunde Kitas – starke Kinder“ der Plattform Ernährung und Bewegung (peb, 2011) und „Schatzsuche im Kindergarten“ (Ungerer-Röhrich et al., 2007) der Universität Bayreuth wurde mit Coaches gearbeitet, und es hat sich gezeigt, dass Kitas zur erfolgreichen Weiterentwicklung ihrer Einrichtung diese professionelle Begleitung brauchen.

Das Coaching wurde in zwei Projekten (Bertelsmann und peb) in direktem Kontakt durchgeführt und der Coach kam regelmäßig in die Kita, um mit den pädagogischen Fachkräften die nächsten Schritte zu besprechen. Im Schatzsuche-Projekt wurde die Begleitung als Blended-Learning Angebot realisiert. Es gab eine Mischung aus Präsenz- und E-Coaching-Phasen. E-Coaching stellt eine neue und effektive Kultur der Begleitung über das Internet dar und steht für vernetztes, selbstgesteuertes Lernen.

Die Coaches unterstützen auf einer systemischen Basis die Kitas bspw. dabei, Ziele SMART zu formulieren (wobei „S“ für spezifisch, „M“ für messbar, „A“ für anspruchsvoll, „R“ für realistisch und „T“ für terminiert steht), und Maßnahmen bzw. Inhalte in der Einrichtung zu implementieren und das ganze System einzu beziehen. So überlegten etwa Eltern und pädagogische Fachkräfte mit den Kindern, welche besonderen Bewegungskompetenzen sie haben und schrieben oder malten sie auf einen Luftballon, um die Stärken aller Kinder „sichtbar“ zu machen.

Alle Projekte dauerten mindestens ein Jahr und wurden prozessbegleitend evaluiert.

Die Maßnahmen, die die Kitas bewegungsfreundlicher machen, sollten vermehrt die Diskussion in der Elementarpädagogik berücksichtigen und hier vor allem den Aspekt Beziehungsgestaltung einbeziehen. Dabei sollte es im Sinne von Carr (2004) um Teilhabe und Identitätsentwicklung gehen und nicht um „Top-Down“-Vorgaben. Die Haltungen, die für diese Arbeitsweise nötig sind, bedeuten für viele pädagogische Fachkräfte Veränderung. Zu

Veränderungen muss man einladen, und eine längerfristige Implementierung von Aktivitäten in eine Kita braucht Zeit und Unterstützung.

Übergang von der Kita in die Schule

Übergänge treten im Verlauf der Bildungsbiografie der Kinder an verschiedenen Schnittstellen zwischen Familie und Kita, zwischen Kita und Grundschule und den weiteren Institutionen auf. Damit diese Transitionsprozesse erfolgreich bewältigt werden können, sollten sie als Chance und Herausforderung gesehen werden. Dazu sind eine optimistische Grundeinstellung, ein positives Selbstkonzept und eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen unverzichtbar (Griebel & Niesel, 2004). Hierfür muss eine entsprechende inhaltliche und methodische Gestaltung des Übergangs die notwendigen kontextuellen Rahmenbedingungen schaffen, damit Kinder mit all ihren individuellen Ressourcen und Stärken gefördert werden. Diese Stärkung muss als Gemeinschaftsaufgabe von Kindergarten und Grundschule begriffen werden und auf einer engen Zusammenarbeit beider Institutionen basieren.

In den vergangenen Jahren sind viele Übergangskonzepte und -modelle entwickelt worden. Das Thema Bewegung hat aber in diesen Ansätzen keine besondere Bedeutung gehabt. Der Bewegung kommt aber im frühkindlichen Entwicklungs- und Lernprozess eine bedeutende Rolle zu, daher bietet sie sich auch als zentrales Medium der Übergangsgestaltung an. Indem die Phase des Überganges entsprechend bewegt gestaltet wird, haben Kinder die Möglichkeit, ihre zukünftige Lebenswelt Schule und die veränderten Anforderungen, die mit ihr verbunden sind, über Bewegung zu entdecken. Bewegt gilt es, die neue Lebenswelt Schule zu erkunden; bewegt gilt es, Vertrauen in die eigenen Stärken zu gewinnen; bewegt gilt es, die eigene Bildungslaufbahn zu entwickeln und weiterzuführen. Thieme (2012) hat ein Konzept entwickelt, in dem in gemeinsamen Aktionen von Kindergarten- und Schulkindern, eine bewegte Auseinandersetzung mit den personellen, räumlichen und strukturellen Gegebenheiten von Schule initiiert wird. In bewegter Umsetzung von schulischen Inhalten lernen Kinder ihre Stärken zu entdecken und darauf zu vertrauen. In einer umfangreichen Untersuchung, in der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule bewegt begleitet wurden, konnte die Effektivität eines „bewegten“ Übergangs gezeigt werden. Vor allem Kinder mit gering ausgeprägtem Selbstkonzept können davon profitieren. Die Verknüpfung von Bewegung mit einer entsprechend wertschätzenden ressourcenorientierten Haltung der pädagogischen Fachkräfte und der Lehrerinnen waren für den Erfolg des Konzeptes ausschlaggebend und nötig, um ein positives Selbstkonzept aufzubauen bzw. weiterzuentwickeln.



Wenn Kita und Grundschule miteinander „bewegt“ arbeiten, dann haben Kinder die Chance, über die Institutionsgrenzen hinaus ihre individuelle Bildungsbiografie und ihre Stärken weiterzuentwickeln.

Abb. 2:
Bewegung ist ein Grundbedürfnis und der Motor für die kindliche Entwicklung.

Perspektiven

Die institutionelle Bildung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren ist in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt und diese verlangt nicht nur Plätze in den Kitas, sondern auch eine gute Qualität in der Arbeit mit den Kindern. „Auf den Anfang kommt es an“ lautete der Titel eines Gutachtens von Fthenakis 2003, und von Anfang an spielt für Kinder Bewegung eine zentrale Rolle. Diese Bedeutung findet aber in der Elementarpädagogik noch zu wenig Resonanz. Vertreterinnen des Bewegungsbereiches müssen deutlich machen, dass es nicht um Sport und Sportunterricht geht und um die Förderung von Talenten, sondern dass es um elementare Erfahrungen für die Kinder geht und um bewegtes Lernen.

Es gibt gute Konzepte für die Kita aus der Elementarpädagogik und es gibt gute Konzepte aus der Sportwissenschaft – sie müssen aber verknüpft werden. Das geht nicht kurzfristig. Nur langfristig angelegte Qualifizierungen, die die ganze Kita einbeziehen und professionell begleiten, können zu einer bewegten, guten und gesunden Kita führen, die auch ihren Bildungsauftrag erfüllt. Nach den Ergebnissen der NUBBEK-Studie

muss „Bewegung“ in die Entwicklung von Qualität in der Kita kommen – und Bewegung muss zu einer guten Kitaarbeit dazugehören.

Anmerkungen

- (1) Es wird nicht zwischen Krippe, Kindergarten und Kindertagesstätte differenziert. Mit Kita sind alle Einrichtungen gemeint, in denen es um Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern zwischen 0 und 6 Jahren geht.
- (2) In der Kita arbeiten vorrangig Frauen, deshalb wird die weibliche Sprachform gewählt, oder von pädagogischen Fachkräften gesprochen. Immer sind aber Männer wie Frauen angesprochen.

Literaturverzeichnis

- Biebricher, M., Engelhardt, A. & Langness, A. (2009). Die gute gesunde Kita – ein Ansatz zur nachhaltigen Steigerung von Bildungs- und Gesundheitsqualität. *Haltung und Bewegung* 29 (4), 18-26.
- Bien, W., Rauschenbach, T. & Riedel, B. (Hrsg.) (2007). *Wer betreut Deutschlands Kinder?* Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Bös, K., Oberger, J., Lämmle, L., Opper, E., Romahn, N., Tittlbach, S., Wagner, M., Woll, A. & Worth, A. (2008). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt Kindheit.* (137-157). Schorndorf: Hofmann.
- Breuer, C., Rumpelstin, C. & Schülert, T. (1998). Lebensweltbezogene Ansätze in der Bewegungsförderung von Kindern im Vorschulalter. *Praxis der Psychomotorik*, 23 (1), 13-16.
- BZgA (Hrsg.) (2012). *Leitfaden Qualitätskriterien für Planung, Umsetzung und Bewertung von gesundheitsfördernden Maßnahmen mit dem Fokus auf Bewegung, Ernährung und Umgang mit Stress.* Köln.
- Carr, M., May, H. & Podmore, V. (2004). „Te Whāriki“: Neuseelands frühpädagogisches Curriculum 1991-2001. In W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (175-190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity. Groundbreaking research to release your inner optimist and thrive.* Oxford: Oneworld Publications.
- Fthenakis, W.E. (2003). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können.* Freiburg: Herder.
- Fthenakis, W.E. et al. (2005). *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen.* Weinheim: Beltz.
- Grossmann, R. & Scala, K. (2001). Professionelle Organisationsentwicklung als Qualitätsdimension der Gesundheitsförderung. In: BZgA (Hrsg.): *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung* (73-86). Köln: BZgA.
- Kasüschke, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2008). *Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession.* Köln: Link.
- König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten.* Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Meyer, H. & Walter-Laager, C. (2012). *Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik.* Berlin: Cornelsen.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care.* Paris: OECD.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2005). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004.* Paris: OECD.
- Opper, E. & Wagner, P. (2009). *Gesundheitsförderung und Prävention im Kinder- und Jugendsport. Expertise zum 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung.* o.O.
- Pauen, S. (2012). Wie lernen Kleinkinder? Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und ihre Bedeutung für Politik und Gesellschaft. In *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62, 22-24, 8-14.
- Plattform Ernährung und Bewegung (Hrsg.) (2011). *Gesunde Kita – starke Kinder!.* Berlin: Cornelsen.
- Quante, S. & Liebisch, R. (2002). Was Kinder gesund macht! Psychomotorik und Salutogenese: Schnittpunkte in Theorie und Praxis. In: S. Schönrade, H.-J. Beins & R. Lensing-Conrady (Hrsg.): *Kindheit ans Netz?* (57-86). Dortmund: Borgmann.
- Rethorst, S., Fleig, P. & Willimczik, K. (2008). Effekte motorischer Förderung im Kindergartenalter. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt Kindheit.* (237-254). Schorndorf: Hofmann.
- Scheid, V. (1994). Motorische Entwicklung in der mittleren Kindheit. Vom Schuleintritt bis zum Beginn der Pubertät. In J. Baur, K. Bös, & R. Singer (Hrsg.), *Motorische Entwicklung.* (267-290). Schorndorf: Hofmann.
- Schneewind, J. (2011). *Gesamtbericht Zukunftskonzept Kita 2020 – mit Praktikerinnen im Gespräch.* Osnabrück.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A longitudinal study funded by the DFES 1997-2004.* University of London, Institute of Education.
- Thieme, I. (2012) Bewegung macht stark für die Schule. Ein bewegungs- und ressourcenorientiertes Konzept zur Stärkung des Selbstkonzeptes im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In *sportunterricht*, 61 (2), 35-40.
- Tietze, W. et al. (2012). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit, Fragestellung und Ergebnisse im Überblick.* Berlin.
- Ungerer-Röhrich, U. et al. (2007). Schatzsuche im Kindergarten – ein ressourcenorientierter Ansatz zur Förderung von Gesundheit und Bewegung. *Motorik*, 30 (1), 27–34.
- Ungerer-Röhrich, U. & Quante, S. (2010). Vorschulische Erziehung. In: N. Fessler u.a.: *Handbuch Schulsport* (262-275). Schorndorf: Hofmann.
- Ungerer-Röhrich, U. & S. Quante (2011). *Klettern in Kitas. Projektbericht.* Universität Bayreuth.
- Ungerer-Röhrich, U.; Popp, V.; Quante, S.; Wolf, S. (2011). Die Rolle der pädagogischen Fachkraft. In: *Kindergarten heute – praxis kompakt. Bewegungsförderung.* 10-14.
- Zimmer, R. (2006). *Handbuch der Psychomotorik.* Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2007). Bildung durch Bewegung – Bewegung in der Bildung. *Motorik*, 30 (1), 3–11.
- Zimmer, R. (2008). Bildung durch Bewegung in der frühen Kindheit. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt Kindheit.* (211-236). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2009). *Bewegung und Sprache.* München: Deutsches Jugendinstitut.
- Zimmer, R. (2010). Bewegung bringt die Entwicklung voran. In: R. Zimmer (Hrsg.): *Bildungsjournal Frühe Kindheit. Bewegung, Körpererfahrung & Gesundheit* (6-9). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kompetenzorientiert Sport unterrichten

X. Sommerakademie Sportdidaktik vom 27.-31.08.2012 an der Eidgenössischen Hochschule für Sport in Magglingen

Stefan Meier

Die Sommerakademie zum Thema „Kompetenzorientiert Sport unterrichten“ wurde in die Schwerpunkte Standortbestimmung in den Ländern, didaktische Anschlüsse sowie Lehrplanarbeit, -forschung und -implementation gegliedert. Ebenfalls wurde dem wissenschaftlichen Nachwuchs im Rahmen des Nachwuchstages Raum zur Vorstellung und Diskussion ihrer Forschungsanliegen gegeben. Über einige ausgewählte Diskussionspunkte soll im Folgenden berichtet werden.

Am Eröffnungstag nahm Prof. Dr. André Gogoll (Magglingen) eine Standortbestimmung zum kompetenzorientierten Unterricht vor, indem zuerst der Kompetenzbegriff mit seinen verschiedenen Denotationen skizziert und systematisiert wurde. Hieraus ergaben sich Anschlussmöglichkeiten für die Sportdidaktik, welche im Sinne einer „Förderung von Kompetenzen“ im „neuen Unterrichtsskript“ aufgehen. In den anschließenden Vorträgen wurde der jeweilige Status Quo von Vertretern ihrer Länder (Prof. Dr. Rudolf Stadler/Österreich, Dr. Jaroslav Vrbas/Tschechien, Claude Scheuer/Luxemburg, Prof. Dr. Günter Stibbe/Deutschland, Prof. Jürg Baumberger & Matthias Baumgartner/Schweiz) vorgestellt. Insgesamt zeigte sich zwar ein sehr heterogenes Bild mit doch ähnlich gelagerten Herausforderungen und Schwierigkeiten, welche Prof. Dr. Arturo Hotz (Luzern) in seiner abendlichen „late lecture“ humorvoll kommentierte.

Am nächsten Tag stellte Prof. Dr. Dietrich Kurz (Bielefeld) Möglichkeiten didaktischer Anschlüsse dar, welche er einerseits durch die Bewegungsfelder und andererseits durch die pädagogischen Perspektiven ge-

ben sieht. Dennoch blieben weitere Fragen offen, z. B. die generelle Modellier- und Realisierbarkeit sportdidaktischer Bildungsvorstellungen. Diese und weitere Fragen konnten weiterhin in moderierten Workshops diskutiert werden, um abschließend zu einem Ausblick an didaktischen Anschlussmöglichkeiten zu gelangen.

Der vorletzte Tag begann mit einem Vortrag von Dr. Petr Vlcek (Brno) zur Lehrplanarbeit in Tschechien, in der er den Diskussionsstand des eigenen Landes mit dem weiteren verglich und daraus Ableitungen für das zukünftige Vorgehen zog. Der weitere Tagesverlauf stand ganz im Zeichen des wissenschaftlichen Nachwuchses, der insgesamt sechs Forschungsprojekte zur Diskussion stellte.

Schwerpunkt des letzten Tages war die Lehrplanarbeit am Beispiel von Luxemburg. Zunächst referierte Claude Scheuer (Walferdange) über die Erarbeitung und Implementierung der neuen Lehrpläne, in die zugleich zwei Innovationen integriert wurden – neben der Kompetenzorientierung auch die Mehrperspektivität. Rezeption, Akzeptanz und Kritik dieses Lehrplans thematisierte anschließend Prof. Dr. Günter Stibbe (Köln), der diesen von der Entwicklung bis zur Begleitforschung betreute. Sein Fazit hierzu lautete: „Wenn man will, dann kann man“.

Abschließend bleibt Prof. Walter Mengisen (Magglingen) und Prof. Dr. André Gogoll (Magglingen) für das vielschichtige inhaltliche sowie das außerordentlich „geschmackvolle“ Rahmenprogramm zu danken. Die nächste Sommerakademie ist wie gewohnt in zwei Jahren für 2014 in einem der Teilnehmerländer avisiert.

Stefan Meier

Deutsche Sporthochschule
Köln
Am Sportpark
Müngersdorf 6
50933 Köln

E-Mail: s.meier@dshs-koeln.de

www.sportfachbuch.de

Anmerkungen zum Beitrag von Simone Seitz: „Endlich werden wir normal“ (*sportunterricht* 6/12)

Gerhard Pohle

Irritierend schon die Überschrift: Genau so wenig, wie ich von einer auflagenstarken deutschen Gazette zusammen mit meinen 80 Millionen Landsleuten zu einem Kirchenoberhaupt (...*WIR sind Papst...*) gekürt werden wollte, möchte ich mit in den ...*Endlich werden wir normal...*- Topf geworfen werden. Wer ist wir? Ferner liest sich, ...*konnten unbehelligt Kinder auf Sonderschulen...* Wer sollte wen für was behelligen? Ich gehe davon aus, dass Dr. Seitz nicht meint, dass die Entscheidung, ein schwerst mehrfach behindertes Kind in die Integration von Unterricht, Therapie und medizinischer Pflege einer Förderschule zu empfehlen, einen Tatbestand darstellt, der unter allen Umständen vermieden werden müsste?

Weiter heißt es ...*nur 0,2 % der Förderschüler erlangen die Hochschulreife* (vergleiche hierzu den SPIEGEL, 2011. Die Körperbehindertenschule – die unverdünnte Hölle...). Das ist so, als würde Klage über die mangelnde fußballerische Qualität der 2. Bundesliga geführt, weil aus dieser kein Deutscher Meister erwachsen kann.

Und weiter liest man ...*hat sich die Sonderbeschulung als lernbehindernd erwiesen...*

Hier begibt sich die Autorin auf das Niveau von ...*nur die Umstände behindern...* Bei der Reflektion über die unterrichtlichen Möglichkeiten und Perspektiven für die Lebensgestaltung eines beispielsweise tetraspastischen, nicht sprechenden Kindes mit multiplen Problemen in der Wahrnehmung, das vielleicht sogar noch an epileptischen Anfällen oder einer anderen schweren Zusatzbehinderung leidet, muss eine solche Aussage abstoßen.

Was einem behinderten Kind zur Teilhabe am inklusiven Leben hilft, bedarf der differenzierten, individuellen Analyse, sprich einer substanziellen Förderdiagnostik und des sich daraus ergebenden Förderplans. Beide Möglichkeiten, die gemeinsame Beschulung oder die in einer Förderschule, können den Weg ebnen, aber auch eine Sackgasse darstellen. Eine einseitige, ideologische Proklamierung des einen oder anderen Weges dient dem Kind nicht.

Es folgt die gewohnte Abwertungsoffensive, die in einer Debatte, in der es vorgeblich um das Wohl

schwerbehinderter Kinder geht, einfach nicht vorkommen sollte: ...*aussondern/Aussonderungspraxis...*, womit die Autorin wahrscheinlich die Schüler meint, die auf einer Förderschule unterrichtet werden. Ist ihr klar, dass sie hiermit genau diejenigen diskreditiert, für deren Rechte sie angeblich eintritt, nämlich die behinderten Kinder und deren Familien?

Man stelle sich vor, zum Schuljahresbeginn würden diese Schüler und Schülerinnen folgendermaßen begrüßt: Willkommen Abgeschobene, ich bin Euer Ausgesondertenlehrer ... oder die Eltern würden gefragt: Soll ihr Kind in die Regelschule aufgenommen werden oder möchten Sie es auf eine Förderschule aussondern? Das ist hässlich, man nimmt aber erleichtert zur Kenntnis, dass die Autorin wenigstens die böse Vokabel „*selektieren*“ vermeidet.

Bei den „Empfehlungen für den „inklusive Sportunterricht“ wird dann nicht ersichtlich, ob nun gemäß der individuellen Ressourcen der Schüler gefördert/differenziert werden darf oder nicht: ...*die Integrationsforschung hat gezeigt, dass es kein behindertes oder normales Lernen gibt...* Was genau meint die Autorin damit? Darüber hinaus werden hier die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ miteinander vermengt, auf deren inhaltliche Trennung sonst viel Wert gelegt wird.

Was versteht sie, konkret auf den Sportunterricht mit schwer behinderten Kindern und Jugendlichen bezogen, (in der 4. Empfehlung) unter ...*die Kinder sollen von Kind zu Kind lernen.....kommt es zu ko-konstruktiven Lernprozessen...?*

Wird hier das Credo vom „Kind als Konstrukteur seiner selbst“ ...ins Spiel gebracht?

Für mich, als Sportunterrichtendem mit sehr heterogenen Gruppen an einer Förderschule KME fehlt hier die inhaltliche und inspirierende Qualität.

Der Artikel von Dr. Seitz gibt sicher eine verbreitete Überzeugung wider, der Praxisbezug ihres Beitrags für das Unterrichten schwerbehinderter Schüler und deren motorische Förderung erschließt sich mir nicht. In mehr als drei Jahrzehnten habe ich die *sportunterricht* stets

als gelungene Mischung aus anspruchsvollen theoretischen Darlegungen und soliden Ratschlägen für die Sportpraxis **aller** Schulformen wahrgenommen, so wie es der Untertitel *Monatsschrift zur Theorie und Praxis mit Lehrhilfen* verspricht. Es wäre bedauerlich, wenn sie sich zur Kommunikationspostille für einseitige akademische Sichtweisen entwickeln würde (...damit wir dann ...*alle endlich normal werden*).

Dass der Inklusionszug nicht zu stoppen ist, ist wohl allen Betroffenen bewusst, die Forderung zur Umsetzung der UNO-Resolution hat durchaus ihre Berechtigung, damit behinderten jungen Menschen die vollkommen gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird.

Im Bereich des Schulsports durchaus vorstellbar sind Klassen der Regelschule, in denen schwer behinderte Schüler gleichzeitig mit motorisch weniger gehandicapten Kindern gefördert werden, aber unter den zur

Zeit herrschenden Bedingungen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen? In diesem Kontext ist es für schwerbehinderte Kinder und deren motorische Entwicklung plus den damit verbundenen Synergieeffekten für das Lernen insgesamt wenig hilfreich, wenn lediglich gemäß des olympischen Mottos (dabei sein ist alles) verfahren wird.

Es fragt sich, warum die Kompetenzen der Sonderpädagogen für den Inklusionsprozess nicht mehr genutzt werden. So könnten (berechtigte) Ängste der Kollegen an den Regelschulen, die fürchten, inklusive Prozesse ohne fundierte Unterstützung stemmen zu müssen, abgebaut werden.

Nicht dienlich sind, unter Berufung auf wissenschaftliche Darlegungen, Appelle, verbunden mit Schwarz-Weißdenken (gute Inklusion – böses Förderschulkonzept), mit denen über die Köpfe schwerbehinderter junger Menschen hinweg ideologisiert wird.

Klarstellung zum Leserbrief von Gerhard Pohle

Simone Seitz

Das ausdifferenzierte Sonderschulsystem in Deutschland ist international gesehen ein Sonderfall, die meisten anderen Länder in Europa haben bereits im Zuge allgemeiner Bildungsreformen in den 1970er und 1980er Jahren inklusive Strukturen entwickelt. Daher ist die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland strukturell wie praktisch eine ungleich größere Herausforderung. Denn was in anderen, vergleichbaren Bildungssystemen längst der Normalfall ist, muss nun hierzulande angesichts der eingegangenen menschenrechtlichen Verpflichtungen schnell und vielfach unvorbereitet nachgeholt werden. Die meisten derzeit praktizierenden Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen haben weder in ihrer eigenen Bildungsbiografie noch in ihrer beruflichen Sozialisation Erfahrungen mit integrativem bzw. inklusivem Lernen gesammelt, viele Universitäten haben erst jetzt begonnen, eine entsprechende Basisqualifizierung für alle Lehrkräfte anzubieten. Hilfreich sind daher die Anregungen aus der bereits in den 1970er und 1980er Jah-

ren entwickelten erfolgreichen integrativen Praxis in sehr vielen Kindertageseinrichtungen und einigen Schulen in Deutschland und die hiermit verbundene Forschung. Hier wurde gezielt nach der Wirksamkeit integrativer Beschulung im Vergleich zur Sonderschulpraxis gefragt – und schnell gezeigt, dass integrative Konzepte überlegen sind, und zwar sowohl hinsichtlich der – damals noch so kategorisierten „behinderten“ wie auch der „nichtbehinderten“ Kinder. Wie im Artikel ausgeführt, wurde eine positive Wirksamkeit von Sonderschulen hingegen nie belegt, die Untersuchungen zeigten gegenteilig negative Effekte.

Die Weisungen der UN-Behindertenrechtskonvention beziehen Kinder mit schweren Beeinträchtigungen explizit ein, wie im Artikel dargelegt. In der inklusiven Pädagogik sind sie ebenfalls selbstverständlich konzeptionell wie in der Forschung mitgedacht und einbezogen, diesbezügliche Unterrichtskonzepte wurden u. a. von der Autorin entwickelt und sind dort entsprechend nachzulesen.

Informationen

Zusammengestellt von Thomas Borchert, Joh.-Seb.-Bach-Straße 18, 09648 Mittweida

Neue Sporterfahrungen

Ob in Ditzingen, Kerpen oder Singen – die Schülerinnen und Schüler sind sich einig: „Die coolste Sportstunde des Jahres“ oder „Das war voll klasse“, so lauten die ersten Stimmen zum Schulprojekt „Neue Sporterfahrung“. 2009 initiierte die Deutsche Telekom in Kooperation mit dem Deutschen Behindertensportverband und dem Deutschen Rollstuhl-Sportverband dieses einzigartige Förderprojekt. Bei einem in den Schulunterricht integrierten Projekttag schnuppern Schulklassen der Jahrgangsstufen 7 bis 10 in die Sportwelt von Menschen mit Behinderungen. Und können dabei hautnah erleben wie es sich beispielsweise anfühlt, beim Rollstuhlbasketball auf zwei Rädern einen Ball im Korb unterzubringen oder beim Goalball und Blindenfußball ein Tor zu erzielen, ohne dabei sehen zu können.

„Die Förderung von gesellschaftlich relevanten Projekten liegt uns bereits seit langem am Herzen. Gerade im und durch Sport können vor allem bei jungen Menschen wichtige Weichen für die Toleranzfähigkeit unserer Gesellschaft gestellt werden“, sagt Stephan Althoff, Leiter Corporate Sponsoring der Deutschen Telekom AG. Bisher nahmen rund 300 Schulen mit über 40.000 Schülerinnen und Schülern aus den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Hamburg, Bremen, Brandenburg und Berlin in den paralympischen Disziplinen Rollstuhlbasketball und Goalball teil. Seit März 2011 steht statt Goalball die Sportart Blindenfußball auf dem Programm. Ab Mitte März startet das Projekt in Rheinland Pfalz, Hessen und Saarland.

Im Vordergrund steht dabei der Spaß am Sport und an der Bewegung. So wie beispielsweise bei der Willy-Brandt-Gesamtschule in Kerpen. Mit Freude und Enthusiasmus haben sich die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mit eingebracht. „Beim Rollstuhlbasketball konnten wir zwar nicht laufen, sind aber trotzdem durch die Halle gerast. Das war cool“, sagte ein Schüler. Das Konzept spricht sportliche Bewegung, soziale Kompetenz, koordinative Fähigkeiten und Kreativität gleichermaßen an.

Weitere Informationen zu den Teilnahmebedingungen und Fristen erhalten Sie unter www.telekom-neue-sporterfahrung.de.

Für mehr Bewegung im Schulsport

Als nach den Olympischen Spielen von London das Abschneiden des deutschen Teams kommentiert wurde, da war auch immer mal wieder vom Schulsport die Rede. Es gab sogar Stimmen für eine Aufstockung des

wöchentlich erteilten Sportunterrichts. Die Vision lautet: Mit dem Umfang der Stunden des erteilten Sportunterrichts steigt die Anzahl der zu erreichenden Medaillen.

Dann stellt sich die Frage: Wie viel Stunden pro Woche sind wohl nötig, um im Medaillenspiegel vor China und den USA zu sein? Andersherum könnte man fragen: Gibt es denn in Österreich gar keinen Sportunterricht mehr, denn die haben schließlich in London keine einzige Medaille gewonnen. Alles Kappes – aber im Ernst: Alle Olympioniken verfügen auch über eine Schulsport-Biografie. Der Schulsport leistet generell einen Beitrag zur Handlungsfähigkeit im Sport – zum Sporttreiben außerhalb der Schule bis hin zu Olympia. Der Schulsport hat einen speziellen pädagogischen Auftrag: Erschließung der Sport- und Bewegungskultur und Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen. Diese Zielsetzung korrespondiert mit den Vorstellungen einer „Olympischen Erziehung“.

So jedenfalls steht es z.B. im Memorandum zum Schulsport, das der Deutsche Olympische Sportbund, der Deutsche Sportlehrerverband (DSLTV) und die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft zusammen mit dem Fakultätentag Sportwissenschaft im September 2009 verabschiedet hatte. Dieses Schriftstück steht in der Tradition des (ersten) Aktionsprogramms für den Schulsport, das vor genau 40 Jahren im Münchener Olympiajahr 1972 damals auf Anregung des Deutschen Sportbundes erstellt worden war. Damit die im aktuellen Memorandum beklagten Defizite und Forderungen nicht ganz in Vergessenheit geraten, sind jetzt Vorschläge zu einer verstärkten Einbindung der politischen Ebene (z.B. Sportausschuss des Deutschen Bundestages) und der Einrichtung einer Koordinationsstelle zur Moderierung der Umsetzungsschritte des Memorandums gemacht worden – mehr noch: Ein nationaler Schulsport-Kongress könnte nicht nur den Urhebern des Memorandums eine bildungspolitische Plattform geben, sondern auch den Theorie-Praxis-Austausch im Schulsport neu beleben.

Fazit: Mehr Bewegung im Schulsport kann so oder so nicht schaden. Das nun in den Bundesländern überall beginnende Schuljahr 2012/2013 könnte der „Startschuss“ dafür sein, die drei zentralen Anliegen des Memorandums während der „Olympiade“ bis Rio de Janeiro noch einmal genauer in den Blick zu nehmen. Und das sind die Entwicklungsperspektiven erstens des Schulsports, zweitens der Lehrerbildung und drittens der Schulsportforschung.

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Hessen

Bericht des Vorstandes für die JHV 2012

Hessen hat seit 01. August 2011 (wieder einmal) ein neues Schulgesetz. Auf den ersten Blick scheint der Schulsport nicht besonders betroffen zu sein. Für die neue Schulform „Mittelschule“, in der Haupt- und Realschüler zeitweise gemeinsam unterrichtet werden, gilt das im Moment noch.

Für die Bereiche „Inklusion“ und „Selbstständige Schule“ sieht der DSLV viel Arbeit auf die Sportlehrerschaft zukommen. Inklusion erfordert eine erneute Diskussion über Ziele, Inhalte und Organisation des Schulsportunterrichts. Und die selbständigere Schule – sollte sie denn jemals weiterkommen als dass die Schulen jetzt noch mehr Verwaltungsarbeit erhalten – birgt mehr Gefahren als Chancen. Gemeint ist hier vor allem die Professionalität der Sportlehrkräfte.

Mit großer Sorge beobachtet der DSLV – LV Hessen die Entwicklung um die Ganztagsangebote, in denen der Sport einen großen Stellenwert besitzt. Hier tummeln sich in großer Zahl mehr oder weniger qualifizierte (auch selbsternannte) Anbieter aus dem kommerziellen, privaten und Vereins-Bereich. Ebenso gefährlich ist die Tatsache, dass an vielen hessischen Schulen bereits wie selbstverständlich Sportstudierende ohne jegliche Zwischenprüfungen und Abschlüsse als Vertretungslehrer im Sportunterricht eingesetzt werden (auch wenn es eigentlich nicht erlaubt ist). Beachtet man die Entwicklungen in den anderen Bundesländern und vor allem in Europa, ist es bei der Bedrohung des Berufsstandes akademisch ausgebildeter Sportlehrkräfte durch den schulpolitisch gewollten Einsatz von Übungsleitern im Schulsport bereits mehr als „5 vor 12“. Deshalb hat der DSLV-Bundesverband (auch mit engagierter Zuarbeit unseres Landesverbandes)

ein Positionspapier „Übungsleiter – Einsatz im Ganztagsbetrieb der Schulen“ erarbeitet und veröffentlicht, das die Unterschiede zwischen Sportunterricht, Training und Betreuung deutlich macht. Interessanterweise tut sich auch der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) damit schwer.

Bekannte Probleme, die wir seit Jahren bearbeiten, sind nach wie vor:

- Fachfremd erteilter Sportunterricht in der Grundschule. Ein wiederholter Versuch, mit Weiterbildungsangeboten für Grundschullehrkräfte hier Abhilfe zu schaffen, ist angelaufen. Die von HKM und ZFS entwickelte neue Qualifizierungsmaßnahme hat im Jahr 2010 begonnen und wird von uns kritisch begleitet.
- Benachteiligung von Lehrkräften, Stundenzahl und Sportstätten in den beruflichen Schulen und den Förderschulen. Hier ist von staatlicher Seite keine wirkliche Entwicklung feststellbar.

Von Lehrerseite her hat sich eine „Bundesarbeitsgemeinschaft Sport und berufliche Bildung“ gegründet (www.bag-sbb.de). Der LV Hessen vertritt die Auffassung, dass die Interessen des Berufsschul-Sportunterrichts besser in einem starken DSLV vertreten werden sollten.

Als engagierter Anwalt des Schulsports beteiligt sich der DSLV weiterhin in allen entsprechenden Gremien auf Landesebene. Wir benennen Missstände und arbeiten konstruktiv an Entwicklungen und Lösungen mit. Dies geschieht besonders in:

- Landessportkonferenz,
- Landessportbund (Verbände mit besonderer Aufgabenstellung – VmbA –),
- Landessportbund (Ausschuss Vorschule, Schule und Hochschule),
- Bildungswerk des lsb h,
- Lehrerverbände/Gewerkschaft,
- Landeselternbeirat,
- Politische Parteien.

Das von der dvs, dem DSLV und dem DOSB gemeinsam getragene „Memoran-

dum zum Schulsport“ ist seit zwei Jahren veröffentlicht. In der täglichen Arbeit auf allen Ebenen mit den Verantwortlichen vor Ort ist allerdings spürbar, dass der Bekanntheitsgrad relativ gering ist und es deshalb bildungspolitisch noch keine Durchschlagskraft besitzt.

Die Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium gestaltet sich seit vier Jahren als schwierig. Nach einem intensiven Grundsatzgespräch mit Herrn Striegel, dem aktuellen Referenten für Schulsport und Gesundheit im HKM am 06.12.2010 waren wir voller Hoffnung auf einen produktiven Neubeginn. Dieser ist leider ausgeblieben. Wir haben jetzt für den 05.11.2012 ein erneutes Gespräch vereinbart, um die Kooperation für die gemeinsame Aufgabe Schulsport zu stärken.

Um zukünftige Aufgabenstellungen effektiver bearbeiten zu können, versucht der Vorstand seit einigen Jahren, die strukturelle Verfassung und Organisationsformen anzupassen sowie neue Kollegen für eine Mitarbeit zu gewinnen. Leider ist hier noch über keinen wirklichen Fortschritt zu berichten, eher über Stillstand oder Rückschritt.

Auch die angedachte Idee, über eine Auszeichnung von hervorragenden Staatsexamensarbeiten im Referendariat den Verband bei den jungen Sportlehrkräften bekannt zu machen und damit neue Mitglieder zu gewinnen, ist nach langen und intensiven Diskussionen eingestellt worden. Über die Fortbildungsarbeit wird auf der JHV ausführlich berichtet. Nach dem Rücktritt von Herrn Franke zu Beginn des Jahres 2012 von den Ämtern des stellv. Vorsitzenden und des Lehrgangreferenten wurde sichtbar, dass die gesamte Fortbildungsarbeit zum Stillstand gekommen war. Nur unserer Geschäftsführerin Lis Stündl ist es zu verdanken, dass einzelne Lehrgänge kurzfristig organisiert und durchgeführt werden konnten.

Der 13. Sportlehrertag am 08.08.2012 hatte mit gut 400 Teilnehmern einen geringeren Zuspruch, war aber thematisch und stimmungsmäßig ein voller Erfolg.

Die Haushaltsführung war bekannt korrekt und sparsam. Die Kasse stimmt. Die Durchsicht und Überprüfung aller Vorgänge wird seit 2008 neben unseren Kassensprüfern und Kassensprüferinnen auch von einer Wirtschafts- und Steuerkanzlei durchgeführt.

Die Berichte über den Haushalt 2011 und den Haushaltsvoranschlag 2013 werden der JHV schriftlich vorgelegt und zur Abstimmung gestellt.

Ich rufe alle Mitgliederinnen und Mitglieder auf, sich noch aktiver als bisher in der Verbandsarbeit zu engagieren und hoffe auf ein zahlreiches Wiedersehen auf der JHV am 29. Sept. 2012 in Gießen.

Herbert Stündl (1. Vorsitzender)
10. Aug. 2012

„Effektives Ganzkörpertraining mit Pilates“

Datum: Samstag, 29. Sept. 2012. *Zeit:* 09.15 – 12.15 Uhr. *Ort:* Gießen, Sportinstitut, Kugelberg 62. Die Pilates Methode ist ein effektives Ganzkörpertraining für jedermann: Alter und Geschlecht spielen überhaupt keine Rolle. Pilates kräftigt und dehnt durch bewusstes und stets schmerzfreies (!) Ausführen der Übungen den gesamten Körper. Im Pilates-Training geht es nicht nur um die Förderung der individuellen Fitness, sondern auch um die Verbesserung der eigenen Körperwahrnehmung, wobei die Atmung eine zentrale Rolle spielt. Dieses Zusammenspiel von Körper und Geist ermöglicht eine bewusster und gesündere Bewältigung des Alltags. Durch das konzentrierte Ausführen von ganzheitlichen Übungen kann man in wenig Zeit effektiv und rückenschonend die Muskulatur trainieren, ohne Zusatzgeräte benutzen zu müssen.

Der Schwerpunkt der Fortbildung liegt auf dem (angeleiteten) praktischen Ausprobieren und Erleben dieser Trainingsmethode.

Methodische Gestaltung der Fortbildung: Eigenes Erproben, Vortrag (Theorie, Erfahrungen aus dem Gesundheitssport sowie aus dem Schulsport), Diskussion. *Zielgruppe:* Lehrkräfte aller Fachrichtungen. *Referentin:* Nina Riedel (Physiotherapeutin, Pilatestrainerin). *Lehrgangsgebühr:* Für DSLV-Mitglieder ist die Veranstaltung kostenfrei, für Nicht-Mitglieder beträgt

die Teilnahme 15,00 € (incl. Getränke und Mittagessen).

Anmeldung: Anmeldung ab sofort über die Geschäftsstelle des DSLV – LV Hessen, E-Mail: stuendl.dslv@t-online.de. Adresse sowie Geschäftsbedingungen des DSLV bzgl. An- und Abmeldungen finden Sie unter www.dslv-hessen.de. Bitte überweisen Sie die Lehrgangskosten unmittelbar nach Erhalt Ihrer Anmeldebestätigung (per E-Mail) auf das Konto „DSLVLV Hessen“, Sparkasse Werra-Meißner Eschwege, BLZ 52250030, Konto-Nr. 775 890, mit dem Verwendungszweck „Pilates-29-09“-Ihr Name. Ihre Anmeldung wird nach Überweisung der Lehrgangskosten verbindlich wirksam.

„Eine besondere Art des Balancierens – Slacklining im Sportunterricht“

Datum: 14. November 2012. *Zeit:* 14.30 – 18.00 Uhr. *Ort:* 64823 Groß-Umstadt, Heinrich-Klein-Halle. Die Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist wichtig sowohl für den funktionellen Schulsport als auch für den Sportunterricht. Innerhalb des Sportunterrichts bedingt dies eine Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen Trendsportarten sowie der Rückkopplung der durch den Sportunterricht zu gewinnenden Fertigkeiten und Fähigkeiten in die Bewegungswelt der Schüler und Schülerinnen. Slacklining ist eine Trendsportart, bei der auf einem Gurt- oder Flachband balanciert wird, das zwischen zwei Befestigungspunkten gespannt wird. Bedingt durch die Materialbeschaffenheit der Slackline dehnt sich diese unter der Körperlast des Übenden und wirkt, im Gegensatz zum Balancieren auf einem gespannten Drahtseil, dynamisch. Dies verlangt ein ständiges aktives Ausgleichen der Eigenbewegungen, wodurch die Anforderungen an die Sportler ein Zusammenspiel zwischen Balance, Konzentration, Grazie, schnelle Reaktion, Bewusstsein und Koordination bedeutet.

Den eigenen Körper im Gleichgewicht zu halten ist nicht nur für eine Vielzahl von Sportarten von immenser Bedeutung, sondern ist gleichfalls ein Grundelement menschlicher Bewegung. Kindern sollte daher schon frühzeitig Gelegenheiten gegeben werden, sich mit diesen Basiserfahrungen auseinandersetzen zu kön-

nen. Die praxisbezogene Fortbildung zeigt die Möglichkeiten des Einsatzes von Slacklines im Sportunterricht. Dabei ist es das Ziel, erste eigene Erfahrungen mit der Slackline zu sammeln, verschiedene Einsatzmöglichkeiten (Lehrplanbezug) kennen zu lernen, sowie den theoretischen Einblick – bezüglich der rechtlichen Vorgaben, Anschaffung, Auf- und Abbau etc. – zu erhalten. *Zielgruppe:* Lehrkräfte aller Fachrichtungen. *Referent:* Bastian Kunz. *Lehrgangsgebühr:* DSLV-Mitglieder 15 €, Nicht-Mitglieder 20 €. IQ-Nr.: 0056742803 – (Dienst-)Unfallschutz kann beim SSA beantragt werden.

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

Anmeldung bitte bis zum 05.11.2012 an die Geschäftsstelle des DSLV-LV, Im Senner 5, 35463 Fernwald, Mail: stuendl.dslv@t-online.de oder Alexander.Jordan@ks.ssa.hessen.de.

Geschäftsbedingungen des DSLV bezüglich An- und Abmeldung finden sie unter: www.dslv-hessen.de.

Die Veranstaltung findet in Kooperation mit der Zentralen Fortbildungseinrichtung für Sportlehrkräfte des Landes (ZFS) statt.

„Waveboard und FreelineSkates: Fahren, Rollen, Gleiten – neue Bewegungserfahrungen im Sportunterricht“

Datum: 21. Nov. 2012. *Zeit:* 14.30 – 18.00 Uhr. *Ort:* Sporthalle des Gustav-Stresemann-Gymnasiums, Stresemannstr. 33, 34537 Bad Wildungen. Waveboards und FreelineSkates haben für Kinder, Jugendliche und auch für Erwachsene einen hohen Aufforderungscharakter. Der Umgang ist sehr schnell zu erlernen und schult „mit viel Spaß“ Koordination, Motorik und Gleichgewicht. Ziel der Fortbildung ist das Kennenlernen der Waveboards und FreelineSkates, das Erlernen und Vertiefen der Grundtechniken, um diese später eigenständig vermitteln zu können. Grundlage für die Fortbildung ist ein kooperatives, spielerisches Vermittlungskonzept, welches Team- und Gruppenarbeit fördert, aber trotzdem durch Binnendifferenzierung eine individuelle Förderung ermöglicht. Abschließend erfolgt eine Diskussion im Plenum,

welche Möglichkeiten aufzeigen soll, wie Trendsport im Vereins- und Schulsport einfließen kann und welche Bedeutung dies für den Sportverein und die Schule hat. *Zielgruppe:* Lehrkräfte aller Fachrichtungen. *Referent:* Bastian Kunz. *Lehrgangsg Gebühr:* DSLV-Mitglieder 20 €, Nicht-Mitglieder 25 €. Die Fortbildung ist beim IQ Hessen zur Akkreditierung für hess. Lehrkräfte beantragt.

(Dienst-)Unfallschutz kann beim SSA beantragt werden. Der DSLV-LV Hessen und das Lehrteam können nicht regresspflichtig gemacht werden.

Anmeldung: Anmeldung ab sofort über die Geschäftsstelle des DSLV-LV Hessen, E-Mail: stuendl.dslv@t-online.de. Adresse sowie Geschäftsbedingungen des DSLV bezüglich An- und Abmeldungen finden Sie unter www.dslv-hessen.de.

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Herbstfachtagung am 17./18. November 2012 in Oberwerries

Zur Herbstfachtagung 2012 laden wir alle Kolleginnen und Kollegen ganz herzlich in die Landesturnschule Oberwerries, Zum Schloss Oberwerries, 59073 Hamm, ein. *Thema der Herbstfachtagung:* BallKoRobics in der Schule – Rhythmus, Koordination und Ballbeherrschung „packend“ vermitteln. Beim BallKoRobics werden unter Musikeinsatz Aerobicelemente mit Ballbewegungen bzw. mit ballsportartspezifischen Bewegungen verbunden (wie z.B. Aerobicelemente kombiniert mit fußball-, basketball-, tennis-, volleyball- und handballtypischen Bewegungen). BallKoRobics verfolgt das Ziel der Verbesserung der koordinativen Fähigkeiten sowie der Ausdauer und Kraft. Zudem bietet BallKoRobics die Möglichkeit, selbstständig sowie schülerorientiert Choreografien erarbeiten zu lassen, wodurch die pädagogischen Perspektiven „sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten“ sowie „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrung erwei-



tern“ verwirklicht werden. Ferner kann durch die Anwendung von BallkoRobics die individuelle Spielfähigkeit in der jeweiligen Sportart verbessert und im Allgemeinen ein ökonomischeres sowie ästhetischeres Bewegungsvermögen entwickelt werden. BallKoRobics-Stunden sind in Schulen und Vereinen für jede Zielgruppe gleichermaßen geeignet. In Hinblick auf die Schule besitzt BallKoRobics einen hohen Aufforderungscharakter und bietet so eine abwechslungsreiche Möglichkeit, das Interesse der SchülerInnen für den Schulsport zu gewinnen bzw. aufrechtzuerhalten.

Ablauf/Inhalte der Fortbildung

Theorieeinheit I (Allgemeines)

- Definition von BallKoRobics/Entstehung u. Entwicklung
- Zielsetzungen/Besonderheit von BallKoRobics
- Einbindung in den Lehrplan
- Möglichkeiten für Unterrichtsvorhaben
- Allgemeines zu Organisation/(Methodik)
- Innere Differenzierung/Anfängerschulung

Praxis I

1. Einheit (deduktive Phase)

Ziel: Bewegungserfahrungen erweitern Input-Basketball

2. Einheit (induktive Phase)
Thema: Partner und Gruppenübungen
(BB-Stationstraining)

Theorieeinheit II (Umsetzung von BallKoRobics in der Schule)

- Umsetzung von BallKoRobics in der Schule
- Möglichkeiten für Unterrichtsvorhaben
- Allgemeines zu Organisation/(Methodik)
- Innere Differenzierung/Anfängerschulung
- Vorstellung einer exemplarischen Unterrichtsreihe

Praxis II

1. Einheit (deduktive Phase)
Input- Fußball
2. Einheit (induktive Phase)
Selbstständige Erarbeitung einer Choreografie in Kleingruppen

Referentin: Dorien Beckers. *Teilnahmevoraussetzungen:* Sportkleidung für die Halle.

Geplantes Programm der Tagung

Samstag, 17. November 2012

- 13.30 Uhr Anmeldung und Zimmerverteilung
- 14.30 Uhr Theorie- und Praxiseinheit I: BallKoRobics
Senioren: Ein Fitnessmix aus Kraft, Ausdauer und Koordinationsübungen mit Geräten und Partner
- 16.30 Uhr Pause
- 17.00 Uhr Verleihung des Förderpreises für die besten Staatsarbeiten im Fach Sport
- 18.30 Uhr Abendessen
- 19.15 Uhr Materialaustausch möglich (für alle die digitales Unterrichtsmaterial im Fach Sport austauschen möchten, können Laptop und USB-Stick mitbringen)
- ab 20.00 Uhr Gemeinsames Sporttreiben (Mehrzweckhalle)
- ab 21.00 Uhr Gemütliches Beisammensein u. a. im Kaminzimmer mit Musik

Sonntag, 18. November 2012

- 8.00 Uhr Frühstück
- 9.00 Uhr Außerordentliche Mitgliederversammlung: TOP 1) Regularien, TOP 2) Mitgliedsbeiträge, TOP 3) Verschiedenes
- 10.00 Uhr Theorie- und Praxiseinheit II: Fortsetzung BallKoRobics

Senioren: Ein Fitnessmix aus Kraft, Ausdauer und Koordinationsübungen mit Geräten und Partner

12.45 Uhr Mittagessen und Abreise

Die Praxiszeiten: Samstag 14.30 – 16.30 Uhr, Sonntag 10 – 12 Uhr.

Wichtige Informationen:

1. Schriftliche Anmeldung zur Jahrestagung bitte bis zum *05. November 2012* unter dslv-nrw@gmx.de oder an die Geschäftsstelle des DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld (Hinweis auf Übernachtung und Mitgliedsnummer nicht vergessen!).
2. Da die Sportschule eine nur sehr begrenzte Anzahl von Einzelzimmern zur Verfügung stellen kann, bitten wir Sie, sich auf eine Übernachtung im Doppelzimmer einzustellen.
3. Tagungsgebühr mit Übernachtung und Verpflegung: 33 € (Mitglieder), 59 € (Nichtmitglieder), 43 € (SportreferendarInnen). Bitte überweisen Sie den Betrag auf das Konto mit der Nummer 11072 bei der Sparkasse Krefeld, BLZ 320 500 00. Ohne Übernachtung verringert sich der Preis um jeweils 8 €.
4. Für DSLV-Mitglieder (NRW) werden die Fahrtkosten nach der nach Zonen gestaffelten Fahrtkostenpauschale erstattet (s. *sportunterricht*, Heft 7, 2000, S. 236f.).

Murat Cicek

Fortbildungsveranstaltung in Kooperation mit dem Badminton-Landesverband NRW e.V. (BLV)

Datum: 27./28. Oktober 2012. *Maximale Teilnehmerzahl:* 20. *Veranstaltung:* „Miteinander üben und gegeneinander spielen – von der Hand zum Racket“ – Spaß am Spiel mit dem Badmintonschläger. *Ort:* Sportschule Duisburg- Wedau. *Themenschwerpunkt:* Mit dieser Fortbildung wird die Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in den Inhaltsbereichen „das Spielen entdecken und Spielräume nutzen“ und „den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“ thematisiert. In diesem Rahmen sollen verschiedene Spielformen mit dem Schwerpunkt Hand-

Auge-Koordination und Laufgewandtheit erarbeitet und erprobt werden.

Hierbei werden auch der Transfer zu anderen Rückschlagspielen hergestellt, Übungsformen zur Kommunikation und Interaktion im Übungsbetrieb vermittelt als auch Wettkampfformen vorgestellt, die der Einbindung in die Schulprogrammgestaltung dienen können. Zur Diagnostik und Förderung der Schüler/Innen zeigen die Referenten, wie man unfunktionale Bewegungen (Techniken) erkennt und korrigiert. Des Weiteren wird die Badminton spezifische Verbesserung der Fitness sowie die Verletzungsprophylaxe behandelt. Angesprochen werden soll auch die Förderung der Kooperation zwischen Schule und Verein (z.B. im Hinblick auf Talentsuche/Talentförderung etc.). *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine, erforderlich sind Sportschuhe mit hellen bzw. nicht färbenden Sohlen, sofern vorhanden, bitte eigene Badmintonschläger mitbringen, Kunststoffbälle werden gestellt. *Referenten:* Klaus Walter, Martina und Klaus Przybilla (alle BLV NRW). *Beginn:* 14.00 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.). *Lehrgangsg Gebühr für Mitglieder:* 33 €. *Lehrgangsg Gebühr für Nichtmitglieder:* 59 €. *Lehrgangsg Gebühr für Nichtmitgl./Ref./LAA:* 43 €.

Anmeldungen bis zum 10.10.2012 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

Freestyle-Rollsport individuell und aktiv erleben!

Termin: 10. November 2012. *Ort:* Rollrausch Wermelskirchen (Remscheid Str. 1-3, 42929 Wermelskirchen) (In länglichem Kreisverkehr kurz vor griechischem Restaurant rechts den Berg hoch, die Halle befindet sich rechter Hand auf dem Hinterhof). *Gelände:* siehe www.rollrausch.de. *Thema:* BMX, Mountainbike, Skateboard, Inline, Scooter etc. neue Erfahrungen auf Rampen sammeln. *Inhalte:* Sichere und dynamische Rampennutzung mit verschiedenen Rollsportgeräten. Unter Berücksichtigung sicherheitsrelevanter, sozialer, erlebnis- und gesundheitsorientierter Aspekte. *Darüber hinaus:* Organisation bei heterogenem Leistungsver-

Nachruf auf Prof. Dr. Ulrich Garske

Mit Trauer erfüllt uns die Nachricht, dass Ulrich Garske, ehemaliger Präsident und Ehrenmitglied unseres DSLV-Landesverbandes Nordrhein-Westfalen, am 4. September dieses Jahres verstorben ist. Uli Garske war seit Gründung des Verbandes im Jahre 1947 der am längsten amtierende Präsident, der unseren Landesverband 20 Jahre, von 1971 bis 1991, sehr erfolgreich geführt hat. Wir älteren Mitglieder erinnern uns lebhaft an diese aktive Zeit des kollegialen, dem Schulsport verpflichteten Miteinanders in Theorie und Praxis – das vor allem auch auf den vielen, von Uli geleiteten großen Veranstaltungen in der Sportschule in Duisburg-Wedau. Wir, die mit ihm dem Landesvorstand angehörten, denken gern an die stets vertrauensvolle, kollegiale Zusammenarbeit jener Jahre zurück. Uli Garske verkörperte als Hochschullehrer in idealer Weise mit seiner ehrenamtlichen Tätigkeit die Verbindung zwischen Schule, Sportwissenschaft und (Sport-)Politik. Seine großen Verdienste wurden besonders gewürdigt durch die Verleihung des Bundesverdienstkreuzes im Jahre 1988 und die Verleihung der Sportplakette des Landes NRW im Jahre 1994. Wir alle, die Mitglieder im DSLV-Landesverband Nordrhein-Westfalen, sind Uli Garske wegen seiner Verdienste im Verband und seines Einsatzes für den Schulsport im Lande zu großem Dank verpflichtet. Unser Mitgefühl gilt seiner Familie, seiner Ehefrau, seinen Kindern und Enkelkindern. Wir werden ihm ein ehrendes Gedenken bewahren.



Siegfried Sieg

mögen, Möglichkeiten und Grenzen in der Schule (z. B. mögliche Lernorte in und außerhalb der Schule). *Voraussetzungen:* Sicherer Umgang mit einem beliebigem Rollsportgerät (Skateboard, BMX, Mountainbike, Inliner, Scooter, etc.). Ein funktionstüchtiges Rollsportgerät (am besten das sicher beherrschte) sollte mitgebracht werden. In Ausnahmefällen können auf Anfrage evtl. Geräte geliehen werden. Darüber hinaus Helm (Pflicht) und entsprechende Schutzausrüstung (nach Bedarf) sowie körperliche Grundfitness.

Verpflegung kann mitgebracht werden oder vor Ort zu kleinen Preisen gekauft werden. *Abstract:* In einer kurzen Einführung wird auf Besonderheiten verschiedener Rampen eingegangen, dazu werden Gefahren und Chancen für den Schulsport thematisiert. Es folgen erste Erfahrungen auf einem beliebigen Rollsportgerät. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Rollsportarten werden besprochen. Verschiedene Lehr- und Lernmethoden können erprobt und diskutiert werden, das individuelle Lernen steht dabei im Vordergrund. Bei genügend Einsatz kann auch der ein oder andere Trick gelernt werden sowie verschiedene Rollsportgeräte erprobt werden. *Referent:* Markus Beckedahl. *Beginn:* 11.00 Uhr. *Ende:* 16.00 Uhr.

Der Kurs findet in einer Halle und damit bei jedem Wetter statt. *Teilnehmerzahl:* 15. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 20

€. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 44 €. *LAA/Referendare (Nichtmitglieder):* 30 €. *Studenten (Nichtmitglieder):* 25 €. Zusätzlich zur Kursgebühr fallen 4,50 € Halleneintritt an.

Anmeldungen bis zum 01.11.2012 an die Geschäftsstelle des Deutschen Sportlehrerverbandes NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, dslv-nrw@gmx.de, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax: (0 21 51) 51 22 22, Homepage: www.dslv-nrw.de.

Fußball in der Schule

Termin: 24. November 2012. *Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau. *Thema:* Fußball in der Schule mit heterogenen Klassen und auf engem Raum: animierende Übungs- und Spielideen. *Schwerpunkte:* Wahrnehmungs- und Bewegungskompetenzen ausprägen, aufgabenbezogen kooperieren und Leistungsentwicklung erfahren. Fußball ist gerade in Bezug auf sehr unterschiedliche Spielstärken ein herausfordernder Unterrichtsinhalt. Allen Sportlehrerinnen und -lehrern, auch jenen ohne spezielle Affinität zum Fußball, wird hier die Möglichkeit geboten, am eigenen Leib zu erfahren, wie auch in heterogenen Gruppen mit Spaß und Lernfortschritt der Bereich „Fußball in der Schule“ erlebnisorientiert umgesetzt werden kann. Ein inhaltlicher Schwerpunkt ist die für Anfänger

geeignete sukzessive Heranführung an das Zielspiel mit der ganzen Klasse. Dabei wird der unterrichtlichen Realität Rechnung getragen, dass oft mit 25-30 Jugendlichen in einem Hallendrittel Sportunterricht organisiert werden muss.

Im Hinblick auf die neuen Kernlehrpläne soll hier auch die Methodenkompetenz älterer Schüler/innen angesprochen werden, differenzierte Spielformen im Sinne unterschiedlicher Voraussetzungen der Schüler/innen zu entwickeln. Dabei sollen die erlernten Regeln bei Bedarf als veränderbar begriffen werden.

Alle Lehrgangsteilnehmer erhalten eine 48-seitige Lehrgangsbroschüre und einen Ball für die Schule!

Schulform/Zielgruppe: (Sport-)Lehrerinnen und (Sport-)Lehrer der Sek. I / Sek. II. *Teilnahmevoraussetzung:* Bitte geeignete Sportkleidung für die Halle mitbringen. *Referent:* Manuel Schulitz. *Beginn:* 10.00 Uhr. *Ende:* 17.00 Uhr. Falls während der Pause von 12.00 – 13.00 Uhr ein Mittagessen gewünscht wird, bitten wir dies bei der Anmeldung zu vermerken. Die Teilnehmergebühr erhöht sich dann um 11€. *Teilnehmerzahl:* 25. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 15 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 35 €. *LAA/Referendare (Nichtmitglieder):* 25 €.

Anmeldungen bis zum 05.11.2012 an die Geschäftsstelle des DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, dslv-nrw@gmx.de.

Deutscher Fitnesslehrerverband

Die dflv- Fortbildungen finden in der **Deutschen Fitness Akademie in Baunatal** statt. Unterrichtszeiten sind von 10.00 bis 18:30 Uhr. Die Seminargebühr beträgt für DSLV-Mitglieder 79,00 €. *Lehrgangszeit:* 10:00 – 18:30 Uhr. Anmeldungen unter Tel. (05601) 8055 oder info@dflv.de oder www.dflv.de.

Seniorentraining im Fitness-Studio

Mit 55 Jahren beginnt für viele Menschen ein neuer Lebensabschnitt. Endlich mehr Zeit für sich selbst und den Körper, der in langen Berufsjahren vernachlässigt wurde. Der Arzt rät dringend zu mehr Bewegung. Aber richtig! In diesem Seminar sollen Spezifika des Seniorentrainings theoretisch und praktische vermittelt werden.

Inhalte:

- Senioren als Wirtschaftsfaktor im Studio.
- Psychologische Grundlagen des Seniorentrainings.
- Alterstypische Krankheits- und Beschwerdebilder und ihre Berücksichtigung in der Trainingsplanung.

- Analyse des motorischen Verhaltens.
- Mobilitäts- und Koordinationstraining.
- Kraft- und Ausdauertraining.

Termin: 13.10.2012

Spezielle Tests bei Rückenproblemen

In dieser Fortbildung können Interessierte ihr Auge schulen und Testverfahren kennen lernen, wenn es darum geht, funktionelle Störungen am menschlichen System zu erkennen. Eine Fortbildung nicht nur für den interessierten Rückenschullehrer, der sich dafür interessiert, wie diagnostische Erkenntnisse u. a. teilnehmergerecht verpackt weitergegeben werden können.

Inhalte:

- Arbeit an den Füßen – Basics der Gangschule.
- Iliosakralgelenk.
- Lendenwirbelsäule und untere Extremitäten.
- Brustwirbelsäule.
- Halswirbelsäule und die oberen Extremitäten.

Termin: 20.10.2012

Die UPGRADE-Methode

Die UPGRADE-Methode ist eine energetische Behandlungsmethode, die in erster Linie auf die Aufrichtung der Brustwirbelsäule (BWS) abzielt. UPGRADE umfasst insgesamt 8 verschiedene Griffe an Füßen, Hals-, Brust- und Lendenwirbelsäule, die in Kombination mit einer energetischen Technik (Ki-Fluß) bewusst gehalten werden. Dadurch werden sowohl die Füße (Fundament unserer Haltung), als auch die Hals- und Lendenwirbelsäule in die Behandlung mit einbezogen. Des Weiteren wird mit Hilfe der Meridianverläufe der gesamte Energiekörper harmonisiert, was zu einer deutlichen Verbesserung der inneren Haltung führt, die wiederum die äußere Haltung dauerhaft beeinflusst. Da diese Methode auf der universellen Energielehre beruht, wird darüber hinaus auch eine sehr wichtige Übung zur energetischen Aufladung des UPGRADERs vermittelt, die für die Anwendung der UPGRADE-Methode unbedingt erforderlich ist.

Termin: 27.10.2012



16,5 x 24 cm, 72 Seiten
ISBN 978-3-7780-1421-9
Bestell-Nr. 1421 € 12.90

Harald Jansenberger / Johanna Mairhofer

Hausaufgaben für sturzgefährdete Patienten

Das Buch Hausaufgaben für sturzgefährdete Patienten wurde gezielt für Betroffene geschrieben. Die Inhalte sind praxisorientiert und beschreiben die Vorgehensweise beim Üben im Detail. Somit ist die Umsetzung im Alltag leicht. Bei den Selbsttests zur Einschätzung des Sturzrisikos hat der Betroffene die Möglichkeit, den derzeitigen Leistungszustand zu bestimmen.

Des Weiteren werden in den einzelnen Kapiteln Übungen gezeigt, die das Sturzrisiko verringern. Der Leser bekommt auch Hinweise und Tipps wie die Wohnung gestaltet werden sollte. Sturzprophylaxe ist nur durch ständiges Üben zu gewährleisten, gleichzeitig wird dadurch auch die Mobilität sowie die Lebensqualität der Betroffenen erhöht.

In Vorbereitung!