

INHALT

Kapitel 1	Orientierung – Grundlage des Handelns (A. Hotz, P. Hirtz & G. Ludwig)	5
	Begriffliches	6
	Philosophischer Exkurs	7
	Orientierungsgrundlage als Kern und Rahmen motorischen Handelns und Lernens	12
	Wahrnehmungsfunktionen als Strukturelemente der vielfältigen Orientierungsprozesse	15
	Orientierung als Fähigkeit, Fertigkeit und Kompetenz	18
	Strukturüberlegungen – Systematik – taxonomische Ansätze	22
Kapitel 2	Entwicklung der Orientierung in der Lebensspanne (P. Hirtz & G. Ludwig)	25
	Entwicklung der Orientierung	26
	Veränderungen der optisch-räumlichen Wahrnehmung	26
	Veränderungen der Orientierungsfähigkeit am Beispiel des Zielhüpfens und Zielwerfens (Genauigkeit, unter Präzisionsdruck)	28
	Veränderungen der Orientierungsfähigkeit in Verbindung mit ganzkörperlichen Koordinationsleistungen (unter Zeitdruck)	32

Kapitel 3	Orientierung entwickeln – Vermittlungskonzepte (P. Hirtz & G. Ludwig)	35
------------------	--	-----------

Ziele, Inhalte und Methoden – Übersicht	36
Wahrnehmungsorientierte Förderung	38
Fähigkeitsorientierte Förderung	52
Fertigkeits- und kompetenzorientierte Förderung	58

Kapitel 4	Orientierung gibt Sicherheit – Übungskatalog und Vermittlungsbesonderheiten (P. Hirtz, G. Ludwig & A. Hotz)	63
------------------	--	-----------

Orientierung im Kleinkind- und im Vorschulalter	64
Orientierung im Schulsport	77
Kompetenzorientiertes Üben	93
Orientierung im Erwachsenen- und Seniorenalter	95
Orientierung im Schneesport	112
Orientierung Spezialfall: eingeschränkte optische Wahrnehmung	117
Orientierung bei beeinträchtigter kognitiver Leistungsfähigkeit	128

Kapitel 5	Orientierung erkennen – Diagnostik (P. Hirtz & G. Ludwig)	141
------------------	--	------------

Diagnostik wahrnehmungsbezogener Grundlagen der Orientierung	142
Diagnostik der Orientierungsfähigkeit	146
Sportmotorische Tests zur Erfassung der räumlichen Orientierungsfähigkeit von Senioren	158
Labortests zur Erfassung der Orientierungsfähigkeit	160
Diagnostik der Orientierungskompetenz	162
Sportartspezifische Orientierungskompetenz	168

Literaturverzeichnis	171
-----------------------------	------------

Orientierung im Kleinkind- und im Vorschulalter

Körperschema entwickelt sich



Abb. 47: Orientierung beim Puzzeln

sichert sind“ (Ebenda, S. 89). Zwar spricht Pickenhain (1996, S. 40) davon, dass sich „die Wahrnehmung des „Körperschemas“... auf der Grundlage einer genetisch prädeterminierten „Neuromatrix“ ausbildet...“, diese wiederum wird für die Ausbildung individueller Erfahrungen über Raum und Bewegung genutzt. Vorstellungen vom Körperschema gewinnt ein Kind jedoch in Abhängigkeit von seiner aktiven Auseinandersetzung mit seinem Körper und der ihn umgebenden Umwelt.

Die in den frühesten Entwicklungsstufen des Menschen gesammelten sensorischen Informationen über die räumlichen Dimensionen am Körper und den umgebenden Raum bilden die Grundlage für Orientierungsleistungen im späteren Leben. Ayres (1992) spricht vom Prozess „der Organisation, d. h. der Einordnung von Empfindungen und Eindrücken im gesamten Nervensystem“ (S. 17). Das Kind entwickelt ein Körperschema bestehend „...aus einzelnen Landkarten des Körpers, die im Gehirn gespeichert sind“



Abb. 48: Seitenorientierung am Körper

Den Raum in den Griff bekommen

Voraussetzung für Orientierungsleistungen stellt also das Bewegen selbst dar. Loosch (1999) spricht davon, dass Kinder in ihrer Entwicklung damit beginnen, den sie umgebenden Raum in den „Griff“ zu bekommen (S. 139). Diesen Zusammenhang unterstreichen Untersuchungen von Weidenbauer und Jansen-Osmann (2006) mit körperbehin-

Körperschema

derten Kindern (Spina bifida) zur räumlichen Orientierung. „Die motorische Entwicklung scheint für die räumliche Orientierungsleistung von großer Bedeutung zu sein, was in Übereinstimmung zu Befunden anderer Studien steht, in welchen körperbehinderte Kinder eine schlechtere Orientierungsleistung zeigen...“ (S. 153). Frühe Raumerfahrungen „... scheinen für die Entwicklung der räumlichen Orientierung essenziell zu sein...“ (ebenda, S. 153).

Durch Bewegung verbessert sich die Orientierung

In dem Maße, wie sich ein Kind also bewegt und damit Orientierungsleistungen vollbringt, verbessert sich auch die Orientierung. Eigene Untersuchungen (Ludwig, 1989) bestätigen die Entwicklungsschritte im Vorschulalter bei der räumlichen Orientierung.

Tab. 2: Veränderungen der Orientierungsleistungen im Vorschulalter zwischen 1987 (Ludwig, 1989) und 2001 (Schwock, 2005)

Variable/ Alter	Opt.-räuml. Wahrnehmung	Stuhl-Farben- Lauf	RBO 1	Zielwerfen
3,5	2,5	23,2	.304	8,9
4,0	3,3	18,1	.236	8,5
4,5	4,2	16,9	.224	9,8
5,0	5,6	13,9	.147	10,8
5,5	6,6	13,4	.123	11,4
6,0	7,5	11,2	.106	14,3
6,6	7,6	11,0	.108	14,4
6,3	8,5	14,0	.97	10,9
Abweichung	+13%	-26%	+11%	-24%

Da die Ergebnisse aus dem Jahre 2001 von Schwock mit Kindern vor der Einschulung (6;3 Jahre alt) einen anderen Bewegungsraum, andere soziale Einflüsse repräsentieren als jene von 1987/88 (Ludwig), wird die Bedeutung einer gezielten Bewegungstätigkeit der Kinder dieses Altersabschnittes für ihre Entwicklung deutlich. Die folgenden Abbildungen zeigen übereinstimmend und statistisch gesichert deutlich schwächere Koordinationsleistungen der Schulanfänger des Jahres 2001/02. Bei gegenüber 1987/88 eindeutig besseren Wahrnehmungsleistungen werden bei der Umsetzung in Bewegungsleistungen 14 Jahre später Schwächen (längere Laufzeiten) erkennbar.

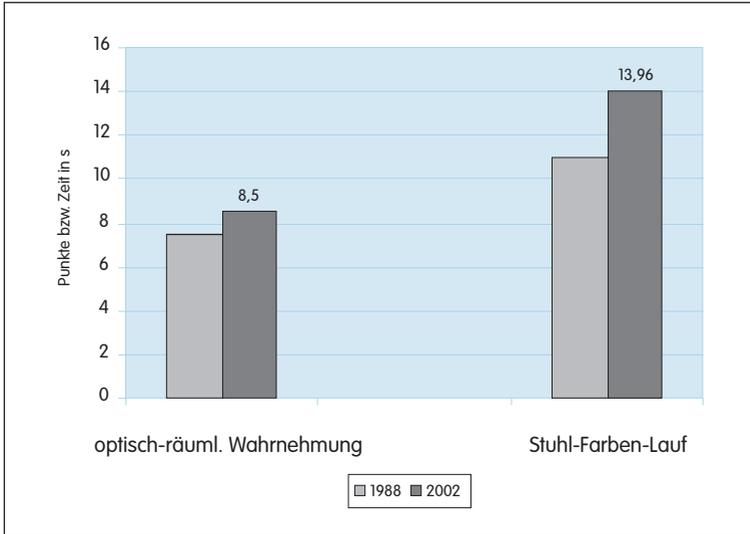


Abb. 49: Entwicklung der räumlichen Orientierungsleistungen von Schulanfängern 1987/88 und 2001/02 (Ludwig & Schwock, 2005)

Trotz besserer Leistungen bei der optisch-räumlichen Wahrnehmung weisen die 6-jährigen Probanden der Untersuchung von 2001 deutlich schwächere Leistungen bzw. längere Laufzeiten bei der räumlichen Orientierung (am Beispiel des Stuhl-Farben-Laufs) auf.

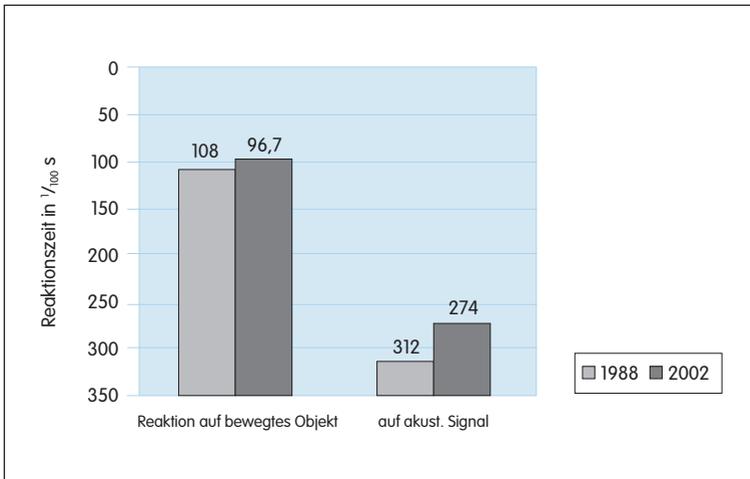


Abb. 50: Entwicklung der Wahrnehmungsleistungen (Reaktion auf bewegtes Objekt, akustische Reaktion) von Schulanfängern 1987/88 und 2001/02 (Ludwig & Schwock, 2005)

Rolle der Bewegung

Auch bei der Antizipation eines sich bewegenden Objektes zeigen sich die besseren Wahrnehmungsleistungen der Kinder 2001/02, die sich jedoch nicht in verbesserten Werten bei komplexen motorischen Reaktionstests niederschlagen. Dies kann als bemerkenswerter positiver Einfluss unserer stark visualisierten Umwelt (Fernsehen, Computer) auf koordinativ-motorische Leistungen im Wahrnehmungsbereich angesehen werden, während die geringere motorische Aktivität bei ganzkörperlichen motorischen Aufgaben offensichtlich wird. Diese Ergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit einer gezielten Förderung der räumlichen Orientierung in diesem Altersabschnitt unter Berücksichtigung der Entwicklungsbesonderheiten. Wahrnehmungsorientiertes Arbeiten und das Nutzen von Übungsformen zur Sensibilisierung der Körperwahrnehmung dominieren dabei zunächst.

Wahrnehmungsübungen

Sensibilisierungsübungen

Bei dem wahrnehmungsorientierten Üben stehen Übungsformen zur Sensibilisierung der an der Orientierungsleistung beteiligten Analysatoren im Vordergrund. Wie schon in den vorhergehenden Abschnitten deutlich wurde, hat der optische Analysator den „größten“ Anteil an einer Orientierungshandlung. Trotzdem wird allgemein der Orientierung eine Multimodalität bezüglich der Analysatoren zugesprochen. Deshalb sind genauso die „anderen“, wie akustische und/oder taktile Wahrnehmungsbereiche nicht außer Acht zu lassen.



Abb. 51: Lokalisieren von Berührung am Körper

Das wahrnehmungsorientierte Üben richtet sich auf die Verbesserung der zeitlichen, räumlichen und auch körperlichen Wahrnehmungen. Außerdem zielt es „auf die Verbesserung der Orientierungsgrundlage als Voraussetzung für das Spüren des Körpers und von Bewegungen“

(Hirtz, Hotz & Ludwig 2003, S. 44). Zur Sensibilisierung der Funktionstüchtigkeit der Analysatoren sind all jene Übungsformen geeignet, die einerseits die Analysatoren gleichzeitig ansprechen, andererseits einzelne Bereiche besonders fördern.



Abb. 52: Räumliche Anordnungen nachgestaltet

Bei der Wahl der wahrnehmungsorientierten Übungsformen sollte auf die Altersgruppen geachtet werden, denn gerade jüngere Kinder empfinden diese Übungsart als anstrengend. Zumindest ist methodisch auf einen Wechsel zwischen Übungen mit weniger körperlicher Beanspruchung und Aufgaben mit mehr Bewegungsaktivität zu achten, um das Potential der Ressourcen im Hinblick auf die Orientierungskompetenz zu erweitern. Von besonderer Bedeutung ist das kindgemäße Üben, z. B. das Einbetten der Übungsaufgaben in kleine Geschichten oder konkrete Vorgänge. Am Beispiel des „Pizza backens“ wird das Berücksichtigen motivationaler Aspekte der Kinder im Vorschulalter verdeutlicht.

Pizza backen

Ziel: Verbesserung der Körperorientierung; Teilnehmer: ab 2. Lebensjahr

Ausgangsposition: Teilnehmer sitzen so im Kreis, dass der Rücken des Vordermannes berührt werden kann

Instruktion: „Wir wollen gemeinsam eine Pizza backen. Zuerst legen wir die Zutaten bereit: alles für den Teig rechts oben, dazu berührt ihr die Schulter des Vordermannes an der richtigen Stelle“: die Kinder benennen die Zutaten und symbolisieren das Ablegen mit dem Berühren der beiden Handinnenflächen am rechten Schulterblatt. Analog wird mit den Zutaten für den Belag vorgegangen, der links (linkes Schulterblatt) abgelegt wird. Dann berät der Übungsleiter das Vorgehen mit den Kindern und weist die Aktivitäten jeweils an.

Relevant ist zudem, dass die Aufgaben nicht unter Zeitdruck realisiert werden müssen, sondern dass die Kinder im Gegenteil Ruhe benötigen. Sie können auch in Form von Singspielen freudvoll motiviert werden, ihr Körperschema zu verbessern.

Mit beiden Händen wird der Teig geknetet und ausgerollt.



Unterschiedliche Zutaten werden aufgelegt: auf bestimmte Stellen (oben, unten, links, rechts), mit den Fingerkuppen oder Handflächen, dicht beieinander oder mit größeren Abständen.



Mit einer Hand streichen die Kinder die Tomatenpaste auf den Teig.



Fein verteilt, sanft, nur mit den Fingerspitzen schließt der Käsebelag die Vorbereitung des Backens ab.



Abb. 53 bis 56: „Pizza backen“

Weitere Übungsbeispiele

Taktil-kinästhetische Wahrnehmungsübungen

Die in 3.1 genannten sensorisch orientierten Sensibilisierungsübungen lassen sich – methodisch dem Alter entsprechend gestaltet – nutzen, um die räumlichen Dimensionen des Körpers kennen zu lernen. Unterstützend kann beim Berühren oder Zeigen von Körperteilen, beim Einnehmen von Körperpositionen auch gesprochen werden.

Igelball-Massage

Ziel: Den Körper mit seinen räumlichen Dimensionen kennen lernen

Aufgabe: Igelballmassage

- von oben nach unten
- von vorn oder hinten
- linke oder rechte Seite

In Verbindung von Musik und Bewegung ausgeführt unterstützt die Übung das Wissen über den Körper. Mitsprechen oder Singen verbessern das Sprachverständnis.

Orientierung im Schulsport

Wahrnehmungsorientiertes Üben

Neben dem im Schulsport dominierenden fähigkeitsorientierten Üben sollte das wahrnehmungsorientierte Üben nicht vernachlässigt werden. Dabei sind einige der für das Vorschulalter vorgeschlagenen Übungen im Sportunterricht der Grundschulen durchaus anwendbar. Insgesamt sollte das Orientierungsüben nicht unterschätzt werden. Einige Anregungen werden im Folgenden vermittelt.

Raumausdehnungen unterscheiden (nach Balster, 1998, S. 26)

- Die Kinder probieren „hohe und tiefe Bewegungen“ im Raum auszuführen, wie Sprünge in die Höhe beziehungsweise Kriechen auf dem Boden.
- Die Kinder probieren zum Beispiel kleine und große (auf kleine und große Kästen zu steigen und hinunter zu springen) bzw. schmale und breite (über breite und schmale Bankseiten zu balancieren) Raumausdehnungen kennen zu lernen.



Abb. 72: Raumausdehnungen unterscheiden



Abb. 73: Raumausdehnungen unterscheiden

- Die Kinder probieren zum Beispiel zwischen unterschiedlich eng und weit aufgestellten Geräten (Kästen, Keulen, Reifen) hindurchzugehen/-hüpfen/-laufen/-kriechen.
- Die Kinder stehen an einer Hallenseite. Sie probieren einzuschätzen, wie viele Gehschritte (Lauf-/Hüpfschritte) sie brauchen, um die andere Hallenseite zu erreichen.

- Die Kinder stehen an einer Hallenseite. An der anderen Seite werden Hindernisse aus Kästen aufgebaut.
- Die Kinder versuchen zu schätzen, ob zum Beispiel die Hindernisse zu eng bzw. zu schmal (Abstand) zueinander aufgebaut sind, um ohne Berührung bzw. ohne „Luft“ durch sie zu gelangen. Ähnlich kann man mit der Größe, Höhe und Entfernung der Raumausdehnung verfahren.



Abb. 74: Raumausdehnungen unterscheiden



Abb. 75: Springend den Raum wahrnehmen



Abb. 76-77: Sich auf begrenztem Raum fortbewegen

Schattenspiele (in Anlehnung an Zimmer & Circurs, 1987, S. 85)

Aufgabe: Diese Übung sollte in der Grundform in Zweiergruppen durchgeführt werden. Die beiden Personen stehen sich gegenüber. Spieler A macht Spieler B verschiedene Körperpositionen vor, die dieser nachahmen muss.



Abb. 76-78: Sich auf begrenztem Raum fortbewegen

Variationen

Zum „Ansprechen“ des optischen Analysators:

Die Partner bewegen sich beim Nachahmen durch den Raum, die Laufart wird verändert (Kriechen, Rollen, einbeinig...), Änderung der Fortbewegungsgeschwindigkeit und/oder Einsatz von Handgeräten.



Abb. 79: Schattenspiele

Optischen Analy- sator ansprechen

Außerdem können dem „nachahmenden“ Partner die Augen verbunden werden. Nun kann eine akustische Sensibilisierung stattfinden. Zudem kann der taktile Analy- sator „angesprochen“ werden.



Abb. 80: Schattenspiele

Blindenführer (Zimmer & Circurs, 1987, S. 89)

Akustischer Analysator: Der „führende“ Partner macht Geräusche, denen der Partner bei der Bewegung durch den Raum folgen soll. Zu Beginn können es Richtungsangaben (rechts, links, vor- und rückwärts) sein. Um eine Steigerung zu erreichen, sollten später Geräusche (Summen, Pfeifen,...) oder Geräuschquellen (Keulen, Rasseln,...) benutzt werden. Zur weiteren Schwierigkeitserhöhung kann auch der Abstand zwischen den Partnern vergrößert werden.



Abb. 81 und 82: „Blindenführer“

Taktiler Analysator: Der Partner, der die Augen nicht verbunden hat, steht hinter seinem „blinden“ Übungspartner, fasst diesen an den Schultern und gibt durch Drücken die Laufrichtung vor. Die Berührungspunkte sowie die Geschwindigkeit des „Drückens“ können hierbei verändert werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass beide Partner einen Reifen zwischen sich halten. Bewegungsrichtung und -tempo sollen vom Führenden nur über den Reifen vermittelt werden. Der Partner soll sowohl vorwärts als auch rückwärts geführt werden.

Taktilkinästhetische Raumorientierung (Kiphard, 1990, S. 97)

Aufgabe: Mit geschlossenen Augen auf ein Ziel zugehen: Jeder legt in einigen Metern Entfernung einen Medizinball oder eine Teppichfliese vor sich auf den Hallenboden. Dann Augen schließen und darauf zugehen oder kriechen.

Variationen

Schwierigkeitserhöhung:

- Abstände vergrößern, Hindernisse dazwischenschalten
- Jeder Übende hat einen Stab in der Hand, den er vor sich über den Boden schiebt, bis er damit sein Ziel anstößt
- Sich an der Wand entlang tasten: Die Wände werden mit Hindernissen, wie Turnkästen oder Medizinbällen unregelmäßig verstellt. Probiert werden soll, so lange wie möglich die Augen geschlossen zu halten
- Die Sprossenwand mit geschlossenen Augen empor und wieder hinunter klettern



Abb. 83: „Blind“ auf ein Ziel losgehen

Beschütze deinen Schatz (vgl. Dobbert, 2007, S. 64)

Aufgabe: Die Übenden sitzen im Kreis. Einer sitzt mit verbundenen Augen in der Mitte und muss den „Schatz“ (einen Gegenstand) bewachen. Aus dem Kreis schleicht sich einer der Übenden an die Person heran und versucht, an den Schatz zu gelangen. Die Person in der Mitte muss sich anhand der Geräusche akustisch orientieren, aus welcher Richtung der „Dieb“ kommt.

- Einsatz von zwei Dieben

Variation

Rhythmusorientierungshören (nach Eggert & Lütje-Klose, 1994, S. 152)

Aufgabe: Der Übungsleiter gibt mit einem Tamburin einen Takt vor, an dem sich die Übenden beim Bewegen durch den Raum orientieren.

- Veränderung der Taktgeschwindigkeit
- Veränderung der Fortbewegungsart
- In Absprache mit den Übenden sollen bei bestimmten „Taktfolgen“ verschiedene Bewegungsformen ausgeführt werden.

Variationen

Gefährliche Flussüberquerung (Biermann, 1999, S. 66)

Aufgabe: Zwei Bänke werden in großem Abstand voneinander aufgestellt. Sie bilden die Flussufer. Benötigt werden außerdem Schaumstoffteile (in unterschiedlichen Größen), die zwischen den beiden Bänken verteilt werden. Sie stellen Steine dar, die in dem Fluss liegen. Die Übenden überqueren den Fluss, indem sie auf die Schaumstoffteile treten und nicht in ihn „hineinfallen“.