

Editorial

Die Frage der Wirksamkeiten von (Psycho-)Motorik hat in jüngster Zeit eine interessante Wendung genommen. Man spricht heute bereits von einem zweiten Goldenen Zeitalter der Motorikforschung und attestiert der Motorik wieder eine besondere Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. Das erste Zeitalter lässt sich auf die 60er und 70er Jahre des letzten Jahrhunderts datieren, in denen vor allem in den USA Vertreter der perzeptuell-motorischen Förderansätze (Kephart, Ayres, Frostig u. a.) der Motorik eine allgemeine Bedeutung für schulische Lernprozesse zuweisen. Eine solche Sichtweise strahlte auch auf die deutsche Heil- und Sonderpädagogik und Psychomotorik aus. Diese allgemeine Zuständigkeit wurde in Studien zur Wirksamkeitsforschung (Goodmann/Hamill 1973; Kavale/Mattson 1983) schon früh in Frage gestellt und von Vertretern der Psychomotorik (Franken 1977; Eggert 1994, Moser 2003) rezipiert. Völlig anders ist die Situation wenn Teilkonstrukte auch komplexer (kognitiver) Leistungen ins Auge gefasst werden. Lernen über Bewegungshandlungen ist dann wirksam, wenn spezifische Aufgabenstellungen etwa zur Förderung der Raumorientierung oder der Raum-Zeit-Entwicklung von Kindern über rhythmische Bewegungssequenzen zum Thema gemacht werden (Bertrand 1997, Röttgen/Müllenbach, zit. nach Eggert/Koller 2006, 224 f.). Genau diese Teilkonstrukte lassen sich über körpermotorische Leistungen sehr gut ansteuern und leisten einen Beitrag zur Entwicklung exekutiver Funktionen, die nach systematisch erfassten neurowissenschaftlichen Erkenntnissen gleichsam die Basis von Handlungsplanung, Sprachproduktion, Aufmerksamkeitssteuerung und Strategiebildung für Problemlöseverhalten sind und damit

einen wesentlichen Baustein der Entwicklung abstrakter Denkprozesse darstellen (Kubesch 2007, 23). Bewegungs- und Wahrnehmungslernen erscheinen heute nicht nur in einem anderen Licht, sondern werden grundsätzlich in veränderten theoretischen Zusammenhängen erforscht und erklärt. Im Fokus stehen nicht länger Forschungen, die linearen Ursache-Wirkungsmodellen nachhängen, sondern Forschungen, die die Mehrdimensionalität und Wechselwirkung aller Entwicklungskonstrukte unter Einschluss der Motorik als wesentlichem Faktor formulieren (Lerner 2006; Röhr-Sendlmeier u. a. 2007). Der Beitrag von *Una Röhr-Sendlmeier* in diesem Heft ist als Überblicksbeitrag zu verstehen. Er beschreibt Themen und Konstrukte der Entwicklungs- und Gesundheitsforschung (Kreativität, Selbstkonzept, kognitive Leistungsentwicklung), bei denen Psychomotorik positive Wirkungen erzeugt. Der Blick richtet sich nicht nur auf die Kindheit, sondern gibt einen Überblick über die gesamte Lebensspanne. *Martin Vetter* verortet die Psychomotorik im Gesellschafts- und Bildungskontext und nimmt einen Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz vor. Die Psychomotoriktherapie – so der offizielle Begriff – ist in der Schweiz als Profession mit einem eigenen Studienprofil verankert; in Deutschland ist die Implementation trotz hoher Wissenschaftlichkeit differenzierter zu betrachten. Der Beitrag beschreibt Faktisches und zeigt Veränderungsstrategien auf. In Niederösterreich werden die konzeptionellen Grundlagen der Psychomotorik seit 15 Jahren mit dem Projekt „Bewegte Klasse“ in pädagogische Kontexte transferiert. Der Beitrag von *Josef Vogl-*

singer beschreibt die konzeptionellen Grundlagen und akzentuiert die Professionalität des Handelns. Schon in den 60er Jahren wurden die Wirksamkeiten des psychomotorischen Arbeitens von Kiphard und Mitarbeitern im kinder- und jugendpsychiatrischen Kontext belegt. Ergebnis waren Test- und Verfahrensentwicklungen, die der Profession bis heute bekannt sind: TKT, KTK, Sensomotorisches Entwicklungsgitter usw. Der Beitrag von *Stefanie Bader und Katrin Strüber* ist ein Werkstattbericht über die Entwicklung und Überprüfung eines motorischen Tests für vier- und sechsjährige Kinder in Form einer Bewegungsgeschichte. Der Artikel versteht sich als Beitrag zur Entwicklung eines Systems einer quantitativen und qualitativen Moto-diagnostik. Das expressive Element ist schon immer ein wichtiger Aspekt in der psychomotorischen Entwicklungsförderung gewesen. *Lili Schimmel* beschreibt den Transformationsprozess einer Musikkomposition in ein Bühnenstück. In dem Projekt mit Schülern einer 10. Klasse stehen die Hörwahrnehmung und der darstellerische Ausdruck von Bewegung und Sprache im Vordergrund des ästhetischen Erfahrungsprozesses. Und letztlich soll das kreative Element der Bewegungstätigkeit ein neues Denken bzw. die Loslösung vom eingefahrenen Denken bewirken. Alltagsgegenstände eröffnen – jenseits ihrer Bestimmung durch den Erfinder – durch den Erfindungsreichtum des Nutzers Möglichkeiten von Pfad des gewohnten Denkens abzuweichen. *Hans-Jürgen Wagner* stellt Projektergebnisse aus seiner Arbeit mit Förder-schulkindern vor.

Klaus Fischer

Literatur

Bertrand, L. (1997): *Das Verständnis raum-zeitlicher Begriffe beim 5- und 6jährigen Kind und ihre Bedeutung für die schulische Leistung*. Diss. FB Erziehungswissenschaften Hannover.

Eggert, D. (1994, 2005⁶): *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Dortmund: Borgmann.

Eggert, D./Koller, D. (2006): Was kann eine Bewegungsförderung für die kindliche Entwicklung leisten? In: A. Fritz/ R. Klupsch-Saalmann/G. Ricken (Hrsg.): *Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues lernen, neuer Unterricht* (S. 219–226). Weinheim: Beltz.

Fischer, K. (2009): *Einführung in die Psychomotorik* (3. Aufl.). München: Reinhardt.

Franken, M. L. O. (1977): *Psychomotorische theorieen en trainings-programmas*. Groningen: Wolters noordhof.

Goodman, L./Hamill, D. (1973): The effectiveness of the Kephart Getmann activities in developing perceptual-motor and cognitive skills. *Focus on Exceptional Children* 4, 1–9.

Kavale, K., Mattson, P. D. (1983): One jumped over the balance beam: Meta-analysis of perceptual-motor training. *Journal of learning disabilities* 16, 3, 165–173.

Kubesch, S. (2007): *Körperliche Aktivität und exekutive Funktion*. Schorndorf: Hofmann.

Lerner, R. M. (2006): Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In: W. Damon (Series Ed.), R. M. Lerner,

(Vol. Ed.) 6th edition: *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (Chapter 1, 1–17). New York: Wiley.

Moser, Th. (2003): Evaluation und Effektkontrolle in der Psychomotorik. In: O. Weiß/J. Ullmann (Hrsg.): *Motopädagogik* (S. 267–291). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Röhr-Sendlmeier, U./Knopp, K./Franken, S. (2007): Auswirkungen psychomotorischer Förderung auf die körperliche, kognitive und Persönlichkeitsentwicklung. In: U. Röhr-Sendlmeier (Hrsg.): *Frühförderung auf dem Prüfstand. Die Wirksamkeit von Lernangeboten in Familie, Kindergarten und Schule* (S. 17–33). Berlin: Logos Verlag.



NEU

Stephan Steger / Walter Bucher



80 Spiel- und Übungsformen für SKIKE

Mit *SKIKE* wird die Bewegungsvielfalt des Menschen *neuartig, herausfordernd und ganzheitlich* erweitert. Neuartig ist das Rollgerät, das als Kombination von Rollskis und Inlineskates ein schnee- und belagsunabhängiges Skaten ermöglicht. *Herausfordernd* ist beim *SKIKEN* das anspruchsvolle Spiel mit dem Gleichgewicht. *Ganzheitlich* ist die permanente Kraft-Ausdauer Beanspruchung von Beinen, Rumpf und Armen. Mit der vorliegenden Sammlung werden 80 Übungs- und Spielformen mit vielen zusätzlichen Varianten bereitgestellt.

DIN A5 quer, 32 Seiten + CD-ROM, ISBN 978-3-7780-2281-8, **Bestell-Nr. 2281 € 9.90**

Musterseiten unter www.sportfachbuch.de/2281

Versandkosten € 2.-; ab einem Bestellwert von € 20.- liefern wir innerhalb von Deutschland versandkostenfrei.



Steinwasenstraße 6–8 • 73614 Schorndorf
 Telefon (071 81) 402-125 • Fax (071 81) 402-111
 Internet: www.hofmann-verlag.de • E-Mail: bestellung@hofmann-verlag.de

Entwicklungsförderung durch Bewegung: eine lebenslange Perspektive

Eine optimierte, gesunde Entwicklung über die Spanne des gesamten Lebens ist ein erstrebenswertes Ziel für den Einzelnen, nicht zuletzt angesichts der ständig steigenden Lebenserwartung. Gesundheit umfasst nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation das vollkommene körperliche, geistige und soziale Wohlbefinden. Gesundheit bedeutet nicht lediglich die Abwesenheit von Krankheit. Gesundheitliche Störungen wie Übergewicht, Haltungsschäden oder Herz-Kreislauf-Erkrankungen sind häufig in einem Mangel an körperlichen Aktivitäten begründet. Neuere Forschungsbefunde belegen für Kinder und Jugendliche, aber ebenfalls für Erwachsene im mittleren bis ins höchste Alter, die Bedeutung von Bewegungserfahrungen auch auf psychologische Faktoren.

Einleitung

Es ist Besorgnis erregend, dass sich der Gesundheitszustand unserer Kinder in den vergangenen Jahrzehnten drastisch verschlechtert hat. Eine Studie der Universität Karlsruhe mit 10-jährigen Jungen zeigte dies im Jahr 2002 deutlich: Die durchschnittlichen Leistungen in der Grundmotorik dieser Kinder waren um 10 Prozent geringer als bei Gleichaltrigen 20 Jahre zuvor (Bös/Opper/Woll 2002). In der UNICEF-Studie zur Lage der Kinder in wohlhabenden Ländern schätzten fast 15 Prozent der deutschen Jugendlichen ihre Gesundheit als „mittelmäßig“ bis „schlecht“ ein (UNICEF 2007). Der aktuelle Kinder- und Jugendgesund-

heitssurvey, eine bundesweit repräsentative epidemiologische Erhebung mit 14 478 Mädchen und Jungen im Alter zwischen 3 und 17 Jahren, bestätigt diese Zahlen auf der Basis medizinischer Untersuchungen. Verglichen mit den Jahren 1985 bis 1999 gibt es heute doppelt so viele Kinder und Jugendliche mit Adipositas. Für einige Kindergruppen wurde eine Auftretenshäufigkeit von Essstörungen einschließlich Übergewicht bis zu 30 Prozent dokumentiert, für häufiger auftretende Schmerzen in Kopf, Bauch und Rücken bis zu 60 Prozent (KiGGS 2007). Bei jedem 7. Kind zeigten sich psychische Auffälligkeiten; diese umfassen Schwierigkeiten im emotionalen, sozialen und Verhaltensbereich (Hölling/Schlack 2008).

Effekte psychomotorischer Förderung im Kindergarten

Die Motorik hat Auswirkungen auf das Wahrnehmen, Erleben und Handeln eines Individuums. Diese Wechselbeziehung nimmt die Psychomotorik zum Ausgangspunkt für Entwicklungsförderungen (Fischer 2004). Über reichhaltige, Fantasie betonte Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen sollen grundlegende Lernprozesse initiiert werden. Aus einem Balken wird zum Beispiel eine Brücke über eine tiefe Schlucht in einer unwegsamen Landschaft. Die Grundannahmen der Psychomotorik sind in Abbildung 1 zusammengefasst.

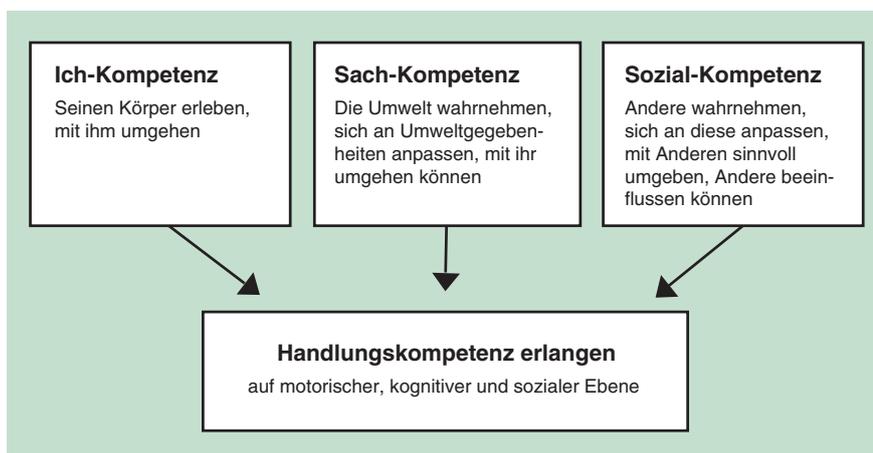
Durch das Erleben und Wahrnehmen des eigenen Körpers in bislang ungewohnten Situationen erweitert das Kind



Prof. Dr. phil. Una M. Röhr-Sendlmeier leitet seit 2002 die Abteilung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie der Universität Bonn. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen die kognitive, sprachliche und motorische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter und das Lernen über die Lebensspanne.

Anschrift der Verfasserin:

Institut für Psychologie
der Universität Bonn
Kaiser-Karl-Ring 9, 53111 Bonn
E-Mail: roehr-sendlmeier@uni-bonn.de



△ Abb. 1: Grundannahmen der Psychomotorik (nach Vetter 1998)



△ Abb. 2: Gleichgewichtsvermögen beim Balancieren rückwärts

sein Wissen darüber, was es selbst kann. Seine *Ich-Kompetenz* wird entwickelt. Indem es lernt, sich an unterschiedliche Umweltgegebenheiten anzupassen und mit ihnen in ungewohnter Weise umzugehen, entwickelt es zweitens eine bessere *Sachkompetenz*. Durch das Umgehen mit Anderen in neuen Situationen erhöht das Kind drittens seine *Sozialkompetenz*. Das bedeutet sowohl Anpassung an Andere als auch Einflussnahme. Es wird angenommen, dass als Folge der Förderung, die bei den jeweiligen Stärken eines Kindes ansetzt, eine Erweiterung der motorischen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten und damit einhergehend

auch der gesamten Persönlichkeit resultiert. Können die postulierten Effekte wirklich belegt werden? Hierzu wurden im Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie der Universität Bonn verschiedene Kontrollgruppenstudien durchgeführt.

Psychomotorische Förderung und motorischer Status

In einem systematischen Vergleich von 64 Kindergartenkindern gingen wir der Frage nach, ob umfassend psychomotorisch geförderte Kinder ihren Gleichaltrigen im motorischen Bereich tatsächlich überlegen sind (vgl. Röhr-Sendlmeier/Knopp/Franken 2007). Die Hälfte dieser Kinder besuchte einen psychomotorischen Kindergarten und war zusätzlich durchschnittlich 2,31 Stunden wöchentlich in einem Turnverein oder in einer Fußballmannschaft sportlich aktiv. Die Vergleichsgruppe waren Gleichaltrige, die einen eher konventionell geführten Kindergarten besuchten und durchschnittlich 1,88 Stunden Sport am Nachmittag trieben. Die beiden Gruppen unterschieden sich weder im Alter (durchschnittlich 4 Jahre und 5 Monate alt) noch in der Geschlechterverteilung. Wir setzten den standardisierten Motoriktest MOT 4-6 von Zimmer und Volkamer (1987) ein. Die Kinder hatten 18 Aufgaben zu bewältigen, die 7 motorischen Dimensionen zugeordnet werden können. Für die Überprüfung der feinmotorischen Geschicklichkeit mussten die Kinder

zum Beispiel mit den Zehen ein Tuch greifen und dem Übungsleiter reichen. Abbildung 2 zeigt ein Kind beim Balancieren rückwärts auf einer markierten Bahn, mit dem – neben dem Gleichgewichtsvermögen – auch die Richtungskonstanz und die taktile Wahrnehmung abgetestet wurden.

Die Ergebnisse waren sehr deutlich. Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, waren die psychomotorisch geförderten Kinder in sechs der überprüften Bereiche körperlich leistungsfähiger als die Vergleichsgruppe. Sie hatten signifikant höhere Werte in der gesamtkörperlichen Gewandtheit und Koordinationsfähigkeit, der feinmotorischen Geschicklichkeit, im Gleichgewichtsvermögen, der Sprungkraft sowie der Bewegungsgeschwindigkeit und Bewegungssteuerung.

Bemerkenswert ist, dass die psychomotorisch geförderten Kinder im Vergleich mit den Normwerten des Tests, der Ende der 80er Jahre publiziert wurde, deutlich bessere Ergebnisse erzielten. Dagegen waren die nicht geförderten Kinder – ganz ähnlich wie in der anfangs erwähnten Karlsruher Studie – motorisch deutlich schlechter entwickelt als eine repräsentative Gruppe von Kindern zwanzig Jahre zuvor, die die Normgruppe des Tests stellten (s. Tabelle 2).

Zu berücksichtigen ist, dass der Unterschied in den sportlichen Freizeitaktivitäten der beiden Kindergruppen ebenfalls statistisch signifikant war ($t(62) = 2,91, p = ,004$). Daher ist davon auszugehen, dass beide Anregungs-

Tab. 1: Mittelwertvergleiche der Motorikquotienten und der motorischen Dimensionen der Psychomotorik- und der Vergleichsgruppe

	Psychomotorikgruppe N = 32		Vergleichsgruppe n = 32		t-Test			
	M	SD	M	SD	t	df	Signifikanz	
Motorikquotienten	109,91	12,98	94,63	13,91	4,54	62	,000***	
Motorische Dimension	1. Gesamtkörperliche Gewandtheit und Koordinationsfähigkeit	1,24	0,38	0,96	0,34	3,15	62	,003**
	2. feinmotorische Geschicklichkeit	1,33	0,39	0,97	0,37	3,83	62	,000***
	3. Gleichgewichtsvermögen	1,48	0,28	1,17	0,28	4,00	62	,000***
	4. Reaktionsfähigkeit	0,89	0,45	0,78	0,45	,98	62	,330
	5. Sprungkraft	1,61	1,96	0,84	0,57	2,12	62	,038*
	6. Bewegungsgeschwindigkeit	1,15	0,42	0,89	0,4	2,43	62	,018*
	7. Bewegungssteuerung	0,81	0,59	0,41	0,43	3,14	62	,003**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; 2-seitige Testung

Tab. 2: Vergleichende Darstellung der Rohwerte der Psychomotorik-, der Vergleichs- und der Normgruppe des MOT 4–6 und Mittelwertsvergleiche mit der Normgruppe

	Psychomotorikgruppe N = 32		Vergleichsgruppe n = 28		Normgruppe n = 444	
	4	5	4	5	4	5
Alter	4	5	4	5	4	5
n	17	15	15	13	163	281
Mittelwert	19,47	24,53	15,20	17,46	15,08	20,49
SD	4,37	7,56	4,48	3,73	5,13	5,10
t	3,53	3,07	0,09	-2,14	/	/
Signifikanz	p < 0,01**	p < 0,01**	p = 0,535	p = 0,016*	/	/

* p < ,05; ** p < ,01; Signifikanz gegenüber der Normgruppe; 2-seitige Testung

faktoren – im Kindergarten und in den Freizeitaktivitäten – gemeinsam dazu führten, dass die Kinder des psychomotorischen Kindergartens sich auch in komplexen motorischen Aufgaben als eindeutig leistungsfähiger erwiesen als ihre Gleichaltrigen aus dem konventionellen Kindergarten.

Die Bedeutung einer guten motorischen Leistungsfähigkeit kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Zum einen wird gesundheitlichen Beeinträchtigungen vorgebeugt. Zum anderen hat eine hohe motorische Sicherheit zentrale Bedeutung für die Prävention von Unfällen. In zwei Studien mit Kindergartenkindern – in Frankfurt mit 40 (Kunz 1993) und in Bonn sogar mit 416 Teilnehmern (Vetter/Kuhnen/Lensing-Conrady 2004) – konnte gezeigt werden, dass motorisch versierte Kinder überzufällig weniger Verletzungen in alltäglichen Situationen erleben. Sie stoßen sich weniger, sie fallen weniger und haben weniger Kleinstverletzungen, z. B. dadurch, dass sie sich schneiden. Sie sind zudem deutlich seltener in Unfälle mit Anderen involviert.

Psychomotorische Förderung und motorische Kreativität

In einer zweiten Studie überprüften wir in einem quasi-experimentellen Längsschnittdesign, ob psychomotorisch geförderte Kindergartenkinder auch im Hinblick auf ihre motorische Kreativität Gleichaltrigen überlegen sind (Köhr 2007). Hierzu wurden 82 Kinder untersucht, von denen 40 in einen psychomotorischen Kindergarten gingen und 42 einen konventionellen

Kindergarten besuchten. Die Gruppen unterschieden sich weder im Alter (durchschnittlich 5 Jahre, 4 Monate), in der Zusammensetzung nach dem Geschlecht, in der Intelligenz noch im Hinblick auf die Selbstständigkeit und auf Bewegungsaktivitäten außerhalb der Kindergärten.

Als Merkmale der motorischen Kreativität unterschieden wir das motorische Problemlösen und die motorische Ideenvielfalt. Wir stellten den Kindern zunächst die Aufgabe, vierzehn Gegenstände zu transportieren. Dies waren je zwei Teppichfliesen, Sandsäckchen, Gymnastikkeulen, Gymnastikstäbe, Gymnastikbälle, Seile und Gymnastikreifen. Diese Aufgabe entstammt dem Untertest Problemlösefähigkeit des motorischen Kreativitätstests von Hoppe (1998). Wir veränderten die Aufgabenstellung, um die Kinder zu besonders kreativen Lösungen zu motivieren:

„Stell dir vor, du bist ein Geheimagent. Das ist deine Ausrüstung. Du sollst probieren, so viel wie möglich davon hinüber in die Kiste zu bringen. Doch Achtung! Hier an der Linie fängt der Fluss an, er geht bis dahinten zur roten Linie. Du hast einen Schutzanzug an, aber der reicht nicht bis zu den Füßen. Du darfst mit deinen Füßen das Wasser, also den Boden ab hier nicht berühren.“ Statt einer nur quantitativen Auswertung, wie es der ursprüngliche Test vorsieht, wurde Theorie geleitet ein differenzierteres Bewertungssystem entwickelt, das es erlaubt, neben dem quantitativen Erfolg auch die Komplexität der Lösungen und die Flexibilität in der Lösungsfindung zu erfassen. Als wenig komplex wurden Bewegungen wie „tragen, werfen, rollen“

gewertet, die zum alltäglichen Handlungsrepertoire von Kindern zwischen 4 und 6 Jahren gezählt werden können. Wenn das Kind „schieben oder ziehen mit Bodenkontakt“ wählte, musste es zuvor einen Zusammenhang zwischen der Materialeigenschaft und der Umgebungsbedingung „Boden“ hergestellt haben. Dies galt als mittelmäßig komplexe Lösung. Die maximale Punktzahl wurde erreicht, wenn das Kind das Material in neuartig zusammengesetzter Weise oder in einer Verwendung nutzte, die im Alltag unüblich ist. Abbildung 3 zeigt die Lösung eines Jungen, der gleichzeitig einfache Lösungen (Tragen der Reifen) und komplexe Lösungen (Fliesen und Sandsäckchen als Inseln zum Darüberlaufen) umsetzt. In Abbildung 4 kombiniert ein Mädchen eine komplexe Lösung (Fliese als Transportmittel) mit zwei mittelkomplexen Lösungen (zwei Stäbe zum Abstoßen mit Bodenkontakt).

Hoppe (1998) ermittelte für den quantitativen Erfolg der Problemlösung eine Re-Test-Reliabilität von $r = ,71$, eine Auswerterübereinstimmung von $r = 1,0$ und eine Validität von $r = ,53$ mit dem Außenkriterium der Lehrerurteile. Ergänzende Berechnungen zur Absicherung der Testgüte der von uns eingeführten Komplexität der Problemlösung erbrachten ebenfalls zufrieden stellende Werte: Die interne Konsistenz nach Cronbachs Alpha betrug $r = ,88$. Die Schwierigkeit der Items lag zwischen 50 und 74 Prozent. Durch Quartilenbildung konnten die Leistungen des leistungstärksten mit dem leistungsschwächsten Quartil verglichen werden; alle Items erwiesen sich als trennscharf



△ Abb. 3: Eine Lösung im Geheimagentenspiel



△ Abb. 4: Eine Lösung im Geheimagentenspiel

($p < ,001$). Die Auswertungsobjektivität ermittelt durch Interraterreliabilität betrug $r = ,87$. Die Beurteilung der Flexibilität der Lösungsfindung erfolgte deskriptiv, da kein Zielzustand vorgegeben war. Die Beobachterübereinstimmung lag bei $r = ,81$. Für die Feststellung der motorischen Ideenvielfalt wurden zwei kinästhe-

tische Subtests („Handlungsalternativen“ und „alternative Verwendungen“) aus dem „Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder“ von Krampen/ Freilinger/Wilmes (1996) eingesetzt, dessen Testgütekriterien abgesichert sind. Die Kinder sollten in der Rolle eines „Erfinders“ viele verschiedene Möglichkeiten finden, einen Pappbecher

in eine Kiste zu befördern, und sich möglichst viele verschiedene Verwendungen für einen runden Bierdeckel ausdenken. Beide Aufgaben wurden, wie im Testmanual beschrieben, quantitativ nach der Produktivität der Ideen und qualitativ nach dem Ideenreichtum bewertet. Zum Beispiel erhielt ein Kind, das den Becher einmal an der Hand, danach am Ellenbogen und dann unter der Achsel festklemmte, bevor es ihn in die Kiste fallen ließ, drei Punkte für die Produktivität, aber nur einen qualitativen Punkt für den Ideenreichtum. Es wurden zwar drei Lösungen gefunden, beide



◁ Abb. 5: Lösungen mit dem Becher im Erfinderspiel ▷



◁ Abb. 6: Lösungen mit den Bierdeckeln im Erfinderspiel ▷

waren aber in dieselbe Kategorie einzuordnen, nämlich „Becher von einem Körperteil ohne Balancieren fallen lassen“. Abbildung 5 zeigt dieses Mädchen. Ein Kind, das die Bierdeckel wie in einem Kartenspiel hielt, mit ihnen ein Häuschen auf dem Boden baute und es als Markierungen für ein Hüpfspiel verwendete, erhielt drei quantitative Punkte für die drei Lösungen und zugleich drei qualitative Punkte für die Unterschiedlichkeit der Ideen. Abbildung 6 zeigt zwei dieser Lösungen.

Im statistischen Vergleich der beiden Untersuchungsgruppen erwiesen sich die Psychomotorikkinder im quantitativen Erfolg des Problemlösens ($t_{(80)} = -2,85, p = ,005$) und in der Komplexität der Lösungen den anderen Kindern signifikant überlegen ($t_{(80)} = -2,26, p = ,027$). In der Flexibilität – d. h. im Ausmaß, in dem die einmal gewählte Lösungsstrategie abgewandelt wurde – gab es keine systematischen Unterschiede ($t_{(80)} = 0,02, p = ,980$). Dies gilt auch für das quantitative Maß der Ideenproduktivität ($t_{(80)} = -1,21, p = ,227$). Der qualitative Ideenreichtum der Psychomotorikkinder war jedoch wiederum signifikant größer ($t_{(80)} = -3,62, p = ,001$).

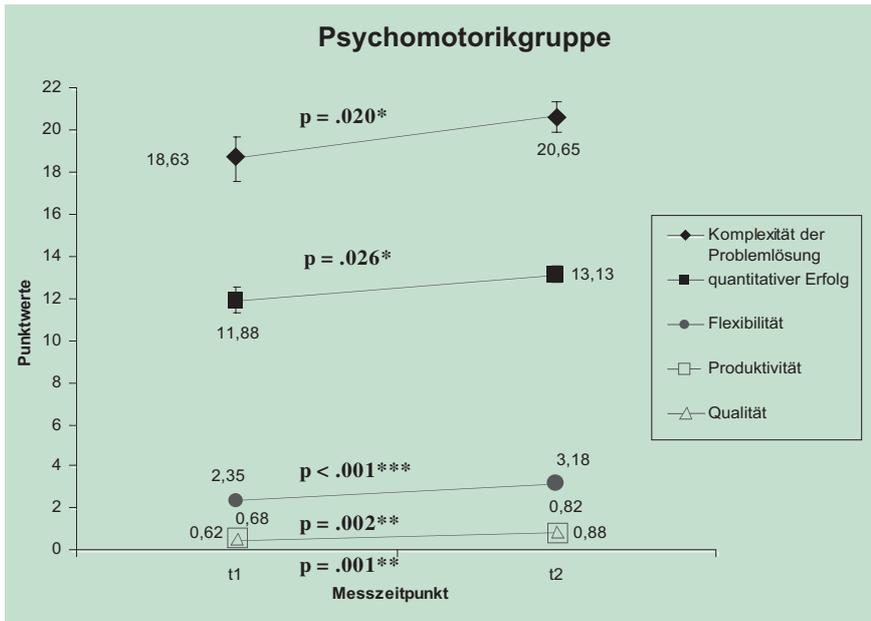
Aus diesen Ergebnissen kann man folgern: Die psychomotorisch besonders

geförderten Kinder entwickelten früher als die Kontrollgruppe optimierte Möglichkeiten, motorisch kreative Lösungen zu finden und einzusetzen. Ihr Vorwissen auf der Basis der motorisch besonders anregungsreichen Umgebung in ihrem Kindergarten kann als wichtige, konvergente Voraussetzung für die gezeigten divergenten Verhaltensweisen gewertet werden. Diese Sichtweise steht in Einklang mit der Theorie des bekannten Intelligenz- und Kreativitätsforschers J. P. Guilford (1967) und aktuellen Kreativitätstheorien (Sternberg/Lubart 1991; Förster/Friedman 2003). Befunde aus zwei neueren Studien (Zachopoulou/Trevlas/Konstadinidou 2006; Memmert 2007) stützen die Position, dass die Ermutigung zu selbstständigen Lösungen in einem die Aufmerksamkeit erweiternden Umfeld, wie der psychomotorische Kindergarten es anbietet, das kreative Denken und die Komplexität der Problemlösungen begünstigt. Ergebnisse aus der Persönlichkeitspsychologie verweisen darauf, dass ein lebhaftes Interesse an explorativen Verhaltensweisen und kreative Leistungen in engem Zusammenhang stehen (Reuter u. a. 2005).

Ein halbes Jahr später wurden denselben Kindern noch einmal dieselben Aufgaben gestellt. Alle Kinder hatten

sich in den untersuchten Bereichen verbessert, was durchaus auch mit Übungseffekten erklärt werden kann. Aber das Bild ist etwas differenzierter: Wie Abbildung 7 zu entnehmen ist, erwies sich die Steigerung der Psychomotorik-Gruppe in allen Bereichen als signifikant. Abbildung 8 zeigt, dass die Kontrollgruppe sich ebenfalls signifikant verbesserte, allerdings ausschließlich in den drei Bereichen des motorischen Problemlösens im „Geheimagentenspiel“. Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zu Gunsten der Psychomotorikkinder bestanden nun nur in der quantitativen Produktivität und im qualitativen Ideenreichtum der „Erfinder“-Aufgaben ($t_{(80)} = -2,58, p = ,012$ bzw. $t_{(80)} = -4,57, p < ,001$).

Eine multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholungsfaktor und der Gruppenzugehörigkeit als Innersubjektfaktor mit den fünf Auswertungskategorien als abhängigen Variablen ergab einen hochsignifikanten Haupteffekt der Zeit ($F_{(1,80)} = 26,91, p < ,001$), der sich in univariaten Varianzanalysen für alle fünf Variablen bestätigte und auch bei Kontrolle der unterschiedlichen Ausgangswerte zu t_1 bestehen blieb. Die Interaktion Zeit x Gruppe wurde dagegen nicht signifikant ($F_{(1,80)} = 1,55, p = ,216$). Die Schlussfolgerung, die



△ Abb. 7: Mittelwerte der Kinder des psychomotorischen Kindergartens ($n = 40$) im motorischen Problemlösen und der Ideenvielfalt mit Angabe der Signifikanzen der Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten (* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; 2-seitige Testung)

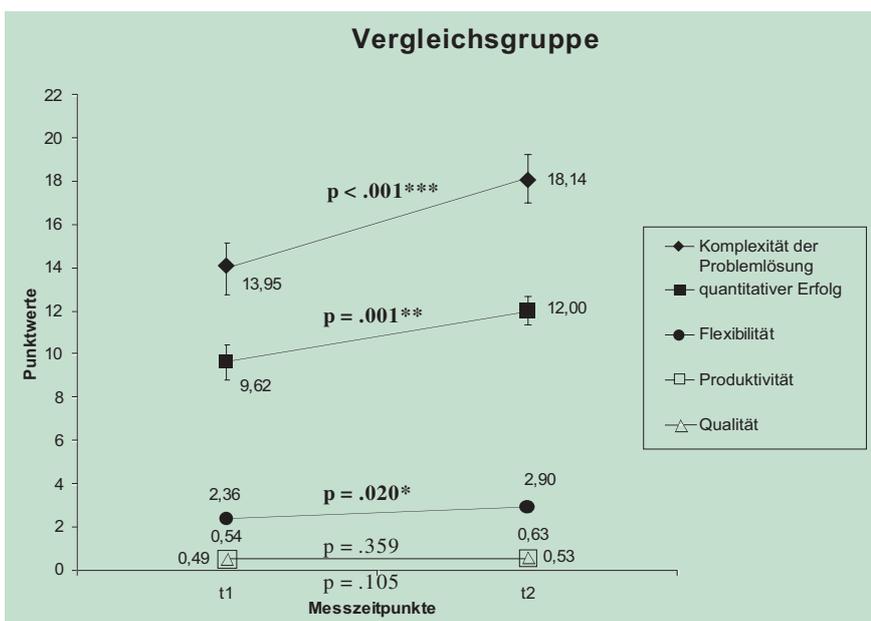
tägliche Anregung im psychomotorischen Kindergarten führe zu einer stärkeren Verbesserung der dort betreuten Kinder im Vergleich zu den Kindern des Regelkindergartens, ist daher nicht zulässig. Wir haben Anlass zu vermuten, dass die Anregung durch das „Geheimagentenspiel“ gerade die Kontrollgruppenkinder sehr stimuliert hat und in ihrem Kindergartenalltag zu

vermehrten kreativen Verhaltensweisen angeregt hat. Dieser intensive Impuls, kreative anstelle von konventionellen Lösungen zu suchen, könnte eine Begründung für die enorme Steigerung gerade dieser Kinder im motorischen Problemlösen sein. Dieser Frage wird noch systematisch nachzugehen sein. Erhärtet sich der Befund, wäre ein Weg gefunden, viele Kinder mit recht

geringen Mitteln in ihrer Kreativität zu fördern. Dies ist sehr lohnend, denn kreative Anregungen im Kindesalter scheinen Langzeitwirkungen zu haben; in einer Follow-up-Studie konnten Effekte noch neun Jahre nach der Intervention aufgewiesen werden (Pagona/Costas 2008). Die Wirkung selbst kurzfristiger Anregung ist durchaus wahrscheinlich. In der Forschung zur Wirksamkeit von Edutainment-Programmen zeigte sich, dass bereits kurze Interventionen von etwa 30 Minuten, sofern die Inhalte neuartig waren und das Interesse der Kinder fesselten, zu Veränderungen im Wissen und im Verhalten im Vorschulalter führten (Vogelsberg 2008). Auf der Basis der berichteten Ergebnisse kann festgehalten werden, dass eine Stimulation im Hinblick auf ungewöhnliche Materialverwendungen im Alltag bei Kindergartenkindern zu einem deutlich erhöhten Repertoire an kreativen Handlungsweisen im Hinblick auf größeren Erfolg bei motorischen Problemlöseaufgaben, einer erhöhten Komplexität der Problemlösungen und einer größeren Produktivität und Vielfalt der Ideen führt.

Bewegung und Entwicklung des Selbstkonzepts bei Schulkindern

In zwei Studien untersuchten wir den Zusammenhang zwischen sportlichen Aktivitäten und dem Selbstkonzept von Grundschulkindern im dritten und vierten Schuljahr, insgesamt bei 262 Kindern (Röhr-Sendlmeier/Knopp/Franken 2007; Greubel 2007). Die Kinder wurden zu ihren Bewegungsaktivitäten befragt, und wir erhoben den motorischen Status und das Selbstkonzept mithilfe standardisierter Verfahren. Die Häufigkeit der Sportvereinsaktivitäten der Kinder stand in einem bedeutsamen Zusammenhang mit verschiedenen Skalen des Persönlichkeitsfragebogens, einer modifizierten Form des Frankfurter-Kinder-Selbstkonzept-Inventars von Deusinger (2007). Tabelle 3 enthält die signifikanten Korrelationen zwischen der Häufigkeit der Sportvereinsaktivität und den Selbstkonzeptwerten der ersten Untersuchung mit 89 Dritt- und Viertklässlern.



△ Abb. 8: Mittelwerte der Kinder aus dem konventionellen Kindergarten ($n = 42$) im motorischen Problemlösen und der Ideenvielfalt mit Angabe der Signifikanzen der Veränderung zwischen den Messzeitpunkten (* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; 2-seitige Testung)

Tab. 3: Signifikante Korrelationen zwischen der Häufigkeit der Sportvereinsaktivitäten und der revidierten Form des FKSI (n = 89)

Revidierte Version des FKSI	Häufigkeit Sportvereinsaktivitäten pro Woche
Skala Vermindertes Angsterleben Beispiel: „Wenn ich nachts aufwache, habe ich keine Angst.“	r = ,218 p = ,020*
Skala Selbstsicherheit Beispiel: „Ich traue mich oft, jemanden etwas zu fragen.“	r = ,199 p = ,031*
Skala Moralorientierung Beispiel: „Ich schummle nicht beim Spielen.“	r = ,207 p = ,026*

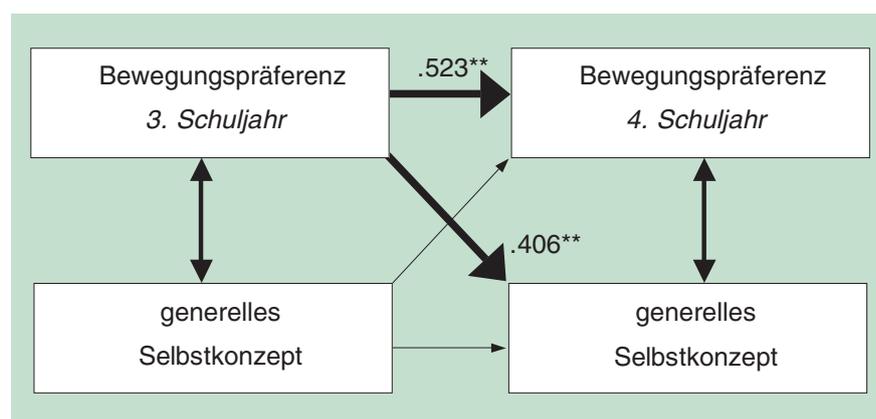
* p < ,05; 1-seitige Testung

Es zeigte sich hier, dass je häufiger die Kinder im Verein Sport trieben, desto mehr Selbstvertrauen hatten sie, desto weniger berichteten sie, ängstlich zu sein, und desto eher gaben sie an, sich an Regeln und ethische Grundsätze des sozialen Zusammenlebens zu halten. Höhere Bewegungszeiten außer Haus und das Gefühl, von Anderen wertgeschätzt zu werden, hingen ebenfalls zusammen (r = 0,177, p = ,048). An der zweiten Studie nahmen 173 Grundschüler teil. Die Ergebnisse waren sehr ähnlich: Die Kinder, die im Sportverein aktiv waren, hatten signifikant höhere Werte im allgemeinen Selbstkonzept (p = ,001), im physischen und psychischen Wohlbefinden (p = ,004) sowie in ihrer Selbstsicherheit (p = ,001) (für die Werte im Detail siehe Greubel 2007). Aus der Gesamtstichprobe dieser Studie wurden zwei Subgruppen mit je 42 Kindern gezogen, die eine hohe bzw. eine niedrige allgemeine Bewegungspräferenz angaben. Hier zeigten sich Unterschiede vor allem bei den Jungen. Höhere Bewegungspräferenz ging bei ihnen mit einem höheren allgemeinen Selbstkonzept (p = ,004), besserem psychischem und physischem Wohlbefinden (p = ,010), höherer Selbstsicherheit (p = ,039) und stärkerer Moralorientierung und Wertschätzung durch Andere einher (p = ,014).

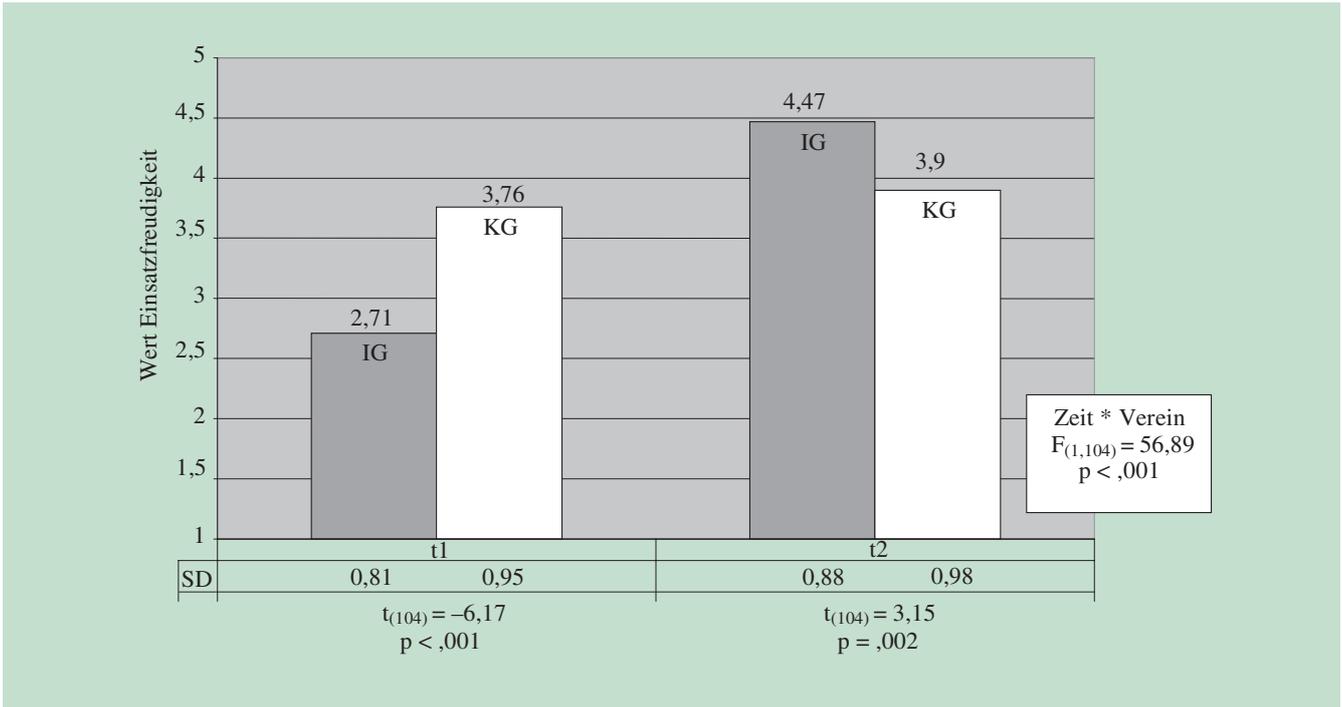
Bei den Grundschülern der zweiten Studie konnten darüber hinaus positive Langzeiteffekte der Bewegungspräferenz auf das Selbstkonzept belegt werden. Abbildung 9 zeigt schematisiert das Ergebnis der Auswertung einer Cross-Lagged-Panel-Analyse. Kinder, die im dritten Schuljahr eine hohe Präferenz für Bewegungsaktivitäten geäußert hatten, wiesen im vierten Schuljahr eine deutlich höhere positive Selbsteinschätzung auf.

Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden: Höhere sportliche Aktivität, besonders im Verein, geht mit positiveren Werten im Selbstkonzept einher; gesundheitliche Ressourcen und soziale Kompetenzen werden stärker genutzt. Ein ganz ähnliches Ergebnis zeigte eine neuseeländische Untersuchung mit 203 Schülern im Alter zwischen 11 und 13 Jahren (Donaldson/Ronan 2006). Die längsschnittlichen Ergebnisse unserer zweiten Studie lassen aber noch einen weiteren Schluss zu: Sportliche Aktivitäten haben eine sozialisierende Funktion. Es sind nicht allein die von vorn herein in ihrer Persönlichkeit starken Kinder, die von sportlichen Aktivitäten profitieren, sondern durch Bewegungserfahrungen mit Anderen werden Kinder stark. Ein weiterer Aspekt ist allerdings mitzubeachten: Die äußeren Rahmenbedingungen der Bewegungsaktivitäten. Wie wichtig die Merkmale der sportlichen Lernumgebung sind, konnten wir kürzlich in einer Interventionsstudie mit 106 Fußballjungen im Alter zwischen 8 und 13 Jahren belegen (Röhr-Sendlmeier/Knopp 2008). Diese Kinder hatten in ihren Vereinen mindestens zwei Jahre

lang ausschließlich auf Aschenplätzen gespielt. Für die Dauer eines Jahres erhielt die Interventionsgruppe aus 55 Kindern die Gelegenheit, auf einem Rasenplatz zu trainieren; die anderen 51 Kinder verblieben auf ihrem Aschenplatz. Zu Beginn der Studie waren die beiden Gruppen in ihrem motorischen Status, dem Selbstkonzept, den bisherigen Verletzungserfahrungen im Fußballsport und ihrer Fähigkeit, in einer standardisierten Situation einen Tordreffer zu erzielen, in hohem Maße vergleichbar. Im Verlauf des Untersuchungsjahres entwickelten sich die beiden Gruppen signifikant unterschiedlich in der Einschätzung ihrer sozialen und Trainingsumgebung und ihrem Verhalten auf dem Spielfeld. Während sich die Antworten der Kontrollgruppe kaum veränderten, gaben die Kinder, die auf dem Rasenplatz trainieren durften, beim zweiten Messzeitpunkt hochsignifikant weniger Erfahrungen mit Verletzungen und ein deutlich reduziertes wahrgenommenes Verletzungsrisiko an als zu Beginn der Untersuchung. Die Entwicklung der beiden Gruppen war signifikant unterschiedlich ($F_{(1,104)} = 5,42$,



△ Abb. 9: Die Bedeutung der Bewegungspräferenz für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts bei Grundschülern (nach Greubel 2007) (** p < ,01)

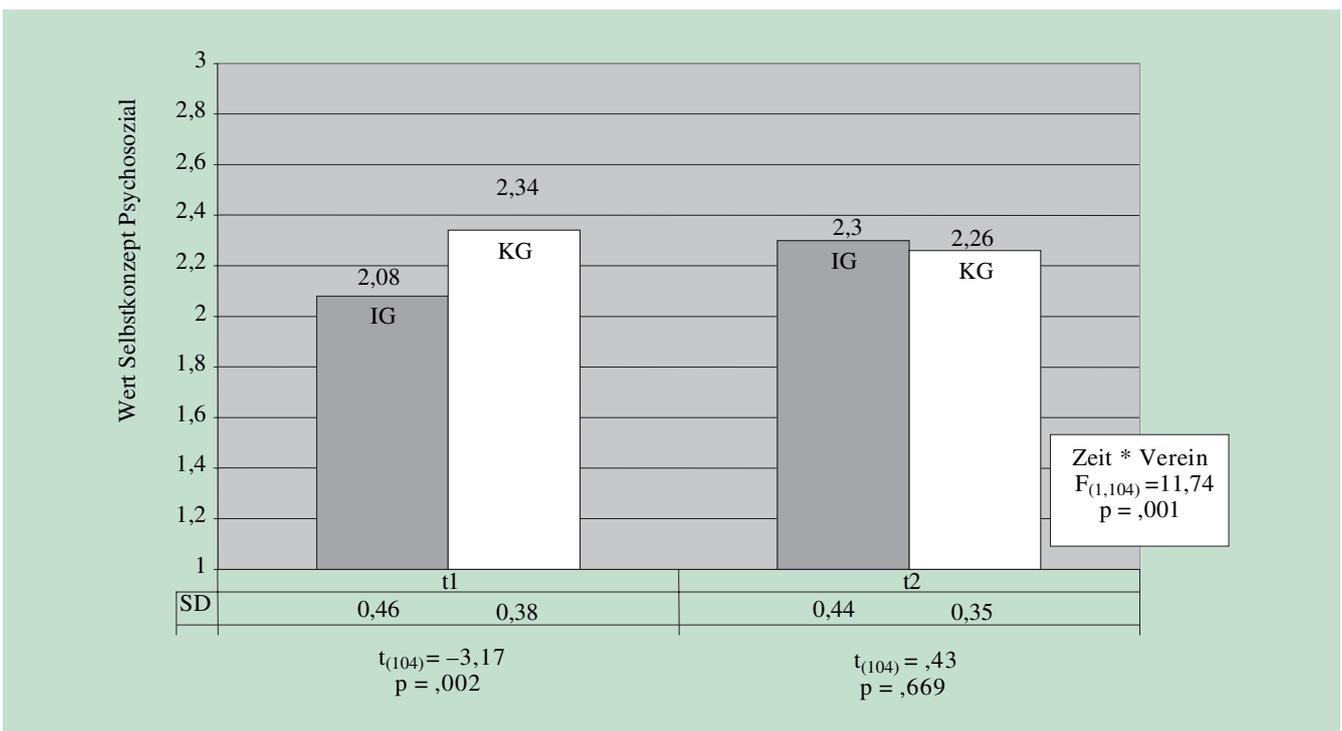


△ Abb. 10: Gruppenvergleiche der Einsatzfreudigkeit (1 = wenig Einsatz bis 5 = hoher Einsatz) der Interventionsgruppe (n = 55) und der Kontrollgruppe (n = 51) zu beiden Messzeitpunkten (2-seitige Testung)

p = 0,22 bzw. $F_{(1,104)} = 124,30$,
 p < ,001). In einer multivariaten Über-
 prüfung mit 8 abhängigen Variablen
 ergab sich die größte Varianzaufklärung
 der Interaktionseffekte des Gesamt-
 modells bezogen auf die Wahrnehmung

eines Verletzungsrisikos, und zwar
 in Höhe von 54%. (Eine ergänzende
 Kovarianzanalyse mit den zum Teil
 unterschiedlichen Variablenausprä-
 gungen der beiden Gruppen zum ersten
 Messzeitpunkt als Kovariaten führt im

Wesentlichen zu denselben Befunden.)
 Aus anderen Untersuchungen ist
 bekannt, dass Verletzungserfahrungen
 für die Einschätzung der eigenen
 Fähigkeiten von Bedeutung sind (Kontos
 2004). Die Erwartung von Verletzungen



△ Abb. 11: Gruppenvergleiche des Selbstkonzeptbereichs Psychosoziale Interaktion mit Personen der Umwelt, Moralorientierung und Wertschätzung durch Andere der Interventionsgruppe (n = 55) und der Kontrollgruppe (n = 51) zu beiden Messzeitpunkten (ein höherer Wert zeigt ein positiveres Selbstkonzept an; 2-seitige Testung)

bewirkt Veränderungen wie Muskelanspannung und Ablenkbarkeit. Das Empfinden der Kontrollierbarkeit der Situation beeinflusst dagegen die Motivation (Nippert/Smith 2008). So verwundert es nicht, dass sich die Einsatzfreudigkeit der Rasengruppe in hohem Maße steigerte; beim zweiten Messzeitpunkt lag sie deutlich über ihren eigenen Ausgangswerten und denen der Kontrollgruppe. Abbildung 10 enthält die Mittelwerte beider Gruppen sowie die Ergebnisse der statistischen Mittelwertsvergleiche und der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholungsfaktor.

Erwartungsgemäß verbesserten sich alle Kinder in ihrem Selbstkonzept, gemessen mit einer revidierten Version des Frankfurter-Kinder-Selbstkonzept-Inventars (für die Details siehe Knopp 2008); die Kinder, die unverändert auf dem Aschenplatz trainierten, steigerten sich jedoch nur im Teilaspekt der emotionalen Gestimmtheit und Selbstsicherheit ($t_{(50)} = -2,47, p = ,017$), während die Interventionskinder starke Zuwächse im Gesamtmaß des Selbstkonzepts hatten ($t_{(54)} = -3,32, p = ,002$), das zusätzlich psychosoziale, kognitive und Körper bezogene Aspekte umfasst. Exemplarisch sei die Entwicklung bezogen auf die psychosoziale Interaktion mit Personen der Umwelt, die Moralorientierung und die Wertschätzung durch Andere illustriert. Mit dieser Subskala wurde erhoben, inwiefern sich ein Kind an Regeln des sozialen Zusammenlebens hält und sich von Anderen akzeptiert fühlt. Die Interventionskinder hatten im Zeitverlauf signifikante Zuwächse; die Werte der Kontrollkinder unterschieden sich zu beiden Zeitpunkten nicht überzufällig. Abbildung 11 gibt die entsprechenden Werte für die beiden Gruppen zu beiden Messzeitpunkten wieder. Aus der Forschung ist bekannt, dass ein hohes Selbstkonzept bei Kindern und Jugendlichen mit besseren sozialen Beziehungen und höheren Leistungen einhergeht (Haney/Durlak 1998; Valentine/DuBois/Cooper 2004). Bei niedriger empfundener sozialer Unterstützung zeigte sich etwa im Rugby, dass die Spieler sportlich herausfordernde Situationen eher vermieden (Madison/Prapavessis 2005). Damit steht im Einklang, dass sich die Kinder, die auf den Rasenplatz



△ Abb. 12: Dribbeln um Pylonen

gewechselt hatten, im Untersuchungsverlauf auch stärker in ihrem motorischen Gesamtstatus, gemessen mit der standardisierten Movement-Assessment-Battery for Children (Henderson/Sugden 1992), sowie in ihren fußballerischen Fähigkeiten in den Bereichen Dribbeln, Passen und Torschuss verbesserten. Diese Fähigkeiten wurden nach den Leitlinien des Fußball-Abzeichens des Deutschen Fußballbundes für Trainer im Kinderfußball (2003) erhoben. Abbildung 12 zeigt einen Jungen beim Umdribbeln der Pylonen.

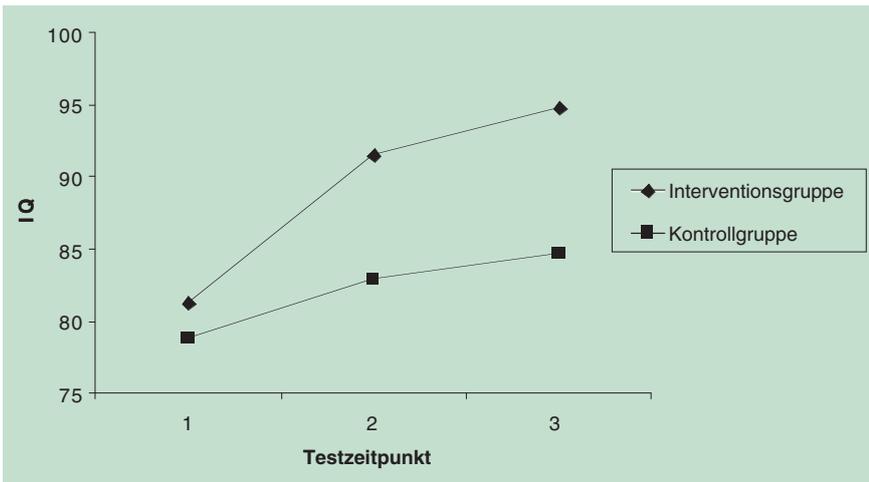
Für die Gruppe auf dem Rasenplatz, auf dem das Risiko, sich schmerzhafte Schürfwunden und Prellungen zuzuziehen als deutlich geringer eingeschätzt wurde, war demnach sowohl der sportliche Gewinn aus dem Training als auch die Freude am gemeinsamen Fußballspielen sowie der Zuwachs im Selbstwertgefühl größer.

Fassen wir die bisherigen Ergebnisse zusammen: Körperliche Fähigkeiten und das Selbstkonzept hängen stark mit regelmäßiger sportlicher Betätigung zusammen, die bevorzugt mit Anderen und in einem Umfeld stattfinden sollte, in dem das wahrgenommene Risiko, sich schmerzhafte Verletzungen zuzuziehen, gering ist. Sportliche Aktivität im Kindes- und Jugendalter hat nachweislich positive Langzeiteffekte. Letzteres bestätigt eine Schweizer Längsschnittstudie, und zwar auch für Mädchen (Schmid 2002). Hier wurden über 400 16- bis 17-

jährige Jugendliche einbezogen, die noch einmal untersucht wurden, als sie junge Erwachsene im Alter von 19 und 20 Jahren waren. Insbesondere die ehemals sportlich aktiven 16-/17-jährigen Mädchen hatten als junge Erwachsene deutlich weniger psychische und körperliche Beschwerden.

(Psycho-)Motorische Förderung und kognitive Leistungsentwicklung

Psychomotorische Förderung erhebt den Anspruch, auch die Entwicklung kognitiver Leistungen zu begünstigen. Die bisherigen Studien weisen darauf hin, dass solche Effekte nicht allgemein, sondern am ehesten bei jüngeren Kindern eintreten, die leichte geistige Retardierungen aufweisen (Eggert/Koller 2008). Bei diesen Kindern konnte gezeigt werden, dass psychomotorisches Training Entwicklungsschritte im motorischen und kognitiven Bereich wirkungsvoll unterstützt. So konnte Beudels (1996) nachweisen, dass 53 Kinder, die vom regulären Schulbesuch zurückgestellt worden waren und eine psychomotorische Förderung während der Schulkindergartenzeit erhielten, auch in der Entwicklung ihrer Intelligenz stärkere Fortschritte machten als 47 vergleichbare Kinder, die ausschließlich regulär in einem Schulkindergarten betreut



△ Abb. 13: Mittelwertsveränderungen der Intelligenzleistung in der Interventionsgruppe (n = 53) und Kontrollgruppe (n = 47) (nach Beudels 1996)

wurden. Abbildung 13 veranschaulicht die Entwicklung der beiden Gruppen, die jeweils aus mehreren Schulkindergärten stammten und zu Beginn und Ende des Schulkindergartenjahres sowie am Ende des ersten Schuljahres der Regelschule getestet wurden. Während die psychomotorisch geförderten Kinder am Ende des Schulkindergartens deutlich im Durchschnittsbereich der Intelligenztestwerte lagen und sich bis zum Ende des ersten Schuljahres weiter steigerten, näherten sich die nicht psychomotorisch geförderten Kinder am Ende des ersten Schuljahres nur knapp der Untergrenze des durchschnittlichen Intelligenzwertbereichs von 85 IQ-Punkten. Bei diesen Ergebnissen ist jedoch Zweierlei ergänzend zu beachten: Zum einen waren die Eltern der psychomotorisch geförderten Kinder sehr viel mehr an der Entwicklung ihrer Kinder interessiert; es ist davon auszugehen, dass sie ihre Kinder daher stärker in ihrem Entwicklungsprozess stützend begleitet haben. Zum anderen waren die Kinder – sicherlich auch als Effekt der positiv erlebten Gruppensituation während der psychomotorischen Förderung – als Erstklässler deutlich häufiger in einem Sportverein aktiv. Beide Faktoren dürften die positive Entwicklung der Kinder zusätzlich beeinflusst haben. Die Bedeutung stützenden Elternverhaltens ist aus vielen entwicklungspsychologischen Untersuchungen bekannt. Die Bedeutung sportlicher Aktivitäten mit Anderen für eine positive Individualentwicklung wurde oben (unter 2.) herausgestellt.

Inzwischen kann als gesichert gelten, dass motorische und kognitive Funktionen stärker zusammenhängen, als dies noch lange Zeit angenommen wurde. Eine jüngere medizinische Studie (Voelcker-Rehage 2005) weist eine Korrelation zwischen optischen Differenzierungsleistungen und koordinativen motorischen Fähigkeiten bei 85 Vorschulkindern nach, ähnlich wie sie in unserer Studie mit den Kindergartenkindern abgetestet wurden. Eine slowenische Untersuchung ermittelte Zusammenhänge zwischen der Intelligenz und koordinativen motorischen Leistungen bei 550 Schülern (Planinsec/Pisot 2006). Wir selbst fanden Korrelationen zwischen der Konzentrationsfähigkeit bei den 89 Dritt- und Viertklässlern und ihrem motorischen Gesamtstatus ($r = -,290, p = ,003$) sowie mit ihrer Lesefähigkeit ($r = -,178, p = ,048$) (Röhr-Sendlmeier et al. 2007). Dies kann mit der besseren Versorgung des Gehirns mit Sauerstoff erklärt werden, durch die Lernprozesse begünstigt werden. Eine Studie von Dumke/Schäfer (1986) wies bereits vor längerer Zeit darauf hin, dass sportliche Kinder häufig zu den besseren Schülern gehören. Als sportliche Kinder wurden jene Viertklässler eingestuft, die besonders gute Leistungen bei den Bundesjugendspielen gezeigt hatten, aktiv in einem Sportverein waren oder bereits ein Freischwimmerzeugnis erworben hatten. Diese Schüler hatten auch bessere Zeugnisnoten, erzielten höhere Leistungen bei Orientierungsarbeiten und erhielten häufiger eine Empfehlung

für das Gymnasium. Wie kann dies erklärt werden? Sportliche Erfolge sind ein Resultat intensiven Trainings mit Anstrengung. Lern- und Leistungsmotivation ebenso wie Lernfähigkeit sind ähnlich wie bei schulischen Leistungen erforderlich. Für sportliche und schulische Leistungen gibt es also gemeinsame Bedingungen motivationaler und kognitiver Art. Diese Ergebnisse bestätigt eine Analyse des aktuellen „Sozio-ökonomischen Panels“ (Cornelißen/Pfeifer 2007). Hier wurden Daten von über 6000 Befragten herangezogen. Jugendliche, die außerhalb des schulischen Rahmens regelmäßig Sportangebote wahrnahmen, erreichten eher höhere Bildungsabschlüsse und eher höhere berufliche Positionen. Dieser Effekt blieb unverändert, wenn begünstigende Merkmale wie Bildungs- und Einkommensverhältnisse der Eltern mitberücksichtigt wurden. Teamgeist, Disziplin und Durchhaltevermögen werden durch Sport geschult und Sportler haben weniger Zeit für Aktivitäten wie hohen Fernseh- und Genussmittelkonsum, die dem Bildungserfolg abträglich sind.

Bewegung und psychologische Faktoren im Erwachsenenalter

Welche unmittelbaren psychologischen Zusammenhänge lassen sich für Bewegungsaktivitäten im Erwachsenenalter nachweisen? Für Erwachsene ab dem Alter von circa 35 Jahren liegen zahlreiche Befunde zu einzelnen Sportarten vor. So zeigten Studien zum Ausdauertraining, dass Personen im Alter zwischen 31 und 50 Jahren, die regelmäßig trainierten, eine bessere seelische Gesundheit hatten, d. h. eine bessere Stimmung und weniger Ängstlichkeit (Schlicht 1994). Eine Studie zum Tennisspielen mit Teilnehmern im Alter zwischen 35 und 90 Jahren ergab, dass die Tennisspieler gegenüber Nichtsportlern eine bessere Gesamtkognition und eine höhere Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit hatten (Freiberger 2003). Aus solchen Gruppenvergleichen sind noch keine Kausalwirkungen abzuleiten, denn möglicherweise wählen Erwachsene mit ganz bestimmten Personenmerkmalen gezielt bestimmte Freizeit- und Sportaktivitäten; so ist es denkbar, dass

Erwachsene, die ohnehin eine bessere seelische Gesundheit haben, bevorzugt ihre Ausdauer trainieren. Es liegen aber auch Interventionsstudien vor, die eher Aussagen über kausale Wirkungen erlauben. Zwei Beispiele seien genannt: In einem Interventionsprogramm wurde Erwachsenen im Durchschnittsalter von 43 Jahren über 6 Monate hinweg ein Fitnessprogramm angeboten; zwei Vergleichsgruppen erhielten kein oder ein alternatives Programm, z. B. ein Entspannungstraining. Der Erfolg des Fitnessprogramms wurde nach Ende des Trainings und noch einmal 6 Monate später gemessen. Bei der Fitness-Gruppe wurde eine Steigerung des physischen Selbstkonzepts – der selbst empfundenen Attraktivität und Gesundheit – festgestellt sowie eine Verringerung psychosomatischer Beschwerden; beide Effekte zeigten sich aber auch bei der Entspannungsgruppe (Alfermann/Stoll 2000). Die Schlussfolgerung aus dieser Studie ist, dass Sport eine mögliche, aber nicht die einzige effektive Strategie zur Verbesserung des physischen Selbstkonzepts und des subjektiven Wohlbefindens ist. In einer Längsschnittstudie über 18 Monate wurden die Auswirkungen psychomotorischer Übungen und Spiele bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung gegenüber einer Kontrollgruppe festgestellt, die keine Intervention erhielt. Die trainierten Erwachsenen konnten ihre Kompetenz in lebenspraktischer Hinsicht aufrechterhalten; kognitiv kam es zu einer Aufmerksamkeitsverbesserung; bei mittlerer bis leichter Behinderung verbesserte sich ihr Sozialverhalten. Insgesamt wurden Abbauprozesse aufgehalten (Theunissen/Schmid 2003).

In Übersichten über den internationalen Forschungsstand fassen Pahmeier (1998) und Wagner/Brehm (2006) die Befundlage wie folgt zusammen: Längsschnittstudien zeigen positive Veränderungen des wahrgenommenen Beschwerdestatus durch Gesundheitssportprogramme, besonders bei schlechten Ausgangsniveaus. Sportliche Aktivitäten mittleren Ausmaßes helfen, Angst, Depression und Stress zu reduzieren. Sportliche Betätigungen können somit eine Hilfe bei der Bewältigung psychischer Probleme sein. Sportliche Aktivitäten dienen auch zur

Ressourcenstärkung: Das physische Selbstkonzept und die aktuelle Stimmung werden verbessert, d. h. Spannungserleben, Deprimiertheit, Müdigkeit und Konfusion werden gemindert, die Vitalität gesteigert, das Immunsystem gestärkt. Eine plausible Erklärung für diese positiven Wirkungen bietet die Thermo-Regulationshypothese: Sportliche Aktivität erhöht die Sauerstoffversorgung des Zentral-Nervensystems, die Durchblutung der peripheren Organe, die Stoffwechselintensität, einen Anstieg der Körpertemperatur und der Empfindlichkeit der Sinnesrezeptoren. Zum Beispiel bewirkt bereits extensives Laufen von 15 bis 20 Minuten Dauer einen Anstieg der Körpertemperatur auf ca. 38,5 Grad Celsius. Dieses eine zusätzliche Grad in der Körpertemperatur steigert die Stoffwechselintensität um 13%. Gleichzeitig wird der Muskeltonus vermindert, ein ausgleichender Effekt tritt ein.

Eine Länder vergleichende Längsschnittstudie von Woll (2006) in Deutschland und Finnland mit 741 Personen bestätigt, dass Erwachsene, die regelmäßig Sport treiben, ein besseres subjektives und objektives Wohlbefinden und höhere internale Kontrollüberzeugungen haben. Die Studie weist aber auch darauf hin, dass eine erhöhte Selbstwirksamkeit ihrerseits als Prädiktor für die Aufrechterhaltung regelmäßiger sportlicher Aktivitäten anzusehen ist.

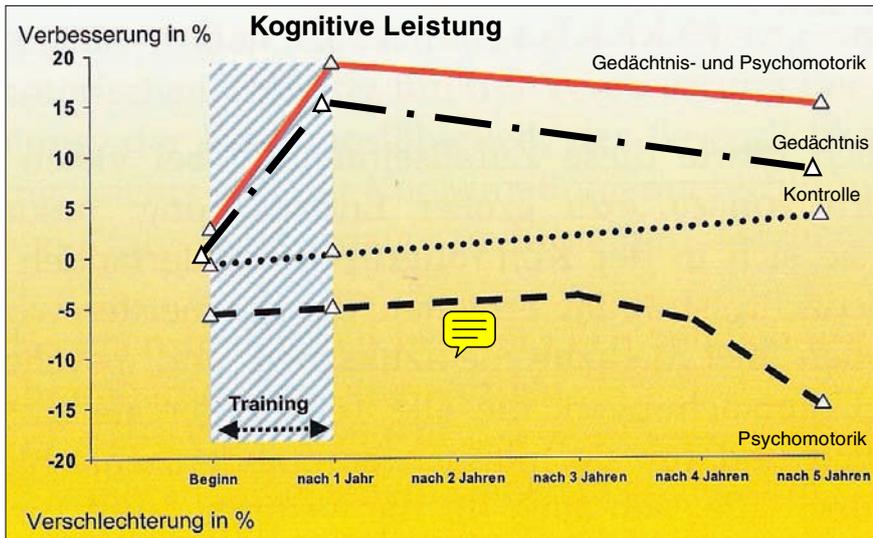
Als Fazit der Studien zum mittleren Erwachsenenalter ist festzuhalten: Sport verbessert im Erwachsenenalter das Wohlbefinden und das körperliche Selbstkonzept. Die Auswirkungen auf die Gesamtpersönlichkeit und das Verhalten sind jedoch nicht so nachhaltig wie im Kindes- oder Jugendalter.

Gesundheitsprophylaxe durch Psychomotorik im höheren Erwachsenenalter

Gibt es nachweisbare Auswirkungen sportlicher und psychomotorischer Aktivitäten auch im höheren Erwachsenenalter? Angesichts der demographischen Entwicklung ist die Bereitschaft, darüber nachzudenken, wie wir möglichst kompetent unser Alter bewältigen können, sehr gestiegen.

Bekanntermaßen wächst in unserer Gesellschaft der Anteil der über 60-Jährigen im Verhältnis zu den Kindern und Jugendlichen. Gleichzeitig verlängert sich unsere durchschnittliche Lebenserwartung kontinuierlich. Dies ist erfreulich, aber mit steigendem Alter steigt auch das Risiko, pflegebedürftig zu werden. In Kindheit und Jugend ist es selbstverständlich, dass vielfältig gelernt wird. Auch im jüngeren und mittleren Erwachsenenalter stehen Menschen vor verschiedenen neuen Lernsituationen im Beruf und in der Familie. Bei ihnen können wir davon ausgehen, dass Bewegungsaktivitäten nie isoliert stattfinden, sondern immer auch im weitesten Sinne mit kognitiven Anforderungen im Zusammenhang stehen. Je älter ein Mensch wird, desto weniger selbstverständlich erfordert der Alltag, dass völlig neu gelernt wird, und lange herrschte das Vorurteil, dass ältere Menschen kaum noch wirklich effizient gänzlich Neues lernen können – ganz entsprechend dem Sprichwort: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“

Aus der Grundlagenforschung wissen wir aber seit Längerem, dass Lernen im Erwachsenenalter, auch im höheren Erwachsenenalter, sehr gut möglich und sogar für die Aufrechterhaltung eines positiven Lebensgefühls unerlässlich ist (Lehr 2003; Kolland 2008). In Studien im Berufsalltag konnten wir zeigen, dass Erwachsene, die keine Weiterbildungen besucht hatten, weniger eigeninitiativ bei Problemlösungen und weniger zufrieden waren (Röhr-Sendlmeier/Eschmann 1995). Ganz aktuell konnten unsere Lernexperimente belegen, dass lerngewohnte ältere Menschen sogar hochkomplexe Inhalte ähnlich gut lernen können wie jüngere Erwachsene und Schüler (Röhr-Sendlmeier/Linscheid 2009). Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass in der Regel der Lernerfolg bei Älteren größer ist, wenn das Lernmaterial bedeutungshaltig und gut strukturiert ist (Kliegel/Altgassen/Martin/Kruse 2003). Zeitdruck vermindert meist die Lernleistung und der Lernprozess ist insgesamt störanfälliger (Käser/Röhr-Sendlmeier 2002; Kade 2007). Entscheidend ist aber, dass neurophysiologische Studien belegen, dass infolge eines systematischen Lerntrainings oder einer anregenden



△ Abb. 14: Entwicklung der kognitiven Leistungsfähigkeit in Abhängigkeit von der Art des erhaltenen Trainings (nach Oswald et al. 2002; Oswald 2005)

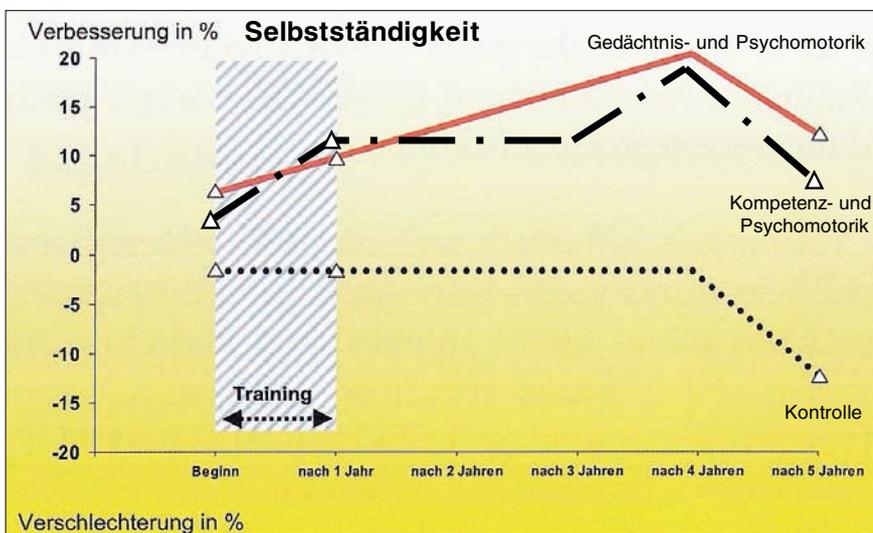
Lernumgebung die synaptische Plastizität erhalten bleibt, also die Entwicklung neuer Kontakte zwischen den Nervenzellen des Gehirns erfolgt, und dass sogar die Bildung neuer Neuronen möglich ist (Viidik 2006). Körperliche Aktivitäten im höheren Erwachsenenalter können ähnlich wie im mittleren Erwachsenenalter die Selbstwirksamkeit und das körperliche Selbstwertgefühl verbessern und damit zur Aufrechterhaltung der seelischen Gesundheit beitragen (Denk/Pache/Rieder 1997; McAuley/Elavsky/Motl/Konopack/Hu/Marquez 2005; Netz 2007). So ergibt sich die Frage: Wie muss ein Lern- und Bewegungsangebot konkret beschaffen sein, welches eine möglichst

breite und lang anhaltende Wirkung auf unterschiedliche Leistungsbereiche hat, die eine selbstständige Lebensführung auch im hohen Alter begünstigen? Seit einigen Jahren liegen die Befunde einer Längsschnittstudie der Universität Erlangen vor, die hierzu sehr präzise Antworten geben kann (Oswald/Hagen/Rupprecht/Gunzelmann 2002; Oswald 2005). Diese Studie trägt den Namen „SimA“ – das Akronym wurde als Abkürzung für „Selbstständigkeit im Alter“ gebildet. In dieser Längsschnittstudie wurde über fünf Jahre hinweg die Entwicklung von 375 Personen dokumentiert, die zu Beginn im Durchschnitt 80 Jahre alt waren, die im eigenen Haushalt lebten und nicht akut

wegen einer gravierenden Erkrankung behandlungsbedürftig waren. Nach dem Zufall wurden diese Personen in verschiedene Gruppen eingeteilt: Die erste Gruppe, die Kontrollgruppe, erhielt kein Training. Alle anderen Gruppen erhielten einmal wöchentlich in insgesamt 30 Sitzungen im Verlauf eines Jahres unterschiedliche Trainingsangebote. Das *Kompetenztraining* sollte Wissen und Strategien zur Kompensation von Altersveränderungen vermitteln (Oswald/Gunzelmann 1995). Im *Gedächtnistraining* sollte eine Kompensation altersbedingter Funktionseinbußen erreicht werden (Oswald/Rödel 1995). Beim *Psychomotoriktraining* wurden die Reaktionsfähigkeit, die Wahrnehmungs- und Bewegungskoordination und die Gleichgewichtsfähigkeit trainiert (Baumann/Leye 1995). Diese drei Trainings wurden jeweils in Reinform einer Gruppe angeboten. Es gab aber auch zwei Kombinationstrainings, und zwar einmal „Kompetenz und Psychomotorik“ und zum anderen „Gedächtnis und Psychomotorik“.

Was ist im Einzelnen unter diesen Trainings zu verstehen?

- Das Kompetenztraining umfasst Themen wie Wohnen im Alter, Pflegebedürftigkeit, Medikamente im Alter, soziales Netzwerk, menschenwürdiges Sterben, regionale Hilfsdienste. Wichtig sind auch Checklisten für die Lösung von Alltagsproblemen, z. B. für die Flüssigkeitsaufnahme, die wöchentliche Vorratshaltung, das Verlassen der Wohnung, für Behörden- oder Arztbesuche.
- Das Gedächtnistraining umfasst Übungen wie „Sich an Details erinnern“: Nach der Zeitungslektüre soll das Erinnerte notiert und so eingepägt werden, dass es viele Stunden später noch abgerufen werden kann. Bei der Übung „Schrift auf dem Kopf“ wird eine Zeitung auf den Kopf gestellt und es sollen möglichst schnell mindestens fünf Zeilen laut vorgelesen werden. Insgesamt werden die dynamischen Grundfunktionen des Gedächtnisses – Aufmerksamkeit, Konzentrationsvermögen und Bearbeitungstempo – trainiert und Strategien zur besseren Behaltensleistung vermittelt.



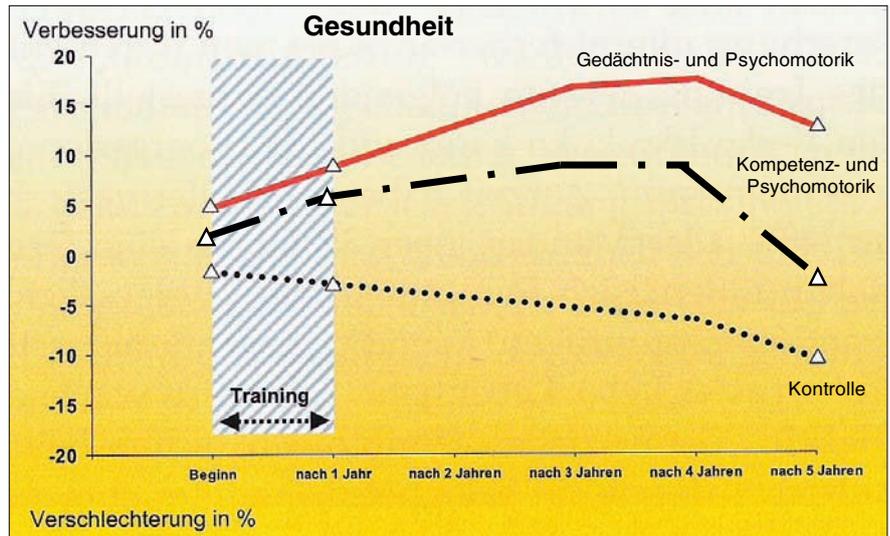
△ Abb. 15: Entwicklung der Selbstständigkeit in Abhängigkeit von der Art des erhaltenen Trainings (nach Oswald et al. 2002; Oswald 2005)

- Bestandteile des Psychomotoriktrainings sind zum einen regelmäßige koordinative und gymnastische Übungen, z. B. Spiele mit einem Luftballon, der mit bestimmten Fingern zu anderen Fingern oder zu anderen Personen gestubst werden soll. Zum anderen wird die Ausdauer durch gehen, schwimmen oder Rad fahren trainiert.

Die Studienteilnehmer aller sechs Gruppen wurden jeweils im Abstand von einem Jahr durch standardisierte Verfahren, Selbst- und Fremdeinschätzungen im Hinblick auf ihren kognitiven Status, die Gesundheit, die psychopathologische Befundlage und die Selbstständigkeit im Alltag überprüft. Die Ergebnisse sind bemerkenswert: Für alle genannten Bereiche zeigte sich eine klare Überlegenheit der Gruppen, die ein kombiniertes Training erhalten hatten.

Abbildung 14 illustriert, dass die Gedächtnis- und Psychomotorikgruppe in den kognitiven Leistungen während des Trainings gegenüber der Kontrollgruppe einen steilen Zuwachs zeigte. Der Zugewinn der Gedächtnis- und Psychomotorikgruppe nahm im Verlauf der weiteren vier Jahre nur um wenige Prozent ab. Es muss aber erwähnt werden, dass die Teilnehmer auch nach dem Ende des angeleiteten Trainings selbst weiter trainierten. In den kognitiven Status gingen Leistungen der Informationsgeschwindigkeit, des allgemeinen Wissens, des Gedächtnisses und des Konzentrationsvermögens ein. Auch die Teilnehmer, die nur das Gedächtnistraining erhalten hatten, zeigten relativ gute Leistungen im kognitiven Bereich. Die Psychomotorikgruppe zeigte nach vier Jahren deutliche Verschlechterungen: Körperliches Training im Alter allein hält also den kognitiven Status nicht aufrecht.

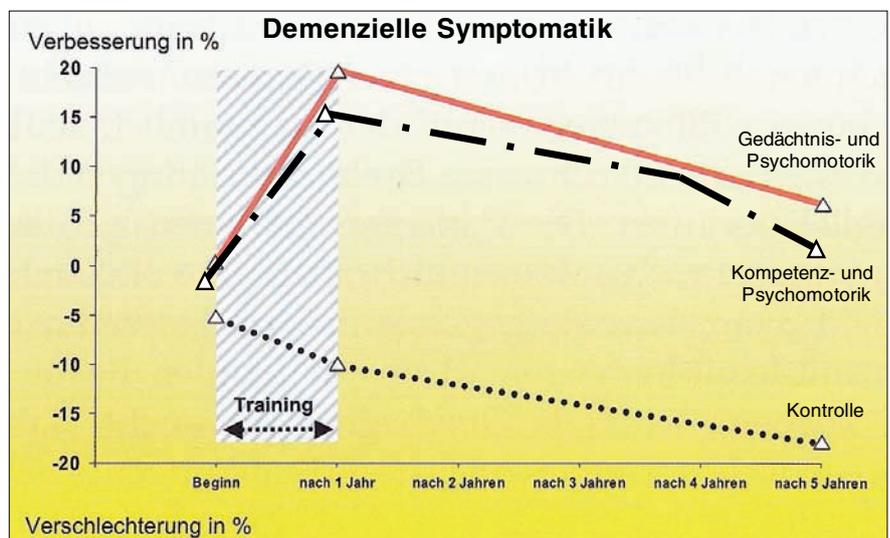
In der Selbstständigkeit (vgl. Abbildung 15) vergrößerte sich der Vorsprung der beiden kombinierten Trainingsgruppen gegenüber der Kontrollgruppe sogar bis vier Jahre nach dem Training. Trotz später nachlassender Werte erhielten sie auch danach ihre Selbstständigkeit aufrecht. Alle anderen Gruppen wurden zunehmend weniger selbstständig.



△ Abb. 16: Entwicklung des gesundheitlichen Status in Abhängigkeit von der Art des erhaltenen Trainings (nach Oswald et al. 2002; Oswald 2005)

Mit zunehmendem Alter erwarten wir zunehmende gesundheitliche Einschränkungen. Dies war bei der Kontrollgruppe und den drei Gruppen mit Einzeltraining tatsächlich auch gegeben (vgl. Abbildung 16). Die Teilnehmer des kombinierten Gedächtnis- und Psychomotoriktrainings blieben über den gesamten Untersuchungszeitraum objektiv und in ihrer subjektiven Einschätzung gesund. Die Gruppe mit kombiniertem Kompetenz- und Psychomotoriktraining behielt ebenfalls eine bessere Gesundheit als die Gruppen mit Einzeltraining, aber ihre Werte blieben unter denen der Gedächtnis- und Psychomotorikgruppe.

Besonders eine demenzielle Symptomatik – Vergesslichkeit, Konzentrationsschwäche und räumlich-zeitliche Verwirrtheit – kann zu schweren Beeinträchtigungen des täglichen Lebens führen und ist eine der häufigsten Ursachen für Pflegebedürftigkeit. Abbildung 17 illustriert, dass die beiden kombinierten Trainingsgruppen Fähigkeiten zeigten, die deutlich über denen der anderen Gruppen lagen. Trotz nachlassender Leistungen im Zeitverlauf war die Wahrscheinlichkeit besonders bei der Gedächtnis- und Psychomotorikgruppe sehr gering, eine schwerwiegende demenzielle Symptomatik zu entwickeln.



△ Abb. 17: Entwicklung einer demenziellen Symptomatik in Abhängigkeit von der Art des erhaltenen Trainings (nach Oswald et al. 2002; Oswald 2005)

Wie kann man erklären, dass die Kombination von kognitivem Training und psychomotorischer Aktivität eine so starke protektive Wirkung hat? Man geht davon aus, dass die *Psychomotorik* die Hirnstoffwechsellage verbessert, insbesondere bezogen auf die Glukose als Brennstoff des Gehirns. Das *Gedächtnistraining* erhöht die Nachfrage nach Glukose. Nur wenn beides zusammenkommt, ist ein positiver Effekt gegeben, der dem Prozess der Hirnalterung entgegenwirkt. Verbessert man nur das Angebot durch die Psychomotorik und es besteht keine Nachfrage, verpufft der Effekt. Erhöht man nur die Nachfrage durch geistige Anstrengung, indem man schon leicht beeinträchtigte Hirnzellen stärker aktiviert, und es besteht kein Angebot an Glukose, verausgabt man sich. Nur wenn sowohl körperlich als auch geistig trainiert wird, entsteht der gewünschte Effekt: Die synaptische Plastizität wird aufrechterhalten. Aus diesen Ergebnissen wird sehr deutlich: Wer etwas für sich tut, bleibt tatsächlich gesünder und geistig rege.

Die kürzlich veröffentlichte Langzeitstudie „fit für 100: mobil, kompetent und aktiv“, die vom Sportwissenschaftlichen Institut der Universität Bonn durchgeführt wurde, belegt: Selbst bei Hochaltrigen kann durch gezielte Bewegungsangebote (Kraft- und Koordinationstraining) noch eine spürbare Verbesserung der Alltagskompetenz erreicht werden (Deutsche Sporthochschule Köln 2007).

Wie sieht es mit der Bereitschaft Älterer aus, hier in sich zu investieren? Auch hier haben wir sehr ermutigende Ergebnisse. Seit einigen Jahren können wir eine wachsende Weiterbildungsbereitschaft im höheren Erwachsenenalter feststellen, die auch sportliche Aktivitäten umfasst (BMFSFJ 2000; Käser 2004). Es liegen Befunde aus den 70er Jahren vor (Lehr/Schmitz-Scherzer/Quadt 1976) und wir haben selbst ältere Menschen Mitte der 80er und 90er Jahre (Röhr-Sendmeier 1990; Röhr-Sendmeier/Käser 1999) und im Jahr 2007 (Käser/Röhr-Sendmeier/Bork/Gläser 2009) nach Motiven und Hemmnissen für Weiterbildungsaktivitäten befragt: In den 70er Jahren herrschte noch die Auffassung vor, im Alter sei Lernen eigentlich überflüssig und man könne früher im Leben

verpasste Lernchancen nicht nachholen. In den 80er Jahren stieg im Zuge der „Trimm-Dich-Fit“-Welle zunächst die Bereitschaft, etwas für die eigene körperliche Beweglichkeit, später auch für die geistige Wendigkeit zu tun. Inzwischen sind heute die meisten Menschen über 60 Jahren der Überzeugung, dass ein umfassendes Weiterlernen selbst im höheren Erwachsenenalter noch möglich ist. Ältere Menschen heute sind auch viel neugieriger und aufgeschlossener, Neues zu lernen als früher. Sie bilden sich weiter, weil sie Freude und Interesse an den Aktivitäten haben und weil sie gleichberechtigt und informiert am gesellschaftlichen Leben teilhaben wollen. Dieser Einstellungswandel ist für alle, denen viel am lebenslangen Lernen gelegen ist, eine sehr erfreuliche Entwicklung. Die Barrieren, die ältere Menschen abhalten, Weiterbildungsangebote auch tatsächlich wahrzunehmen, liegen heute nicht mehr in einem generellen negativen Altersbild wie in den 70er Jahren. Auch ein negatives Selbstbild, das in den 80er Jahren häufig genannt wurde, welches sich darin äußert, dass Ältere angeben, sie selbst könnten wohl doch nicht mehr so gut lernen, ist nicht mehr entscheidend. In den 90er Jahren wurden als Begründungen, Weiterbildungsangebote außerhalb des privaten Rahmens nicht wahrzunehmen, vorrangig äußere Gegebenheiten genannt wie eine schlechte Erreichbarkeit oder eine für Ältere ungünstige zeitliche Platzierung der Angebote am Abend. Neu ist heute, dass überwiegend der Mangel an Zeit als Hemmnis genannt wird. Dies verweist auf einen Wandel in der subjektiven Wahrnehmung der zur Verfügung stehenden freien Zeit älterer Menschen. Es deutet insgesamt darauf hin, dass Ältere ihr Leben mehr als früher aktiv gestalten.

Fazit

Was sind die Schlussfolgerungen aus den Überlegungen und angeführten wissenschaftlichen Befunden zum Thema *Entwicklungsförderung durch Bewegung*? Zwei Kernaussagen können festgehalten werden:

1. Die Kombination von Bewegung und Lernen gewährleistet im Kindesalter die Entwicklung von körperlich

gesunden, in ihrer Persönlichkeit starken Kindern, die verträglich im Umgang mit Anderen sind.

2. Im Erwachsenenalter eröffnet die Kombination von Bewegung und Lernen die Perspektive für ein lebenswertes, selbstständig geführtes Leben bis ins hohe und höchste Alter.

Literatur

- Alfermann, D./Stoll, A. (2000): Effects of physical exercise on self-concept and well-being. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 47–65.
- Baumann, H./Leye, M. (1995): *Die SIMA-Studie: Psychomotorisches Training. Ein Programm für Seniorengruppen*. Göttingen: Hogrefe.
- Beudels, W. (1996): Evaluation psychomotorischer Fördermaßnahmen bei von der Schule zurückgestellten Kindern. *Motorik*, 19, 26–36.
- Bös, K./Opper, E./Woll, A. (2002): Fitness in der Grundschule – ausgewählte Ergebnisse. *Haltung und Bewegung*, 22, 5–20.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Gesundheit (BMFSFG) (2000): *Bewegung, Spiel und Sport im Alter – ein Handbuch zur Planung und Organisation attraktiver Angebote*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cornelißen, T./Pfeifer, C. (2007): *The impact of participation in sports on educational attainment: New evidence from Germany*. IZA Discussion Paper No. 3160. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Denk, H./Pache, D./Rieder, H. (1997): Zur Bedeutung von Bewegungs- und Sportaktivitäten im Alter. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 30, 311–320.
- Deusinger, I. M. (2007): *Frankfurter Kinder-Selbstkonzept-Inventar*. Göttingen: in Vorbereitung.
- Deutsche Sporthochschule Köln (Hrsg.) (2007): *Projekt: „fit für 100“*. Köln: DSHS.
- Deutscher Fußballbund (2003): www.dfb.de/dfb-info/training/abzeichen/right.php (Stand 24.4.2003).
- Donaldson, S. J./Ronan, K. R. (2006): The effects of sports participation on young adolescents'

- emotional well-being. *Adolescence*, 41, 369–389.
- Dumke, D./Schäfer, G. (1986): Sind gute Sportler auch gute Schüler? *Sportwissenschaft*, 16, 460–470.
- Eggert, D./Koller, D. (2008): Förderung der psychomotorischen Entwicklung. In: K. H. Arnold/A. Rakhkochkine (Hrsg.): *Handbuch Frühförderung* (S. 178–186). Weinheim: Beltz.
- Fischer, K. (2004): *Einführung in die Psychomotorik*. München: Reinhardt.
- Förster, J./Friedman, R. (2003): Kontextabhängige Kreativität. *Zeitschrift für Psychologie*, 211, 149–160.
- Freiberger, E. (2003): Besteht im Alter ein Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten und Tennisspielen? In: A. Woll (Hrsg.): *Miteinander lernen, forschen, spielen. Zukunftsperspektiven für Tennis* (S. 97–105). Hamburg: Czwalina.
- Greubel, S. (2007): *Kindheit in Bewegung. Die Auswirkungen sportlicher Förderung auf das Selbstkonzept und die Motorik bei Grundschulkindern*. Berlin: Logos.
- Guilford, J. P. (1967): *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Haney, P./Durlak, J. A. (1998): Changing self-esteem in children and adolescents: a meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423–433.
- Henderson, S./Sugden, D. A. (1992): *Movement-Assessment-Battery for Children*. London: The Psychological Corporation.
- Hölling, H./Schlack, R. (2008): Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit im Kindes- und Jugendalter – Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Gesundheitswesen*, 70, 154–163.
- Hoppe, K. (1998): *Entwicklung eines motorisch bezogenen Kreativitätstests für Kinder im Grundschulalter von 9–11 Jahren. Erste Ansätze und Ergebnisse*. Diplomarbeit der Deutschen Sporthochschule Köln.
- Kade, S. (2007): *Altern und Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Käser, U. (2004): Außerhäusliche Freizeitaktivitäten. In: G. Rüdinger/C. Holz-Rau/R. Grotz (Hrsg.): *Freizeitmobilität älterer Menschen* (S. 60–72 Dortmund: IRPUD).
- Käser, U./Röhr-Sendlmeier, U. M. (2002): Inzidentelles Lernen in verschiedenen Lebensaltern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 240–251.
- Käser, U./Röhr-Sendlmeier, U. M./Bork, I./Gläser, S. (2009): *Motive und Hemmnisse für die Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter – Ergebnisse aus vier Jahrzehnten im Vergleich* (in Vorbereitung):
- KiGGS (2007): *Erste Ergebnisse der KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Kinder- und Jugendgesundheitsurvey des Robert-Koch-Instituts Berlin im Auftrag des Bundesgesundheits- und des Bundesforschungsministeriums Berlin*. Berlin: Robert-Koch-Institut.
- Kliegel, M./Altgassen, M./Martin, M./Kruse, A. (2003): Lernen im Alter. Die Bedeutung der selbstständigen Strukturierung des Lernmaterials. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 36, 421–428.
- Knopp, K. (2008): *Risikowahrnehmung, Selbstkonzept und motorischer Status – eine empirische Studie zu den Auswirkungen unterschiedlicher Trainingsbedingungen bei Kindern*. Berlin: Logos.
- Köhr, M. (2007): *Der psychomotorische Ansatz im Kindergarten als fördernde Einflussvariable im Bereich motorischer Kreativität und Selbständigkeit: Vergleich eines Regelkindergartens mit einem psychomotorischen Kindergarten*. Diplomarbeit Institut für Psychologie der Universität Bonn.
- Kolland, F. (2008): Lernen und Altern: Zwischen Expansion und sozialer Exklusion. In: A. Ahmann/F. Kolland (Hrsg.): *Das erzwungene Paradies des Alterns? Fragen an eine kritische Gerontologie* (S. 195–220). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kontos, A. P. (2004): Perceived risk, risk taking, estimation of ability and injury among adolescent sport participants. *Journal of Pediatric Psychology*, 29, 447–455.
- Krampe, G./Freilinger, J./Wilmes, L. (1996): *Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder. Version für die psychologische Anwendungspraxis (KVS-P)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kunz, T. (1993): *Psychomotorische Förderung – ein neuer Weg der Unfallverhütung im Kindergarten* (Reihe Motorik 14). Schorn-dorf: Hofmann.
- Lehr, U. (2003): *Psychologie des Alterns* (10. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle/Meyer.
- Lehr, U./Schmitz-Scherzer, R./Quadt, E. (1979): *Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter. Schriftenreihe des BMJFG, Bd. 65*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maddison, R./Prapavessis, H. (2005): A psychological approach to the prediction and prevention of athletic injury. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 289–310.
- McAuley, E./Elavsky, S./Motl, R.W./Konopack, J. F./Hu, L./Marquez, D. X. (2005): Physical activity, self-efficacy, and self-esteem: Longitudinal relationships in older adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 60B, 268–275.
- Memmert, D. (2007): Can creativity be improved by an attention-broadening training program? An exploratory study focusing on team sport. *Creativity Research Journal*, 19, 281–291.
- Netz, Y. (2007): Physical activity and three dimensions of psychological functioning in advanced age – cognition, affect and self-perception. In: G. Tenenbaum/R. C. Elklund (Eds.): *Handbook of sport psychology* (pp. 492–508). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Nippert, A./Smith, A. (2008): Psychological stress related to injury and impact on sport performance. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 19, 399–418.
- Oswald, W. D. (2005): *SimA-basic-Gedächtnistraining und Psychomotorik. Geistig und körperlich fit zwischen 50 und 100*. Göttingen: Hogrefe.
- Oswald, W. D./Gunzelmann, T. (1995): *Die SIMA-Studie: Kompetenztraining. Ein Programm für Seniorengruppen*. Göttingen: Hogrefe.

- Oswald, W. D./Rödel, G. (1995): *Die SIMA-Studie: Gedächtnistraining. Ein Programm für Seniorengruppen*. Göttingen: Hogrefe.
- Oswald, W. D./Hagen, B./Rupprecht, R./Gunzelmann, T. (2002): Bedingungen der Erhaltung von Selbstständigkeit im höheren Lebensalter (SIMA), Teil XVII: Zusammenfassende Darstellung der langfristigen Trainingseffekte. *Zeitschrift für Gerontopsychologie/-psychiatrie*, 15, 13–31.
- Pagona, B./Costas, M. (2008): The development of motor creativity in elementary school children and its retention. *Creativity Research Journal*, 20, 72–80.
- Pahmeier, I. (1998): Die Bedeutung des Sports für die Gesundheitsförderung. In: G. Ammann/R. Wiplinger (Hrsg.): *Gesundheitsförderung. Ein multidimensionales Tätigkeitsfeld* (S. 329–364). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Planinsec, J./Pisot, R. (2006): Motor coordination and intelligence level in adolescents. *Adolescence*, 41, 667.
- Reuter, M./Panksepp, J./Schnabel, N./Kellerhoff, N./Kempel, P./Hennig, J. (2005): Personality and biological markers of creativity. *European Journal of Personality*, 19, 83–95.
- Röhr-Sendlmeier, U. M. (1990): Weiterbildungsverhalten und Lernbereitschaft im höheren Erwachsenenalter. In: R. Schmitz-Scherzer/E. Olbrich/A. Kruse (Hrsg.): *Altern – Ein lebenslanger Prozess der sozialen Interaktion*. (S. 103–114). Darmstadt: Steinkopff.
- Röhr-Sendlmeier, U. M./Eschmann, B. (1995): Lernen im Beruf: Die Einstellung zur Weiterbildung bei Arbeitnehmern in hochtechnisierten Betrieben. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, 73–82.
- Röhr-Sendlmeier, U. M./Käser, U. (1999): Bedingungen für die Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter: Befragungsergebnisse aus drei Jahrzehnten im Vergleich. *Pädagogische Rundschau*, 53, 697–716.
- Röhr-Sendlmeier, U. M./Knopp, K. (2008): Aschen- oder Rasenplatz? Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung und das Selbstkonzept bei Kindern. In: U. Baumann/D. Dahlmann (Hrsg.): *Kopfball, Einwurf, Nachspielzeit. Gespräche und Beiträge zur Aktualität und Geschichte des Fußballs* (S. 269–287). Essen: Klartext Verlag.
- Röhr-Sendlmeier, U. M./Linscheid, J. (2009): *Lernen komplexer sprachlicher Strukturen im höheren Erwachsenenalter – ein Vergleich von vier Altersgruppen über die Lebensspanne und eine Analyse begünstigender Bedingungen*. Im Druck.
- Röhr-Sendlmeier, U. M./Knopp, K./Franken, S. (2007): Auswirkungen psychomotorischer Förderung auf die körperliche, kognitive und Persönlichkeitsentwicklung. In: U. M. Röhr-Sendlmeier (Hrsg.): *Frühförderung auf dem Prüfstand. Die Wirksamkeit von Lernangeboten in Familie, Kindergarten und Schule* (S. 17–33). Berlin: Logos.
- Schlicht, W. (1994): Sport und seelische Gesundheit – Eine Meta-Analyse. In: J. R. Nitsch/R. Seiler (Hrsg.): *Bewegung und Sport. Gesundheitssport-Bewegungstherapie, Bd. 4* (S. 57–63). Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Schmid, H. (2002): Sport, Alkohol, Tabak und illegale Drogen in der Entwicklung von Jugendlichen zu jungen Erwachsenen. Eine Längsschnittuntersuchung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 10, 36–48.
- Sternberg, R. J./Lubart, T. I. (1991): An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1–31.
- Theunissen, G./Schmid, I. (2003): Zur Effektivität spielorientierter Sport- und Bewegungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung – Ergebnisse aus seinem Forschungsprojekt. *Heilpädagogische Forschung* 29, 125–132.
- UNICEF (2007): *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Valentine, J. C./Dubois, D. L./Cooper, H. (2004): The relation between self-beliefs and academic achievement: a meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111–133.
- Vetter, M. (1998): Was lernt man eigentlich in einer Bewegungslandschaft? Zur Bedeutung der Handlungskompetenz als Voraussetzung für Lernprozesse. *Praxis der Psychomotorik*, 23, 4–12.
- Vetter, M./Kuhnen, U./Lensing-Conrady, R. (2004): *Abschlussbericht „Bonner Risikostudie“*. Bonn: Institut für angewandte Bewegungsforschung im Förderverein Psychomotorik e.V.
- Viidik, A. (2006): Biologisches Altern. Gesetzmäßigkeiten und Beeinflussbarkeit. In: L. Rosenmayr/F. Böhmer (Hrsg.): *Hoffnung Alter. Forschung – Theorie – Praxis* (2. erw. Aufl.) (S. 21–46). Wien: Facultas.
- Voelker-Rehage, C. (2005): Der Zusammenhang zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung im frühen Kindesalter – Ein Teilergebnis der MODALIS-Studie. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 56, 358–363.
- Vogelsberg, S. (2008): *Verkehrserziehung durch Edutainment. Der Einfluss spielerischer Lernsoftware auf Verkehrswissen, Gefahrenbewusstsein und Verkehrsverhalten*. Berlin: Logos.
- Wagner, P./Brehm, W. (2006): Aktivität und psychische Gesundheit. In: K. Bös/W. Brehm (Hrsg.): *Handbuch Gesundheits-sport* (S. 103–117). Schorndorf: Hofmann.
- Woll, A. (2006): *Sportliche Aktivität, Fitness und Gesundheit im Lebenslauf. Eine internationale Längsschnittstudie*. Schorndorf: Hofmann.
- Zachopoulou, E./Trevlas, E./Konstantinidou, E. (2006): The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 14, 279–294.
- Zimmer, R./Volkamer, M. (1987): *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder (MOT 4–6)*. Weinheim: Beltz.

Martin Vetter

Welche Ziele verfolgt Psychomotorik im Gesellschafts- und Bildungskontext?

Anmerkungen aus dem Vergleich zweier Nachbarländer und eine Perspektive

Der Beitrag vergleicht die Verankerung der Psychomotorik in die Gesellschafts- und Bildungssysteme der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Während die Psychomotoriktherapie als Profession im Bildungssystem der Schweiz fest verankert ist, ist die Anerkennung in Deutschland trotz hoher Wissenschaftlichkeit nur als Maßnahme, nicht jedoch als Profession realisiert. Konsequenzen für Forschung und Praxis werden diskutiert.

Einleitung

Zwei Länder, zweimal Psychomotorik, aber eine sehr unterschiedliche Verankerung: Während es in der deutschsprachigen Schweiz einen grundständigen Bachelor-Studiengang für Psychomotorik bereits seit mehreren Jahren gibt und die Absolventinnen seit jeher in der Regel in Bildungseinrichtungen recht ordentlich dotierte Festanstellungen innehaben, hat sich in Deutschland eine Ausbildungspluralität mit nicht immer einfachen Anstellungsmöglichkeiten für Motologen und Motopädinnen entwickelt. Dieser unterschiedliche Verankerungsgrad von Psychomotorik hat natürlich auch seine Begründung in sich unterscheidenden Bildungssystemen und in einer unterschiedlichen Fachgeschichte mit jeweils eigenen Protagonisten in den beiden Ländern. Interessant ist aber dabei, dass man sich mittlerweile auf identische theoretische Grundlagen beruft und es somit spannend sein könnte, herauszufinden, wie es kommt, dass Psychomotorik in den beiden Nachbarländern völlig unterschiedlich verankert ist. Nach einer Analyse der Gründe wird im Artikel eine erste Perspektive aufgezeigt, um in Deutschland eine bessere Etablierung von Psychomotorik zu erreichen. Diese Gedanken werden aus bisher in der Psychomotorik wenig berücksichtigten Professionalisierungstheorien der Sozialen Arbeit und der Sonderpädagogik gespeist. Diese Perspektive kann in Zukunft genutzt

werden, um bei der Umschreibung des Typischen der Psychomotorik die gesellschaftliche Relevanz deutlicher als bisher zu betonen.

Die Schweizer Situation: Verankerung der Psychomotorik im Bildungssektor

In der Schweiz haben sich bezüglich der Verankerung von Psychomotorik im Bildungskontext massive Veränderungen ergeben. Dies hängt in erster Linie damit zusammen, dass man mit Beginn des Jahres 2008 die Bildungsverantwortung für *alle* Kinder in der Schule, eben auch für behinderte und beeinträchtigte Kinder, dem Bildungssystem übertragen hat. Dazu wurden Mittel aus den Etats der Invalidenversicherung, die bis dahin zuständig war, dauerhaft ins Bildungssystem umgeschichtet. Nahezu alle Mittel zur Unterstützung von Bildung für Kinder mit Beeinträchtigungen, seien es Therapien, spezielle Transporte oder Hilfen im Unterricht, werden nun aus Mitteln der Bildungsetats finanziert. Dies geschah nicht zuletzt aus Überlegungen, die aus der Integrations- und Inklusionsdebatte gespeist wurden. Denn auch eine finanzielle Zuständigkeit außerhalb des Bildungssystems für Kinder mit einem Förderbedarf behindere letztlich eine vollumfängliche Integration und Inklusion, so der politisch vertretene Standpunkt. Im Rahmen dieser Umverteilung von

Finanzen und Zuständigkeiten standen auch Therapien und Maßnahmen im Hinblick auf ihre Eignung in einem sich inklusiv ausrichtenden Bildungssystem auf dem Prüfstand. Da in der Schweiz Psychomotorik – oder genauer Psychomotoriktherapie, wie man hier sagt – eine lange Tradition in der Einzeltherapie und Unterstützung außerhalb der Schulklasse in eigenen Therapieräumen im Schulgebäude besitzt, sahen sich die Psychomotoriktherapeutinnen und -therapeuten plötzlich mit dem abenteuerlich klingenden Vorwurf der neuen



Prof. Dr. Martin Vetter, arbeitete 12 Jahre in Praxis und Theorie im Bereich Psychomotorik in Deutschland, bevor er 2005 an die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) in den Bachelor-Studiengang Psychomotoriktherapie wechselte. Seine teilweise über Dritt- und Hochschulmittel finanzierten Arbeitsschwerpunkte sind derzeit vor allem Diagnostik im Zeitalter von ICF, Professionalisierung der Psychomotorik und Wirksamkeit psychomotorischer Interventionen (Projekt G-FIPPS).

Anschrift des Verfassers:

C. Matasci
CH-6647 Mergoscia
Telefon: 0041-91-7804132
E-Mail: martin.vetter1@gmx.ch

Kostenträger konfrontiert, einer schulischen Integration von Kindern mit Förderbedarf eher abträglich zu sein. So strich ein Kanton im Jahre 2005 Psychomotoriktherapie aus dem Angebot der sonderpädagogischen Maßnahmen in der Schule, da Psychomotorik nicht zur Integration und Inklusion von Kindern in die Schule beitrage und eine separierende Maßnahme sei. Schon hier sei aber erwähnt, dass dieser Schritt von den Verantwortungsträgern als bald als Irrtum zurückgenommen wurde. Trotzdem mündete diese Entscheidung in zunächst hektischen und unkoordinierten Aktionen und Maßnahmen der Ausbildungsstätten, des Berufsverbandes, von Eltern sowie der berufstätigen Psychomotoriktherapeutinnen, diesen vermeintlichen Dammbreach abzuwenden. Die Gefahr, dass andere Kantone diesem Beispiel folgen würden, war erheblich. Letztendlich schaffte man es aber mit vereinten Kräften und im ständigen Dialog, das Ruder herumzureißen. Eklatant trat in dieser Situation das Fehlen von theoretischen Fundierungen der Psychomotorik zutage, die sich explizit auf die Situation in der Schweiz bezogen: Es existierten so gut wie keine Schriften, die sich mit berufs- oder professionstheoretischen Aspekten von Psychomotorik auf einer höheren Abstraktionsebene beschäftigten. Diese Situation und diese Feststellung waren somit eigentlich der Ausgangspunkt für die hier folgenden Überlegungen im Hinblick auf die Situation in Deutschland.

Die Situation wendete sich zum Guten: Im Jahre 2007 kam es zu einer schweizweiten Vereinbarung über die Zusammenarbeit der Kantone im sonderpädagogischen Bereich. In dieser definierte die Konferenz der Erziehungsdirektoren (kurz EDK, vergleichbar der deutschen Kultusministerkonferenz) die Vereinheitlichung des Vorgehens bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Sie definierten verbindlich auch die Maßnahmen, die im Falle einer nötigen Unterstützung in der Schule zum Zuge kommen sollen: „Das sonderpädagogische Grundangebot umfasst (...) Beratung und Unterstützung, heilpädagogische Früherziehung, Logopädie und Psychomotorik“ (EDK 2007, 3). Somit ist Psychomotorik im Bildungssystem der Schweiz fest verankert. Psychomotoriktherapeu-

tinnen arbeiten weiterhin in Festanstellung mit klar umrissenen Tätigkeitsprofilen an der Schule und sind in der Regel von der Schulgemeinde angestellt.

Die Situation in Deutschland: Ausbildungs- und Anstellungspluralität

In Deutschland findet man eine allseits bekannte, andere Situation vor: Sie ist geprägt von einer hohen Theoriequalität, aber einer eher mühsamen Verankerung in der Praxis, vorwiegend im Bildungs- und Gesundheitssystem. Sie ist auch geprägt von universitären Ausbildungsmöglichkeiten einerseits und handlungsorientierten Zusatzausbildungen für Pädagogen und Pädagoginnen andererseits. Sie ist bereichert von einer sehr vielfältigen Praxis, die aber sicher auch einer Profilschärfung des Faches abträglich sein kann. Die aktuelle Situation ist auch gekennzeichnet durch einen Diskurs über die Ausrichtung an Bildungs-, Entwicklungs- und/oder Gesundheitsparadigmen (u. a. Fischer 2009a; Seewald 2005; Wendler/Hammer 2009). Noch immer finden sich Anstellungsverhältnisse, bei welchen beispielsweise Motopädinnen zwar über ihren Erstberuf als Erzieherin angestellt werden, da eine Anstellung über den psychomotorischen Beruf nicht möglich ist. Allerdings möchte der Arbeitgeber in erster Linie das psychomotorische Wissen nutzen.

Sicherlich sind aktuelle Bemühungen zur Installation eines Bachelorstudienganges Psychomotorik auf Fachhochschulebene in Deutschland ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung, um neue Impulse zu geben und neue Ressourcen bezüglich der Fachentwicklung zu wecken. Allerdings muss die Frage gestellt werden, ob heutzutage noch funktioniert, was früher funktionierte: Dass sich nämlich durch eine ausreichende Zahl von Absolventinnen und Absolventen eines Studienganges ohne klar umrissene Berufsaussichten ein entsprechender Arbeitsmarkt wie von selbst entwickelt, ist in wirtschaftlich schwierigen Zeiten eher unwahrscheinlich. Gerade in der jetzigen Zeit der unsicheren Wirtschaftsfrage wählen junge Menschen nachweislich eher eine Ausbildung, welche in fest umrissene

Berufstätigkeit mündet und lassen sich diesbezüglich weniger auf Unwägbarkeiten und Wagnisse ein (vgl. Büchel/Helberger 1995).

Eine entscheidende Frage ist daher, wie es gelingen könnte, Psychomotorik in Zukunft in Deutschland unabhängiger von kurzfristigen Entscheidungen im Bildungs- und Gesundheitswesen zu etablieren oder zu positionieren und trotzdem zu gewährleisten, dass man daran teilhaben kann. Gerade, um auch einen Arbeitsmarkt für sich beanspruchen zu können. Dies aber weniger aus berufsständischen Interessen heraus, als aus der Überzeugung, einen wichtigen, vor allem für Kinder unverzichtbaren Beitrag zur Bildung und Entwicklungsförderung in unserer industrialisierten Gesellschaft zu leisten. Eine solche Diskussion um eine Positionierung der Psychomotorik müsste also im Hinblick auf eine gesellschaftliche Relevanz, und vielleicht sogar unter Herausarbeitung von so genannten Alleinstellungsmerkmalen unseres Faches, geführt werden. Somit ist eine Profilschärfung, und zwar möglichst unabhängig von sich ändernden Trends, für mich das Thema der Psychomotorik. In einer Zeit, in der Schulsport weniger eine Erziehung zum als eine Erziehung durch Sport geworden ist (vgl. exemplarisch Kurz 2000; Neuber 2001), in welchem (zumindest in der Literatur) umfassende Kompetenzen im Sportunterricht mit Angeboten gefördert werden, die man zuvor für originär und exklusiv psychomotorisch hielt, muss man sich die Frage stellen, wie man sich auch *unabhängig* vom inhaltlichen Angebot in der Psychomotorikstunde definieren kann. Letztlich hat diese Positionierung des Faches wiederum sehr viel mit einer Qualitätssicherung in der Praxis zu tun. Dazu ein konkretes Beispiel: In Deutschland betreiben offenbar weniger als 10% der Psychomotoriker und Psychomotorikerinnen regelmässig Diagnostik (Fischer 2009a), in der Schweiz aber nahezu 100% der Psychomotoriktherapeutinnen (Adler et al. 2007). In beiden Ländern wird aber, und zwar unabhängig von Ausbildungsformen und Ausbildungsniveau, Diagnostik inhaltlich vergleichbar gelehrt. Warum kommt dieses Fachwissen bei Psychomotoriktherapeutinnen in der Schweiz nahezu immer zur Anwendung, in Deutschland jedoch so gut wie gar nicht?

Die Gründe dafür sind sicherlich auf unterschiedlichen Ebenen zu suchen. Ein entscheidender Grund ist aber die unterschiedliche Verankerung der Psychomotorik in der Praxis. Denn sobald sich ein Fachwissen nicht lediglich in einer Methode, sondern, wie in der Schweiz, in einem Berufsauftrag manifestiert, gehen damit in der Regel Prozesse der Professionalisierung einher. Diese versetzen die Berufsgruppe in die Lage, ihre Position, genauer ihre Zuständigkeit, zu klären und folglich auch einzufordern. Auch wenn man in der Schweiz bezüglich einer Professionalisierung ebenfalls noch einen langen Weg zu gehen hätte, reklamiert man immerhin schon eine Zuständigkeit für eine bestimmte Klientel im Bildungssystem. Diese wird auch von den Bildungsträgern zugestanden: Laut Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2009, S. 2) unterstützt Psychomotorische Therapie „bewegungsauffällige Kinder und Jugendliche in ihrer motorischen Entwicklung“ in „Grobmotorik (Bewegungen des ganzen Körpers) Feinmotorik, Grafomotorik, Selbstvertrauen und Persönlichkeitsentwicklung“. Diese Umschreibung der Zuständigkeit ist zwar bei weitem nicht ausgereift, da sie beispielsweise inklusive, präventive und gesundheitsfördernde Aspekte außen vor lässt. Aber genau an dieser Stelle ist es nun gewinnbringend, Überlegungen anzustellen, wie das Erreichte, nämlich die gelungene Etablierung im Bildungssystem mit klarem Auftrag, so gesichert und weiterentwickelt werden kann, dass sich eine gesellschaftliche Rolle ausformt, die nicht mehr in Frage zu stellen ist. Genau hier ist es auch interessant, Bemühungen, welche in Deutschland angestellt werden, um am Bildungssystem teilzuhaben, einer kurzen, exemplarischen Analyse zu unterziehen.

Psychomotorik: Nur eine Maßnahme von vielen im Bildungssystem?

Wendler und Hammer (2009) legen in einem Grundsatzartikel dar, welche Bedeutung die Psychomotorik in der aktuellen Bildungsdiskussion in Deutschland haben kann. Dabei sehen sie in der Herausbildung körperlicher

Ressourcen die Grundvoraussetzungen für den Aufbau personaler und sozialer Kompetenzen (S. 121 f.). Sie führen Beispiele an, „welchen Beitrag die Psychomotorik als konkrete Maßnahme und als Methode zur Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen leisten kann“ (S. 116) und schließen: „Wenn es also gelänge, die Bildungsziele (...) konsequent umzusetzen, dann könnte auch die Psychomotorik mit ihrer Leib- und körperorientierten Arbeitsweise einen wichtigen Beitrag zu deren Realisierung leisten“ (S. 125). Die Ausführungen von Wendler und Hammer erscheinen wichtig, um Psychomotorik im sich derzeit in Deutschland verändernden Bildungssystem zu positionieren. Allerdings fallen zwei Dinge auf:

- *Erstens* wird im Artikel von Wendler und Hammer zwar nicht explizit erwähnt, aber suggeriert, dass Psychomotorik sich als *Teil* des Bildungssystems verstehen könnte. Ihr kommt hier eine Unterstützungsfunktion zu. Als Zieldimension der Psychomotorik im Bildungssystem kann der „Beitrag der Psychomotorik für den Erwerb von „Schlüsselkompetenzen““ (S. 116) ausgemacht werden. Die angeführten Beispiele dazu orientieren sich aber an Unterrichtsfächern wie Physik, Biologie, Mathematik, Sprache und Fremdsprache oder Psychologie, um „Anschlussmöglichkeiten der Psychomotorik zu den privilegierten Wissensdomänen aufzuzeigen“ und stellen so scheinbar die Schlüsselkompetenzen in den Dienst von *Inhalten* des Unterrichts (S. 124).
- *Zweitens* wird Psychomotorik im zitierten Beitrag als „Maßnahme und als Methode“ zur Persönlichkeitsbildung im Bildungskontext (S. 116, vgl. S. 121) bezeichnet. Methoden thematisieren jene Aspekte pädagogischen Handelns, „die auf eine planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfeprozessen abzielen (Galuske 2002, S. 31)¹. Es kann dabei der Eindruck

¹ Galuske definiert den Methodenbegriff für den Bereich der sozialen Arbeit sehr differenziert und es wäre sicherlich angezeigt, die Passungen für die Psychomotorik zu diskutieren, ich möchte es aber an dieser Stelle bei der obigen, sehr verkürzten und sicher provokativen Einordnung belassen.

entstehen, dass es sich bei Psychomotorik in Deutschland nicht um einen Beruf oder eine Profession, sondern um eine in das Bildungssystem integrierbare Maßnahme oder Methode handelt, welche Kinder in der Bewältigung ihrer schulfachspezifischen Anforderungen unterstützt. Es wird nicht erwähnt, wer diese psychomotorische Förderung anbietet. Da man aber von einer Maßnahme und Methode spricht, ist es bezogen auf obige Definition legitim, dass sie von Lehrerinnen und Lehrern und anderen Fachpersonen mit pädagogischer Ausbildung und nicht nur von Psychomotorikerinnen und Psychomotorikern eingesetzt wird.

Verschenkt man hier das Tafelsilber der Psychomotorik als ein sich entwickelnder Beruf?

Natürlich ist den Autoren kein Vorwurf zu machen, im Gegenteil: In ihrem Artikel werden ebenso bedenkliche Entwicklungen wie beispielsweise die Instrumentalisierung des kindlichen Spiels für Bildungszwecke kritisch hinterfragt. Andererseits entsteht aber der Eindruck, und hier ist die Auswahl dieses zitierten Beitrages nur exemplarisch zu verstehen, dass man sich in Deutschland mit der Rolle der Psychomotorik als von allen einsetzbare Maßnahme arrangiert. Ähnliches ist, auch hier in durchaus guter Absicht, bereits bei Zimmer (1999, 182) nachzulesen, wenn die Einsatzbereiche der Psychomotorik umschrieben werden. Auch dort wird konstatiert, dass Psychomotorik ein von vielen Berufsgruppen einsetzbares Konzept ist.

Für mich lassen sich daraus zwei zentrale Fragen ableiten, die ich im Folgenden beleuchten möchte: Zum einen stellt sich die Frage, ob Psychomotorik in Deutschland lediglich eine Maßnahme oder Methode ist und sich damit, vielleicht mit einer gewissen Resignation, bereits arrangiert hat. Zum anderen stellt sich die damit verwobene Frage, welche Rolle Psychomotorik in Deutschland im Bildungssystem oder gar im Gesellschaftskontext spielen möchte oder spielen kann. Ich halte diese Fragen deshalb für zentral, weil erst durch die Klärung solcher Fragen die Zieldimensionen von Forschung und Entwicklung, von berufspolitischen Aktivitäten und nicht

zuletzt der praktischen Tätigkeit in der Psychomotorik zu bestimmen sind. Um es pointierter zu formulieren: Was ist das Ziel der psychomotorischen Förderung für ein Kind jenseits der Beseitigung oder Besserung des Anmeldegrundes?

Psychomotorik: Methode, Maßnahme oder Profession?

Müsste es also nicht Ziel sein, Psychomotorik auch in Deutschland als eine Profession mit einem Alleinvertretungsanspruch von Methoden und einem gesellschaftlich legitimierten Auftrag zu etablieren? Ein sicherlich vermessen Ziel, dessen Sinn und Ausgang fragwürdig und offen wäre. Allerdings kann ein Blick auf Professionalisierungstheorien und -prozesse in anderen Disziplinen den Blick weiten und Impulse geben, um die eigene Rolle des Faches zu reflektieren. Professionstheoretische Betrachtungen versuchen, „die handlungslogische Notwendigkeit der von einer Profession typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme explizit zu erfassen“ (Oevermann 1999, zit. n. Lindmeier 2000, 170). Es geht darum, dass „die Berufsangehörigen das Typische, das Einmalige, das Unverwechselbare, das nicht Austauschbare ihres jeweiligen Arbeitsvermögens hervorheben müssen.“ (Endruweit/Trommsdorff 2002, 419).

Exemplarisch aufgezeigt werden sollen mögliche Perspektiven für die Psychomotorik an Beiträgen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit und der Heil- und Sonderpädagogik. Diese Disziplinen habe ich ausgewählt, weil sie sich, ähnlich wie die Psychomotorik, in die aktuelle Diskussion um Entwicklung, Lernen, Inklusion, Heterogenität, Teilhabe, Differenzierung und Individualisierung, um nur einige zu nennen, einbringen. Im Bereich der Sozialen Arbeit hat diese Auseinandersetzung sehr zur Schärfung des Tätigkeitsfeldes beigetragen (vgl. Dewe 2000).

Unter zunächst rein funktionalen Gesichtspunkten unterscheiden sich Professionen von Berufen unter anderem dadurch, dass sie „vornehmlich für Aufgaben in einigen gesellschaftlichen Funktionsbereichen zuständig

sind“, und zwar dann, „wenn es sich um ein existenzielles, ohne spezialisiertes Wissen nicht mehr bewältigbares Problem einer *individuellen Klientel* in einem konkreten soziokulturellen Lebenszusammenhang handelt“ (Combe/Helsper 1996, Hervorhebung im Original). Als Profession, die dieser Umschreibung idealtypisch entspricht, wird in der Regel die Medizin genannt. Unter diesem *funktionalen* Zuständigkeitskonstrukt ist es also typisch, dass sich Professionen mit Problemsituationen befassen, „die ohne Hilfe und Vermittlung eines Experten dem Klienten nicht mehr lösbar“ erscheinen, „deren Bewältigung aber auch aus dem Blickwinkel der Allgemeinheit als bestandswichtige Reproduktionsgrundlage des Lebens in einer Gesellschaft“ angesehen werden (a. a. O.). Eine professionelle Handlungslogik besteht aus „dem ambivalenten Nebeneinander zweier grundlegender Komponenten (...), nämlich der Beherrschung eines wissenschaftlich fundierten Regelwissens mit der dazugehörigen Befähigung zum Umgang mit Theorien und hermeneutischer Kompetenz des Verstehens eines Einzelfalles in der Sprache des Falles selbst“ (Dewe 2000, 292).

Reiser (2005) sieht im Übergangsraum zwischen Profession und Praxis *professionelle Konzepte* und versteht sie als „konkret ausgearbeitete Systeme von Begründungszusammenhängen, Bedingungsbeschreibungen, methodischen Grundsätzen, handwerklichen Regeln und Handlungsversatzstücken, die eine vermittelnde Funktion zwischen Theorie und Praxis und zwischen Professionalität und Professionalisierung erfüllen“ (S. 133). Professionelle Konzepte, so führt er weiter aus, „konstituieren sich im Übergangsraum zwischen den Bezugswissenschaften und konkreten Handlungsanweisungen“ (a. a. O.).

In der Pädagogik vielfach aufgegriffen wurden Oevermanns (1996) Ausführungen zur Professionalisierung, der sich mit den besonderen Merkmalen des pädagogischen Lehrerhandelns auseinandersetzt. In der sehr differenzierten Analyse geht es letztlich auch darum, das Lehrerhandeln *jenseits* funktionaler Merkmale von Professionen, also Berufen mit bestimmten Alleinstellungsmerkmalen in ihrer Funktion (so

z. B. wissenschaftliche Ausbildung und Lizenzierung, berufsethische Selbstkontrolle, eigenständige Fachlichkeit, berufsständische Solidarität, etc., vgl. dazu auch Dewe 2000) eher strukturtheoretisch denn funktional zu erfassen. Hier ist als wesentlich festzuhalten, dass Oevermann in der Beziehung des Lehrers zum zu unterrichtenden Kind neben einer Strukturdimension der Wissens- und Normenvermittlung eine *therapeutische Dimension* sieht. „Auf jeden Fall erwachsen faktisch, ob man will oder nicht, aus dieser Konstellation insofern therapeutische Funktionen, als aus der pädagogischen Praxis sich Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes außerhalb der Wissens- und Normenvermittlung ergeben“ (S. 148). Er führt weiter aus, dass diese therapeutische Dimension von der Normalpädagogik bisher weitgehend unterschlagen werde.

Diese sonderpädagogische Debatte entstand nicht zuletzt aus der Überwindung von Unschärfen pädagogischer und sonderpädagogischer Zuständigkeiten, welche sich an einem veralteten, klientelbezogenen Verständnis von Behinderung orientierten. Für Oevermann resultierte aus dem Nichtwahrnehmen der therapeutischen Dimension in der Normalpädagogik die fragwürdige Differenzierung von Normal- und Sonderpädagogik: Denn „an letztere werden alle Fälle delegiert, die als auffällige oder manifeste Abweichung bzw. Störung aus der Normalpädagogik herausfallen“ (Oevermann 1996, 151). In der Sonderpädagogik sieht er aber ein für alle Pädagogen anzustrebendes, sowohl Wissens- und Normenvermittlung als auch therapeutische Dimensionen einschliessendes Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler am ehesten verwirklicht. „Es ist daher nicht verwunderlich, wenn *tatsächlich Tendenzen zur Professionalisierung pädagogischer Praxis am ehesten im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik zu beobachten sind*“ (Oevermann 1996, 151, Hervorhebung im Original).

Als Beispiele für *professionelle Konzepte* im oben beschriebenen Übergangsraum benennt Reiser u. a. das Konzept der themenzentrierten Interaktion oder das Konzept der psychoanalytisch orientierten Pädagogik. Aus Perspektive der Forschung „intendieren professionelle Konzepte jedoch nicht die Generierung

neuer wissenschaftlicher Fragestellungen, wie es das Ziel der wissenschaftlichen Forschung ist, sondern den Brückenschlag zur Praxis" (S. 139). Innerhalb von professionellen Konzepten gibt es, quasi als weitere Unterkategorien auf Methoden- und Maßnahmenebene „spezielle Handlungsformen, Formate“, die weniger eigenes Profil entwickeln, aber Orientierung in der Praxis geben können. Hier sieht er explizit, neben vielen anderen, die Psychomotorik.

Also doch: Psychomotorik in Deutschland nur als Maßnahme, Methode, Handlungsform, Format? Das kann entmutigen, aber vielleicht auch als Ausgangspunkt für einen Weg, welcher zu gehen ist, verstanden werden.

Eine Perspektive: Professionalisierung als Weg in der Psychomotorik

Wie kann nun aus diesen Theorien eine Profilschärfung oder ein gesellschaftlicher Auftrag für die Psychomotorik abgeleitet werden? Ich unternehme hier den Versuch, die in der Sonderpädagogik aus der professionstheoretischen Auseinandersetzung entstandene Debatte bezüglich der Zuständigkeit im Bildungssystem als Ausgangspunkt zu nehmen für eine erste Einrahmung eines gesellschaftlich relevanten Auftrages der Psychomotorik. Stellt man den prozessualen Aspekt, also die Betrachtung der *Professionalisierung* von Berufen, in den Vordergrund, so ergeben sich einige Ansatzpunkte für die Analyse der Situation in der Psychomotorik.

Ein Beispiel: Man beschäftigt sich in der heil- und sonderpädagogischen Forschung seit einiger Zeit intensiv mit der Frage, für wen man letztlich zuständig ist oder sein möchte. Das mag zunächst verwunderlich klingen, dahinter steckt aber der Wunsch, die eigene Klientel jenseits von veralteten Behinderungskategorien (z. B. Körperbehinderte, geistig Behinderte, Sehbehinderte, etc.) zu fassen, da diese, so neuere Untersuchungen, nicht wirklich die Gesamtheit der Menschen umspannen, die sonderpädagogische Hilfe in Anspruch nehmen oder in Anspruch nehmen könnten. Die Versuche, „Behinderung als pädagogisch sinnvolle Kategorie auszuarbeiten“, müssen „bisher als gescheitert betrach-

tet werden" (Moser 2000, 45). Dieser Argumentationslinie folgend, siedelte Hollenweger (2004) ihr Forschungsprojekt *Behinderte Menschen an Schweizer Hochschulen* in einem Setting an, welches zunächst als integrativ angesehen werden kann, da es so etwas wie Sonderhochschulen nicht gibt. Sie bestätigt in dieser Untersuchung, dass sich die Zuständigkeit der Sonderpädagogik für Studierende über Störungsbilder und Behinderungsarten nur sehr unzureichend fassen lässt. „In den lebenslauforientierten Interviews, [mit Studierenden mit Behinderungen, M.V.] konnte eindrücklich illustriert werden, dass manchmal nicht die von uns als sehr schwerwiegend definierte Behinderung zu den größten Beeinträchtigungen im Studium" führt. Ob eine Behinderung die Studiermöglichkeit beeinträchtigt, entscheide nicht die funktionelle Störung, sondern „letztlich die Beziehung zwischen der Umwelt und der betroffenen Person" (2004, 33). Sie folgert für die Sonderpädagogik, dass „wenn die gleiche Krankheit bei einer Studentin das Selbstvertrauen entwickeln helfen kann und bei der anderen Studierenden durch genau diese Krankheit das gesamte Selbstvertrauen verloren geht", dies auf die „Wichtigkeit der subjektiven Bedeutungszuweisung und der individuellen Verarbeitung von Erfahrung" (2004, 34) hinweise. Mit einer klassischen, an Störungsbildern orientierten Umschreibung von Behinderung kann man folglich die Klientel, für welche man zuständig ist, gar nicht umspannen. Dann würden beispielsweise Studierende mit klaustrophobischen Ängsten, die sich massiv im Studium behindert fühlen, gar nicht zur Zielgruppe gehören, obwohl man sicherlich Rüstzeug zur Verfügung hätte, ihnen das Studium zu erleichtern. Für den Rollstuhlfahrer aber, der mittlerweile immer weniger Behinderungen vorfindet, was den Zugang zur Bildung betrifft und daher nicht in jedem Fall sonderpädagogische Unterstützung benötigt, fühlt man sich zunächst grundsätzlich zuständig, denn er passt in klassische Behinderungskategorien.

Anhand ihrer Erkenntnisse steckt Hollenweger den konzeptuellen Rahmen zur Erforschung inklusiver und integrativer Prozesse in der Sonderpädagogik ab und plädiert für ein

kontextumschließendes Verständnis von Behinderung. Denn einerseits gäbe es „Schädigungen der Körperfunktionen, welche für die Definition der Lerninhalte keine Bedeutung haben", andererseits „Beeinträchtigungen beim Studium, die zwar nicht mit einer klar definierbaren Behinderung einhergehen, aber dennoch durch die von der Sonderpädagogik entwickelten Methoden und Unterstützungsmöglichkeiten profitieren können" (S. 35).

Daraus lässt sich nun für die aktuelle Diskussion bezüglich einer „Schule für Alle", ableiten, dass eine bisher praktizierte Arbeitsteilung zwischen der Regelpädagogik für „Normale" und der Heil- und Sonderpädagogik für „Behinderte" nicht mehr tragfähig erscheint. Wenn heil- und sonderpädagogische Berufe auch in einer inklusiven Schule lediglich für die „Auffälligen" zuständig wären, so wird der Gedanke der Inklusion ad absurdum geführt. Störungsbilder allein und daraus abgeleitete Zuständigkeit taugen nicht für ein Bildungssystem, welches die Teilhabe aller ermöglichen möchte.

Es ist daher auch für die Psychomotorik notwendig, die eigene Klientel jenseits eines veralteten Behinderungsbegriffes und jenseits von Störungsbildern zu fassen. Denn wenn wir lediglich „bewegungsauffällige Kinder und Jugendliche in ihrer motorischen Entwicklung" (Bildungsdirektion Kt. Zürich 2009) im Blickfeld haben, so umspannt diese Begrifflichkeit einerseits Kinder, die unserer Hilfe nicht bedürfen. So gäbe es für Kinder mit Schwerstmehrfachbehinderungen, die ja so gesehen auch bewegungsauffällig sind, sicherlich andere Therapien und Förderungen, die eher erste Wahl wären. Andererseits schließt diese Definition tendenziell Kinder aus, für welche wir in der Psychomotorik, beispielsweise im Sinne des Fallverstehens, Rüstzeug haben. Denn es gibt verschiedene, originär psychomotorische Ansätze, welche das Hauptaugenmerk auf das Verstehen des Kindes legen. Der Verstehende Ansatz der Psychomotorik beispielsweise, maßgeblich geprägt von Seewald (u. a. 1992), macht schon per Nomen klar, dass es um die Deutung und das Verstehen von Bewegung im Kontext des Kindes geht, und nicht um eine Störungszuschreibung anhand von klassischen Störungsbildern.

Webt man diese Gedanken weiter, so bedeutet also die Auseinandersetzung mit professionstheoretischen Überlegungen in der Psychomotorik zum Beispiel eine Auseinandersetzung mit bestehenden Definitionen, welche die Tätigkeit versuchen zu beschreiben. Es ist dabei festzustellen, dass diese Definitionen, die oft direkt die Probleme und Auffälligkeiten der Klientel beschreiben, missverstanden werden. Man reduziert Psychomotorikerinnen und Psychomotoriker dann häufig auf diejenigen, die nur dann gefragt werden, wenn Kinder sich anders bewegen als andere und sieht folglich den Auftrag der Psychomotorik fälschlicherweise lediglich darin, Bewegungsabläufe zu optimieren. Für die Legitimierung eines Auftrages, welcher die Förderung umfassender Kompetenzen im Blick hat, taugen diese Definitionen eindeutig nicht.

Somit wären Definitionen, welche wie die obige die Störungsbilder von Kindern beschreiben, die der psychomotorischen Unterstützung bedürfen, langfristig nicht zielführend, da sie unsere Klientel nur sehr unscharf und unzutreffend einrahmen. „Professionen sind folglich nicht hinreichend bestimmbar, solange man sich allein auf das Kriterium einer zweckrationalen Effizienz ihres Handelns bezieht. Ihre besondere Stellung wird erst sichtbar, wenn ihre interpretierende und sinnstiftende Deutungsfunktion in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt. In dieser idealtypischen Konstruktion muss der Professionelle in der unmittelbaren Interaktion mit seinen Klienten neben dem Wertbezug und der wissenschaftlichen Absicherung seiner Interpretationsleistungen vor allen Dingen den sozialen Sinn der Situation erfassen“ (Dewe 2000, 296).

Es stellt sich also auch für die Psychomotorik die Frage, „ob der Disziplin-zuschnitt“ ähnlich wie im sonderpädagogischen Diskurs „statt einer zentralen Klientelbeschreibung zugunsten einer handlungsstrukturellen oder aufgabenbezogenen Perspektive, die durch einen professionstheoretischen Ansatz zu gewinnen wäre, modifiziert werden kann“ (Moser 2005, 90), um klarer umrissene Zieldimensionen sowohl für die praktische Tätigkeit als auch für die Ausrichtung und Eingebundenheit von Forschungsvorhaben zu erhalten.

Die Konsequenz: Psychomotorik sichert Teilhabe über Bewegung

Wenn man also die heil- und sonderpädagogische Entwicklung betrachtet, so stellt man fest, dass neuere, aus Professionalisierungsüberlegungen gespeiste Definitionen sich dahin entwickeln, ihre Zuständigkeit und ihre Aufgabe in einer veränderten Bildungslandschaft neu zu formulieren. Eine Konsequenz aus der oben zitierten Kritik Oevermanns bezüglich der Zuständigkeiten der Normal- und Sonderpädagogik formuliert Wocken treffend: Die Heil- und Sonderpädagogik „verzichtet in Theorie und Praxis auf den Alleinvertretungsanspruch auf behinderte Kinder und akzentuiert anstelle der defektologischen Sichtweise und der Theorie der Andersartigkeit die Normalität und Gleichheit von Menschen mit Behinderungen“ (1997, 71, zit. n. Moser 2005). Es geht folglich bei der Bestimmung der konkreten Tätigkeit der Sonderpädagogik im Bildungssystem in Zukunft mehr um die Absicherung einer Heterogenität in der Schule für Alle als lediglich um die Zuständigkeit für an sie delegierte Fälle.

In der Praxis sind im Klassenraum derzeit noch starke Tendenzen zur Homogenisierung zu beobachten. Diese Homogenisierungstendenzen äußern sich im oft hilflosen Wunsch von Lehrpersonen, Problemschüler an andere Fachleute wegdelegieren zu können. Der Vorwurf ist aber hier keinesfalls an die Lehrerschaft selbst zu richten, sondern an die oben beschriebene, lange praktizierte Aufgabenteilung. Daraus resultiert eine mangelnde Unterstützung zur Aufrechterhaltung der Heterogenität in der Klasse und eine Verhinderung eines inhaltlich wie didaktisch-methodisch differenzierten Unterrichts, für welche Lehrer Zeit, Energie und Freiräume brauchen. Folglich kann es Aufgabe speziell der Psychomotorik sein, in einem neuen Selbstverständnis dieser Tendenz mit bewegungsbezogener Unterstützung entgegenzuwirken. Sie kann Angebote vielfältiger Art unterbreiten, um die Heterogenität und den Verbleib dieser Schüler im Regelschulsystem und in der Klasse zu ermöglichen.

Diese Angebote richten sich nicht nur an das Kind selbst, sondern an Eltern, Lehrer und andere beeinflussende Systeme im Kontext des Kindes. Nicht nur die Psychomotorik in der Turnhalle oder im Therapieraum gehört somit zur Praxis einer modernen Psychomotorikerin, sondern auch Hilfen im Unterricht, Beratung von Lehrpersonen und Eltern, eine psychomotorisch geprägte Ferienfreizeit oder ein spezielles Pausenangebot. So bespricht die Psychomotorikerin im einen Fall mit der Lehrerin für das eine Kind, welches dem Unterricht nicht folgen kann, ob nicht ein Sitzball statt eines Stuhls für eine gewisse Zeit im Unterricht ausprobiert werden könnte. Für das andere Kind entwickelt sie, gemeinsam mit den Eltern, Übungsaufgaben zur Verbesserung des Muskeltonus für zu Hause, damit sich die Stifthaltung verbessert und es flüssiger schreiben kann. In den Ferien bietet sie eine psychomotorische Waldwoche für diejenigen Kinder an, welche mit ihren Eltern nicht in Urlaub fahren können. Einmal in der Woche gibt es außerdem eine psychomotorische Gruppe mit Kindern, die in einer Bewegungsbaustelle lernen sollen, sich mehr zuzutrauen.

Damit wird ein Auftrag beschrieben, den die Psychomotorik in ihrer Arbeit oft bereits einlöst, der sich aber in ihren Definitionen nicht widerspiegelt. Übertragen auf das psychomotorische Selbstverständnis weist er, und das ist bisher nur selten thematisiert worden, mehr auf die *gesellschaftliche* Relevanz von Psychomotorik, hier bezogen auf den Bildungskontext, hin. Entlang eines professionstheoretischen Verständnisses der Zuständigkeit müsste dies in einer Umschreibung der eigenen Tätigkeit ausformuliert werden, und zwar unter der Prämisse, dass Interventionen der Psychomotorik beim Kind selbst und in dessen Umwelt immer im Kontext von Bewegung zu sehen sind. Bewegung und Spiel als Mittel der Intervention sind das an anderer Stelle noch exakter ausdifferenzierende Alleinstellungsmerkmal, in welchem sich Psychomotorikerinnen und Psychomotoriker von pädagogischen und sonderpädagogischen Fachkräften unterscheiden. Strukturell unterscheidet sich die Tätigkeit der Psychomotoriker unter anderem dadurch von der der Lehrerin, dass die schulische Wissens- und

Normenvermittlung in der psychomotorischen Arbeit zurücktritt: Die *therapeutische* Dimension Oevermanns ist in der Psychomotorik diejenige, welche stärker betont wird.

Entwickelt man diesen Gedanken entlang dieser heil- und sonderpädagogischen Theorien weiter, so könnte eine moderne Definition von Psychomotorik folgendes beinhalten: Psychomotorik ermöglicht die Herstellung und/oder Sicherung von heterogenen Entwicklungskontexten und individuell optimalen Entwicklungsverläufen durch Spiel- und Bewegungsangebote und bewegungsbezogene Unterstützung, die Kompetenz erweiternd im Hinblick auf Entwicklung, Lernen, Bildung, Gesundheit und Erziehung sind.

Die Förderung der *Teilhabe* der Klientinnen und Klienten in einem inklusiven System wäre somit das übergeordnete Ziel einer Psychomotorik, welche die Kompetenzen der Kinder fördert. Um dieses Ziel bestmöglich zu erreichen, muss die Interventionsbandbreite der Möglichkeiten in der psychomotorischen Praxis erhalten, wenn nicht sogar erweitert werden. Die Mittel zur Zielerreichung stehen *immer* im Kontext von Bewegung. Beantworten ließen sich mit diesem Selbstverständnis, welches eine gesellschaftliche Relevanz von Psychomotorik deutlicher als bisher widerspiegelt, vermutlich auch brennende Fragen in der psychomotorischen Praxis: Wenn das Ziel von psychomotorischen Interventionen so wie beschrieben lautet, dann stellen sich Fragen, ob im Bildungssystem oder im Gesundheitssystem, ob einzeln oder in Gruppen, therapeutisch oder pädagogisch, präventiv oder kompensatorisch gearbeitet werden sollte, weniger vor dem Hintergrund der Unsicherheit der eigenen Berufsidentität, sondern vor einer umrissenen Zieldimension der eigenen Arbeit. Sogar bedeutet dies, und hier schließt sich der Kreis, dass das vorhandene Fachwissen bezüglich Diagnostik zum Tragen und zum Einsatz kommen *muss*, um den Auftrag bestmöglich, auch durch sinnvolle Vernetzung mit anderen Berufsgruppen, zu erfüllen. Erst mit Expertenwissen aus Bezugsdisziplinen lässt sich, auch oder

gerade im Zeitalter der Inklusion, ein solches Angebot verantwortungsvoll gestalten.

Die vier Vorteile, welche Moser (2005) für eine solche Akzentuierung der Herstellung oder Absicherung von *Teilhabe* für die Sonderpädagogik in einem alle einschließenden, inklusiven Bildungssystem benennt, sind nahezu deckungsgleich auf die Psychomotorik übertragbar: „Erstens würde sie Inklusionsanstrengungen nicht auf Gesellschaft als Ganzes beziehen, sondern lediglich auf das Erziehungssystem als Teilsegment, zweitens müsste sie Exklusion nicht mehr vorwiegend als Mangel individueller Schul- und Unterrichtsorganisation interpretieren, drittens wäre ein solches Modell sowohl für schulische wie auch für außerschulische Handlungsfelder relevant und viertes gewinnt sie hiermit einen auch sozialwissenschaftlich fundierten Bildungsbegriff“ (2005, 94).

Dies würde beispielsweise auch bedeuten, dass die erneut durch eindrückliche Zahlen belegte Chancenungleichheit im Bildungssystem, welche Kinder mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Familien massiv behindert (vgl. Kornmann 2003), mehr in den Fokus der Psychomotorik tritt und als eine ihrer originären Aufgaben angesehen werden könnte. Psychomotorik kann diejenige Disziplin sein, die Chancengerechtigkeit über spezielle Spiel- und Bewegungsangebote herstellt oder aufrecht erhält und somit einen wichtigen Beitrag zur *Teilhabe* an bzw. Absicherung von Bildung liefert.

*Psychomotorik: Teil des oder *Teilhabe* am Bildungssystem?*

Zu fragen ist abschließend noch, ob es erstrebenswert wäre, Psychomotorik als Teil des Bildungssystems zu etablieren, mit Vorteilen, aber auch mit allen Nachteilen eines an Lehrplänen und politischen Strömungen orientierten und zähen Entscheidungs- und Veränderungsprozessen unterworfenen Systems, dessen Erneuerungskraft oft sogar nichts mit der Frische und Spon-

taneität der Psychomotorik gemeinsam zu haben scheint. Auch hier hätte die skizzierte gesellschaftliche Konturierung des psychomotorischen Auftrages den großen Vorteil, dass man zwar bedeutsame Aufgaben im Bildungssystem übernehmen könnte, aber nicht zwingend Teil dieses Systems sein müsste. Auch andere, zugegeben derzeit wesentlich etabliertere Berufsgruppen wie Medizin, Psychologie und Sozialarbeit, haben Schnittmengen zum Bildungssystem, ohne sich allzu sehr in dessen Abhängigkeit zu begeben. Sie zeichnen sich übrigens allesamt auch dadurch aus, dass sie, unwidersprochen durch Klientel und Kostenträger, auch an anderen Systemen, wie dem Gesundheitssystem oder dem Sozialsystem, partizipieren. Wohl aber muss festgehalten werden, dass ein konsequentes Verständnis von Inklusion eine sehr enge Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen und somit auch ein Sich-Einlassen auf andere Systeme bedeutet.

Angedeutete Konsequenzen für Forschung und Praxis

Forschungsmethodische Konsequenzen einer Orientierung an der Sicherung oder Herstellung von *Teilhabe* wären vor allem dergestalt zu sehen, dass Forschungsarbeiten die Möglichkeit hätten, von einer Mikroebene auf eine Makroebene zu wechseln: Weniger der Nachweis von Effekten in einem an Störungsbildern aufgespannten Forschungsdesign wäre der Fokus, sondern Wirksamkeiten im Kontext des Kindes würden in den Vordergrund rücken. Messungen in Forschungsarbeiten bezögen sich weniger auf Merkmalsausprägungen beim Kind selbst, sondern auch auf die Wirkungen der Interventionen in dessen Umfeld. Dies entspräche viel mehr dem, was Psychomotorik in der Praxis leistet. Die Herausforderung dabei ist, den besonderen Wert des psychomotorischen Bewegungsaspektes herauszuarbeiten, um zu belegen, dass es sich nicht um einen Effekt handelt, den eine andere Intervention auch erzielt hätte. Für die Praxis würde sich vermutlich weniger die psychomotorische Inter-

vention in der Psychomotorikstunde an sich verändern. Vielmehr würde es die langfristige Therapieplanung deutlicher in Beziehung zu kontext- und kompetenzorientierten Zielen setzen. Wenn also der Anmeldegrund beispielsweise „ADS“ lautet, so wird durch das übergreifende Ziel der Verbesserung oder Absicherung der Teilhabe noch offensichtlicher, dass nicht nur das Syndrom an sich, sondern beispielsweise die Ermöglichung des Erlernens von Strategien, welche verbesserte Möglichkeiten der Teilhabe an Bildung, Unterricht und Freizeitgestaltung geben, im Mittelpunkt der psychomotorischen Förderung stehen können. Bewegung ist und bleibt, das belegen auch neueste Forschungen in der Neurowissenschaft, das zentrale Entwicklungsmoment der Menschheit. Psychomotoriker bringen als Fachleute aus der Verknüpfung pädagogischer Hermeneutik und dem Verständnis des eigenen Faches enorm wichtige Sichtweisen in die aktuelle Bildungsdiskussion ein. Warum also sollte man sich nicht auf den Weg zu einer besseren gesellschaftlichen Etablierung der Psychomotorik machen und die Fachentwicklung und -verankerung so vorantreiben?

Literatur und Referenzdokumente

Adler, J./Hättich, A./Rüesch, P./Kleiner, B./Senn, B./Vetter, M./Weibel, M./Wittgenstein, A. F. (2007): *Beschäftigungslage und berufliche Tätigkeit von Psychomotoriktherapeutinnen und -therapeuten in der Schweiz*. Abschlussbericht. Verfügbar unter: http://www.astp.ch/fileadmin/website_material/pdf/website_allgemein/Verbandsdokumente_d/Forschungsbericht_Beschaeftigungslage_PMT_070712.pdf

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2009): *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen: Psychomotorische Therapie*. Zürich. Verfügbar unter http://www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_230_Sonderpdagogik/k_280_Publi

- kationen/k_709_Ordner3Sonderpdagogi/3985_0_000200_psychomotorik_therapie.pdf
- Büchel, F./Helberger, C. (1995): Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie. In: J. Allmendinger (Hrsg.): *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Verfügbar unter: http://doku.iab.de/mittab/1995/1995_1_MittAB_Buechel_Helberger.pdf
- Dewe, B. (2000): Perspektiven der modernen Professionstheorie für pädagogisches Handeln. In: S. Müller/ H. Sünker/ T. Olk/ K. Böllert (Hrsg.): *Soziale Arbeit* (S. 291–300). Neuwied: Luchterhand.
- Elflein, P. (2002): *Sportpädagogik und Sportdidaktik* (2. Aufl.). Baltmannsweiler.
- Endrueit, G./Trommsdorff, G. (2002): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hollenweger, J. (2004): Integration: Mehr als ein Programm? In: A. Kummer-Wyss/P. Walther-Müller, (Hrsg.): *Integration: Anspruch und Wirklichkeit* (S. 17–38). Luzern: Edition SZH.
- Fischer, K. (2009a): Vortrag auf der Tagung der Wissenschaftlichen Vereinigung für Psychomotorik (WVPM) in Köln am 23.01.2009.
- Fischer, K. (2009b): Bewegung als Erkundungsaktivität. *Motorik*, 32, 174–179.
- Galuske, M. (2002): *Methoden der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Juventa.
- Kornmann, R. (2003): Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In: G. Auernheimer (Hrsg.): *Schief-lagen im Bildungssystem* (S. 71–86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurz, D. (2000): Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in NRW. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Erziehender Schulsport* (S. 9–55). Bönen: Kettler.
- Moser, V. (2000): Sonderpädagogische Konstitutionsprobleme. In: F. Albrecht/A. Hinz/V. Moser (Hrsg.): *Perspektiven der Sonderpädagogik* (S. 45–57). Neuwied: Luchterhand.
- Moser, V. (2001): Behinderung – notwendiges Konstitutiv sonderpädagogischer Theoriebildung? In: A. Müller (Hrsg.): *Sonderpädagogik provokant* (S. 133–144). Luzern: SZH.
- Moser, V. (2005): Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In: D. Horster/U. Hoyningen-Süess (Hrsg.): *Professionalisierung und Professionalität in der deutschsprachigen Sonderpädagogik* (S. 87–96). Opladen: Leske + Budrich.
- Neuber, N. (2001): Entwicklungsförderung durch Bewegung? Methodologische Überlegungen zu einer Sportpädagogischen Jugendforschung. In: G. Friedrich (Hrsg.): *Sportpädagogische Forschung* (S. 300–306). Hamburg: Kettler.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe/W. Helsper: *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt: a. M.: Suhrkamp.
- Seewald, J. (1992): *Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung*. München: Fink.
- Reiser, H. (2005): Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. In: D. Horster, U. Hoyningen-Suess, C. Liesen (Hrsg.): *Sonderpädagogische Professionalität* (S. 133–150). Wiesbaden: VS Verlag.
- Vetter, M. (2005): Psychomotorik und Integration – Eine Verbindung mit Chancen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12/2005–1/2006, 24–30.
- Wendler, M./Hammer, R. (2009): Die Bedeutung der Psychomotorik im Spiegel der aktuellen Bildungsdiskussion. *Motorik*, 32, 116–126.
- Zimmer, R. (1999): *Handbuch der Psychomotorik*. Freiburg: Herder.

Josef Voglsinger

Bewegte Schule zwischen Willkür und professionellem Handeln

Grundlegende Überlegungen und die Bedeutung von „Bewegung“ aus der Perspektive entwicklungstheoretischer Konzepte

Ausgehend von Überlegungen zu einem holistisch-dynamischen Menschen- und Weltbild, in dem der Mensch als bio-psycho-geistig-soziale Einheit gesehen wird, gilt es den Begriff „Bewegung“ in eben diesen vier Dimensionen menschlichen Seins zu interpretieren. Entwicklungstheoretische Konzepte aus den Bereichen der Entwicklungsneurologie, der Psychodynamik, der Epistemologie und der Systemtheorie bilden in Verbindung mit philosophischen Gedanken die Basis, Bewegung als zentrales Phänomen für die Persönlichkeitsentwicklung zu begreifen um daraus Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen – auch im Bereich der Schulentwicklung – abzuleiten. Diese Überlegungen bilden mögliche, grundlegende Qualitätskriterien für Initiativen unter dem Titel „Bewegte Schule“ und dienen der Anregung zu einer kritisch-reflexiven, inter- und transdisziplinären Fachdiskussion.

Der Konstruktivismus und das Systembild von Maturana und Varela, dass das kausale Ursachendenken in vielen Bereichen nicht mehr verbindlich ist. Bei aller Verunsicherung ist aber eine Positionierung unerlässlich. Reinelt beendet seine Assoziationen zum Artikel von Fuchs mit der Frage: „Sind nicht die Gegenseitigkeit und Liebe jene Erlebens- und Verhaltensformen, die zeitgemäß zeitlos die

Grundlagen

Bewegte Schule ist ein Begriff, der auf den ersten Blick sehr klar erscheint und oft mit mehr körperlichem Bewegungsangebot assoziiert wird (Bewegtes Sitzen, Bewegte Pause, Bewegtes Lernen, ...). Gleichzeitig wird er jedoch so offen und undifferenziert verwendet, dass sich damit aber nicht nur Möglichkeiten für kreative Veränderungen und Innovation in der schulischen Bildungslandschaft eröffnen. Diese fehlende definitorische Eingrenzung nutzen oft selbsternannte Experten als Zugangslegitimation, um in Schulen Projekte anzubieten, deren Inhalte als pädagogisch bedenklich bis verantwortungslos einzustufen sind. Es ist daher m. E. wichtig und notwendig, den Fokus der Fachdiskussion auch auf grundlegende Fragen zu richten, die eine Abgrenzung professioneller Angebote von Scharlatanerie thematisieren. Dieser Artikel widmet sich daher eingangs der Frage nach dem Menschen- und Weltbild, als Basis aller Bestrebungen einer Bewegten Schule. Davon ausgehend wird der Begriff Bewegung sehr weit und ganzheitlich gefasst, um anschließend die Bedeutung von Bewegung für die Persönlichkeitsentwicklung unter

biologisch-neurologischen, psychodynamischen, erkenntnistheoretischen und systemisch-konstruktivistischen Aspekten her zu beleuchten.

Menschen- und Weltbild

In einem Beitrag im Buch „Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung“ fragt Marianne Fuchs, ob wir ein zeitgemäßes, verbindliches Menschenbild haben. Es ist sicher nicht möglich, eine verbindliche Antwort darauf zu finden. War nicht das Ptolemäische Weltbild (Claudius Ptolemäus, ca. 100–180 n. Chr.), in dem die Erde kosmischer Mittelpunkt war, bis zum Beginn der Neuzeit zeitgemäß und verbindlich? Abgelöst wurde es vom heliozentrischen Weltbild des Nikolaus Kopernikus (1473–1543), dessen Ideen zu seiner Zeit lediglich als Hirngespinnst abgetan wurden. Aber weder die Verbrennung des Giordano Bruno (16. 2. 1600) noch der durch die Inquisition erzwungene Widerruf des Galileo Galilei (1633) konnten die neu entdeckte kosmische Ordnung aufhalten. Es ist davon auszugehen, dass auch die Erkenntnisse der jüngeren und aktuellen naturwissenschaftlichen Forschung Auswirkungen auf bestehende Menschen- und Weltbilder haben werden. So zeigen z. B.



Mag. Dr. Josef Voglsinger, MAS; Jg. 1954, Lehrer, Studium der Pädagogik und Sonder-Heilpädagogik, Universitätsstudiengang (MAS Psychomotorik/Motopädagogik); Psychotherapeut (Autogene Psychotherapie). Lektor am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien, Referent an Pädagogischen Hochschulen und an der NÖ Landesakademie; wissenschaftlicher Leiter des Projekts Bewegte Klasse (Gesundes NÖ), Psychotherapie und heilpädagogisch-psychomotorische Therapie in freier Praxis.

Anschrift des Verfassers:
König Etzel Gasse 21
A-2410 Hainburg/Donau
Telefon: 02165 / 63590
E-Mail: j.voglsinger@aon.at
home: www.dr-voglsinger.at



△ Spinnennetz

besten Seiten unseres Menschseins hervorbringen" (Reinelt 2005, 27)? Dieser Gedanke führt zu einem Ansatz, den Menschen (und damit auch die Welt) ganzheitlicher zu betrachten und als Basis aller Überlegungen von einem holistisch-dynamischen Weltbild auszugehen. In dieser Sichtweise greift es zu kurz, einzelne Bereiche nur isoliert zu untersuchen, vielmehr ist es notwendig, den Menschen als Mitgestalter seiner eigenen Entwicklung zu sehen, sowie biologische, psychische, kognitive und soziale Anteile vernetzt und oszillierend zu begreifen. Die Ganzheit wird den Elementen aus denen sie besteht übergeordnet und verkörpert im Sinne der Theorien der Ganzheits- und Gestaltpsychologie der Berliner Schule mehr als die Summe der Teile.

Hüther, Weizsäcker und Fuchs sprechen von Liebe im Sinne von Gegenseitigkeit und meinen dabei die Achtung vor dem Anderen und dem Anders-Sein (Fuchs 2005, 22). Diese gegenseitige Achtung und Anerkennung ist jedoch keine genetische Disposition, sondern „die Bedingung dafür, dass Menschen andere anerkennen lernen und damit wechselseitig Regeln aushandeln können" (Garnitschnig 1995, 7).

Möglich werden solche Lernprozesse nur unter der Annahme, dass der Mensch und seine dingliche und personale Umwelt ein Gesamtsystem bilden. Aktivität und Veränderung bedingen sich gegenseitig und sind in der Praxis untrennbar miteinander verbunden.

„Immer gehört zur Liebe auch Überraschendes, Unerwartetes, also das Staunen. Zum Hin und Her der Beziehung gehört ebenso Austausch, das Teilen von Freud und Leid und Enttäuschungen. Bereit bleiben zu Veränderungen" (Fuchs 2005, 22). Der Mensch als ein Organismus mit autopoietischer Organisation, dessen Sein sich ausschließlich im Entscheiden und Handeln verwirklicht, ist auf Austauschprozesse mit seiner Umwelt und auf zwischenmenschliche Beziehungen angewiesen. Ausschließlich in der Aktion, nur im handelnden Erleben bilden sich jene „subjektiven biopsychischen Repräsentationen" (Reinelt), „inneren Bilder" (Hüther) oder „integrierten Fühl-, Denk- und Verhaltensprogramme" (Ciampi) als grundlegende Bausteine der Psyche sowie aller integrativen Denkprozesse.

Bewegen in den Dimensionen menschlichen Seins

Ganz gleich von welcher Ebene aus ich menschliche Phänomene betrachte, wird die oben skizzierte ganzheitliche Struktur des Menschen (bio-psycho-geistig-soziale Einheit) die Ausgangsbasis sein. Veränderungen in nur einem Bereich oder eines Teils führen zu Veränderungen und Reaktionen anderer Teile und wirken wieder zurück (Transaktion). „Sowohl der psychische, der soziale wie der biologische Bereich organisieren sich nach ihren je eigenen Gesetzmäßigkeiten selbst, und gleichzeitig beeinflussen sie sich in ihrer Struktur dort, wo sie interagieren, fortwährend gegenseitig" (Ciampi 1997, 91).

Bewegung, als Grundphänomen personaler Existenz ist ein charakteristischer Ausdruck von Lebendigkeit (Gröschke 1997, 185 ff.) und kann konsequenter Weise nicht ausschließlich geometrisch (Ortsveränderung) oder im physikalischen Sinne (Energie im Verhältnis zur Masse) gesehen werden. „Organismen haben oder bewirken nicht Bewegungen als solche, sondern ihre Bewegungen bedeuten oder bewirken etwas, das selbst nicht nur Bewegung ist" (Weizsäcker 1986, 127). Eine Möglichkeit besteht nun darin, den Begriff Bewegung ausgehend von den Dimensionen menschlichen Seins (Körper, Psyche, Kognition, Sozialität) zu interpretieren.

- Auf der biologischen Ebene, der Körperlichkeit steht Bewegung im Sinne von „sich bewegen“ für Aktivität und Handlungsfähigkeit.
- Die psychische Komponente umfasst das „bewegt sein“ mit den Bereichen der Emotion und Motivation.
- In der kognitiven Dimension ist es das „bewegte Denken“, welches vor allem in der Kreativität und Flexibilität zum Ausdruck kommt.
- Der soziale Aspekt wird sichtbar im „aufeinander zubewegen“, das für Beziehung, Dialog und Kommunikation steht.

Gelingt es nun Angeboten, Projekten und Initiativen, am Schulleben beteiligte Lehrer, Schüler und Eltern in den genannten Bereichen zu „bewegen“, entwickeln sich in den Schulen Bewegungsräume die m. E. dem Begriff „Bewegte Schule“ am ehesten gerecht werden.

Solche Bewegungsräume sind gleichzeitig Erfahrungsräume, eine Basis zur Anbahnung integrativer Lernprozesse. Lernen in diesem umfassend, ganzheitlich verstandenem Sinne beschränkt sich aber nicht auf Instrumentalisierung und Reproduktion sondern Lernen wird zu einem aktiven, konstruktiven, selbst gesteuerten, emotional motivierten, kreativen und kommunikativen Prozess. Neben der Aneignung kognitiver Wissensinhalte werden aber ebenso Lebenserfahrungen ermöglicht, welche die Entwicklung und Erhaltung eines starken Kohärenzgefühls (vgl. Antonovsky 1997) fördern.

Bewegung und Persönlichkeitsentwicklung

In Anlehnung an A. N. Leontjew beschreibt Berger die menschliche Persönlichkeit als ein dynamisches System. „Persönlichkeit ist ein hierarchisches System von Tätigkeiten, in denen die Beziehung zur Welt realisiert wird. Persönlichkeit ist ein spätes Produkt der ontogenetischen und sozialen Entwicklung des Menschen – sie ist nicht angeboren und nicht biologisch definiert. Persönlichkeit ist das Resultat der individuellen Entwicklung“ (Berger 2005, 50). Darauf

aufbauend wird in weiterer Folge die Bedeutung der Bewegung für die Persönlichkeitsentwicklung unter biologisch-neurologischen, psychodynamischen, erkenntnistheoretischen und systemisch-konstruktivistischen Aspekten her beleuchtet.

Biologisch-neurologischer Aspekt

Den Begriff Selbstorganisation als Kriterium für Leben aufzufassen findet sich bereits bei Platon (Klein 2005, 30 ff.) und wird von den Biologen Maturana und Varela mit dem Begriff der Autopoiese, „dem Mechanismus, der Lebewesen zu autonomen Systemen macht“ (Maturana/Varela 1984, 55) konkretisiert. Die biologischen Grundlagen, auf denen die Entwicklung der Persönlichkeit beruht, sind zu einem ganz bestimmte individuelle Merkmale des Menschen, die bereits im Organismus eines Neugeborenen als Formen, Strukturen und Modalitäten der Organisation ausgebildet sind (vgl. Berger 2005, 51) und die sich in einem phylogenetischen Entwicklungs- und Lernprozess ausgeformt haben (vgl. Riedl 1985, 44 f.). Die Differenzierung dieses biologischen Erbes erfolgt jedoch als Prozess der Selbstorganisation in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Dieser Prozess ist jedoch nicht vorstellbar als Abbildung bzw. Erkenntnis einer absoluten Welt, der primär mit Hilfe einer, durch genetische Programme

gesteuerten Hirnentwicklung abläuft. Wahrnehmungen und Erfahrungen werden ganz spezifisch durch die menschliche Struktur konfiguriert, wodurch der Gegenstand der konkreten Wahrnehmung in der Beschreibung überhaupt erst entsteht. Diese zirkuläre Verkettung von Handlung und Erfahrung fassen Maturana und Varela mit dem Aphorismus zusammen: „Jedes Tun ist erkennen, und jedes Erkennen ist Tun“ (Maturana/Varela 1987, 31).

Der Neurobiologe Hüther präzisiert diese Überlegungen, indem er die Hirnentwicklung als einen Prozess beschreibt, der sich selbst organisiert und durch Interaktion (neuronalen Verbindungen und synaptische Verschaltungen) gelenkt wird. Da es keinen genetischen Plan gibt, welche Nervenzellen miteinander Verbindung aufnehmen sollen, wird zunächst ein erheblicher Überschuss an Vernetzungen und synaptischen Verbindungen produziert. Bestehen bleiben jedoch nur jene synaptischen Verschaltungsmuster, die in funktionelle Netzwerke, der Basis aller Fertigkeiten und psychischen Funktionen, integriert sind; das heißt häufig benutzt und immer wieder aktiviert werden. Ist in älteren Hirnregionen (Hirnstamm, Thalamus, Hypothalamus – zuständig für Körperfunktionen wie Atmungsregulation, Kreislauf, aber auch für angeborene Reflexe) diese Phase zum Zeitpunkt der Geburt weitgehend abgeschlossen,



△ Kugelbahn



△ *Das geheimnisvolle Gestell*

bleibt die erfahrungs- und nutzungsabhängige Plastizität in jüngeren, besonders durch postnatale Erfahrungen formbaren Bereichen des Neokortex sicher bis zur Pubertät, möglicherweise sogar zeitlebens erhalten (Hüther 2005, 65).

Es sind Wahrnehmungen und Bewegungen, durch die sich der Mensch in einem äußerst aktiven Prozess seiner Umwelt bemächtigt und sich diese gleichzeitig formt. Ausgangspunkt ist immer das konkret-sinnliche Begreifen und Handeln. Daraus entwickeln sich jene subjektiven biopsychischen Repräsentanzen, anschaulich bildhafte Vorstellungen und Gefühle, für die verschiedensten Objekte und Gegenstände die ihn umgeben. Darauf aufbauend wird, auf immer höheren Abstraktionsstufen, das begriffliche, abstrakte Denken erst möglich. Die Basis aller integrativen Denkprozesse bilden demnach innere Bilder, die ihrerseits wieder die Voraussetzung dafür sind, neue Wahrnehmungen zu machen. Lernprozesse werden dann initiiert, wenn ein altes, bereits vorhandenes Muster und das durch eine Wahrnehmung gemachte, neu entstandene Aktivierungsmuster teilweise übereinstimmen und sich überlagern können. „Das im Kortex entstandene *Erwartungsbild* muss dann geöffnet und entsprechend modifiziert werden. Anschließend wird es erneut mit den von den eintreffenden Sinnesdaten erzeugten Erregungsmustern verglichen. Dieser Prozess wiederholt sich so lange, bis ein neues, erweitertes inneres *Erwartungsbild* entstanden ist, das sich nun endlich mit dem tatsächlichen Wahrnehmungsbild deckt. Die neue

Wahrnehmung ist dann in den Schatz der bereits vorhandenen inneren Bilder integriert worden“ (Hüther 2005, 77). Sind jedoch beide Erregungsmuster identisch oder besteht keinerlei Übereinstimmung bleibt alles wie gehabt. Man hat nichts dazugelernt.

Daraus lässt sich ableiten, dass es ein Ziel von Lernorganisation wäre, einen Rahmen zu schaffen, wo sich vielfältige Möglichkeiten mit Bezug zu den je eigenen Lebenswirklichkeiten finden, damit ein konstruktiver und aktiver Zugang zu Problemsituationen angeregt und handlungsorientierte Selbsttätigkeit initiiert wird. Hier wird nochmals die Zirkularität von Handlung (Bewegung) und Erfahrung sichtbar, die Maturana und Varela so schön als die „Untrennbarkeit einer bestimmten Art zu sein von der Art, wie die Welt uns erscheint“ (Maturana/Varela 1987, 31) beschreiben.

Psychodynamischer Aspekt

So wie Bewegung im Sinne von aktivem Handeln für die Ausbildung neuronaler Vernetzungen eine nicht wegzudenkende Größe darstellt, ist auch die psychische Komponente der Entwicklung ohne dem Moment der Bewegung undenkbar. Datler und Studener, Vertreter der psychoanalytischen Pädagogik gehen der Frage nach, welche Erfahrungen mit Bewegungen und Bewegt-Werden welchen Einfluss auf die Ausbildung unserer Persönlichkeitsstrukturen haben. Sie stellen fest, dass in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Publikationen die Bedeutung von Bewegungserfahrungen für die Entfaltung des Ich-Gefühls, die

Ausbildung komplexer Affektkonstellationen und innerer Repräsentanzen meist nur implizit behandelt wird, sich jedoch in vier Grundgedanken zusammenfassen lassen.

Die Erfahrungen, die ein kleines Kind im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern macht, haben Einfluss auf die Ausbildung basaler Grundstimmungen und Grundhaltungen, auf das Vertrautwerden des Kindes mit unterschiedlichen Affekten, Affektveränderungen und Formen der Affektregulation, auf den Aufbau der inneren Repräsentanzenwelt und der mentalen Fähigkeiten eines Kindes (Datler/Studener 2005, 55–65). Die Persönlichkeitsentwicklung ist auch in psychodynamischer Sicht kein in sich geschlossener Prozess, der sich unter Ausschluss der Umwelteinflüsse vollzieht, sondern muss als sich wechselseitig bedingender Interaktionsprozess in einem sozialen Beziehungsgefüge verstanden werden. Bowlby hebt in diesem komplexen Beziehungssystem die Bindung hervor, die er als ein primäres, genetisch verankertes motivationales System darstellt, „das zwischen der primären Bezugsperson und dem Säugling in gewisser biologischer Präformiertheit nach der Geburt aktiviert wird und überlebenswichtige Funktion hat“ (Brisch 2006, 36).

Erklären Sigmund Freud, wie später auch Anna Freud die Entstehung der Bindung zwischen Mutter und Kind noch durch die Befriedigung der oralen und emotionalen Bedürfnisse des Säuglings, d. h. durch das Lustprinzip, entwickelt der Kinderarzt und Psycho-



△ Bau einer Seilbahn

analytiker Winnicott eine dyadisch interaktionelle Auffassung der Mutter-Kind-Beziehung. Der Säugling kann seiner These folgend nur dann ein gesundes Selbstwertgefühl entwickeln, wenn eine affektive Spiegelung durch die Mutter erfolgt. Auch Stern schließt aus seinen Beobachtungen und Experimenten zur Psychologie der frühkindlichen Wahrnehmung, dass der Säugling als aktives, interagierendes und äußerst kompetentes Lebewesen zur Welt kommt (vgl. auch Papoušek 2003, 24 f.) Seine Forschungen führten ihn zu einer Theorie, die sowohl die Symbiosethese (Mahler 1999), als auch die Annahme ablehnt, wonach sich die zunächst sinnesspezifische Wahrnehmung erst im Laufe des ersten Lebensjahres koordiniert. Nach Stern organisiert und verarbeitet bereits das Neugeborene mit seinem „auftauchenden Selbst“ seine vielfältigen Wahrnehmungen amodal. D. h., dass Wahrnehmungsinformationen, die über verschiedene Sinneskanäle ankommen, einheitlich kodiert und damit von Anfang an koordiniert wahrgenommen werden.

Die menschliche Entwicklung ist demnach primär in der Polarität der sozialen, anfangs der dualen Situation eingebettet. „Die Organisationsveränderungen des Säuglings und deren Deutung durch die Eltern fördern einander wechselseitig, mit dem Ergebnis, dass das Kind eine neue Empfindung davon zu haben scheint, wer es selbst und wer sein Gegenüber ist und welche Interaktionen nun stattfinden können“ (Stern 1998, 23). Damit eng verbunden sind auch die Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Urheberschaft, die nach Papoušek

untrennbar mit den angeborenen inneren Motivationssystemen von Neugier, Erkundungsdrang und Motivation verknüpft sind und sich an der Freude an Bewegung, am Ausprobieren und Selbermachen manifestieren. In diesem Zusammenhang bringt sie auch die Bedeutung des Spiels in die Diskussion ein. „Beim Aufbau der kindlichen Erfahrungs- und Vorstellungswelt wirkt das Spiel als Quelle von Selbstwirksamkeitserfahrungen, als Kontext zum Entdecken, Erproben und Einüben neuer Fertigkeiten, Problemlösungen und früher Formen von Konfliktbewältigung. Das Spiel ermöglicht dem Kleinkind, angespornt durch seine intrinsische Motivation, zielorientiertes Handeln, Aufmerksamkeitsregulation und Ausdauer einzuüben“ (Papoušek 2003, 38).

Den Bezugspersonen kommt demnach im gesamten Organisationsprozess der Persönlichkeitsentwicklung eine immens wichtige Bedeutung zu. Bereits im Säuglingsalter schließen sie bewusst und unbewusst aus dem Verhalten des Kindes auf seine Empfindungen und benennen dieselben. Persönliche Wahrnehmungen und Gefühle bilden dabei immer einen Filter, durch den die körperlichen Aktivitäten und Reaktionen des Kindes interpretiert werden. Daher wird das Verhalten (Bewegungsantworten) oder die sprachliche Formulierung – als Reaktion auf eine beobachtete kindliche Aktion – die tatsächliche, subjektive Befindlichkeit des Kindes nur teilweise treffen, aber die Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes wesentlich beeinflussen.

Reinelt dokumentiert diesen komplexen Prozess am Beispiel des Begriffs

„Vertrauen“, womit er ein besonderes Gefühl, verbunden mit körperlichen Vorgängen und Handlungen bezeichnet. Das Gefühl des Vertrauens ist ebenfalls das Ergebnis eines interaktionellen Prozesses zwischen dem heranwachsenden Kind und seinen Bezugspersonen. Alle in diesem Zusammenhang gemachten Wahrnehmungen werden codiert und als Repräsentationen gespeichert. Bei der Aktivierung sind mit den interaktionellen Prozessen auch immer nicht wahrnehmbare organische Prozesse verknüpft, wie entspannte Muskeln, gleichmäßige Atmung, ruhiger Herzschlag u. a. „Der (interaktionelle) Aktivitätskomplex „Vertrauen“ ist somit eine psycho-somatische Organisation. Es wird einen längeren Zeitraum benötigen, bis das Kind auch sprachlich versteht, was (im positiven Fall) kernhaft in ihm repräsentiert ist. Vertrauen wird erst wirklich begreifbar, wenn es empfunden und gefühlt werden kann. Wenn die Lebenssituation eines Kindes sehr ungünstig ist, wird das Wort letztlich unverstanden und bedeutungsarm bleiben.“ (Reinelt 1996, 310).

Für den Schulalltag lässt sich daraus die Notwendigkeit zur handlungs-, erlebnis- und prozessorientierten, mit einem Wort „bewegten“ Gestaltung von Unterricht ableiten. Erst wenn Lehrer Unterrichtsarbeit als Beziehungsgestaltung begreifen, ihnen bewusst wird, dass sie Schüler unterrichten und sich von der Vorstellung lösen, ein Fach zu unterrichten, kann es gelingen, junge Menschen für eine engagierte Auseinandersetzung mit Fachinhalten zu motivieren und zu begeistern.

Erkenntnistheoretischer Aspekt

Wie erlangen wir Kenntnis von der Wirklichkeit und wie wissen wir, dass diese Erkenntnis auch verlässlich ist? Dieses epistemologische Problem beschäftigt heutige Philosophen genau so wie Platon, jedoch sind alle versuchten Antworten dem eigentlichen Problem nicht wirklich nähergekommen (Glaserfeld 2001, 18). Bei der Skizzierung der biologischen und psychischen Grundlagen des Persönlichkeitsentwicklungsprozesses, der auch als fortschreitender Prozess zunehmender Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten interpretiert werden kann, wurde bereits angedeutet, dass Wirklichkeitskonstruktion und Erkenntnisgewinn keine ausschließlich kognitive Leistung darstellt, sondern sehr stark von Emotionalität, Vertrauen u. a. Gefühlen beeinflusst wird. In diesem Zusammenhang wegweisend sind die Arbeiten des Psychiaters und Kognitionsforschers Luc Ciompi, der in seinem Entwurf einer fraktalen Affektlogik von der These ausgeht, dass in sämtlichen psychischen Leistungen immer affektive und kognitive Komponenten zusammenwirken. Ausgehend von Piaget und seiner Theorie der kognitiven Entwicklung, versucht er psychodynamisch-psychotherapeutische Entwicklungsmodelle, neurologische Forschungsergebnisse und systemtheoretische Ansätze zu verbinden.

In Erweiterung der Epistemologie von Piaget, der die Entwicklung kognitiver Strukturen beschreibt, postuliert Ciompi das Vorhandensein affektiv-kognitiver Schemata, die sich – analog zur Piagetschen Auffassung, in der Aktion, im handelnden Erleben, in der Äquilibration von Assimilation und Akkommodation bilden und ständig erweitern. In der systemtheoretischen Sprache Ciompis werden solche erfahrungsgenerierten affektiv-kognitiven Bezugssysteme „integrierte Fühl-, Denk- und Verhaltensprogramme“ genannt. Darunter subsummiert er sowohl einfachste bedingte Reflexe, den Umgang mit der dinglichen Welt bis zu übergeordneten Verhaltenssystemen und Theoriebildungen als auch hochkomplexe zwischenmenschliche Verhaltensweisen. Bestimmten Kognitions- oder Verhaltenssequenzen werden demnach immer bestimmte Affekte zugeordnet. Den Affekten, definiert als „eine von

inneren oder äußeren Reizen ausgelöste, ganzheitliche psycho-physische Gestimmtheit von unterschiedlicher Qualität, Dauer und Bewusstseinsnähe“ (Ciompi 1997, 67), schreibt er organisatorisch-integratorische Wirkungen auf das Denken zu. Er beschreibt die Affekte als entscheidende Motivatoren aller kognitiven Dynamik, die andauernd den Fokus der Aufmerksamkeit bestimmen, wie Schleusen, die den Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnisspeichern öffnen oder schließen, wirken, die Kontinuität schaffen, die Hierarchie unserer Denkinhalte bestimmen und wichtige Komplexitätsreduktoren sind. „Die grundlegende Leistung und Dynamik des psychischen Apparats besteht, so gesehen, einerseits in der Generierung von immer wieder neuen integrierten Fühl-, Denk- und Verhaltensprogrammen unterschiedlichster Dimension aus der Aktion, und andererseits in der ständigen affektgeleiteten Anpassung des Gesamtorganismus an die jeweilige Situation [...]. Damit stehen frühere Erfahrungen zur ökonomischen Bewältigung von ähnlichen Situationen in der Gegenwart jederzeit kontextgerecht zur Verfügung. Über die beschriebenen Operatorwirkungen der Affekte, die den gesamten Organismus sinnvoll um- und einstimmen, wird alles Denken und Verhalten fortwährend zu einem der jeweiligen Situation angepassten Ganzen integriert“ (Ciompi 1997, 121).

Durch die Zusammenführung des affektologischen Modells mit chaostheoretischen Erkenntnissen gelingt es, die nichtlineare Dynamik psychischer und psychosozialer Systeme zum Forschungsthema zu machen. Ciompi zeigt das unter anderem am Beispiel kreativer Leistungen, welche gleich den nichtlinearen Phasensprüngen in dynamischen Systemen als selbstorganisatorische Phänomene gesehen werden, wobei eine Verteilung der verfügbaren Affektenergien in andersartigen Mustern auf die vorliegende Kognition stattfindet (Ciompi 1997, 155 f.). Unter Kreativität ist demnach ganz allgemein die Fähigkeit und Bereitschaft zu Perspektivenwechsel, der flexible und reflexive Umgang mit der eigenen Konstruktivität zu verstehen. „Kreativität resultiert aus der Autopoiese und Selbstorganisation psychischer Systeme“ (Siebert 1999, 118) und ist

meist nicht das Resultat einer höchst konzentrierten Anspannung. Kreatives Denken und das Finden kreativer Lösungen kommt im Moment des höchsten Problembewusstseins eher aus einer lustvollen Entspannung, einer offenen Gelassenheit oder Ablenkung (Ciompi 1997, S. 321 f.). Da ein eher neutrales Affektivitätsniveau als Basis für den Zugang zu neuen Inhalten gesehen wird (übermäßige Wut oder Angst ziehen infolge der affektiv-kognitiven Koppelung das gesamte Denken so in Bann, dass der Zugang zu anderen Strukturen verschlossen bleibt), wird deutlich, dass ganzheitliches Lernen und kreative Leistungen nur in Bewegungsräumen, in einer Atmosphäre der Geborgenheit, des Vertrauens und der gegenseitigen Anerkennung stattfinden kann.

Systemisch-konstruktivistischer Aspekt

Trotz des Postulats der Selbstregulierung autopoietischer Systeme und der Rekursivität von Lernprozessen ist der Mensch auf Interaktion mit seiner Umwelt angewiesen. Nur im kommunikativen Prozess, im Dialog ist es möglich, sich den Sichtweisen anderer zu nähern um dadurch gleichzeitig die eigene Perspektive zu erweitern. Es kann weder der eine noch der andere als das Maß aller Dinge gelten, niemand kann für sich beanspruchen, „die Dinge in einem umfassenden Sinne besser zu verstehen als andere“ (Varela 2001, 308).

Der Fokus ist in dieser Sichtweise nicht auf das Produkt, die Reproduktion von Sachinhalten gerichtet. Unsere Sinnesorgane liefern uns in diesem Verständnis keine realen fotografischen Abbildungen der Wirklichkeit. Der Kern der Aufmerksamkeit muss sich vielmehr auf die Art und Weise der Aneignung bestimmter Inhalte richten. In diesem Prozess geht es vornehmlich um den Erwerb jener Handlungskompetenzen, die notwendig sind, um die eigene Welt konstruieren, strukturieren und auch selbstverantwortlich gestalten zu können. Daher kann Erkenntnisgewinn oder Wissensaneignung auch nicht von subjektiver und empfindender Wahrnehmung abgetrennt werden.

Als konsequente Folge ist festzuhalten, dass niemand für jemand anderen Erfahrungen machen kann, es also

prinzipiell unmöglich ist zu lehren sondern nur möglich ist, Lernprozesse anzuregen, in denen Inhalte, Begriffe, Bedeutungen, Wissen selbstständig erworben werden (vgl. Werning 1999, 251 ff. und Siebert 1999, 174 ff.). Von Förster verdeutlicht diese These mit der Metapher einer trivialen und nicht-trivialen Maschine. Bei trivialen Maschinen ist die Transformationsregel konstant und führt somit zu vorher-sagbaren Ergebnissen. Von einer Kaffeemaschine z. B. kann zu Recht angenommen werden, dass sie Kaffee macht, wenn sie mit den nötigen Grundstoffen befüllt ist. Dieses Kausalitätsprinzip verliert bei nicht-trivialen Maschinen seine Gültigkeit. Bei diesen kann sich die Transformationsregel von Schritt zu Schritt, von Operation zu Operation ändern und die Ergebnisse sind analytisch unbestimmbar, historisch bedingt und nicht voraussagbar. „Aufgrund mangelnden Verständnisses darüber, wie man mit einem der nicht-trivialsten, schöpferischsten, erstaunlichsten, unvoraussagbarsten Geschöpfen, die mir bekannt sind, nämlich unseren Kindern, umgehen soll, wird in einigen Ausbildungssystemen Lernen mit Trivialisierung verwechselt. Beim Lernen wächst die Anzahl interner Zustände und die semantische Relationsstruktur (das ‚Programm‘) wird bereichert. Trivialisierung ist dagegen Amputation interner Zustände, Blockierung der Entwicklung unabhängigen Denkens und Belohnung von vorschrittmäßigem, also voraussagbarem Verhalten“ (v. Foerster 1993, 144).

Um Einblick in die Betrachtungs- und Denkweise anderer zu erlangen, ist Austausch und Kommunikation unerlässlich. Gemeinschaft, Teamarbeit und kreative Weiterentwicklung kann nur wachsen, wenn Unvorhersehbares nicht als Bedrohung sondern als Chance gesehen wird. Fehler, die Schüler in ihren Problemlösungsversuchen machen sind in diesem Verständnis plötzlich keine Makel mehr, sondern geben Lehrern Einblick in Aspekte ihres begrifflichen Vorstellungsvermögens. In einem weiteren Schritt wird es „wirksamer sein, die Schüler mit Situationen zu konfrontieren, in denen die Alltags-theorie, mit der sie bisher gearbeitet haben, nicht funktioniert. Dann ergibt sich aus ihrer eigenen Perspektive die

Notwendigkeit, eine leistungsfähigere Theorie zu entwickeln“ (Glaserfeld 1997, 302). So besteht die Chance, Schülern die Möglichkeit einzuräumen, nicht nur zu lernen, um Prüfungen zu bestehen, sondern um intellektuell fähiger zu werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Um auch in diesem Aufsatz die dynamische Zirkularität nicht ganz aus den Augen zu verlieren, ist es notwendig darauf hinzuweisen, dass es für ein ganzheitliches Verständnis notwendig ist, die im Text vorgenommene lineare Trennung gedanklich aufzuheben und alle skizzierten Aspekte als gleichzeitig, sich wechselseitig beeinflussend und bedingend zu verstehen. Der Begriff „Bewegung“ wird dadurch sehr umfassend aber nicht willkürlich interpretierbar und „Bewegte Schule“ eine Plattform, die auf dem Boden der oben vorgestellten theoretischen Grundlagen, konkrete Angebote zur schrittweisen Veränderung von Schule, Unterrichtsorganisation und Gestaltung von Lernprozessen (auch in der Lehrerbildung) unterstützt. Ziel ist es, durch Initiativen oder konkrete Projekte, in Schulen einen Rahmen zu schaffen, wo Handlung und Bewegung auf biologisch-körperlicher Ebene, bewegt und motiviert sein im emotional-psychischen Bereich, bewegtes Denken im Sinne von Anbahnung kreativer Denkprozesse sowie Dialog und Kommunikation gefordert und gefördert werden.

Das Gesundheitsforum NÖ versucht seit 1994 mit dem Projekt „Bewegte Klasse“ diesen Prinzipien gerecht zu werden. Im Schuljahr 2007/2008 startete die Pilotphase der Bewegten Klasse in der Sekundarstufe mit dem Ziel Anregung zu einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit im Lehrerteam zu geben und die Thematik Gesundheitsförderung in der Schule von verschiedenen Bereichen her zu bearbeiten.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
 Berger, E. (2005): *Bewegung ist alles – Anmerkungen eines*

Mediziners. In: J. Voglsinger/S. Kuntz (Hrsg.): *Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung*. Vorträge und Praxisbeiträge anlässlich des Jubiläumssymposiums 10 Jahre Bewegte Klasse. Wien: Jugend & Volk.

Brisch, K. H. (2006): *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ciampi, L. (1997): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht.

Datler, W./Studener-Kuras, R. (2005): *Alles Leben ist Bewegung – pädagogische Anmerkungen über den Zusammenhang von Bewegung und Entwicklung*. In: J. Voglsinger/S. Kuntz (Hrsg.): *Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung*. Vorträge und Praxisbeiträge anlässlich des Jubiläumssymposiums 10 Jahre Bewegte Klasse. Wien: Jugend & Volk.

Dewey, J. (2000): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim u. Basel: Beltz.

Foerster, H. von (1993): *Kybernetik*. Berlin: Merve.

Fuchs, M. (2005): *Haben wir ein zeitgemäßes verbindliches Menschenbild?* In: J. Voglsinger/S. Kuntz (Hrsg.): *Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung*. Vorträge und Praxisbeiträge anlässlich des Jubiläumssymposiums 10 Jahre Bewegte Klasse (S. 21–24). Wien: Jugend & Volk.

Garnitschnig, K. (1993): *Aktives Lernen. Aktive Erziehung. Zeitschrift für konduktiv-mehrfachtherapeutische Förderung und Integration von cerebral bewegungsbeeinträchtigten Kindern*, 93, (5) 2–9.

Garnitschnig, K. (1995): *Werte und Wertentwicklung. ÖZB (Österreichische Zeitschrift für Berufspädagogik)*, 2, 6–10.

Garnitschnig, K. (1997): *Eine Theorie, innovative Ideen praktisch werden zu lassen. Erziehung und Unterricht*, 147, (1), 4–22.

Glaserfeld, E. von (1997): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Glaserfeld, E. von (2001): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: P. Watzlawik: *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (S. 16–38). München: Piper.

Gröschke, D. (1997): *Praxiskonzepte der Heilpädagogik. Anthropologische, ethische und pragmatische Dimensionen*. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Hüther, G. (2005): *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Klein, H.-D. (2005): Leben und Bewegung: philosophische Anmerkungen. In: J. Voglsinger/S. Kuntz (Hrsg.): *Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung*. Vorträge und Praxisbeiträge anlässlich des Jubiläumssymposiums 10 Jahre Bewegte Klasse (S. 28–32). Wien: Jugend & Volk.

Mahler, M./Pine, F./Bergmann, A. (1999): *Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation*. Frankfurt: Fischer.

Maturana, H. R./Varela, F. J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln mensch-*

lichen Erkennens. Bern und München: Scherz.

Papoušek, M. (2003): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. In: K. Gebauer/G. Hüther (Hrsg.): *Kinder brauchen Spielräume. Perspektiven für eine kreative Erziehung*. Düsseldorf und Zürich: Walter.

Piaget, J. (1990): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt: Fischer.

Reinelt, T. (1996): Entwicklungspsychologische Anmerkungen zur Prophylaxe, Psychotherapie und Rehabilitation. In: R. Hutterer-Kirsch u. a. (Hrsg.): *Psychotherapie, Lebensqualität und Präfilaxe. Beiträge zur Gesundheitsvorsorge In: Gesellschaftspolitik, Arbeitswelt und beim Individuum*. Wien: Springer.

Reinelt, T. (2005): Haben wir ein zeitgemäßes verbindliches Menschenbild? – Assoziationen zum Artikel von Marianne Fuchs. In: J. Voglsinger/S. Kuntz (Hrsg.): *Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung*. Vorträge und Praxisbeiträge anlässlich des Jubiläumssymposiums 10 Jahre Bewegte Klasse (S. 25–27). Wien: Jugend & Volk.

Riedl, R. (1985): *Die Spaltung des Weltbildes. Biologische Grundlagen des Erklärens und Verstehens*. Berlin, Hamburg: Parey.

Siebert, H. (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der*

Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Stern, D. (1998): *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Varela, F. (2001): Der kreative Zirkel. Skizzen zur Naturgeschichte der Rückbezüglichkeit. In: P. Watzlawik: *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (S. 294–309). München: Piper.

Voglsinger, J. (2004): Bewegungsräume als Lernräume. Grundlagen, Praxis und Perspektiven der „Bewegten Klasse“ und der psychomotorischen Förderung. In: S. Kuntz/J. Voglsinger (Hrsg.): *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie*. Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard. Dortmund: modernes lernen.

Weizsäcker, V. von (1986): *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. Stuttgart: Thieme.

Werning, R. (1999): Kinder mit Lernbeeinträchtigungen. Systemisch-konstruktivistische Perspektiven für (sonder-)pädagogisches Handeln. In: R. Voß (Hrsg.): *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (S. 250–261). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Zauber der Motorik

Ein Werkstattbericht über Entwicklung und Überprüfung eines motorischen Tests für vier- und sechsjährige Kinder in Form einer Bewegungsgeschichte (MoTeBe)

Der Motorik kommt in der Entwicklung und Bildung von (Vorschul-)Kindern eine zentrale Funktion zu. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Beeinträchtigungen der Motorik zu Entwicklungsverzögerungen in anderen Bereichen führen können. Vor diesem Hintergrund stellt Motorische Diagnostik fest, ob eine spezifische Förderung eingeleitet werden sollte. Der vorliegende Beitrag berichtet die Begründung und Entwicklung einer motorischen Testbatterie (in Anlehnung an Bös et al. 2004) für vier- bis sechsjährige Kinder in Form einer Bewegungsgeschichte (MoTeBe) (in Anlehnung an Schönrade/Pütz 2004), welcher die Testitems in einen dem kindlichen Weltbild gemäßen Sinnzusammenhang stellt. Die Testbatterie erhebt die Leistungen in den fünf motorischen Dimensionen nach Bös und wird auf die Gütekriterien der klassischen Testtheorie überprüft: alle Items sind objektiv, sechs von sieben reliabel. Die Überprüfung der Validität wird kritisch betrachtet und diskutiert. Abschließend wird ein Ausblick auf die Entwicklung eines parallelen qualitativen Beobachtungsinstruments gegeben.

Problemstellung und Überblick

Motorische Beeinträchtigungen führen über einen Spiraleffekt zu Entwicklungsverzögerungen in anderen Entwicklungsbereichen (vgl. Schäfer 2007). Aus diesem Grund ist eine frühzeitige Diagnostik zur Einleitung von Fördermaßnahmen gängige pädagogische Praxis (vgl. Eggert 2008). Ein pädagogisches Prinzip in der Bewegungserziehung ist u. a. die „Kindgemäßheit“ (vgl. Zimmer 2004, 154). Im Folgenden wird berichtet, warum und wie dieses Prinzip auch in einer diagnostischen Situation zu berücksichtigen ist. Dazu sollen zunächst der Stellenwert der Bewegung in frühkindlichen Bildungsprozessen herausgearbeitet und die Bedeutung der Motorischen Diagnostik begründet werden. Darauf aufbauend wird ein Motorischer Test entwickelt und testkritisch erprobt, der auf die Entwicklungssituation des Vorschulkindes abgestimmt ist. Die Ergebnisse werden dargestellt und anschließend, ebenso wie die Methoden der Validierung diskutiert. Ein Ausblick auf die nächsten Projektschritte rundet den Werkstattbericht ab.

Bildung in und durch Bewegung

Im deutschen Sprachraum ist der Begriff *Bildung* eng mit dem der *Erziehung* verbunden. Bildung bezieht sich dabei auf die Selbstgestaltung des Menschen im Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst und den Gegenständen und Werten der Kultur und Gesellschaft, während Erziehung als die von außen auf das Individuum gerichteten Maßnahmen von Personen und Erziehungsinstitutionen verstanden wird (vgl. Kurz 2003). Schäfer (2001) stellt die Selbsttätigkeit als Moment der Sinnkonstruktion ins Zentrum frühkindlicher Bildungsprozesse und schließt damit die sinnlich-emotionalen Erfahrungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten sowie deren subjektive Gewichtung mit ein. Dieser Prozess braucht die „Unterstützung von Erwachsenen“ (vgl. Schäfer 2001, 11) und sozialer Einbindung, darauf soll hier aber nicht weiter eingegangen werden. Von Bedeutung sind Piagets Erkenntnisse, dass Entwicklung in einer Anlage-Umwelt-Interaktion geschieht. In sensomotorischer Auseinandersetzung mit sich, seinem Körper und seiner sozialen und dingeichen Umwelt kann das Kind nach

diesem Verständnis seine Persönlichkeit entwickeln (vgl. Prohl/Scherrer 1997, 14 ff.). Die Persönlichkeitsentwicklung, die auf konkrete (körperliche) Wahrnehmungen zurückgeht, ist ein Teil des Bildungsprozesses. Bewegung stellt somit ein Medium von Bildungsprozessen dar: in und durch Bewegung be-greift der Mensch die Welt. Prinzipien für die Vermittlung dieses „Bewegungsdialogs zwischen Subjekt und Welt“ finden sich bei Prohl (2006).

Ein entscheidendes Merkmal im Vorschulalter ist das ausgeprägte Bedürfnis nach Spiel und Bewegung (vgl. Zimmer 2004, 81). Zwar spielen Menschen jeden Alters, für Kinder dieser Entwicklungsspanne hat es jedoch eine vorrangige



Stefanie Bader

Sportwissenschaftlerin (M.A.),
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Institut für Sportwissenschaften
der Goethe-Universität Frankfurt
Arbeitsschwerpunkt: Motorische
Diagnostik im Vorschulalter

Anschrift der Verfasserin:

Institut für Sportwissenschaften
Ginnheimer Landstr. 39
60487 Frankfurt
Telefon: +49 69 798 245 41
E-Mail: Bader@sport.uni-frankfurt.de

Bedeutung (vgl. Nickel/Schmidt-Denter 1995, 131). Beobachtet man Kinder, sieht man sie meist ins Spiel vertieft. Nicht umsonst wird das Spielen als die „bedeutsamste Lebenswelt des Kindes“ (Seibert 1999, 118) und als „zentrale Tätigkeitsform des kindlichen Lebens“ (Mogel 1994, 10) bezeichnet. Während des Spielens setzen sich Kinder mit ihrer Umwelt und mit sich selbst auseinander und sammeln auf diesem Weg neue Erfahrungen und Erkenntnisse (vgl. Nickel/Schmidt-Denter 1995, 131). Im Spiel begreifen Kinder die Welt, sie bauen Beziehungen zu anderen auf und lernen sich dabei selbst kennen (vgl. Zimmer 2004, 88). Im Laufe der Entwicklung des Kindes verändert sich der Charakter des Spiels. Charakteristisch für das Vorschulalter ist das Fantasiespiel (vgl. Zollinger 1998, 12). Hierbei werden „Situationen des täglichen Lebens oder fiktive Inhalte“ (Senckel 2004, 165) spielerisch dargestellt. Die kognitiven Voraussetzungen, die das Kind dafür benötigt, werden in dieser Zeit entwickelt. Hierzu gehören z. B. der *Perspektivenwechsel*, die *Dekontextualisierung* und die *Integration*. Das Kind ist jetzt in der



Katrin Strüber

Sportwissenschaftlerin (M.A.),
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Institut für Sportwissenschaften
der Goethe-Universität Frankfurt und
Fortbildnerin für den Hessischen
Bildungs- und Erziehungsplan im
Bereich Bewegung und Sport

Anschrift der Verfasserin:

Institut für Sportwissenschaften
Ginnheimer Landstr. 39
60487 Frankfurt
Telefon: +49 69 798 245 64
E-Mail: K.Strueber@sport.uni-
frankfurt.de

Lage Spielfiguren als aktive Rollenträger zu verwenden, es kann Fantasiesituationen unabhängig von bestimmten Objekten und Handlungen erzeugen und es gelingt ihm aus einzelnen Handlungen sinnvolle Sequenzen zu bilden (vgl. Einsiedler 1999, 85 ff.). Beobachtet man Kinder, sieht man wie sie Geräten, die sie in einer Bewegungslandschaft vorfinden, selbstständig eine symbolische Bedeutung geben (Zimmer 1999, 164). Dieser Sinnzusammenhang ist für Kinder von großer Bedeutung – sie geben ihrem Tun eine individuelle Bedeutung. Er soll für sie gleichzeitig einsichtig sein und Bedeutung haben. Bewegungsgeschichten versuchen einen Sinnzusammenhang von außen anzuregen (vgl. ebd. 2004, 162). Sie haben ihren Eingang in der Bewegungserziehung, die auf die Ganzheitlichkeit der Entwicklung im Kindesalter abzielt, gefunden und treten damit als Bewegungsangebote an die Stelle von isolierten Fertigungsübungen (vgl. ebd. 1999, S. 91). Hierbei sind die entwicklungsgemäßen Bedürfnisse des Kindes, sprich Bewegung, Spiel und Fantasie miteinander verknüpft. Resümierend ist festzustellen, dass Bewegung in der frühen Kindheit als zentrales Entwicklungs- und Bildungsmedium verstanden wird. Das bedeutet, dass eine Einschränkung der (kindlichen) Bewegungsmöglichkeiten zu einem Spiraleffekt führen kann. Eine beeinträchtigte Motorik kann sich auf Kognition, Emotion und Sprache auswirken (vgl. Schäfer, 2007), um nur einige Bereiche zu nennen. Aus diesem Grund sieht die Pädagogik es als ihre Aufgabe an, durch (motorische) Diagnostik frühzeitig festzustellen, ob eine Förderung (der Motorik) nötig ist.

Motorische Diagnostik

Der Begriff „Diagnose“ kommt aus dem Griechischen und bedeutet „auseinander erkennen“ und „unterscheiden“. Diagnose bezeichnet eine Bewertung von Daten, die auf präzise formulierte und theoriegeleitete Fragestellungen hin erhoben werden. Eine Voraussetzung ist das Definieren eines Standardzustandes oder eines Normalverhaltens, um damit Normabweichungen klassifizieren zu können (vgl. Kleber 2006, 117).

Motorische Tests fokussieren sichtbare Phänomene. Man geht davon aus, dass Bewegungsfertigkeiten einen Rückschluss auf die motorischen Fähigkeiten zulassen. Die Dimensionen der motorischen Fähigkeiten Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Koordination und Beweglichkeit (vgl. Bös 2001, 4) bilden das theoretische Konzept motorischer Tests. Die idiografisch orientierte Wissenschaft kritisiert, dass die motorischen Fähigkeitskonzepte von einer Generalitätsannahme ausgehen: „für alle Menschen [sind] gültige Fertigungs- und Fähigkeitsmesslatten“ (Roth 2002, 118) existent. „Entwicklung verläuft hochgradig individuell“ (Prohl 2006, 242), deshalb sind Normwerte in Frage zu stellen. Weiterhin ist zu bedenken, dass Testsituationen z. B. durch die Interaktion zwischen Versuchsleiter und Proband ein komplexes Geschehen darstellen. Testleistungen werden über die Motorikmerkmale hinaus von psychischen Merkmalen wie Motivation und Konzentration (vgl. ebd.) sowie Trainings- und Lerneffekten mitbestimmt. Trotz dieser Kritik werden motorische Tests eingesetzt, da auf ihrer Basis bildungspolitische, pädagogische, therapeutische, gesellschaftliche und nicht zuletzt finanzielle Entscheidungen getroffen werden. Motorische Tests werden mit Hilfe der klassischen Testtheorie auf ihre wissenschaftliche Anwendbarkeit hin überprüft. Dabei drücken Korrelationskoeffizienten den Grad der Objektivität (Unabhängigkeit vom Untersucher), der Reliabilität (Zuverlässigkeit) und der Validität (Messgenauigkeit) aus (vgl. Bös 2001, 545). Der Korrelationskoeffizient für die Objektivität sollte bei >0.8 liegen und der für die Reliabilität bei >0.7 (vgl. ebd., 547).

Ein anerkannter motorischer Test, der für den bundesweiten Gesundheits-survey entwickelt und in diesem Rahmen normiert wurde, ist das Motorik Modul (MoMo; vgl. Bös et al. 2004). Die Testbatterie erfasst auf Intervallskalenniveau die motorische Leistungsfähigkeit in den motorischen Dimensionen nach Bös und soll einer breiten Altersspanne (4 bis 17 Jahre) gerecht werden. Im Rahmen des Surveys zielt das MoMo darauf ab, eine repräsentative Bestandsaufnahme zu erstellen und damit eine Baseline für zukünftige Studien zu liefern. Die umfangreiche

Tab. 1: Items, Aufgaben, motorische Fähigkeiten, Parameter und Anweisungen im MoTeBe

Item	Aufgabe	Motorische Fähigkeit	Erfasste Parameter	Gekürzte Anweisung
Linien nachfahren		Feinmotorische Koordination bei Präzisionsaufgaben	Anzahl der Linienübertretungen (Abweichungen vom Weg)	<i>Du bist der kleine Zauberer (...) und willst zum Zauberhaus. Zeichne den Weg zwischen den Hecken bis zum Zauberhaus ein.</i>
Stifte einstecken		Feinmotorische Koordination unter Zeitdruck	Dauer in Sekunden	<i>Wir kommen zu einer Steinmauer. Dahinter beginnt der Zauberwald. Sie ist so hoch, dass wir nicht drüberklettern können. Es gibt ein Schloss für die Mauer. Das funktioniert so: Stecke so schnell du kannst die Zauberstifte von hier nach dort. (...)</i>
Balancieren rückwärts		Großmotorische Koordination bei Präzisionsaufgaben	Summe der Schrittzahl aus vier Versuchen (maximal sind 32 Schritte zu erreichen)	<i>Wir treffen einen Bären. (...) Theo liebt Honig (...) Würdet ihr für ihn bei den Bienen etwas Honig klauen? (...) Dafür (...) lernst du (...) dich unsichtbar [zu] machen [klären, was unsichtbar sein ist]. (...) [Setze] zuerst einen Fuß auf den Balken, dann den anderen. Balanciere bis zur anderen Seite. (...)</i>
Seitliches Hin- und Herspringen		Großmotorische Koordination unter Zeitdruck, Aktions-schnelligkeit und Kraftausdauer	Summe der Sprünge aus zwei Versuchen à 15 Sekunden	<i>Vor uns (...) liegen heiße Feuersteine. (...) sie versperren (...) den Weg. (...) Du kannst die Steine zu angenehmen Waldboden verwandeln. (...) [springe so schnell du kannst] hin und her. (...) mit beiden Füßen.</i>
Rumpfbeugen		Beweglichkeit	Weite in Zentimetern	<i>(...) Der Kobold verzaubert dich. Deine Beine kleben auf dem Boden fest. Beuge dich so weit es geht zu deinen Füßen. Halte deine Finger lang auf dem Brett. (...) [wir] zaubern dich frei: „Hokus Pokus Fidibus“.</i>
Standweitsprung		Schnellkraft	Weite in Zentimetern	<i>(...) vor uns [ist] der Zauberbach. (...) Es gibt keine Brücke über den Bach. (...) Da ist eine Pfütze, an der können wir üben. (...) Springe mit beiden Füßen gleichzeitig (...) so weit du kannst. Bleibe [dann] stehen.</i>
Gewandtheitslauf		Geschicklichkeit, Ausdauer	Dauer in Sekunden	<i>(...) Lieblingsspiel des Zauberers (...). (...) Es geht darum, die Zauberkekse so schnell du kannst, in die Kiste da hinten zu bringen. Der Zauberhilfe macht es dir vor.</i>

Testbatterie setzt sich aus zehn, bzw. elf Items zusammen und verwendet computergestützte Messverfahren.

In der Phase von der frühen Kindheit bis zur Adoleszenz machen Heranwachsende in der motorischen Entwicklung große Schritte (vgl. zusammenfassend Winter/Hartmann 2007). Konsequenterweise stellt sich das Problem, dass einem Vierjährigen nicht die gleiche motorische Aufgabe wie einem 17-Jährigen gestellt werden kann. Dieses Problem kann durch Eingrenzung der Altersspanne erfolgen, bzw. durch Tests oder Testitems, die speziell für eine Altersgruppe entwickelt oder angepasst sind. Vor diesem Hintergrund soll ein Test zur Erfassung der Motorik von Vier- und Sechsjährigen unter Berücksichtigung der pädagogischen Perspektive entwickelt werden und auf seine Gütekriterien hin überprüft werden.

Entwicklung und Validierung des MoTeBe

Der MoTeBe ist eine für den Kindergartenalltag angepasste Variante des MoMo. Diese ökonomische Version verzichtet auf Items, die motorische Fähigkeiten doppelt erhebt und ersetzt computergestützte Messmethoden. Sie wird ergänzt um ein Item, das den typischen Belastungen dieser Altersspanne, die durch einen Wechsel von kurzweiligen Ausbelastungen (ca. eine bis zwei Minuten) und anschließenden Pausen gekennzeichnet sind (vgl. Weineck 2004, 112), entspricht. Der MoTeBe setzt sich aus sieben Aufgaben zusammen. Sie sind in Tabelle 1 dargestellt und messen die motorischen Fähigkeiten. Eine Geschichte erzählt von einem Zauberer¹, der im Zauberwald lebt. Damit die Kinder ihn treffen können, bewältigen sie verschiedene Hindernisse (Testitems). Dies stellt als Rahmenerzählung den narrativen Zusammenhang (s. Tab. 1). In der Untersuchung steht die Frage im Mittelpunkt, ob der MoTeBe die wissenschaftlichen Gütekriterien Objektivität

und Reliabilität erfüllt.² Zu diesem Zweck wird die Objektivität (n = 35) als Auswertungsobjektivität geprüft. Hierbei werden zu einem Zeitpunkt die Daten derselben Stichprobe von zwei Untersuchenden unabhängig voneinander ausgewertet. Die Reliabilität (n = 23) wird mittels Test-Retest-Reliabilität gemessen. Die Daten derselben Stichprobe werden zu zwei Zeitpunkten, mit einem Abstand von zwei Wochen von demselben Untersuchenden erhoben.

Ergebnisse der Validierung des MoTeBe

Die Daten werden anonymisiert gespeichert und mittels SPSS wird der jeweilige Korrelationskoeffizient für die einzelnen Testitems berechnet. Diese sind in Tabelle 2 zusammengestellt. Beide Geschlechter sind nahezu gleichstark vertreten und ihre konstitutionellen Daten sind normal verteilt.

Tab. 2: Korrelationskoeffizienten nach Pearson

Testitems	Objektivität (n = 35)	Reliabilität (n = 23)
Linien nachfahren	0.98	0.71
Stifte einstecken	0.99	0.88
Balancieren rückwärts	0.98	0.61
Seitliches Hin- und Herspringen	0.99	0.73*
Rumpfbeugen	0.98	0.80
Standweitsprung	0.99	0.71
Gewandtheitslauf	0.99	0.80

* Korrelation nach Spearman

Die Werte für die Objektivitätskoeffizienten reichen von $r_o = 0.98$ bis $r_o = 0.99$; die Forderung von $r_o > 0.9$ ist für alle Items erfüllt. Die Daten für die Koeffizienten der Reliabilität differieren von $r_r = 0.61$ bis $r_r = 0.88$; alle Werte, bis auf der des „Balancieren rückwärts“ liegen über dem geforderten Wert von $r_r > 0.7$.

Diskussion

Die Objektivität der einzelnen Testitems ist gegeben und die der Reliabilität, mit einer Ausnahme, ebenfalls. Durch methodische Überlegungen lässt sich die Reliabilität eines Tests verbessern (vgl. Bös 2001, 551). Dies wird an Veränderungen der Messmethodik für einzelne Items diskutiert.

Zur Reliabilität

„Balancieren rückwärts“: Zwei im Rahmen der Studie beobachtete Beispiele sollen einen Nachteil der bisherigen Messmethodik aufzeigen, der zu dem unzureichenden Wert $r = .61$ geführt haben könnte. Kind A ist abgelenkt und berührt nach dem ersten Schritt den Boden. Es balanciert weiter und bewältigt den Balken mit zehn fehlerfreien Schritten. Diese Leistung wird mit einem Punkt bewertet. Kind B läuft schnell los und schafft fünf Schritte auf dem Balken, dabei rudert es mit den Händen und berührt beinahe den Boden. Auch dieses Kind läuft weiter, es setzt nach jedem Schritt ab. Diese Leistung wird mit fünf Punkten bewertet. Eine Messmethodik die diesem Zufall begegnen könnte und damit reliabler wäre, wäre Folgende: alle Schritte die ein Kind auf dem Balken bewältigt, werden gezählt. Ein Schritt wird als Setzen des vorderen Fußes aus dem Tandemstand hinter den anderen auf den Balken gewertet.

„Seitliches Hin- und Herspringen“: Die Schwierigkeit bei diesem Item liegt darin, dass sowohl Koordination unter Zeitdruck, als auch Kraftausdauer gemessen werden soll. Gibt man den Kindern die Anweisung „spring so schnell du kannst“, können sie zwar viele Sprünge absolvieren, von denen aber die meisten nicht gewertet werden dürfen, da die Markierungen übertreten werden oder die Sprünge nicht seitlich oder beidbeinig ausgeführt werden. Im Sinne eines bestmöglichen Ergebnisses, das die Kinder erzielen sollen, sind wir dazu übergegangen ihnen die Testaufgabe langsam zu demonstrieren, so dass sie im Folgenden weniger Sprünge absolvierten, diese dafür gewertet werden konnten. Dies mag zu einer Verzerrung der Ergebnisse geführt haben. Im Sinne der Standardisierung ist es wünschenswert,

¹ Reth-Scholten erachtet das Thema Zaubern für das Vorschulalter geeignet (2007, 28 f.).

² Die Auslassung der Validitätsüberprüfung wird im Kapitel Diskussion begründet.

Tab. 3: Reliabilitätskoeffizienten im ersten und zweiten Messdurchgang im Vergleich

Item	Reliabilitätskoeffizienten 1. Messdurchgang	Reliabilitätskoeffizienten 2. Messdurchgang
Linien nachfahren	0.71	0.69
Stifte einstecken	0.88	0.79*
Balancieren rückwärts	0.61	0.81
Seitliches Hin- und Herspringen	0.73	0.93
Rumpfbeugen	0.80	0.83
Standweitsprung	0.71	0.80
Gewandtheitslauf	0.80	0.87

* Hier wurde die Anzahl der zu steckenden Stifte versuchsweise verringert. Erwartet wurde, dass die Aufmerksamkeit zur Erfüllung der Aufgabe bei einer kürzeren Gesamtsteckzeit erhöht ist. Es zeigt sich jedoch, dass dies zu einer Verschlechterung des Koeffizienten führt.

dieses Vorgehen von vornherein festzulegen.

„Standweitsprung“: MoMo setzt voraus, dass der hintere Fuß bis zur erfolgten Messung nicht von der Landestelle bewegt wird. Nach unseren Beobachtungen wird entweder das weite Springen oder das Stehenbleiben nach der Landung vernachlässigt. Da hier die Schnellkraft erhoben werden soll und nicht die Koordination nach dem Sprung stehenzubleiben, besteht eine mögliche Optimierung darin, die Kriterien für einen gültigen Durchgang zu lockern. Z. B. ist dann ein Sprung gültig, auch wenn das Kind nach vorne wegtritt oder fällt.

Insgesamt hat die Praxis gezeigt, dass einige Kinder durch negative Konsequenzen der Geschichte wie giftige Hecken, steile Abhänge und stechende Bienen verunsichert werden. In einer neuen Erhebung ist die Geschichte positiver formuliert. Es geht nun darum, zaubern zu lernen. Hierfür benötigen die Kinder verschiedene Hilfsmittel, die den Anreiz zur Bewältigung der motorischen Aufgabe darstellen. Die Änderung der Geschichte wird in Kombination mit den oben genannten Vorschlägen zur Verbesserung der Reliabilität an einer Stichprobe von 34 Kindern auf dieses Gütekriterium hin untersucht. Tabelle 3 führt die Ergebnisse auf. Hierbei zeigt sich, dass gerade die Veränderung der Messmethodik des „Balancieren rückwärts“ zu einem höheren Koeffizienten führt. Alle Werte

mit Ausnahme des „Linien nachfahren“ liegen nun im sehr guten Bereich.

Zur Validität

Die Validität wird als das bedeutsamste Gütekriterium angesehen. Es sagt aus, ob ein Test das misst, was er zu messen vorgibt (vgl. Bortz/Döring 2006, 200). Für die Validität ist zu fordern, dass „ein Test in einem solchen Umfang valide sein muss, dass seine Anwendung eine bessere Voraussage ermöglicht als seine Unterlassung“ (Lienert/Raatz 1994, 311). Die direkte Messung der Validität ist nicht möglich, sie lässt sich indirekt über verschiedene Methoden, Daten und Ergebnisse erschließen (vgl. Brühl/Buch 2006, 12). Es wird die inhaltliche Validität, die Kriteriumsvalidität und die Konstruktvalidität unterschieden (vgl. Bös 2001, 551 ff.), diese werden hier vorgestellt und kritisch beleuchtet.

Bei der inhaltlichen Validität geht man davon aus, „daß die gestellte Bewegungsaufgabe ein repräsentatives und gleichzeitig das bestmögliche Kriterium für die zu erfassende Fertigkeit oder Fähigkeit darstellt“ (vgl. Roth 1999, 264). Die Inhaltsvalidität kann hierbei nicht numerisch bestimmt werden. Sie wird durch ein Rating von Experten erhoben, unterliegt dabei subjektiven Einschätzungen (vgl. Bortz/Döring 2006, 200).

Ein Test erfüllt nach Bortz/Döring (2006, 200 f.) die Kriteriumsvalidität,

wenn das Ergebnis eines Tests zur Messung eines latenten Merkmals mit Messungen eines korrespondierenden manifesten Merkmals übereinstimmt. Hierbei kann der Korrelationskoeffizient aus Test- und Kriteriumswerten numerisch berechnet werden. Im Bereich von sportmotorischen Tests wird auf Paralleltests zurückgegriffen, die bereits validiert sind (vgl. Roth 1999, 265). Auch ihre Validität wird durch ein subjektives Expertenrating überprüft.

Bei der Konstruktvalidität untersucht man den „Zusammenhang zwischen ‚induktiv‘ abgeleiteten Fähigkeitskonstrukten und den entsprechenden Testergebnissen“ (Bös 2001, 552). Die Methode der Wahl ist hier die Faktorenanalyse, für deren Anwendung es jedoch Voraussetzungen und Einschränkungen zu beachten gilt (vgl. ebd.). Eine davon ist, dass jede Fähigkeit über mindestens drei Items abgedeckt werden muss (vgl. Bühner 2006, 192). Bisher wurde keine Validitätsüberprüfung des MoTeBe vorgenommen, denn für eine Konstruktvalidierung verfügt der Test über zu wenige Items in den jeweiligen Fähigkeitskategorien. Die Möglichkeit einer Kriteriumsvalidierung wäre gegeben, jedoch ist fraglich, ob der dafür benötigte Aufwand in einem Nutzen zu der gewonnenen Aussage steht. Einerseits gibt es kein optimales Kriterium, da Fähigkeiten, die ein Konstrukt darstellen indirekt über Fertigkeiten erhoben werden und damit ein Wissensverlust einhergeht. Als mögliches Kriterium könnte das MoMo dienen, das gute bis befriedigende Werte im Expertenurteil erhalten hat (vgl. Oberger et al. 2004, 49). Andererseits müsste der geforderte Validitätskoeffizient von 0.6 (vgl. Ballreich 1970, 58), der lediglich 36% der Varianz aufklärt zusätzlich an den Validitätswerten des MoMo relativiert werden. Anders formuliert, heißt dies, dass eine Validierung am MoMo nicht zu guten Ergebnissen für den MoTeBe führen kann. Die einzige Möglichkeit ist ein direktes Expertenurteil einzuholen. Diese Methode ist subjektiver Art und schließt die Möglichkeit eines Fehlsurteils durch Experten nicht aus. Ein Beispiel findet man bei Prätorius (2008), die mit biomechanischen Methoden einen Koordinationstest für Kinder im Grundschulalter validiert. Sie

zeigt, dass ein Test zur Messung der Reaktionsfähigkeit, der von Experten als solcher ausgewiesen wurde, von der Handlungszeit und nicht von der Reaktionszeit abhängig ist. Erst durch eine Änderung in der Methodik kann mit dem Test tatsächlich die Reaktionszeit gemessen werden (vgl. Prätorius 2008, 133). Insgesamt ist in der Validitätsdiskussion zu bemerken, dass es erstrebenswert ist, aussagefähigere Methoden zur Überprüfung der Validität zu entwickeln.

Entwicklungssituation des Kindes

Die entscheidenden Änderungen des MoTeBe im Vergleich zum MoMo liegen in den Instruktionen, die in Form einer Bewegungsgeschichte gegeben werden. Die beiden Vorteile, einfache Anweisung und Bezug zur Lebenswelt des Kindes sollen hier diskutiert werden. Zur Verdeutlichung werden am Testitem „Rumpfbeugen“ die beiden Instruktionen exemplarisch gegenübergestellt. Der *fett* und *kursiv* gedruckte Text ist die konkrete Anweisung, der *kursiv* gedruckte die Rahmengeschichte. Die Instruktion des MoTeBe ist durch die Rahmenhandlung länger, die umzusetzenden Anweisungen selbst sind jedoch vereinfacht. Der MoTeBe will durch die Bewegungsgeschichte Bezug zur Lebenswelt des Kindes aufbauen. Sie erhalten durch die freiwillige Teilnahme die Möglichkeit den von außen vorgegebenen Sinn der Bewegungsgeschichte als ihren eigenen

anzunehmen und damit ihrem Tun eine individuelle Bedeutung zu geben. Wissenschaftlich überprüft ist dies nicht, jedoch ist zu bemerken, dass Erzieherinnen berichten, wie Kinder die Geschichte aufnehmen und Tage später zum Teil in Kleingruppen weitergespielt haben. Weiterhin wurde, bislang jedoch nur subjektiv, festgestellt, dass viele Kinder Freude in Bezug auf die Testteilnahme äußern („Darf ich noch mal mitmachen?“). Insofern kann von einer hohen Motivation der Kinder bei der Testdurchführung ausgegangen werden.

Fazit und Ausblick

Resümierend lässt sich feststellen, dass mit dem MoTeBe ein Test für Vier- bis Sechsjährige entwickelt wurde, der objektiv und reliabel ist. Er ist auf Grund seiner Ökonomie gut in Kindergärten anzuwenden und die Praxis hat gezeigt, dass die Kinder gerne daran teilnehmen. Als weiterer Schritt ist geplant ein Beobachtungsinstrument zu entwickeln, das die Qualität von Bewegungsleistungen im Test erhebt. Dies zielt einerseits darauf ab Bewegungsquantität und -qualität zueinander in Beziehung zu setzen. Andererseits soll untersucht werden, ob sich die Qualität der Bewegungsleistung in Abhängigkeit von der gegebenen Testinstruktion (herkömmlich oder in Form einer Bewegungsgeschichte) verändert.

Instruktion MoMo	Instruktion MoTeBe
<p>„Bei diesem Test soll deine Rumpfbeweglichkeit überprüft werden. Stell dich bitte auf die Kiste [Rumpfbeuge im Stehen]. Die Skala soll dabei zwischen deinen Füßen sein. Die Zehenspitzen sind an der Kante der Kiste. Beuge dich dann vor und schiebe langsam die Hände an der Skala entlang – so weit wie möglich nach unten. Ganz wichtig ist dabei, dass du deine Beine gestreckt lässt und die Hände parallel sind!“ (BHB 2004, 21)</p>	<p>„Ein kleiner Kobold spielt euch einen Streich. Er verzaubert euch. Er zieht euch die Schuhe aus und zaubert dich (Namen des Kindes nennen, das zuerst verzaubert wird) in diesen Kasten [Rumpfbeuge im Sitzen]. Du klebst mit den Füßen am Brett und mit den Beinen am Boden. Du kannst die Beine nicht mehr bewegen. Nur noch dein Oberkörper, dein Kopf, deine Arme und deine Hände kannst du bewegen. Wir müssen dich jetzt zusammen freizaubern, das funktioniert so: Lege deine Hände hier hin und strecke deine Finger [vormachen]. Deine Beine kleben fest auf dem Boden. Schiebe deine Hände und Finger ganz weit nach vorne. ... so [vormachen]. Bleibe so und wir zaubern dich frei ... ‚Hokus .. Pokus .. Fidibus ..!‘ [zweites Kind und Versuchsleiter sagen den Spruch zusammen auf]“</p>

Literatur

Ballreich, R. (1970): *Grundlagen sportmotorischer Tests. Band 11: Studententexte zur Leibeserziehung*. Frankfurt: Limpert.

Bortz, J./Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Berlin: Springer.

Bös, K. et al. (2004): Testmanual des Motorik-Moduls im Rahmen des Kinder- und Jugendgesundheits surveys des Robert Koch-Instituts. Haltung und Bewegung 24 (Sonderheft 2004).

Bös, K. (Hrsg.) (2001): *Handbuch Motorische Tests* (2. vollst. überarb./erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe

Brühl, R./Buch, S. (2006): *Einheitliche Gütekriterien in der empirischen Forschung? – Objektivität, Reliabilität und Validität in der Diskussion*. Berlin: Europäische Wirtschaftshochschule.

Bühner, M. (2006): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., akt. Aufl.). München: Pearson.

Einsiedler, W. (1999): *Das Spiel der Kinder: Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels* (3., akt./erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kleber, E. W. (2006): Diagnose. In: H.-H. Krüger/W. Helsper (Hrsg.): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Ulm: Barbara Budrich.

Krug, J. (2003): Leistungsdiagnose. In: P. Röthig/R. Prohl/u. a. (Hrsg.): *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearb. Aufl.), Band 49/50: Beiträge zu Lehre und Forschung im Sport (S. 337-339). Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D. (2003): Bildung. In: P. Röthig, R. Prohl/u.a. (Hrsg.): *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7. völlig neu bearb. Aufl.), Band 49/50: Beiträge zu Lehre und Forschung im Sport (S. 106 f.). Schorndorf: Hofmann.

Lienert, G.A./Raatz, U. (1994): *Testaufbau und Testanalyse* (5., völlig neubearb./erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mogel, H. (1994): *Psychologie des Kinderspiels – die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung* (2., akt./erw. Aufl.). Berlin: Springer.

Nickel, H./Schmidt-Denter, U. (1995): *Vom Kleinkind zum Schulkind: eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern* (5., überarb./erg. Aufl.). München, Basel: Reinhardt.

Oberger, J./Rohmann, N./Opper, E./Tittlbach, S./Wank, V./Woll, A./Worth, A./Bös, K. (2006): Untersuchungen zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlichen Aktivität im Rahmen des Kinder- und Jugendgesundheitsurveys des Robert Koch-Institutes Berlin. In: G. Wydra/H. Winchenbach/M. Schwarz/K. Pfeiffer: *Assessmentverfahren in Gesundheitssport und Bewegungstherapie. Messen, Testen, Beurteilen, Bewerten*. Band 158: Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften (S. 44–55). Hamburg: Czwalina.

Prätorius, B. (2008): *Entwicklung eines Koordinationstests für Kinder im Grundschulalter und dessen Validierung mit Hilfe biomechanischer Methoden*. Göttingen: Cuvillier.

Prohl, R./Scherrer, J. (1997): Pädagogische Grundlagen und Konzepte der Bewegungserziehung in Kindergärten. In: AWO Landesverband Thüringen e.V. (Hrsg.): *Gelebte Psychomotorik*

im Kindergarten: Kinder und Erzieherinnen gemeinsam in Bewegung (S. 13–40). Schorndorf: Hofmann.

Prohl, R. (2006): *Grundriss der Sportpädagogik* (2., stark überarb. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.

Reth-Scholten, K. (2007): Bewegungsgeschichten in der Turnhalle. *Haltung/Bewegung*, 27 (3), 28–32.

Roth, K. (2002): Sportmotorische Tests. In: R. Singer/K. Willimczik (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in der Sportwissenschaft* (S. 99–121). Hamburg: Czwalina.

Roth, K. (1999): Die fähigkeitsorientierte Betrachtungsweise (Differenzielle Motorikforschung). In: K. Roth/K. Willimczik: *Bewegungswissenschaft* (S. 227–287). Reinbek: Rowohlt.

Schäfer, G. (2001): Frühkindliche Bildung. Zehn Thesen von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer. *Klein/groß* (9), 6–11.

Schäfer, G. E. (2007): Bewegung bildet. In: I. Hunger/R. Zimmer (Hrsg.): *Bewegung, Bildung, Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 30–41). Schorndorf: Hofmann.

Schönrade, S./Pütz, G. (2004): *Die Abenteuer der kleinen Hexe. Bewegung und Wahrnehmung beobachten, verstehen, beurteilen, fördern* (4., überarb. Aufl.). Dortmund: Borgmann.

Seewald, J. (2003): Motodiagnostik. In: P. Röthig/R. Prohl/u. a. (Hrsg.):

Sportwissenschaftliches Lexikon (7., völlig neu bearb. Aufl.), Band 49/50: Beiträge zu Lehre und Forschung im Sport (S. 378). Schorndorf: Hofmann.

Senckel, B. (2004): *Wie Kinder sich die Welt erschließen. Persönlichkeitsentwicklung und Bildung im Kindergartenalter*. Nördlingen: Beck.

Weineck, J. (2004): Sportbiologische Grundlagen zum Kinder- und Jugendtraining. In: J. Weineck: *Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings* (14. Aufl.) (S. 99–108). Balingen: Spitta.

Winter, R./Hartmann, C. (2007): Die motorische Entwicklung des Menschen von der Geburt bis ins hohe Alter (Überblick). In: K. Meinel/G. Schnabel: *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (11., überarb./erw. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.

Zimmer, R. (1999): *Handbuch der Psychomotorik*. Freiburg: Herder.

Zimmer, R. (2004): *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (17. Aufl.). Freiburg: Herder.

Zollinger, B. (Hrsg.). (1998): *Kinder im Vorschulalter: Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Dortmunder Berufskolleg für Gymnastik und Motopädie gGmbH

Berufsweiterbildung – Motopädie
Vollzeit – Teilzeit

Staatl. anerkannte/r Motopäde/in
Fachkraft für Motopädagogik und Mototherapie
auf psychomotorischer Basis

Ernst-Kiphard-Berufskolleg
Dortmunder Fachschule für Motopädie

Beginn: jährlich zum 1. August
Dauer: 1 Jahr Vollzeit; 2 Jahre Teilzeit
Voraussetzung: Fachausbildung Sozial- und Gesundheitswesen;
Sport- und Gymnastiklehrer; 1 Jahr Berufspraxis

Weiterqualifizierung – Motopädie
Kurse – Seminare – Workshops

Fortbildungsangebote
für Berufsgruppen der Sozial- und Heilpädagogik,
Sprach- und Bewegungstherapie, Motopädie, Mototherapie
Auszug aus unserem Programm:

Kursreihen
Psychomotorische Bewegungserziehung, Mototherapie
mit Kindern/Erwachsenen, Entspannungspädagogik

Seminare, Workshops
Arbeit mit spezifischen Klientel, Motorische Entwicklung,
Förderdiagnostik, Trampolinkurse



Ernst-Kiphard-Berufskolleg
Fachschule für Motopädie

Ernst-Kiphard-Berufskolleg
Victor-Toyka-Str. 6 · 44139 Dortmund
Tel. 0231/103870 · Fax
0231/103903
E-Mail: info@motopaedieschule.de
Internet: www.motopaedieschule.de

**Fort- und Weiterbildungszentrum für Gesundheits-,
Bewegungs- und Erziehungsberufe**
Victor-Toyka-Str. 6 · 44139 Dortmund
Tel. 0231/5330753 · Fax 0231/134266
E-Mail: info@fortbildung-dortmund.de
Internet: www.fortbildung-dortmund.de

Hans-Jürgen Wagner

Das neue Denken – Das Neue denken ...

Wie Alltagsgegenstände und Abfallmaterialien für Sport, Spiel und Bewegung genutzt werden können

Alltags- und Abfallmaterialien können – neben den gängigen Sportgeräten – auch für Sport, Spiel und Bewegung entweder direkt oder bearbeitet genutzt werden. Dazu bedarf es anderer Sichtweisen sowohl aus ökologischer wie aus pädagogischer Sicht. Es wird deshalb ein Weg vorgestellt, der die Entstehung eines „neuen“ Spielgeräts mit seinen Einsatzmöglichkeiten von der Idee über innovatives Handeln an den Beispielen „Schuh“, „Handfeger“ und „Vesperbrettchen“ aufzeigt. Das Phänomen „Kreativität“ wird dabei besonders beleuchtet. Weiterhin werden Argumente für derartiges Vorgehen im Unterricht vorgestellt. Auf der Grundlage eines „Analysebogens“ können Produkte auf ihre Verwendungsmöglichkeiten hin überprüft werden.

Einleitung

Das Wort- und Gedankenspiel „Das neue Denken – Das Neue denken“ habe ich von einer gleichnamigen Publikation (Claassen/Hogrefe 2005) übernommen. In diesem Sammelband sind einige Beiträge mit Überlegungen – ähnlich wie in diesem Beitrag – wie in neue Strukturen des Denkens und Handelns vorgedrungen werden kann. Die folgenden Gedanken sollen auch dazu beitragen – so wie Norbert Kopytziok, der Geschäftsführer des Büros für Umweltwissenschaften fordert – ökologische Aspekte professionell in die Hochschulausbildung – und nicht nur bei umweltwissenschaftlichen Studiengängen – zu implementieren (Kopytziok 2007b, 25).

In dieser Arbeit soll vor allem thematisiert werden, wie sich ergänzende Gedanken aus der Philosophie und Ökologie helfen können, Aspekte aus Sport, Spiel und Bewegung differenzierter, anders oder gar neu zu denken. Um das Neue nun neu denken zu können, haben mir die Arbeiten von Brodbeck (2007) und Lenk (2007) sowie die Sammelbände von Seele (2008) bzw. Abel (2006) sehr geholfen. Zum Thema Ökologie waren die Arbeiten von Kopytziok richtungsweisend. Vorrangig sollen nun zwei Fragen beantwortet werden:

- Warum sollen Alltagsgegenstände bzw. Abfallmaterialien für Sport, Spiel und Bewegung verwendet werden?
- Wie sind Alltagsgegenstände bzw. Abfallmaterialien für Sport, Spiel und Bewegung sinnvoll zu nutzen?

nutzbar

Fast alle unsere täglichen Handlungen werden mit einem Gegenstand vollzogen. Mehr oder weniger große oder kleine Hilfsmittel scheinen dabei unentbehrlich zu sein. Schließlich bekommen wir ja auf Schritt und Tritt suggeriert, was wir benötigen und deshalb kaufen sollen. Viele der oft gekauften Waren werden dann allerdings kaum oder gar nicht benutzt, bis sie wieder über verschiedene Entsorgungssysteme – wohin auch immer – verschwunden sind.

Unsere Konsumproduktion hat in den letzten Jahren enorm zugenommen und es geht doch in erster Linie nicht um „Bedarfsproduktion“, sondern um „Gewinnproduktion“ (vgl. hierzu z. B. Heinrich 2004, 15–16). Bei dieser Philosophie ist es nicht überraschend, dass es 2007 nach Angaben des statistischen Bundesamtes etwa 37,4 Mill. Tonnen Abfall gab, was einem Pro-Kopf-Verbrauch von 454 kg entspricht. Einen großen Anteil dieses Abfalls machen die „Wegwerfprodukte“ sowie



Dr. Hans-Jürgen Wagner,

Jahrgang 1954, Diplom-Pädagoge und Sonderschullehrer. Studium der Fächer Sport, Technik und Mathematik sowie Sonderpädagogik. Nach mehrjähriger Tätigkeit als Sport- bzw. Sonderschullehrer an Lern-, Sprach- und Körperbehindertenschulen seit 2002 akademischer Mitarbeiter im Fach Sport der pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeitsschwerpunkte: Spiele und deren Vermittlung, Sportunterricht, Durchführung von Praktika in Kenia, Sport, Spiel und Bewegung mit Abfall- bzw. Alltagsmaterialien. *Veröffentlichungen in der Motorik:* Wagner, H.-J. (2002). Integrationsfördernde Bewegungshandlungen in der 5. Realschulklasse an einer Sonderschule für Körperbehinderte. Ergebnisse einer Studie an der Stephen-Hawking-Schule Neckargemünd. *Motorik*, 25, 156–163. Wagner, H.-J., C. & L. (1997). Bewegungshandlungen als Grundlage von Verstehen und Anwenden elementarer Arithmetikprozesse. *Motorik*, 20, 98–107.

Anschrift des Verfassers:

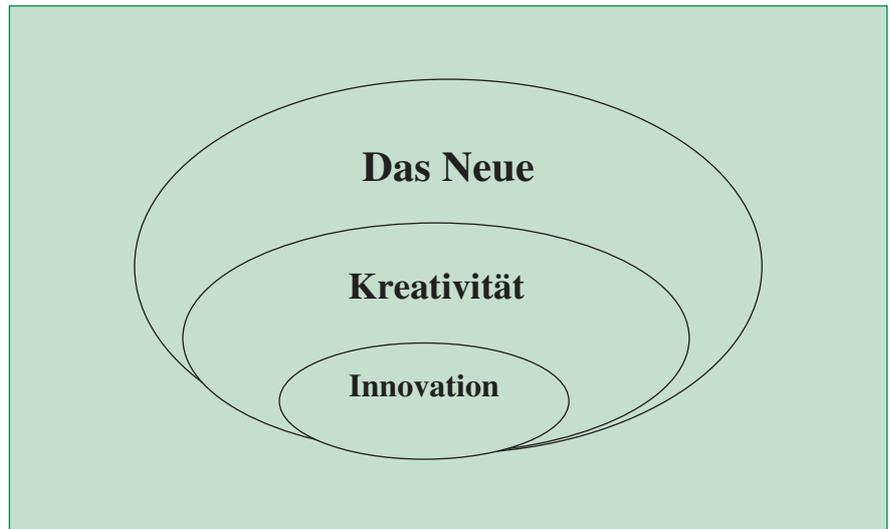
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fach Sport
71634 Ludwigsburg, Reute-Allee 46
Postfach 242
Telefon: 07141/140270
E-Mail: h.wagner@ph-ludwigsburg.de

nutzlose und zu große Verpackungen aus.

Aus ökonomischen und ökologischen Gründen sind solche Gebrauchsgegenstände am wertvollsten, die möglichst lange und für verschiedene Zwecke benutzt werden können. Ihre „Nutzungsintensität“ (Kopytziok 2008, 1) wird bestimmt durch das Verhältnis der tatsächlichen Nutzung eines Produkts und der maximalen Betriebsdauer. So erreicht ein Auto, das durchschnittlich am Tage eine Stunde gefahren wird, erst nach 20 Jahren eine hohe Nutzungsintensität (Kopytziok 2008, 2). Die allgemein zu geringe Auslastung von Produkten ist dem Bundesamt für Bildung und Forschung so negativ aufgestoßen, dass es Forschungsprojekte zu dem Thema „Möglichkeiten und Grenzen neuer Nutzungsstrategien“ fördert (Kopytziok 2007a, 42). Der Gedanke der *Nutzungsintensivierung* ist nicht neu: Bereits in der Zeit der Industrialisierung – Ende des 19. Jahrhunderts – wurden Ressourcen- und Abfallprobleme diskutiert. Im 20. Jahrhundert verwies der Club of Rome 1972 auf die „Grenzen des Wachstums“ und den nicht mehr ganz Jungen unter uns dürfte die Energiekrise in den 70er und 80er Jahren noch wohl bekannt sein. Heute spricht man in umweltbewussten Kreisen von dem sogenannten EcoDesign (Eco steht sowohl für Economy als auch für Ecology): Ziel ist es dabei, mit den verfügbaren Ressourcen einen möglichst großen Nutzen für alle Beteiligten bei minimaler Umweltbelastung und unter sozial fairen Bedingungen zu erzielen (vgl. dazu z. B. Kopytziok 2005).

denkbar

Das *neue Denken* meint in diesem Zusammenhang, die vorgesehene Struktur oder Funktion eines Gegenstandes oder einer Sache anders und nicht im ursprünglichen Sinne zu denken: Der (bekannte) Gegenstand soll als etwas Unbekanntes, Unentdecktes in seiner – paradoxerweise – nicht wahrgenommenen Struktur erkannt werden (Sukale 2008). Damit sind wir im das „Neue denken“ angekommen ... Das Ende des Vorherigen ist angesagt, es ist das „Ganz-Andere“ (Sukale 2008, 17). Dieses „Ganz-Andere“ zu wollen –



△ Abb. 1: Von der Innovation zum Neuen über Kreativität

um eben etwas Neues zu entwickeln – setzt Innovation voraus: Es geht nicht nur darum, dass etwas Verborgenes zum Vorschein kommt, sondern vor allem darum, dass das Gegebene umgewertet wird. Die Umwertung der Werte ist somit die zentrale Form der Innovation (Svetlova 2008, 168 mit Bezug auf Groys 2004).

Der Weg von der Innovation zum Neuen lässt sich allerdings nur mit kreativen Handlungen pflastern: Das ist kein mechanisches oder routiniertes Verhalten (vgl. hierzu Brodbeck 2007, 18–66), sie entziehen sich auch jeder Formalisierung oder Algorithmisierung und ebenso wenig folgen sie einer bestimmten Metatheorie (Stegemann 2005). Der Charakter des Kreativen ist offen und lässt sich kaum strukturieren. Der Geist sei auf Grün zu schalten (Stegemann 2005) und es müssen Experimente gewagt und Gedankenspiele zugelassen werden.

Im Zusammenhang dieser Arbeit geht es darum, Alltagsgegenstände und Abfallmaterialien nach dem *eigentlichen Gebrauch* für Aktivitäten auch bei Sport, Spiel und Bewegung nutzbar zu machen. Damit dieser Perspektivenwechsel stattfinden kann, bedarf es einer Vorstellungskraft, die Innovation ermöglicht: Ein Schuh erfüllt seine Aufgaben u. a. dadurch, dass er dem Fuß Halt und Wärme gibt. Ein Handbesen kompensiert die *Unzulänglichkeit* der Hand und das Vesperbrettchen bietet eine Fläche als Orientierung für die Person, die z. B. Käse und Brot zu bearbeiten hat. Wie sollten diese

Gegenstände auch anders genutzt werden?

In Anlehnung an Seele/Wagner (2008, 63) kann nun gefragt werden, wie Transformationen antizipiert und ein „hermeneutischer Schlüssel“ gesucht werden kann, der gestaltend verändern hilft.

Um auf diese Frage eine befriedigende Antwort zu bekommen, ist der Bezugsrahmen zu ändern – zwei unterschiedliche, im Regelfall nicht zu verbindende Erfahrungssysteme, können durch einen plötzlichen Einfall, durch eine „kreative Zündung“ (Lenk 2007, 13), in einem bestimmten Punkt wieder zueinander gebracht werden: Es gilt, diese beiden Systeme systematisch zu kombinieren – vom bekannten System wegzudenken, querzudenken, danebenzudenken ... Schlussfolgernd, abduzierend, aus einer bekannten Sache auf unbekanntere Möglichkeiten (Bohnsack/Marotzki/Meuser 2006, 13). Sternberg (2003) hat zu „vorwärtstreibende kreative Beiträge“ und „zur Erzeugung von Ideen als gegen die Erwartung“ eine lesenswerte „Investmenttheorie“ vorgelegt.

Es gibt nun verschiedene Möglichkeiten, diesen Abduktionsprozess „denktechnisch“ zu gestalten, wobei selbstverständlich die schöpferische Intuition eine zentrale Rolle spielt. Die folgenden drei Beispiele sollen nun diese Gedankengänge präzisieren. Die kreative Leistung soll es sein, die weit auseinander liegenden Gedanken zusammenzulegen, so dass das neue Gedankengebäude handlungsleitend für sportliche Tätigkeiten sein kann.

spielbar

Der Schuh

Eine der Hauptaufgaben innerhalb des „Aktes der Ideierung“ sei es, so bereits Scheler (1978, 49 ff.), den Gegenstand auf sein Wesentliches zu reduzieren. Dabei könnte – ganz in phänomenologischer Tradition – gefragt werden, was denn alle Schuhe gemeinsam haben und was ihre zentralen Aufgaben sind?



△ Bild 1: Junge mit großen Schuhen

Der Schuh hat als Aufgabe, den Fuß vor Kälte, Hitze und Verletzungen zu schützen. Er sollte der Größe des Fußes angepasst, bequem zu tragen und ohne Problem an- und auszuziehen sein. Weiterhin sollte er gut zu pflegen, nach Beschädigungen funktionsgerecht zu reparieren sein und dem ästhetischen Empfinden der Trägerin entsprechen. Auf der Suche nach neuen Verwendungsmöglichkeiten muss sich diese Blickrichtung nun ändern: Der Schuh als Gegenstand kann sich (im Regelfall) nicht verändern, wohl aber die Situation (vgl. hierzu Brodbeck 2007, 90 ff.). Deshalb ist eine neue Situation herzustellen – die alte mit Bezug auf phänomenologische Analyse zu ignorieren.

Beim spielerischen Betrachten zum Beispiel des Sportschuhes fällt auf, dass dieser – fast wie ein Ball – zu greifen ist. Die Fußsohle ist eine *elastische Fläche* – mehr oder weniger glatt. Der Schuh hat einen *Hohlraum*, der mit *Schnürsenkel* oder einem Klettverschluss verkleinert werden kann. Auch ist er aus einem Material, das beim Wegwerfen *nicht zerbricht*. Mit diesen Informationen sollte es doch möglich sein, Spielmöglichkeiten mit dem Sportschuh zu (er)finden. Der kreative Leser und die kreative Leserin werden sicherlich aus den *kursiv*

markierten Schlüsselbegriffen Spielmöglichkeiten entwickeln können.

Der Handbesen

... aller Anfang ist heiter ...

(Goethe, in Heinz 1999)

Der Handbesen (im Regelfall etwa 30 cm lang) ist ein sehr traditionelles Haushaltsgerät und besteht aus drei Teilen: Dem Griff, dem Riegel und den *Borsten*, wobei *Griff* und *Riegel* aus Holz, Kunststoff und Metall bestehen können. Die *Borsten* – angebracht an dem Riegel – sind entweder aus pflanzlichen oder tierischen Fasern oder aus Kunststoff-Fasern. Mit Hilfe des Handbesens oder Handfegers soll der Kehricht nun auf eine Kehrschaufel transportiert werden.

Immer dann, wenn ein Gegenstand einen Griff besitzt, soll er mit der Hand bewegt werden. Der zu bewegende Gegenstand ist der Riegel, an dem wiederum die Borsten befestigt sind.

Das Bewegungsproblem ist nun, die Borsten so über den Boden zu führen, dass sie z. B. den Dreck auf die Kehrschaufel schieben können. Sie dürfen dabei nicht zu fest auf dem Boden gedrückt werden. Aufgrund seiner Größe und seines Gewichtes lässt sich so ein Handbesen gut festhalten und mühelos – wohin auch immer – bewegen.



△ Bild 2: Mit dem Besen Flasche öffnen

Für den Gebrauch des Handbesens in Sport, Spiel und Bewegung ist diese Tatsache zentral:

Wenn man nun etwas Leichtes *griffig* in der Hand hat, kann man es evtl. gut (weg)werfen, wobei das Thema *Werfen* im Sport ein bedeutendes Thema ist:

- Kann der Handbesen geworfen werden wie ein Ball, Speer, Bume-

rang, Diskus oder Messer oder wie eine Jonglierkeule oder Frisbee?

- Geht es darum, ein Tor zu schießen oder einen Korb zu erzielen oder gar einen Mitschüler beim Völkerball abzutreffen? Gibt es bereits eine National-Mannschaft der *Handbesen-Weitwerfer*, die sich für die olympischen Spiele qualifizieren will?
- Ein Gegenstand, den man werfen kann, ist möglicherweise auch zu fangen.
- Der Handbesen muss allerdings beim Ausführen der Bewegungen nicht die Hand verlassen. Ein Messer hat auch einen Griff und muss nicht unbedingt (im sportlichen) Sinne geworfen werden. Kann der Besen nicht auch als Fechtwaffe oder Schlagwaffe benutzt werden? Worauf soll geschlagen werden? Auf Holz, um Klänge zu erzeugen, auf Bälle, um diese wegzuspielen?
- Möglicherweise kann der borstenfreie Teil des Riegels als Treff-Fläche z. B. für Tischtennisbälle dienen. Ganz Pfliffige schrauben sogar ein 10–15 cm breites Brettchen auf den „Rist“ des Handbesens ... Somit entsteht ein Schläger, mit dem man Tischtennisbälle schlagen und mit den Borsten welche fangen kann ... Es gibt nur wenige Schläger, die eine derartige Doppelfunktion haben ...

Auch hier mute ich dem kreativen Leser und der kreativen Leserin zu, diese Gedanken weiterzuentwickeln und sie in konkrete Maßnahmen zu „übersetzen“ ... – eine „Neu-Inszenierung“ (hier des Handbesens) vorzunehmen, wie Lenk (2007, 141 mit Bezug auf Sternberg 2003, 106–127) vorschlägt.

Vom Vesperbrett zum Goba-Schläger

Das Vesperbrett hat in Deutschland eine lange Tradition. Es war (... oder ist noch ...) das Meißener Porzellan der einfachen Leute: Auf einem Stück Holz wird – im Regelfall – Deftiges serviert. Das mehr oder weniger bearbeitete Stück Holz dient als Unterlage sowohl für Nahrungsmittel als auch zur Bearbeitung dergleichen. Die Formen der Vesperbretter sind zwar recht unterschiedlich, wobei die Flächeninhalte dagegen kaum variieren dürften. Die Größe muss sich wohl an den zu servierenden Portionen orientieren und dem notwendigen Platz, der für die Bearbeitung des Essens notwendig ist.



△ Bild 3: Brettchen mit Essen



△ Bild 4: Brettchen mit Schlaufen

Schneiden ist dabei vermutlich die meist benutzte *Bearbeitungstechnik*. So ein Vesperbrettchen ist also ein einfacher, aber sehr praktischer Gebrauchsgegenstand mit dem Hauptmerkmal *Unterlage*.

Wenn nun das Vesperbrett für Sport, Spiel und Bewegung genutzt werden soll, ist die Aufmerksamkeit systematisch vom Kernmerkmal wegzurücken – sie ist zu „defokussieren“ (Schmidt 2002, 4–6). Oder kann es doch mit Bezug auf sein Hauptmerkmal verwendet werden ...?

- Am Beispiel des Handfegers konnte gezeigt werden, dass ein zentrales Merkmal (der Griff) richtungweisend auf der Suche nach Spielideen sein kann. Obwohl das Vesperbrett auch gegriffen werden kann, ist es als Wurfgerät weniger geeignet. ... Oder eignet es sich doch als Frisbee-Scheibe ...?

Welche Möglichkeiten gibt es überhaupt, das Brett zu greifen?

- So kann es z. B. zwischen Daumen und den Fingern (Sandwichgriff) oder – dann die Hand um 90 Grad gedreht – zwischen zwei Seiten eingeklemmt werden („Spreizgriff“). Diese Art des Greifens ist allerdings nur Personen mit recht großen Händen möglich, wenn das Holz nicht breiter als 15 Zentimeter ist. Weiterhin ist es möglich, das Brett zwischen die Finger zu klemmen (z. B. zwischen Zeigefinger und Mittelfinger) oder auf die flache Hand zu legen.
- Wenn man nun das Brettchen in der Spreiztechnik festhält – die (fast) flache Hand also eine parallele Fläche zur Fläche des Brettchens bildet, hat man das Gefühl, eine „versteifte“ Hand zu haben. War es allerdings nicht eine großartige Leistung der

Evolution, aus der Pfote eine unglaublich flexible Hand werden zu lassen (vgl. hierzu z. B. Wilson 2000)? Denn mit einer versteiften Hand sind (fast) alle ... hand-werklichen Tätigkeiten kaum durchzuführen.

Die Idee, eine versteifte Hand für Sport, Spiel und Bewegung nutzbar zu machen, widerspiegelt sich in allen Schlägersportarten. Die unterschiedlichsten Schlägerarten haben wohl alle die Aufgabe, als vergrößerte bzw. versteifte Hand und/oder als verlängerter Arm zu dienen: Die Hand wird dabei jedoch noch gebraucht als Werkzeug-hand, die als tätiges Organ die äußere Natur (Mollenhauer 1986, 371) bearbeitet und Bezüge zur gegenständlichen Mitwelt herstellt. Sie übernimmt also die Funktion eines Vermittlers zwischen äußerer und innerer Natur des Menschen (ähnlich auch bei Kähler 1988, 386) und ist Instrument zur Abgrenzung von Subjekt und Objekt (Mollenhauer 1986, 375).

Die optimierte Hand, der Schläger, hat nun nicht mehr die zentralen Bereiche Handgelenk, Handfläche bzw. Handrücken sowie Finger und Daumen, sondern Griff, Verbindungsteil (= Stil) und Schlag- oder Treff-Fläche (vgl. ausführlicher Wagner 2008). Somit könnte das Vesperbrettchen ggf. als Schläger genutzt werden: Eine Schlagfläche – wenn auch nicht eine sehr große – ist vorhanden. Einen Griff, der optimal für die Hand gestaltet ist, gibt es allerdings nicht. Möglicherweise reicht es aus, mit der Spreiztechnik beim Spielen das Brett festzuhalten, wobei das Brett für Kinder lediglich zehn Zentimeter breit sein darf. Das würde allerdings eine zu kleine Treff-Fläche bedeuten. Dann könnte als Vesperbrettchen-Ersatz auch ein passendes Buch dienen.

Entweder man verwirft nun den Gedanken, mit Kindern auf diese Art und Weise rückschlagend spielen zu wollen, oder man sucht nach ganz anderen Haltemöglichkeiten. Vielleicht gibt es Möglichkeiten, eine Haltevorrichtung anzubringen, die die Hand und Treff-Fläche optimal verbindet? Folgende Problemlösungen hierzu sollen nur angedeutet werden (vgl. Bild 4):

- Die Hand schiebt sich zwischen das Holz und einem Einmachgummi (\emptyset innen 92 mm), das das Brettchen umspannt (linkes Brett).
- Die Hand schiebt sich zwischen das Holz und einem aufgeschraubtem Gummiband, wobei der Handrücken durch das Band fixiert wird (Abstand zwischen den Schrauben 140–160 mm, mittleres Brett).
- Drei Finger der Hand (Daumen, Mittelfinger und kleiner Finger) werden jeweils durch eine Schleife (z. B. Lederbändchen oder Rolladengurt) fixiert. (Das Spielgerät auf dem Bild – Brett rechts – ist für Linkshänder gedacht).

Die Idee, ein Holzbrettchen an die Hand zu fixieren, um dann tennisähnlich spielen zu können, wurde von Barcikowski/Bulikofer (1985) als Goba (von go back) bezeichnet. Seitdem ist dieser Schlägertyp sehr gefragt, wobei Schneider (2004) sogar vorschlägt, auf der Grundlage von Goba Rückschlagspiele im Allgemeinen einzuführen.

Ist damit die Verwendungsmöglichkeit des (fixierten) Vesperbretts erschöpft? Durch zwei zu einem Dach aufgestellte Brettchen könnte ein kleiner Ball – wie auch immer – gespielt werden. Möglicherweise kann es auch als Musikinstrument dienen, in dem Rhythmen geklatscht werden ... Oder als *vergrößerte Hand* bei Tanzimprovi-

sationen, bei denen Arm- und Handbewegungen im Vordergrund stehen. Vielleicht können auch statt Vesperbretter andere Bretter genutzt werden.

argumentieren

Wenn nun aus Pädagogenkreisen gefordert wird, Menschen bei Sport, Spiel und Bewegung (aber auch bei handwerklichen und künstlerischen Tätigkeiten) verstärkt mit Alltags- und Abfallmaterialien zu konfrontieren, wird eine Argumentation auf zwei sich verbindenden Ebenen benötigt (Bewegen und die hierfür zu verwendenden Medien): Menschen sollen zunächst beim Sichbewegen erfahren, welche Möglichkeiten sie mit sich und ihrem eigenen Körper haben (ausführlicher dazu z. B. Scherer 2008). Diesem grundlegenden Zugangsargument aus der Sportpädagogik können Argumente mit Bezug auf Alltagsmaterialien aus verschiedenen Perspektiven folgen:

- Die traditionelle Begründung (die an dieser Stelle nicht negiert werden soll) ist eine *ökonomische* (vgl. z. B. Löscher 2001 oder Mertens 2005): Alltags- und Abfallmaterialien sind preiswert und lassen sich leicht besorgen.
- Aus *ökologischer* Perspektive könnten z. B. Schüler und Schülerinnen erkennen, dass die Wieder- und Weiterverwendung von Produkten ein Beitrag zur Umweltschonung sein kann (vgl. z. B. Müller 1996).
- Möglicherweise bekommen z. B. Schüler und Schülerinnen im Umgang mit ausrangierten Materialien eine höhere Wertschätzung und einen differenzierteren Blick für die Dinge. Reflektiertes Konsumieren oder gar der Boykott von bestimmten Konsumgütern – als *emanzipatorischer* Akt sozusagen – könnte eine praktische Konsequenz sein.
- Der Gebrauch der Materialien im nicht-intendierten Sinne könnte – aus *pädagogisch-psychologischer* Perspektive – Kreativität, Spontaneität und Fantasie, aber auch Selbstbewusstsein und

Selbstvertrauen fördern: Ganz stolz könnte das Mädchen oder der Junge den Eltern seine aus Zeitungspapier selbstgefertigte Frisbee zeigen (Wagner, 2005).

systematisieren

Selbstverständlich können nicht alle Materialien für Sport, Spiel und Bewegung genutzt werden. Neben den wenigen Gegenständen, die für Sport, Spiel und Bewegung nicht geeignet sind (z. B. kleine Elektrogeräte, mit Ausnahme des Handys, mit dem, gut eingepackt in Plastiktüten, Handy-Weitwurf-Wettbewerbe durchgeführt werden können), gibt es Produkte, die auch

mehr oder weniger bearbeitbar sind: Wie aus den Beispielen oben ersichtlich wird, wird der Schuh eher so gebraucht, wie er vorgefunden wird. Das Vesperbrettchen oder die Zeitung dagegen können mit den unterschiedlichsten handwerklichen Techniken bearbeitet werden. Weiterhin können zum Beispiel Kronkorken zur Herstellung von Rasseln dienen. Und wie viele Joghurtbecher werden in Klassenzimmern von Grundschulen als Wasserbehälter beim Malen benutzt? Auch der abgespielte Tennisball kann weiter im Spiel bleiben, in dem er z. B. zum Markierungshütchen halbiert oder zum Schweißball umfunktioniert wird (vgl. z. B. Wagner 2004). Auf der Grundlage des folgenden Analysebogens kann eine Sachanalyse des Produkts vorgenommen werden,

Produktanalyse und Verwendungsmöglichkeiten von Alltags- bzw. Abfallmaterialien: Analysebogen

Name des Produkts: _____
 Für welchen ursprünglichen Zweck ist das Produkt vorgesehen? _____

Diese Felder bitte für Notizen nutzen

Bitte Antwortmöglichkeiten kennzeichnen (z. B. durch Unterstreichen) und/oder Antworten im leeren Feld (Spalte ganz rechts) notieren.

1	Rohstoff	Aus welchem(n) Rohstoff(en) besteht das Produkt?	Papier, Pappe Metall, Holz, Kunststoff.....	
2	Form	Welche Form hat das Produkt?	rechteckig, rund, flach, hohl, massiv,	
3	Beschaffenheit	Welche Eigenschaften hat das Produkt?	dick, dünn, biegsam, steif, flauschig, glatt, rau, weich, hart, wasserresistent, giftig, wasserempfindlich, gefährlich (Verletzungsgefahr) ...	
4	Material-Bearbeitung	Kann das Material einfach bearbeitet werden?	ja nein	
		Ist es sinnvoll, das Material zu bearbeiten?	ja nein	
		Wie könnte es bearbeitet werden?	reißen, schneiden, sägen, bohren, löten, bemalen, bekleben, feilen, schleifen.	
		Welches Werkzeug wäre hierfür notwendig?	Schere, Säge, Messer, Feile	
		Setzt die Bearbeitung des Produkts gute koordinative Fähigkeiten voraus?	Bitte welche nennen:	
5	Umgang	Ist das Material leicht und wo zu besorgen?	ja nein	
		Ist das Material bei ausreichender Menge für eine Klasse gut zu lagern?	ja nein	
		Ist das Material bei häufigem Gebrauch langlebig?	ja nein	

wobei die Analyseergebnisse helfen können, in dem Gegenstand andere Verwendungsmöglichkeiten als die intendierten des Herstellers zu sehen, ihr einen anderen Sinn zu geben.

Die Erbe auf der Prinzessin



△ Bild 5: Schneemann wirft Besen

Kreativer Umgang mit Material bedeutet in erster Linie Wahrnehmungsänderung, das Loslassen des Mitgebrachten, Dekonstruieren und Entflechten: Weg von der vorgesehenen Aufgabe und hin zu was auch immer. Hier kann keine Handlungsanweisung gegeben werden, jedoch z. B. durch Distanzieren, Analogisieren, Emotionalisieren und Assoziieren (in Anlehnung an Schmidt 2002) kann ein Perspektivenwechsel eingeläutet werden, was folgende Beispiele verdeutlichen sollen:

- Distanzieren:
Ein Außerirdischer hat etwas mit dem Material zu tun (wie könnte der das sehen?)
- Analogisieren:
Der Gegenstand erinnert mich an (Das Zeitungspapier erinnert mich an die Gehirnstruktur)
- Emotionalisieren:
Ich hasse/mag den Gegenstand, weil (weil die Blechdose zu bizarren Formen zertreten werden kann)
- Assoziieren:
Wodurch unterscheidet sich der Gegenstand von ähnlichen Gegenständen (die Teppichfliese ist weicher als die Sperrholzplatte)

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass durch eine offene und optimistische Herangehensweise im Unterricht äußerst kommunikative und produktive Unterrichtssituationen entstehen, bei denen die Schüler und Schülerinnen oft die Erwartungen weit übertreffen.

Literatur

- Abel, G. (Hrsg.) (2006): *Kreativität. 20. Dt. Kongress für Philosophie*. Kolloquienbeiträge. Hamburg: Meiner.
- Barcikowski, J./Bulikofer, E. (1985): *Goba – ein Grundspiel für die Rückschlagspiele*. Bern, Zürich.
- Bohnsack, R., Marotzki, W./Meuser, M. (2006): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Budrich: UTB.
- Brodbeck, K.-H. (2007): *Entscheidung zur Kreativität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Claassen, U./Hogrefe, J. (Hrsg.) (2005): *Das neue Denken – das Neue denken. Ethik - Energie - Ästhetik*. Göttingen: Steidl.
- Groys, B. (2004): *Über das Neue: Versuch einer Kulturökonomie*. München: Fischer.
- Heinrich, M. (2004): *Kritik der politischen Ökonomie*. Stuttgart: Schmetterling.
- Heinz, F. (1999): *Goethe, Johann Wolfgang von, Aller Anfang ist heiter*. München: Dt. Taschenbuch Gesellschaft.
- Kähler, R. (1988): Das Rückschlagspiel – ein schöpferischer Dialog mit den Händen. In: *sportunterricht*, 37, (10) 382–390.
- Kopytziok, N. (2007a): Von NUTZbar, brauchBAR und RECYCEL BAR. *Müllmagazin* 3, 41–43.
- Kopytziok, N. (2007b): Vorreiterstatus verloren. *Müllmagazin* 2, 23–25.
- Kopytziok, N. (2008): Regionale Weiterverwendung von Gebrausgegenständen. In: B. Biliteuski/H., Schnurer/B. Zeschmar-Lahl (Hrsg.): *Müllhandbuch*, 1–12. Berlin.
- Kopytziok, N. (2005): Neue Perspektiven für das EcoDesign. *Müllmagazin* 3, 44–46.
- Lenk, H. (2007): *Bewußtsein, Kreativität und Leistung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Löscher, W. (2001): *Wahrnehmungsspiele mit Alltagsmaterial*. München: Don Bosco.
- Mertens, M. (2005): *Sport und Spiel mit Alltagsmaterial*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Mollenhauer, K. (1986): Fingererzählungen. In: *Neue Sammlung*, 3, 368–380.
- Müller, H. (1996): *Kreativ zum Nulltarif. Mach was mit Müll*. Offenbach: Burckhardthaus.
- Scheler, M. (1978, original 1928): *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bern, München: Franke.
- Scherer, H.-G. (2008): Zum Gegenstand von Sportunterricht: Bewegung, Spiel und Sport. In: H. Lange/S. Sinning (Hrsg.): *Handbuch Sportdidaktik* (S. 24–39). Balingen: Spitta.
- Schmidt, H. (2002): Kreativität – ein entbehrliches Konstrukt oder Wesensmerkmal des Kunstunterrichts? *Kunst-Unterricht, Heft 261*, 4–11.
- Schneider, H. (2004): Goba-Schläger – Der Weg zu Rückschlagspielen im Spielsport. *SportPraxis*, 4, 27–28.
- Seele, P./Wagner, T. (2008): Eine kleine Geschichte des Neuen. In: P. Seele (Hrsg.): *Philosophie des Neuen* (S. 38–63): Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Seele, P. (Hrsg.) (2008): *Philosophie des Neuen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stegemann, T. (2005): *Den Geist auf grün schalten*. Telepolis.
- Sternberg, R. (2003): *Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*. Cambridge: University Press.
- Sukale, M. (2008): Nichts Neues über Neues? In: P. Seele (Hrsg.): *Philosophie des Neuen* (S. 9–37). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Svetlova, E. (2008): Innovation als soziale Sinnstiftung. In: P. Seele (Hrsg.): *Philosophie des Neuen* (S. 166–179). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wagner, H.-J. (2008): Low tech statt high tech. Spielgeräte selber bauen. Fliegenklatsche-Schläger. In: *SportPraxis*, 49, 6, 25–30.
- Wagner, H.-J. (2005): Low tech statt high tech. Herstellen und Erproben von Spielgeräten. Frisbee-Scheiben. In: *Sport-Praxis*, 46, 3, 19–21.
- Wagner, H.-J. (2004): Low tech statt high tech. Herstellen und Erproben von Spielgeräten. Der bearbeitete Tennisball. In: *Sport-Praxis*, 45, 33–35.
- Wilson, F. R. (2000): *Die Hand – Geniestreich der Evolution. Ihr Einfluss auf Gehirn, Sprache und Kultur des Menschen*. Stuttgart: Klett.

Lili Schimmel

Lernen und Darstellen mit dem Körper am Beispiel des Projektes „Weghören – Hinhören – KlangKörper – KörperSprache“

Das hier beschriebene Projekt befasst sich mit der Umsetzung eines abstrakt komponierten Vorlesebuches, den ‚STICHNOTEN‘ der Musikwissenschaftlerin Eva Maria Houben und den hierzu entworfenen ‚LESEZEICHEN‘ der Künstlerin Barbara Schimmel in ein Bühnenstück. Dieses Bühnenstück wurde mit Schülern einer 10. Klasse der Gesamtschule Solingen erarbeitet, entwickelt und aufgeführt. Dabei standen die Hörwahrnehmung und der darstellerische Ausdruck von Bewegung und Sprache im Vordergrund des ästhetischen Erfahrungsprozesses.

Projektbeschreibung

Bei der Bühnenproduktion „Weghören – Hinhören – KlangKörper – KörperSprache“ handelt es sich um ein Projekt aus dem Bereich der interdisziplinären Bildung zur Förderung von Schülern der Gesamtschule Solingen und Studenten der Universität Dortmund zur Berufsbild-erweiterung, in dem die Autorin die Einstudierung und Choreografie der Aufführung innehatte.

In diesem Projekt wurde im Schuljahr 2006/2007 mit Schülern der Gesamtschule Solingen eine Konzeption erarbeitet, die in einem Bühnenstück zur Aufführung kam. Die Konzeption hatte das Vorlesebuch „Stichnoten“ der zeitgenössischen Komponistin und Musiktheoretikerin Prof. Dr. Eva Maria Houben zur Grundlage. Die Stichnoten sind aphoristische Texte, die sich mit dem Phänomen des Hörens, des Klanges und der Stille auseinandersetzen. Zu den Texten wurde von der Künstlerin Barbara Schimmel eine Symbolreihe von acht Zeichen entwickelt, mit denen diese unterlegt wurden. Diese acht Lesezeichen bewirken eine bildhafte Störung der Texte, um die scheinbare Konvention des alltagsprachlichen Erlebens zu irritieren. Die Texte dienten den Schülern zur Szenenentwicklung, die Lesezeichen waren Symbolbrücke für die Entwicklung von Bewegungs-choreografien. Die intensive Auseinandersetzung mit den Texten und Zeichen in unterschiedlichen Impressions- und Expressionsformen durch Bewegung, Klang und Sprache, unter

bewegungs- und musiktherapeutischen Aspekten, intendiert die Qualifikation des individuellen Ausdrucks der Schüler und die Förderung der präsentativen Symbolbildung bzw. körperlichen Darstellungsformen. Die prozesshafte und kreative Entwicklung des Bühnenkonzeptes unter Einbeziehung der sich entwickelnden Ausdrucksformen der Schüler stand im Vordergrund der Arbeit. Die Entwicklung der Projektidee war eingebunden in die verbindlichen Anforderungen des Lehrplans für das Fach „Darstellen und Gestalten“ (DUG) im Jahrgang 10. Entsprechend dem Lehrplan sollen u. a. Szenen, Tanzbilder, Choreografien entstehen, in denen die Mittel der Verfremdung, Verdichtung, Reduktion, Abstraktion und Akzentuierung eingesetzt werden sollen. Hierbei ist ein Kriterium die Selbstverantwortlichkeit der Schüler, indem die Schüler eigenständig und zielorientiert arbeiten. DUG wird seit 6 Jahren an der Gesamtschule Solingen als schulisches Hauptfach in den Jahrgangsstufen 6 bis 10 unterrichtet.

Während des gesamten Schuljahres 2006/2007 wurde die Autorin organisatorisch und inhaltlich von den verantwortlichen Lehrern für das Fach DUG unterstützt. Die künstlerische Verantwortung, sowie die Ausstattung mit Studierenden des Instituts für Kunst und materielle Kultur der Universität Dortmund wurde von Barbara Schimmel übernommen. Durch Studenten der Universität Dortmund wurden für jeden Schüler mindestens 4 Kostüme angefertigt. Alle Schüler erhielten profes-

sionelles Schuhwerk. Das Projekt wurde durch das Dekanat des FB 16 der Universität Dortmund, das Kulturrat der Stadt Solingen sowie die Rudolf Knupp-Stiftung gefördert. Das Bühnenstück wurde am 12. Juni 2007 im Rahmen der Jugendtheaterwoche im Stadttheater Solingen aufgeführt und erreichte bei dem Schulwettbewerb „Kinder zum Olymp!“ der Jugendinitiative der Kulturstiftung der Länder die Endauswahl und wurde in die Datenbank „Praxisbeispiele“ – eine systematische Präsentation der guten Ideen von Preisträgern und Endrundenteilnehmern



Lili Schimmel,
Physiotherapeutin
Staatl. geprüfte Gymnastiklehrerin
Dipl.-Heilpädagogin mit dem Schwerpunkt Bewegungserziehung und Bewegungstherapie und dem Wahlpflichtfach Musiktherapie am Lehrstuhl für Bewegungserziehung und Bewegungstherapie, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln.

Anschrift der Verfasserin:
Große Hamburgerstraße 32, 10115 Berlin
schilischimmel@web.de

Anschrift der Schule:
Städtische Gesamtschule Solingen
z. H. Frau Caroline Janke-Klee
Wupperstraße 126, 42651 Solingen



△ Klang vergeht

aus den „Kinder zum Olymp!“-Wettbewerben 2005 bis 2008 – aufgenommen.

Arbeitsweise – Zur Konzeption des Stückes

Im Vordergrund der Konzeption des Bühnenstückes „Weghören – Hinhören – Klangkörper – KörperSprache“ stand neben der prozesshaften Entwicklung des Bühnenstückes selbst, die Förderung individueller Ausdrucksformen der Schüler.

Basierend auf Auszügen aus dem Vorlesebuch „Stichnoten“ der Musiktheoretikerin und Komponistin Eva Maria Houben und den „Lesezeichen“ von Barbara Schimmel, mit denen die Texte der „Stichnoten“ unterlegt sind, fand eine intensive Bearbeitung in verschiedenen Darstellungsformen statt. Sowohl das „darstellende Spiel“, in dem die Sprache im Vordergrund steht, als auch „nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten“ wurden eingesetzt. Eine grundlegende Arbeitsweise für die Entwicklung der Szenen bestand darin, dass die Schüler eine Initialidee aus ihrem Assoziationskontext, die sich in der Auseinandersetzung mit den „Stichnoten“ ergab, für die szenische Gestaltung weiterentwickelten. Der erste Kontakt mit den „Stichnoten“ war der Text „Hören“, in dem sich die Schüler herausgelöst zu Worten wie z. B. weghören, weiterhören, Gehörschenken, kurze Szenen überlegten. Damit konnte direkt an den Assozia-

tionskontexten der Schüler angeknüpft werden. Dieses Prinzip wurde konsequent für die Entwicklung des Stückes beibehalten.

Um die Schüler von dem darstellenden Spiel an nonverbale Ausdrucksformen heranzuführen, wurden die Zeichen benutzt, mit denen die Texte der „Stichnoten“ unterlegt sind. Im Text „allüberall“ kommen alle acht Zeichen vor, denen die Schüler mit Hilfe der Texte emotionale Zustände zuschreiben konnten. Aus diesen Zustandsbildern entwickelten sie entweder Bewegungs-

oder Klangbilder. Bei der gegenseitigen Präsentation zeichnete sich eine mögliche Kopplung der bearbeiteten Zeichen ab. Diese Kopplung von Klang und Bewegung bildete wiederum den Kern einer nächsten Szene.

Ein wichtiger Aspekt bei der Arbeit mit nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten war das Experimentieren mit extrem großen und langen Tüchern. Eine variantenreiche Handhabung der Tücher fordert von der Gruppe ein hohes Maß an sozialer Kompetenz bei der gemeinsamen Darstellung und lässt gleichzeitig die Möglichkeiten individueller Erfahrung, die zu neuen Ideen führen, zu. Dabei hat die ungewöhnliche Dimension des Materials einen großen Aufforderungscharakter und initiiert Bewegungen in einer Bewegungsqualität, die bei Ungeübten sonst schwer zu forcieren ist.

Die Möglichkeit der Transformation akustischer Vorstellungen von Klängen in Bewegungsbilder war ein weiteres Prinzip zur szenischen Entwicklung. Aus Worten, die ein akustisches Phänomen beschrieben, entwickelten sich Klangvorstellungen, die dann in Bewegungen und vokale Klangäußerungen transformiert wurden. Die zentrale Leistung der Schüler war somit der Prozess der Transformation von akustischen Klangvorstellungen sowie die Transformation visueller Ereignisse in verbale und körperliche Ausdrucks- und Darstellungsformen.



△ Klang zerspringt

Darstellen oder die Fähigkeit der symbolischen Transformation

In seiner Einleitung zu der Aufsatzsammlung „Was heißt ‚Darstellen‘?“ erklärt Hart Nibbrig: „Was immer wir tun: Es ist auch immer Darstellung“ (Hart Nibbrig 1994, 7). Die Grundvoraussetzung, dass der Mensch in der Lage ist, etwas darzustellen oder eine Darstellung zu erkennen bzw. zu deuten, ist die Fähigkeit zur „symbolischen Transformation“ (Langer 1992). Oder wie Sting im Zusammenhang mit Medienkompetenz feststellt: „Erst die Fähigkeit zur Rezeption und Produktion von ästhetischen Zeichensprachen ermöglicht Kommunikation“ (Sting 2003, 12).

Symbole die in unterschiedlichster Form auftreten können, fungieren als Bedeutungsträger. Objekte, Worte oder Bewegungen sind nicht immer schon Symbole, sondern erfahren durch das Subjekt eine Bedeutungszuweisung.¹ Mit der Bedeutungszuweisung werden Symbol und das gemeinte Objekt oder Sachverhalt jedoch nicht identisch. Symbole sind „Vehikel für die Vorstellung von Gegenständen“ (Langer 1992, 69). Symbolisierungen sind als Bedeutungsverleihungen aktive, geistige Prozesse, die Langer als einen Prozess der „Transformation von Erfahrung“ (S. 52) bezeichnet. Durch die Symbolbildung ist die Möglichkeit zur Distanzierung gegeben, in dem das Subjekt die Reizflut der Umwelt und die Erlebnisse bedeutungszuweisend strukturiert und so auf die Wirklichkeit gestaltend einwirken und sie verarbeitet werden kann. „Die Fähigkeit, Symbole bilden zu können, hebt die Ausgeliefertheit des Subjektes auf und schafft eine Distanz zum Objekt der Erfahrung, die eine Basis subjektiver Selbstverfügung darstellt“ (Bernd 1987, 25). Daraus zieht Bernd zwei wichtige Konsequenzen: Zum Einen die Möglichkeit einer Probehaltung z. B. in der Phantasie

¹ Hier ist hinzuzufügen, dass das Subjekt nicht alle Symbole selbst neu erfindet bzw. konstruiert, sondern auch auf bereits bestehende Symbolwelten seiner Umwelt zurückgreifen kann. Das Subjekt wird in bereits existierende Symbolwelten hineingeboren und wird zum einen diese Symbolwelten rekonstruieren und sie in seinen Symbolrepertoire aufnehmen, zum anderen kann das Subjekt neue Bedeutungszusammenhänge und Symbolisierungen kreieren bzw. konstruieren (Vgl. Reich 2002, 76).

oder beim Theaterspielen und zum Anderen einen *Verzögerungsfaktor*, der sich durch die Transformation der Erfahrung in ein anderes Medium ergibt und die Erlebnisse in ein Erfahrungskontinuum einordbar macht (Vgl. Bernd 1987, 25 ff.).

Entwicklung der Szenen

Hören: als Einstieg

Im Vordergrund der Konzeption stand die prozesshafte Entwicklung der Szenen, deren Charakter sich erst durch die Ideen der Schüler herauskristallisierte. Um einen Einstieg in das Vorlese-

buch „Stichnoten“ von Eva Maria Houben zu bekommen, wurde der Text „Hören“, der eine Auflistung von verschiedensten Verben zur akustischen Wahrnehmung darstellt, ausgewählt. Zu den acht Worten „weghören“, „weiterhören“, „Gehör schenken“, „aushören“, „abhören“, „anhören“, „mit halbem Ohr zuhören“, „aufhören“ wurden die Schüler angehalten kurze Szenen in acht Kleingruppen zu entwickeln. Die Aufgabenstellung ermöglichte die freie Assoziation der Schüler zu diesen Worten, so dass in der Darstellung ihre Initialideen sichtbar wurden. Bei der Präsentation konnte die Autorin zum einen die Ideen



△ Hören ▽





△ Hörst Du was? ▽



und die sich entwickelnden Szenen sehen, zum anderen die Schüler in ihrem Spiel kennen lernen, z. B. mit welcher Konzentration sie spielten, wie sie in ihrer Rolle blieben, wie deutlich sie sprachen, etc. Da die Schüler selbstständig die Kleingruppen gebildet hatten, wurden des Weiteren erste gruppenspezifische Bedingungen erkennbar; z. B. wer mit wem befreundet ist, wer sich sehr dominant in den Gruppen verhält, wer sich zurückhält und vielleicht schüchtern ist. Diese Aspekte waren wichtig, um gruppendynamische Prozesse der einzelnen Charaktere einschätzen zu können.

allüberall: Wie wurde der Zugang für die Schüler zu den Text-Fragmenten und den korrespondierenden Zeichen geschaffen?

Bei der initialen Beschäftigung mit den Texten und Zeichen wurde die Schwierigkeit deutlich, die Zeichen und Worte gleichzeitig wahrzunehmen. In der rein visuellen Wahrnehmung, bleibt es ein ‚Hin und Her‘ zwischen Text und Zeichen. Die ursprüngliche Idee war, dass der große Vorteil des Bühnenspiels darin bestehen könnte, eine Gleichzeitigkeit von Wort und Zeichen, Sprache und Bewegung zu ermöglichen. Bei der theoretischen Erarbeitung war

es daher besonders wichtig, dass sich das Verständnis der Texte und die körperliche Umsetzung in den Szenen miteinander entwickelten und dies später auch bei der Präsentation für das Publikum in Teilen erkennbar bleiben sollte.

Der Text „allüberall“ wurde sehr aufwändig erarbeitet, in dem zu einzelnen Sätzen Ideen assoziiert wurde: „Musik taucht auf, wenn man sie nicht sehen kann. Verschwindet, wenn man sie sehen will.“

Während der freien Verbalisierung der Assoziationen wurden die verschiedenen Meinungen und Erfahrungsbereiche nebeneinander stehen gelassen. In der sich entwickelnden Diskussion waren alle hochkonzentriert. Ohne Urteile über ein ‚Richtig‘ und ‚Falsch‘ wurde die Offenheit der Diskussion erhalten und die Neugierde für das Thema geweckt. Um die Assoziationen der Schüler für das Publikum zu erhalten, wurde genau diese intensive Diskussion in einem Dialog festgehalten, welchen die Schüler in den folgenden Stunden szenisch darstellten. Auf der Basis dieser nun wiederholbaren Diskussion entwickelten die Schüler auch aus dem weiteren Text von „allüberall“ die Szene weiter: Hier geht es um eine mögliche Unsicherheit bei der akustischen Wahrnehmung; ob ein Klangereignis nun da war oder nicht. Aus zahlreichen, auch Bühnenwirksamen Ideen kristallisierten sich auch für skurrile und abgelebene Aspekte heraus: Durch das ständige Wiederholen einiger Zeilen in einem anhaltenden Singsang entstand eine Art Klangteppich, wohinein Sätze gesprochen wurden, die sie entsprechenden Bewegungen, wie z. B. hektisches oder ganz langsam gleitendes Gehen, begleitet wurden. Mit dem neuen Text kam inhaltlich noch ein weiterer Aspekt zur Diskussion hinzu: Das Moment des genauen Hinhörens. Um dieses genaue „Hinhören“ in der körperlichen Darstellung wie auch auf der Diskussionsebene zu intensivieren, war es wichtig, an den Erfahrungsbereich der Schüler anzuknüpfen. Dabei wurden die Schüler für ihre eigene körperliche Erfahrung des bewussten Hörens bzw. Hinhörens sensibilisiert, sowie durch die Beobachtung der Anderen das szenische Spiel verbessert. Aus diesem Grund wurden einige Übungen zur akustischen



△ Zeichen

Wahrnehmungsförderung eingesetzt, damit sich das Stück wie auch die Diskussion weiterentwickeln konnte.

Zeichen: Das Tuch als Übergangsobjekt

Das Besondere am Text *allüberall* ist, dass alle *Lesezeichen* in ihm vorkommen und man anhand des Inhalts den Zeichen Bedeutungen zuordnen kann. Erst nachdem die Schüler einen persönlichen Bezug zum Text, durch das Erarbeiten der Szene hatten, erhielten sie den Original Text in DIN A3 Größe. Aus dieser Partitur entwickelten die Schüler Bedeutungszusammenhänge, in dem sie die Interdependenz von Text und Zeichen nutzen konnten. In Verbindung mit spontanen Assoziationen, konnten sie vier Zeichenbegriffe und Bedeutungen zuordnen, die als Arbeitshypothesen festgehalten wurden. Die anderen Zeichen blieben in ihrer Bedeutung noch vage. Eine Übersetzung dieser Zeichen von der präsentativen zur diskursiven Symbolik war noch nicht gegeben. Eine Transformation dieser Zeichen fand zu einem späteren Zeitpunkt statt.

Die vier bereits bestimmten Zeichen sollten die Schüler nun mit Unterstützung der gefundenen Bedeutungen entweder in Musik/Geräusche oder in Bewegung umsetzen. Herr Geltinger betreute die Schüler, die die akustische Transformation gewählt hatten und ich unterstützte die Schüler, die die Zeichen in Bewegung umsetzen wollten. Hierzu standen den Schülern verschiedene Instrumente aus dem Orffschen Schulwerk, aber auch E-Gitarre, E-Bass und Schlagzeug zur Verfügung. In der

ersten Stunde experimentierten die Schüler mit den Klängen, entwickelten aber dann kleine Stücke zu den Zeichen.

Die Schüler, die die Zeichen in Bewegung umsetzen wollten, bildeten nach einer kurzen körperlichen Erwärmung spontan vier 2er-Gruppen. Jeder Schüler sollte sich eine körperliche Darstellung zu einem Zeichen ausdenken. Es sollte wiederholbar sein und einen deutlichen Anfang und ein Ende haben, damit die Schüler es sich später gegenseitig beibringen konnten und ihre Darstellungen aneinanderzufügen waren. Einige Schüler versuchten die Zeichen in Bodenwegen wiederzugeben und in die Fortbewegung einen suchenden, zweifelnden oder unsicheren Charakter hineinzulegen. Eine

andere Form entwickelte sich aus dem Nachzeichnen in der Luft. Durch die Vergrößerung der Bewegung entwickelte sich eine komplexe dreidimensionale Figur. Die Gruppe, die das Zeichen der „Sicherheit“ auswählte, entwickelte verschiedene Ideen dazu, wie der Körper immer wieder in den aufrechten, sicheren Stand käme: Ein auf und ab und hin und her blicken, ein bestätigendes Aufstampfen, oder das Aufstehen aus der Rückenlage über den Langsitz, über die Hocke in den Stand. Die Bewegungen konnten kanonartig miteinander verbunden werden. Am Ende der Stunde präsentierten sie ihre Zeichen den anderen Gruppen, die die Zeichen erraten sollten. Dieses Vorgehen verstärkte noch einmal die Deutlichkeit der Präsentation.



△ Verschwinden – Erscheinen

In einem zweiten Schritt wurden die musikalischen Zeichen mit den Bewegungen zusammengefügt, um zu sehen, was die Ideen miteinander ergaben. Durch die Wiederholbarkeit der erdachten Bewegungszeichen konnten diese leicht mit den entstandenen Musikstücken verbunden werden. Durch die Aneinanderreihung der Zeichen entstand der Kern einer ersten Bewegungsszene, die durch die Hinzunahme eines roten Tuches mit den Maßen 5 m x 6 m weiter intensiviert und weiterentwickelt wurde. Um die anderen Schüler auch zu der Bewegungsdarstellung zu bringen, wurden die bisher erdachten Bewegungszeichen den anderen Schüler auch vermittelt, so dass alle das erdachte Bewegungsrepertoire kannten. Um die musikalischen Ideen nicht zu verlieren, wurden diese von einer Schülerin auf eine Konga transformiert, die später dann durch einen Farbeimer mit Deckel ersetzt wurde. Der Klang wurde wesentlich scheppernder, konnte aber genauso moduliert werden. Der Deckel war mit einem Spannring befestigt, der, wenn er gelöst wurde, einem Schellenklang ähnelte.

Um von der verbalen Ebene in körper-sprachliche Ausdrucksformen zu kommen, eigneten sich diese großen Tücher, die in verschiedenen Größen, Farben und Webstärken benutzt wurden, als Übergangsobjekt² sehr gut. Der starke Aufforderungscharakter der Tücher



△ *allüberall*

fordert zu spontanem Experimentieren auf und es ergeben sich neue Körpererfahrungen, die zu neuen Impulsen für die Szene führten. Die extreme Größe der Tücher zwang die Schüler zum einen zu einer geschickten Handhabung der Tücher, zum anderen mussten die Schüler sich gut abstimmen, damit sich das Tuch in der Weise bewegte, wie sie es gemeinsam wollten. Gleichzeitig stellten die Tücher einen Gegenstand dar, zu dem die Schüler eine klare

Intention entwickeln konnten. Dieses intentionale Handeln, birgt eine Bewegungsqualität in sich, die leicht intensiviert werden kann, in dem die Schüler dazu aufgefordert werden, ihre Bewegungen zu verdeutlichen und ihre Bewegungsvorstellungen genau umzusetzen. Das Tuch reagiert auf die Bewegung und verhält sich wie eine Erweiterung des Körpers, die auch ausgefüllt werden muss. Diese notwendige Intensivierung der Bewegung verstärkt die Ausdrucksfähigkeit der Schüler und damit auch die Bühnenwirksamkeit. Mit Hilfe des Tuches entwickelte sich die Bewegungsszene in der nach und nach alle anderen Zeichen



△ *allüberall – letzte Szene*

² Ein Begriff der von Winnicott in seiner Objektpsychologie entwickelt wurde. Das Übergangsobjekt ist ein normales Phänomen, das es dem Kind ermöglicht, den Übergang zwischen der ersten oralen Beziehung zur Mutter und der „wirklichen Objektbeziehung“ zu vollziehen, und ist durch den Intermediärraum, den potenziellen Raum zwischen Kleinkind und Mutter, gekennzeichnet. Winnicott nennt fünf Aspekte, die für die Kennzeichnung eines Übergangsobjektes stehen: Die Art des Objektes. Die Fähigkeit des Kindes, das Objekt als „Nicht-Ich“ (das heißt nicht zum Selbst gehörend) zu erkennen. Der Ort des Objektes (außen, innen, an der Grenze). Die Fähigkeit des Kindes, ein Objekt zu erschaffen: es sich vorzustellen, zu erdenken, zu erfinden, hervorzubringen. Der Beginn einer zärtlichen Objektbeziehung (Winnicott 1997, 10 f.) Der Begriff wird hier in einem erweiterten Kontext benutzt. Die Bedeutung der Objektbeziehung soll aber hier auch mit einfließen.

mit hinzukamen. Bei den letzten vier Zeichen war der Umweg über die diskursive Symbolik nicht mehr nötig und sondern die Aufgabenstellung blieb in der Ebene der präsentativen Symbolik und die Schüler versuchten Analogien mit dem Tuch oder dem Körper zu den Zeichen zu finden. Diese Vorgehensweise hätte einige Schüler am Anfang überfordert, aber mit der Zeit gewöhnten sie sich an den Umgang mit den abstrakten Formen und entwickelten Ideen für die Umsetzung im Raum. Neben den abstrakten Formen kristallisierte sich auch ein narratives Moment in der Szene heraus, das sich aus der antipodischen Deutung des Zeichens „zwei Positionen gegenüber“ ergab und wie ein roter Faden die Zeichen und Bühnenhandlungen miteinander verband.

Als Finale Szene entstand schließlich, nach der intensiven Auseinandersetzung mit den Texten und Zeichen eine weitere Szene zu dem Text „allüberall“, in der alle Zeichen mit dem Text gleichzeitig gezeigt werden konnten. Das Verständnis für diese komplexe Szene konnte sich nur durch die intensive Erarbeitung und dem Zustand der prozesshaften Entwicklung ergeben. Die Überlagerung von Text und Zeichen, die in der Erarbeitung der Szenen von den Schülern erlebt wurde, sollte noch einmal in einer finalen Szene, in der konkreten Überlagerung von Text, Sprache, Zeichen und Bewegung gezeigt werden. Durch die Verbindung der Zeichen-Szene und der szenischen Umsetzung von „allüberall“ entstand die letzte Szene mit der die Verschränkung von Text und Zeichen umgesetzt werden sollte. Bei der Aufführung

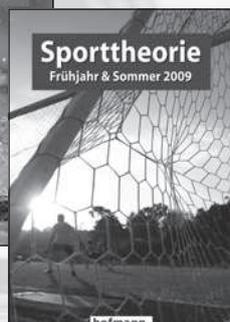
zeigte in dieser Szene der Bühnenprospekt als Projektion den Text „allüberall“, wodurch die Grundlage der thematischen Auseinandersetzung simultan mit der Körperlichen Darstellung als deren Transformation vom Publikum wahrgenommen werden konnte.

Resumée

Bis zu diesem Zeitpunkt waren die kleinen Sprechszenen aus dem Text „Hören“ entstanden. Aus dem Text „allüberall“ hatte sich eine Szene durch die Erarbeitung des Textes ergeben und zum anderen die „Zeichen“-Szene, mit der die Zustandsbilder bzw. „Lesezeichen“ erarbeitet wurden, entwickelt. In der Transformation der Klangbilder haben die Schüler mit Hilfe der Tücher und ihrer Körper und Stimmen als Transformationsmedium ihre präsentative Symbolsprache weiterentwickelt. Die innere Logik der Konzeption, die sich aus dem Körper als Ausdrucksorgan und im Umgang mit den Tüchern speiste, wurde von den Schüler in der Erarbeitung der Szenen und im Umgang mit den Tüchern implizit erfasst. Mit der Zeit entwickelte sich ein Habitus im Umgang mit dem sich entwickelnden Stück, der sich im Zustand und in der Stimmung der Schüler zeigte und sich bei der weiteren Entwicklung der Szenen verstärkte und sich auf alle insgesamt acht entwickelten Szenen positiv auswirkte. Die Schüler waren nun geübt in der Ideenfindung und hatten eine Bewegungssprache für das Bühnenstück entwickelt, die sich in der Erarbeitung der Szenen mit der Zeit herauskristalisiert hatte.

Literatur

- Bernd, Ch. (1987): *Bewegung und Theater- Lernen durch Verkörpern*. Frankfurt/Main: Afra.
- Hart Nibbrig, Ch. L. (1994): Zum Drum und Dran einer Fragestellung – Ein Vorgeschmack. In: Ch. L. Hart Nibbrig: *Was heißt „Darstellen“?*. Frankfurt/Main: Surkamp.
- Houben, E.-M. (2004): *Stichnoten – ein Vorlesebuch*. Edition Juliane Klein.
- Langer, S. K. (1992): *Philosophie auf neuem Wege – das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst < Philosophie in an new key >*. Frankfurt/Main: Fischer <Cambridge 1942>.
- Reich, K. (2002): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik – Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Neuwied: Lutterhand.
- Sting, W. (2003): Ästhetische Kompetenz. In: G. Koch (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S.11–12). Berlin: Schibri-Verlag.
- Winnicott, D. W. (1997): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Internetquelle1: (26.03.09)
http://www.wettbewerb-kulturstiftung.de/show_project_short.aspx?ID=2738



**Fordern Sie unsere
kostenlosen
Prospekte an!**

www.sportfachbuch.de/katalog

moto.logisch

Mitteilungen des Berufsverbandes der Motologen – Diplom/Master e. V.

Jahrestagung im Oktober

Am 31. 10. 2009 findet die diesjährige Jahrestagung des Berufsverbandes in Marburg statt. Wie immer wird neben der Mitgliederversammlung eine interessante Fortbildung angeboten werden, die für die Mitglieder des BVDM kostenfrei ist.

Fachtagung in Marburg

Vom 15.–16. 5. 2009 fand an dem Institut für Sportwissenschaft und Motologie in Marburg unter der Organisation des Lehrteams des Masterstudiengangs Motologie die Fachtagung „Psychomotorik meets Körperpsychotherapie“ statt.

Zu Beginn der Veranstaltung am Freitagabend stand ein Vortrag von Dr. David Boadella (Zürich, CH). Betitelt mit „The Journey from Horror to Hope – The

Transformation of Trauma in Biosynthesis“ stellte er seine Erfahrungen in der Biosynthese – einem von ihm entwickeltem körperpsychotherapeutischem Verfahren – insbesondere in der Arbeit mit traumatisierten Patienten dar.

Das Programm des Samstagvormittag bildeten drei Vorträge: PD DR. Ulfried Geuter berichtete über die geschichtliche Entwicklung der psychoanalytisch gegründeten Körperpsychotherapie, Prof. Dr. Amara Eckert betrachtete die Schnittstelle zwischen Körperpsychotherapie und Psychomotorik, zeigte Gemeinsamkeiten wie Unterschiede auf, Prof. Dr. Wolfgang Milch stellte zusammen mit Markus Schreiber (Körperpsychotherapeut) die Möglichkeiten der Körperpsychotherapie in der klinischen Arbeit der Psychosomatik dar. Der Nachmittag stand im Zeichen der Praxiserfahrungen. Hier konnten die Teilnehmer zwischen der

Vorstellung der „Körperenergetischen Psychomotorik“ bei Prof. Dr. Amara Eckert oder der „Körper- und Bewegungspsychotherapie“ bei Benajir Wolf wählen.

Den Abschluss der Veranstaltung bildete eine Podiumsdiskussion. Im Mittelpunkt dieser Diskussion stand der geplante Studienschwerpunkt Körperpsychotherapie im Masterstudiengang Motologie. Fragestellungen waren insbesondere die Risiken und Potenziale der Koalition von Motologie und Körperpsychotherapie und eine Einschätzung des Projekts aus Verbandsperspektive bzw. seiner Perspektiven für den Arbeitsmarkt. In einer Stellungnahme des BVDM wurde hier zum einen eine geplante zusätzliche Schwerpunktsetzung für den Erwachsenenbereich und eine damit in Verbindung stehende verstärkte Aufnahme psychotherapeutischer Inhalte in das Curriculum des Masterstudiengangs Motologie begrüßt. Es wurde darauf hingewiesen, dass

während in den verschiedenen körperpsychotherapeutischen Verfahren die Arbeit mit dem Körper im Mittelpunkt steht, die Mototherapie sich insbesondere durch ihre sinnverstehende Arbeit über die Bewegung mit einem vielseitigen Anwendungsfeld auszeichnet. Diese bewegungsorientierte Arbeit sollte nicht an Bedeutung verlieren. Für die Arbeitsmarktperspektive wurde festgestellt, dass eine Begrenzung auf ein alleinig psychoanalytisch ausgerichtetes Vorgehen negativ gesehen werden muss. Die notwendige Integration der Mototherapie an unterschiedliche Therapieansätze im klinischen Bereich verlangt hier vielmehr eine vielseitige Ausrichtung und damit differenzierte Einsatzmöglichkeiten. (Die detaillierte Stellungnahme kann auf der Homepage des BVDM nachgelesen werden.)

D. Beckmann-Neuhaus

Berichte

Bericht von der Köln/ Bonner Fortbildung

Tanz der Kulturen
Buir tanzt in den Frühling
Am 21. März 2009

Organisiert wurde die Veranstaltung von der akP Regionalvertretung Köln/Bonn in Kooperation mit der Initiative Buirer für Buir.

*„ Ich liebe den Tanz,
denn er befreit den
Menschen von der Schwere
der Dinge,
bindet den Vereinzelten zur
Gemeinschaft.
Ich liebe den Tanz,
der alles fordert und fördert,
Gesundheit und klaren Geist
und eine beschwingte Seele.“*

Dieses Zitat wird dem Kirchenvater Augustinus zugeschrieben. Es macht klar und deutlich, warum die Menschen tanzen können sollen.

Im Tanz ergeben sich verschiedene Erfahrungsfelder. Selbsterfahrung, Umgang mit dem eigenen Körper und der Emotionalität werden gefördert. Koordination, Ausdauer, Konzentration, Orientierungsvermögen u. a. werden trainiert.

Über die Bewegungshandlung (Schrittfolgen, Tanzformen) werden sensorische, emotionale, soziale, kommunikative und sprachlich-kognitive Kompetenzen gefördert.

Bewegungen, Gefühle und Stimmungen verbinden sich mit dem Rhythmus der Musik. Angefangen im Kindesalter bis ins hohe Seniorenalter ist Tanzen besonders geeignet, sich in netter Gemeinschaft angenehm zu begegnen und sich fit zu halten.

Motto des Tages:
Jeder Mensch kann tanzen –
wer aus dem Tritt kommt
wird gehalten!

Der Nachmittag ab 14.00 Uhr gehörte den verschiedenen Workshops. Am Abend waren darüber hinaus interessierte Tänzerinnen und Tänzer sowie weitere Gäste zum großen Tanzfest eingeladen.



△ Senioren Sitztanz



△ Bauchtanz für alle

Angeboten wurden:
Salsa, afrikanische Tänze,
Bauchtanz, Kindertänze,
Ballettschnupperstunde für
Kinder ab 5 Jahren, Seniorentanz,
Stomp, Standard-Tänze,
griechische Tänze
sowie Stepp Aerobic.

Ca. 115 Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten sich zu den Workshops angemeldet und konnten in jeweils 2 Workshops mittanzen.

Die Altersspanne reichte von den rüstigen Senioren im Seniorenwohnheim bis zu den Kindergartenkindern. Die jüngste Teilnehmerin war 4 Jahre die älteste Teilnehmerin 84 Jahre. Am Abend wurden die Ergebnisse aus den Workshops kurz präsentiert. Zudem wurde der Abend u. a. durch die Auftritte der Seniorentanzgruppe Düren, der Stepp-Aerobic-Gruppe aus Buir



△ Griechischer Kreistanz

und der griechischen Tanzgruppe der VHS Düren bereichert.

Natürlich konnten auch die zahlreichen Abendgäste das Tanzbein schwingen. Die Referentinnen und Referenten leiteten an z. B. erste Merengue-Schritte zu wagen oder einfache griechische Kreistänze mitzutanzten.

Ein so nicht erwarteter toller Erfolg! Mit so vielen Teilnehmern hatten wir nicht gerechnet.

Reaktionen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern am gleichen Tag lauteten: Im Seniorenwohnheim zur Referentin Paula Schütz: „Wann kommen Sie wieder?“ Am Abend in der Aula der Grundschule: „So was solltet ihr jedes Jahr anbieten.“ „So was gab es noch nie in Buir!“ „Eine Kulturveranstaltung von neuem Format.“

Die Kölnische Rundschau berichtete in einem großen Artikel am 25.03.09 über das Tanzereignis in Buir.

Ohne die positive Beteiligung des Seniorenheims St. Josef, des Jugendzentrums „Buiramide“, des Kindergartens St. Michael, des kath. Gemeindezentrums und besonders der Grundschule im Park deren Räumlichkeiten wir nutzen durften und die uns jegliche logistische Unterstützung zu-



△ Stomp Aktion mit Bällen und Mülltonne
(alle Fotos: Hubert Perschke, Buir)

kommen lieben, hätten wir die Veranstaltung in diesem Rahmen nicht durchführen können. Danke! Einen Dank auch an die Referentinnen

und Referenten, die mit viel Enthusiasmus und Spaß ihre Tänze angeleitet haben und gut miteinander kooperiert haben.

„... Der Tanz dagegen fordert den ganzen Menschen, der in seiner Mitte verankert ist ...
Der Tanz fordert den befreiten, den schwingenden Menschen im Gleichgewicht aller Kräfte.
Ich lobe den Tanz.
Oh Mensch lerne tanzen, sonst wissen die Engel im Himmel mit dir nichts anzufangen.“
(Augustinus)

Aktuelle Infos zu den Fortbildungen der Regionalvertretung Köln/Bonn unter: www.psychomotorik.com

Unsere für 2009 geplanten Fortbildungen:

- 22. Aug. : „Gewalt bewegt – Wege aus der Gewalt“ Referent Holger Jessel, in Bonn bzw. Siegen
- 26. Sept.: „Der Clown in uns – Scheitern will gelernt sein“ Referent Rupert Schieche, in Köln
- 14. Nov.: „Autismus“, Referentin Regine Klandt, in Bonn

Für die akP Regionalvertretung Köln/Bonn,
Franz Ridderbecks

Veranstaltungen

26.–27. 8. 2009
Psychomotorische Angebote in der Frühförderung für „rastlose Kinder“ in Köln, Prof. Dr. Beudels

28. 8. 2009
Jungen sind anders – Geschlechtsspezifische Aspekte pädagogisch-therapeutischer Arbeit in Köln, Ulfert Boehme, Dipl.-Psychologe

15. 9. 2009
Umgang mit Eltern behinderter Kinder in Köln, Irmtrud Lohmar, Familientherapeutin

27. 10. 2009
Fidelius – Spiel als diagnostische Situation für Kinder von 4–8 Jahren in Köln, Sabine Linxen, Andrea Noppeney und Hildegard Schleiden

31. 10. 2009
Bewegungslernen: Bewegung lernen – Lernen durch Bewegung in Köln, Hans Debeur, Physiotherapeut

20. 11. 2009
Bewegte Konzentrationsförderung in Köln, Ivonne Dörken und Antje Witting

Anmeldungen und Informationen zu allen Veranstaltungen: Zentrum für Frühbehandlung und Frühförderung e.V. Fortbildungszentrum Rolshoverstr. 7–9 51105 Köln
Tel.: 02 21 / 2 78 05 24

31. 8.–2. 9. 2009
Horizonte öffnen – Standardisierung und Differenzierung in der Heil- und Sonderpädagogik
Das Thema „Standardisierung und Differenzierung“ bestimmt das Programm des 6. Schweizer Heilpädagogik-Kongresses. Das Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik als Organisator greift damit Diskussionen über zwei gegensätzliche Tendenzen der Heilpädagogik auf. Das Normale, Genormte, Angepasste auf der einen

Seite und das Besondere, mit nichts und niemandem Vergleichbare auf der anderen Seite. Mehr als 100 Beiträge aus dem In- und Ausland und 7 Hauptreferate bieten eine Plattform für Diskussionen und Austausch unter Fachpersonen aus dem heil- und sonderpädagogischen Umfeld, aus den Bildungs- und Sozialverwaltungen und aus der Politik.
Ort: Bern, Schweiz
E-Mail: kongress@szh.ch
URL: <http://www.csp-szh.ch>

4.–6. 9. 2009
Kongress des Deutschen Dachverbands für Qigong und Taijiquan (DDQT) „Taijiquan (Tai Chi) als Lebenskunst – Strategien im Umgang mit Gesundheit und Krankheit.“
Ort: Bildungsstätte Sensenstein bei Kassel.
Der 1. Taijiquan-Kongress des DDQT im September 2009 thematisiert in Theorie und Praxis die Bedeutung des Taijiquan (Tai Chi) für die Stärkung der Gesundheitsressourcen in der Balance

Aufbaubildungsgang Musikalische Förderung im sozialpädagogischen Arbeitsfeld

Aufbaubildungsgang für Absolvent/innen von Fachschulausbildungen, sozialpädagogischen und pädagogischen Studiengängen.

Dauer: berufsbegleitend bzw. Teilzeit – 1 Jahr (600 Stunden)

Beginn: 1. Februar 2009

**Ernst-Kiphard-Berufskolleg
Dortmunder Fachschule für Motopädie**

Victor-Toyka-Str. 6, 44139 Dortmund
Telefon 0231/103870, Fax 0231/103903

info@motopaedieschule.de · www.motopaedieschule.de

von Krankheit und Gesundheit auf.

Die Vorträge und 16 Workshops fokussieren daher u. a. folgende Fragen:

- Welche psychosomatischen und funktionellen Wirkweisen haben die Übungen des Taijiquan?
- Welche Gestaltungsmerkmale und Inhalte kennzeichnen gelenkstärkendes, rückengerechtes und Herzkreislauf aktivierendes Üben des Taijiquan?
- Wie kann der Umgang mit Stress durch das Taijiquan-Üben positiv beeinflusst werden?
- Wo liegen die gesundheitsbezogenen Grenzen der Übungswirkung des Taijiquan?
- Welche Rolle kann das Taijiquan in der individuellen Kunst des Menschen spielen, sein Leben glücklich zu gestalten?

Das Kongressprogramm sowie die Exposés der Workshops und Vorträge sind auf der Homepage des DDQT einsehbar (www.ddqt.de)

Programmanfrage und Anmeldung bei:

DDQT-Kongressbüro
Gudrun Geibig, Tauberstr. 6
63741 Aschaffenburg.
Tel.: 060 21-42 12 03
E-Mail: kongress@ddqt.de

9.–10. 9. 2009:

Positive Psychologie und Diagnostik

Die Positive Psychologie ist hochaktuell: In den Medien wird regelmäßig darüber berichtet, aber auch die Forschung hat das Gedankengut des Begründers Martin Seligman (bekannt durch die Theorie der erlernten Hilflosigkeit), aufgenommen. Inzwischen gibt es eine beachtliche

Anzahl an Instrumenten und Erkenntnissen aus der Positiven Psychologie, welche auch die Theorie und Praxis der Diagnostik betreffen. Der Kongress bietet Plenumsreferate und Parallelveranstaltungen, z. B. über die Positive Psychologie, das Zürcher Stärken Programm, philosophische Grundüberlegungen, Diagnostikinstrumente zur Erfassung von Konstrukten der Positiven Psychologie wie beispielsweise Persönlichkeitsstärken oder Orientierungen zu Glück und Zufriedenheit.

Ort: Universität Zürich
URL: <http://www.diagnostik-kongress.ch/index.html>

24.–26. 9. 2009

Kinder-Perspektiven – Wissenschaftliche Jahrestagung in Marburg

In der Mehrzahl der Beratungsfälle geht es darum, das Erleben der Kinder und Jugendlichen zu verstehen. Welche Entwicklungsbedürfnisse haben Kinder heute? Wie äußern sie sich über ihr eigenes Erleben? Welche Perspektiven haben Kinder in einer zunehmend von sozialer Ungleichheit geprägten Lebensumwelt mit starker Mobilität und oft starken psychischen Belastungen der Erwachsenen? Welche Faktoren befähigen Mädchen und Jungen, sich trotz vieler Risikofaktoren gesund zu entwickeln? Was macht sie widerstandsfähig? Die Wissenschaftliche Jahrestagung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung rückt die Lage und die Perspektiven von Kindern in den Mittelpunkt ihrer

professionellen Aufmerksamkeit.

Ort: Philipps-Universität Marburg

E-Mail: bke@bke.de

URL: <http://www.bke.de>

24.–26. 9. 2009

7. Bundeskongress Soziale Arbeit – Gerechtigkeit, Verantwortung, Sicherheit. Soziale Arbeit positioniert sich!

Soziale Arbeit übernimmt Verantwortung dafür, soziale Sicherheit zu garantieren und soziale Gerechtigkeit anzustreben. Angesichts gesellschaftlicher Veränderungen, die Tendenzen zunehmender Spaltung und sozialen Ausschlusses offenbaren, ist die Soziale Arbeit aufgefordert, ihren Beitrag zu Programmen, Strategien und Maßnahmen der Bewältigung sozialer Risiken und Unsicherheiten zu benennen und weiterzuentwickeln. Der 7. Bundeskongress Soziale Arbeit diskutiert im Rahmen seiner Symposien, Foren und Arbeitsgruppen die aktuellen wissenschaftlichen und professionellen Erkenntnisse zu den gesellschaftlichen Entwicklungen und ihren berufspraktischen Konsequenzen. Im Zentrum stehen dabei soziale (Aus-)Schließungsprozesse und die öffentlichen, professionellen und privaten Reaktionsformen auf die so entstehenden Unsicherheiten.

Ort: Technische Universität Dortmund/
Fachhochschule Dortmund

E-Mail: buko09@fk12.tu-dortmund.de

URL: <http://www.bundeskongress-soziale-arbeit.de/>

25. 9. 2009

Fachtag Marte Meo – „Aus eigener Kraft“: Wie können wir eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fördern?

Das Marte-Meo-Programm ist ein praxisnahes Modell zur Unterstützung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Es ist nützlich für Eltern, die in ihrer eigenen Kindheit nicht die Möglichkeit hatten, Fähigkeiten zu erwerben die man braucht, um Kinder zu erziehen. Außerdem nützt es Eltern und Professionellen, die Kinder mit speziellen Bedürfnissen erziehen müssen. Marte Meo lehrt, wie eine präzise Interaktionsbeobachtung für die Förderung positiver Entwicklungsprozesse genutzt werden kann. Anhand von Videos wird Maria Aarts die konkreten Entwicklungsschritte zeigen und darstellen, wie die Eltern die Entwicklung natürlicherweise in der alltäglichen Kommunikation unterstützen. Mit Hilfe der Interaktions-Analyse wird demonstriert, wie Eltern die Entwicklungsinitiativen ihrer Kinder wahrnehmen und unterstützen oder wie Eltern die Initiative ergreifen, um Struktur zu bieten und zu helfen, Verhaltensmodelle aufzubauen.

Ort: Bildungsstätte St. Martin, Erfurt

E-Mail: info-nord@praxis-institut.de

URL: http://www.praxis-institut.de/index.php?page_id=505&kurs_id=64

Informationen

Einladung zur Jahrestagung des AKP 2009

Kleine Forscher – Große Entdecker Psychomotorische Bewegungsförderung im Kleinkindalter

Die Aufnahme der unter 3-Jährigen in die Einrichtungen des Elementarbereiches stellen die pädagogischen Fachkräfte vor neue Herausforderungen und verlangen neue Handlungskonzepte für die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages. Der Aktionskreis Psychomotorik lädt Sie ganz herzlich dazu ein in den Seminaren aktuelle Konzepte kennen zu lernen und aus den Workshops vielfältige praktische Anregungen für eine kreative, bewegungsorientierte und entwicklungsfördernde Gestaltung des pädagogischen Alltags mit den Kleinsten mitzunehmen.

Termin:
Samstag, 19. September 2009

Veranstaltungsort:
Sportinstitut der Technischen Universität Dortmund
Otto-Hahn-Straße 3
44227 Dortmund

Ablauf:
Ab 8.30 Uhr:
Ausgabe der Tagungsunterlagen
10.00 Uhr:
Eröffnung/Begrüßung/
Bewegter Einstieg
11.00–12.30 Uhr:
1. Workshopserie
Mittags: Pause mit
Imbissmöglichkeit
14.00–15.30 Uhr:
2. Workshopserie
16:00 Uhr:
Gemeinsamer Ausklang

ab 16.30 Uhr:
Mitgliederversammlung
des AKP

Kosten:
Mitglieder des AKP 45,- €
Nichtmitglieder 55,- €

Anmeldung:
Bundesgeschäftsstelle
Aktionskreis
Psychomotorik e.V.
Kleiner Schratweg 32
32657 Lemgo

Veranstaltungen:
Spielraum für die Bewegung der 0- bis 3-Jährigen (Workshop)
(Sigrid Petto/Annette Röttger)

Frühe Förderung (1½- bis 3-Jährige) und soziale Benachteiligung – Das Beispiel des Bewegungs- und Betreuungsangebots Lilipuz in Castrop-Rauxel (Workshop)
(Kornelia Sczudlek/
Birgit Krause)

Bewegung, Interaktion, Sprache von Anfang an (Seminar)
(Dr. Stefanie Kuhlenkamp)

„Bewegungsforscher“ – Bewegungsangebote für Kinder unter drei Jahren (Seminar)
(Christiane Stach)

„Entdecke dich selbst!“ Ringen und Rangeln als Angebot zur Selbst- und Fremdwahrnehmung (Workshop)
(Prof. Dr. Wolfgang Beudels)
Auf allen Vieren durch den Wald (Workshop)
(Eva Maria Schrader)

Spiele mit Alltagsmaterialien für Kinder unter drei Jahren

(Workshop)
(Christiane Stach)

„Kleine Menschen – große Schritte. Psychomotorische Förderung für die Kleinsten“ (Workshop)
(Fiona Martzy/Katrin Nowak)

Erste Bewegungs- und Beziehungserfahrungen zwischen Mutter und Kleinstkind mit Risikofak-

toren einer Bindungsstörung (Seminar)
(Dr. Hannelore Lier-Schehl)

Bewegte Sprache in Krabbelgruppen (Workshop)
(Christina von Nordheim und Nadine Madeira Firmino)

Weitere Informationen und die Möglichkeit zur Anmeldung unter
www.psychomotorik.com

Aufbaubildungsgang Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter 3 Jahren

Aufbaubildungsgang für Absolvent/innen von Fachschulausbildungen, sozialpädagogischen und pädagogischen Studiengängen.

Dauer: berufsbegleitend
bzw. Teilzeit – 1 Jahr (600 Stunden)

Beginn: 1. Februar 2009

**Ernst-Kiphard-Berufskolleg
Dortmunder Fachschule für Motopädie**

Victor-Toyka-Str. 6, 44139 Dortmund
Telefon 0231/103870, Fax 0231/103903

info@motopaedieschule.de · www.motopaedieschule.de

Einladung zur 34. ordentlichen Mitgliederversammlung des Aktionskreises Psychomotorik e.V.

am 19.09.09 um 16.30 Uhr
im Sportinstitut der
Technischen Universität
Dortmund, Otto-Hahn-Str. 3
in 44227 Dortmund

Tagesordnung:

1. Begrüßung/Wahl der Veranstaltungsleitung/
Genehmigung der Tagesordnung
2. Bericht des Vorstandes
3. Bericht des Geschäftsführers

4. Bericht der Kassenprüfer
5. Entlastung des Vorstandes
6. Bestellung der Kassenprüfer für 2010
7. Festsetzung des Mitgliederjahresbeitrages
8. Haushaltsvoranschlag für 2010
9. Bericht der Leiterin der Deutschen Akademie für Psychomotorik
10. Bericht des geschäftsführenden Redakteurs der Zeitschrift motorik'
11. Wahl des Vorstandes
12. Wahl des geschäftsführenden Redakteurs der Zeitschrift motorik'
13. Beschlussfassung über vorliegende Anträge
14. Verschiedenes

Zeitschriftenspiegel

Die hier aufgeführten Artikel stellen einen zusammenfassenden Überblick aus diversen Zeitschriften dar, die für das Fachgebiet Psychomotorik/Motologie von Bedeutung sind. Folgende Zeitschriften sehen wir für unsere Leser regelmäßig durch:

- „Behinderte“: Reha-Druck, Graz
- „Ergotherapie & Rehabilitation“: Schulz-Kirchner, Idstein
- „Frühförderung interdisziplinär“: Reinhardt, München/Basel
- „Gehirn und Geist“: Spektrum der Wissenschaft, Heidelberg

- „Geistige Behinderung“: Lebenshilfe-Verlag, Marburg
- „Grundschule“: Westermann, Braunschweig
- „Haltung und Bewegung“: BAG, Wiesbaden
- „Heilpädagogik“: Heilpädagogische Gesellschaft Österreich, Siegenfeld
- „Hörgeschädigten Pädagogik“: Median-Verlag, Heidelberg
- „Kindergarten heute“: Herder, München
- „Kindheit und Entwicklung“: Hogrefe Verlag, Göttingen
- „Kinder- und Jugendarzt“: Hanseatisches Verlagskontor Lübeck

- „Krankengymnastik“: Pflaum, München
- „Mit Sprache“: Holzhausen Druck & Medien GmbH, Wien
- „Päd Forum“: Schneider, Hohengehren
- „Prävention“: Deutscher Bundes-Verlag Bonn
- „Praxis Ergotherapie“: Modernes Lernen, Dortmund
- „Praxis der Psychomotorik/Motopädie“: modernes Lernen, Dortmund
- „Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik“: Ediprim AG, Biel
- „Sportpädagogik“: Erhard-Friedrich Verlag, Seelze
- „Sonderpädagogik“: Wissenschaftsverlag Spiess Berlin

- „Sportunterricht“: Hofmann, Schorndorf
- „Sportwissenschaft“: Springer, Heidelberg
- „Unsere Jugend“: Reinhardt, München
- „Welt des Kindes“: Kösel, München
- „Zeitschrift für Erlebnispädagogik“: Neubauer, Lüneburg
- „Zeitschrift für Heilpädagogik“: Reinhardt, München
- „Zeitschrift für Sportpsychologie“: Hogrefe, Göttingen
- „Zusammen“: Friedrich, Velber

Zuständige Redakteure: Melanie Behrens, Klaus Fischer

Ergotherapie & Rehabilitation

Jahrgang 2008



Böttger, S.: Neurologische Frührehabilitation von Funktion und Emotion mit Hilfe der tiergestützten Therapie. 10: 17–20.

Reihe: „Studien“
Perekretenko, V.: Praktische Übung oder Vorführung? Ein Vergleich hinsichtlich der Auswirkung auf das

Erinnerungsvermögen von Kindern. 7: 23.

- Reihe: „Gedächtnis“
- Ackermann, A.: Grundfragen der Gedächtnisforschung (Teil 1). 8: 10–13.
- Ackermann, A.: Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Kurzzeitgedächtnis (Teil 2). 9: 18–22.
- Ackermann, A.: Langzeitgedächtnis, Hippocampus und limbisches System (Teil 3). 10: 21–28.
- Ackermann, A.: Altersbedingte und pathologische Veränderungen der Gedächtnisfunktionen (Teil 4). 11: 20–27.
- Ackermann, A.: Prävention und Rehabilitation von Gedächtnisleistungen (Teil 5). 12: 17–23

Grundschule

Jahrgang 2009
Bardy, P./Bardy, T.: Gefordert: Kreativität. Kreativitäts-

- fordernde und -fördernde Problemstellungen für leistungsstarke Kinder. 3: 32–37.
- Geisel, C.: Schriftsprache lernen. Literacy beim Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. 4: 24–27.



Themenschwerpunktheft
Jg. 2009:
„Und raus bist du! Wie chancengerecht ist unsere Schule?“. 1/ 2009.

- „Raum fürs Buch. Schulbibliotheken einrichten und nutzen“. 2/2009.
- „Mathematische Herausforderungen. Differenziert fordern – individuell fördern“. 3/2009.
- „Sprachwelten – Lernwelten. Sprache(n) lernen im Kindergarten und in der Grundschule“. 4/2009.
- „Wort für Wort gute Aufgaben. Kompetenzorientierter Deutschunterricht“. 5/2009.

Praxis Ergotherapie

- Jahrgang 2007
Dzikowski, S.: Aggressive und selbstverletzende Verhaltensweisen bei Menschen mit Behinderung. 1: 10–14.
- Stein, S.: Experimentelle Reittherapie – das Erleben steht im Vordergrund. 1: 19–22.
- Mertens, K.: Snoezelen – Zielsetzungen und



Anwendungsfelder. 2: 60–68.

Thomas, A.: Das Messen der Auge-Hand-Koordination mit kindgerechten Materialien und Methoden. 4: 196–201.

Domsch, H./Graf, A.: Das Marburger Konzentrationstraining (MKT). 5: 257–262.

Enzel, U.: Kinder als Ganzes erfassen. 5: 263–264.

Jahrgang 2008

Lückhoff, F.: Bewegtes Lagern – ein Handlungsmodell. 3: 137–140.

Raman-Wisniewski, S.: Ressourcenorientierte Elternarbeit in der Ergotherapie. 3: 152–157.

Petermann, F./Kastner, J.: Erfassung der motorischen Leistungsfähigkeit mit der Movement ABC-2. 5: 273–279.

Gauda, G./Hasselmann, I./Mann, D.: Therapeutisches Puppenspiel in der ergotherapeutischen Praxis. Handlungsorientiertes Symbolspiel in der Gruppe. 6: 362–368.

Jahrgang 2009

Kühne, H.: Diagnostik und Therapie bei visuellen und auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen. 1: 22–26.

Kisch, A./Pauli, S.: „Geschickte Hände“ – Handgeschicklichkeiten bei Kindern. 2: 68–73.

Schilling, F.: Diagnose der feinmotorischen Leistung und Händigkeit bei Kindern. 2: 79–83.

Unsere Jugend

Jahrgang 2008



Bühren, K./Bordewin, S.: Anorexie und Bulimie im Kindes- und Jugendalter. 6: 242–249.

Sylvester, K.: Leben nach Maß. Ess-Störungen: Medien, Gesellschaft, Prävention und Therapie. 6: 250–256.

Gold, C./Hertwig, R.: Gesunde Lebenswelten für Kinder und Jugendliche. Wirkungsvolle Ansätze im Bereich Ernährung und Bewegung. 6: 257–268.

Jahrgang 2009:

Richard-Elsner, C.: Das freie Kinderspiel im Freien – Nostalgie oder Notwendigkeit? 3: 123–131.

Themenschwerpunktheft Jg. 2008 und Jg. 2009:

„Dicke Kinder – dünne Kinder“. 6/2008.

„Anti-Gewalt-Trainings und Genderorientierung“. 9/2008.

„Heimerziehung im Spiegel der Forschung“. 1/2009.
„Rechtsextremismus“. 2/2009.
„Integration“. 3/2009.

„Pädagogische Arbeit mit Zielgruppen in schwierigen Lebenslagen“. 4/2009.

„Suchtprävention“. 5/2009.

Zeitschrift für Heilpädagogik

Jahrgang 2008



Seitz, S.: Leitlinien didaktischen Handelns. 6: 226–233.

Boenisch, J.: Sprachförderung unterstützt kommunizierende Kinder. 12: 451–460.

Sachse, S.: Literacy in der Unterstützten Kommunikation. Chancen für Kinder ohne Lautsprache und Herausforderungen für Pädagogen und Eltern. 12: 461–470.

Jahrgang 2009

Dederich, M.: Der Körper und der Schmerz – kein Thema für die Behindertenpädagogik? 3: 82–90.

Fornefeld, B.: Bei Leibe gebildet – Sonderpädagogische Impulse. 3: 107–114.

Hennemann, T./Ricking, H./Hillenbrand, C.: Didaktik in der schulischen Erziehungshilfe: Wie arbeiten Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Emotionale

und Soziale Entwicklung? 4: 131–138.

Röhr-Sendlmeier, U./Rauch-Redeker, B.: Frühe phonologische Bewusstheit und der Orthographieerwerb in den ersten Grundschuljahren. Teil III der Längsschnittstudie zur Laut-Farb-Verknüpfung im Kindergarten. 5: 188–196.

Zeitschrift für Erlebnispädagogik

Jahrgang 2008



Wagner, A.: Erlebnispädagogik in der Berufsschule. Der Hochseilgarten als Medium für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz. 11–12: 11–103.

Jahrgang 2009

Fischer, T./Ziegenspeck, J. W.: Betreuungsreport Ausland. Eine empirische Analyse zur Wirklichkeit und Wirksamkeit intensivpädagogischer Auslandsmaßnahmen in den Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 ff. SGB VIII und ihre Folgen. 1–2–3: 5–211.

Hofmann, H.: Ein neues Bündnis für das Recht auf Spiel formiert sich. 4: 47–48.

Buchbesprechungen / Neuerscheinungen



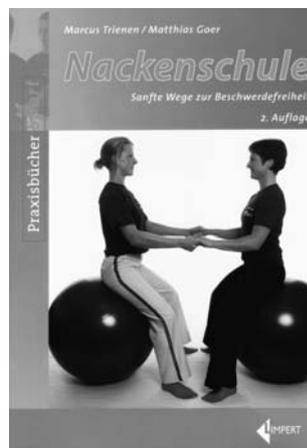
Köckenberger, H. (2008)
Vielfalt als Methode
 Methodische und praktische Hilfen für lebendige Bewegungsstunden, Psychomotorik und Therapie
 Dortmund: Borgmann
 ISBN: 978-3-938187-33-3
 € 24,60

Kinder benutzen lebendige Bewegungs- und Therapiestunden, um einzuatmen, aufzublühen und sich zu entfalten. Sie verlangen nach vielfältigen Variationen von Stundenaufbau, Materialangebot und Erwachsenenverhalten. Dieses Nachschlagewerk gibt im ersten Teil eine Übersicht verschiedener didaktisch-methodischer Möglichkeiten. Im zweiten Teil sind 48 konkrete Fragen aus der Praxis zusammengestellt („Was mache ich, wenn ...?“). Sie betreffen die Organisation von Bewegungsstunden, das Verhalten des Kindes und die Situation der Erwachsenen. Dabei verdeutlichen zahlreiche Skizzen und Farbfotos die unterschiedlichen Ansätze im Umgang mit der Psychomotorikgruppe oder dem einzelnen Kind. Das Buch ist geeignet für den Umgang mit Kindern in Kindergarten, Schule, Psychomotorik, Heilpädagogik und Therapie.



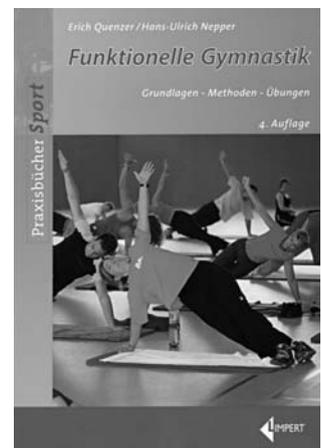
Palmowski, W. (2007)
Nichts ist ohne Kontext
 Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“
 Dortmund: modernes lernen
 ISBN: 978-3-8080-0602-3
 € 19,50

Systemische Sichtweisen bieten dem Pädagogen wertvolle und hilfreiche Handlungsmöglichkeiten, insbesondere auch bei Kindern und Jugendlichen, die als schwierig erlebt werden. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen hier die Beziehungsmuster und Spielregeln, die das Verhalten der beteiligten Personen bestimmen. Spielregeln zwischen Menschen lassen sich leichter verändern, als die Menschen selbst. Insofern stellt die systemische Sichtweise eine nützliche Ergänzung der Konzepte einer Pädagogik bei schwierigen Kindern und Jugendlichen dar. Das Buch wendet sich an alle, die ein Interesse an der Reflexion und dem Gedankenaustausch über ihr pädagogisches Handeln und Möglichkeiten seiner Veränderungen haben.



Trienen, M./Goer, M. (2008)
Nackenschule. Sanfte Wege zur Beschwerdefreiheit
 Praxisbücher Sport
 Wiebelsheim: Limpert
 ISBN: 978-3-7853-1759-4
 € 14,95

Nackenschmerzen können verschiedene Ursachen haben: Fehlhaltungen, ungünstige Arbeitsplatzverhältnisse, Bewegungsmangel, aber auch seelische und psychische Belastungen. Eine erfolgreiche Therapie und Prävention muss diesen individuellen Ursachen Rechnung tragen. Marcus Trienen und Matthias Goer setzen daher bei der Eigenwahrnehmung der Betroffenen an. Das Buch befähigt dazu, akute Fehlhaltungen und Verspannungen rechtzeitig wahrzunehmen und zu beseitigen bzw. sogar gänzlich zu vermeiden. Hierfür stellen die beiden Autoren ein ganzheitliches, motivierendes Übungsprogramm zur Wahrnehmung, Entspannung, Dehnung, Mobilisation, Kräftigung und Lockerung der betroffenen Körperregionen vor. Empfehlungen für den Alltag und Anregungen für ein gesundheitsorientiertes Sporttreiben schließen das Buch ab.



Quenzer, E./Nepper, H.-U. (2008)
Funktionelle Gymnastik. Grundlagen – Methoden – Übungen
 Praxisbücher Sport
 Wiebelsheim: Limpert
 ISBN: 978-3-7853-1764-8
 € 19,95

Die Funktionelle Gymnastik hat sich als effektivste Methode zur Dehnung und Kräftigung des Bewegungsapparates in der sportlichen Praxis bewährt. Die Autoren geben im ersten Teil einen Überblick über die anatomischen und physiologischen Grundlagen sowie die Trainingsziele und Trainingsmethoden der Funktionellen Gymnastik. Der zweite praktische Teil enthält neben Hinweisen zum Aufbau der Trainingsstunden eine Sammlung von Übungen zur Kräftigung, Stabilisation und Dehnung für sämtliche Muskelgruppen. Das Buch richtet sich primär an Übungsleiter, Trainer und Sportlehrer. Aber auch Sportler, die sich keiner Gruppe anschließen wollen, finden hier ein effektives Grundprogramm zur Funktionellen Gymnastik.

Summaries

Una M. Röhr-Sendlmeier Developmental support through movement: a life-long perspective

An optimised, healthy development over the whole lifecycle is a worthwhile goal for the individual. This is all the more true in view of the continuously increasing life expectancy. According to the World Health Organisation health includes perfect physical, mental and social well-being. Health does not only mean the absence of illness. Health disturbances such as overweight, postural deficiencies or cardiovascular diseases are often caused by a lack of physical activity. Recent research findings prove that movement experiences are of great importance for the psychological well-being not only of children and youths but also of adults of middle – up to very old age.

Josef Voglsinger School in motion between arbitrariness and professionalism: fundamental considerations and the significance of "movement" from the point of view of developmental theory

Based on considerations concerning a holistic-dynamic view of man and the world and the idea of man as a bio-psycho-social unity, the concept of "movement" must be interpreted in exactly these four dimensions of human being. Development-theoretical concepts from the areas of developmental neurology, psychodynamics, epistemol-

ogy and system theory in connection with philosophical considerations serve as the basis for understanding movement as a central phenomenon for the development of personality in order to derive consequences from this view for the organisation of learning processes – also in the area of school development. These considerations are potential and fundamental quality criteria for initiatives such as "school in motion" and shall prompt a critical reflective inter- and transdisciplinary in-depth discussion.

Hans-Jürgen Wagner New thinking – thinking the new ...: How everyday objects and waste materials can be used for sport, play and movement

Besides the usual sports equipment, everyday and waste materials can also be used for sport, play and movement, either in unmodified or modified form. When doing so, a different ecological as well as pedagogical point of view is required. Against this background, a method of developing a "new" piece of playing equipment and its possibilities of use is presented. The concept and innovative action are shown using the examples of "shoe", "hand brush" and "small cutting board". Special emphasis is on the phenomenon of "creativity". In addition, arguments for such a procedure in teaching are presented. Using an "analysis

sheet", products can be checked as to their possible use.

Stefanie Bader, Katrin Strüber The magic of motor activity: a report on work in progress concerning the development and checking of a motor test for four- to six-year-old children in the form of a movement story

Motor activity plays a central role in the development and education of (preschool-) children. Contrariwise, this means that motor impairments can lead to a retarded development in other areas. Against this background, it is the goal of motor diagnostics to find out whether a specific intervention should be initiated. In this article, the foundation and development of a motor test battery (based on Bös et al. 2004) for four- to six-year-old children in the form of a movement story (based on Schönrade/Pütz 2004) is described. In this movement story, the test items are placed into a context corresponding with the children's view of the world. The test battery is used to measure performance in the five motor dimensions developed by Bös and is checked using the validity criteria of classical test theory: all items are objective, six out of seven items are reliable. The validity check is critically considered and discussed. Finally, the prospects for the development of a parallel qualitative observation instrument are dealt with.

Lili Schimmel Body learning and body performance using the example of the project "Turning away from listening – Listening – Sound Body – Body Language"

The project described in this article deals with the translation of an abstractly composed storybook, the 'CUE NOTES' of the musicologist Eva Maria Hauben and the 'BOOKMARKS' designed for this book by the artist Barbara Schimmel, into a stage play. This stage play was prepared, developed and performed by the pupils of the 10th form of the Solingen comprehensive school. The emphasis of the process of aesthetic experience was on the auditive perception and the dramatic expression of movement and language.

Martin Vetter What are the goals of psychomotricity in the context of society and education?

In this paper, the establishment of psychomotricity within the social and educational systems of Switzerland and Germany are compared. While psychomotor therapy is an established profession within the educational system of Switzerland, psychomotor therapy is recognized in Germany only as a measure but not as a profession, in spite of its high degree of scientificity. The consequences of this finding for research and practice are discussed.

Résumés

Una M. Röhr-Sendlmeier
Promotion du développement par le mouvement : une perspective qui dure toute une vie

Un développement optimal et sain tout au long de la vie est un but digne d'efforts pour l'individu, d'autant plus que l'espérance de vie augmente en permanence. La santé comprend, selon la définition de l'Organisation Mondiale de la Santé, le bien-être physique, psychique et social. La santé n'est pas seulement l'absence de maladie.

Des troubles de la santé, comme l'excès de poids, les déformations pathologiques ou des maladies cardiovasculaires, sont souvent dus à un manque d'activités physiques. Les résultats de recherches actuelles démontrent, en ce qui concerne les enfants et adolescents, mais également les adultes de l'âge moyen jusqu'à l'âge avancé, l'importance d'expériences motrices également au niveau de facteurs psychologiques.

Josef Voglsinger
L'école en mouvement entre l'arbitraire et l'action professionnelle
 Réflexions fondamentales et l'importance du «mouvement» de la perspective des concepts de théorie développementale.

Se basant sur des réflexions d'une conception de l'homme et d'une vision du monde holistique et dynamique, dans lesquelles l'homme est vu en tant qu'unité bio-

psycho-sociale, il s'agit d'interpréter la notion de «mouvement» dans justement ces quatre dimensions de l'existence humaine.

Les concepts de la théorie développementale relevant des domaines de la neurologie de développement, de la psychodynamique, de l'épistémologie et de la théorie systémique constituent, en relation avec des pensées philosophiques, la base de comprendre le mouvement en tant que phénomène central pour le développement de la personnalité pour en déduire les conséquences pour la réalisation de processus d'apprentissage-également dans le domaine du développement scolaire. Ces réflexions constituent des critères de qualité manifestes et fondamentaux pour des initiatives sous le titre de «Ecole en mouvement» et servent de stimulation d'une discussion spécialisée critique et réflexive, inter-et transdisciplinaire.

Hans-Jürgen Wagner
La nouvelle pensée – penser le nouveau ...
 Comment des matériaux journaliers et résiduels peuvent être utilisés pour le sport, le jeu et le mouvement

Des matériaux journaliers et résiduels peuvent – à côté des articles de sport – ou bien être utilisés tels quels ou travaillés pour le sport, le jeu et le mouvement. Pour cela il faut être muni d'autres façons de voir aussi bien du point de vue écologique que pédagogique.

C'est pourquoi un chemin est présenté qui montre la création d'un «nouvel» article de jeu avec ses possibilités d'application à partir de l'idée en passant par l'action innovante à l'aide d'exemples «soulier», «petit balai» et «petite planche casse-croûte». Le phénomène de la «créativité» y est particulièrement mis en évidence. En plus les arguments justifiant ces procédés dans l'éducation sont présentés. Sur base d'une feuille d'analyse ces produits peuvent être examinés sur leurs possibilités d'utilisation.

Stefanie Bader, Katrin Strüber
Fascination de la motricité
 Un rapport d'atelier sur le développement et l'évaluation d'un test moteur pour enfants de quatre à six ans sous forme d'une histoire de mouvement (MoTeBe)

La motricité occupe dans le développement et la formation d'enfants (du préscolaire) une fonction centrale. En conséquence cela signifie que des déficits moteurs peuvent amener des retards de développement dans d'autres domaines. Devant cette perspective, le diagnostic moteur examine si un développement spécial devrait être entamé. Cette contribution rend compte de la motivation et du développement d'une batterie de tests moteurs (sur le modèle de Bös et al. 2004) pour des enfants de quatre à six ans sous forme d'une histoire de mouvement (MoTeBe) (sur le

modèle de Schönrade/Pütz 2004), qui met les items du test dans une relation de sens conforme à la vision du monde de l'enfant. La batterie de tests mesure les performances dans les cinq dimensions motrices selon Bös et est examinée au niveau des critères de qualité provenant de la théorie de test classique : tous les items sont objectifs, six de sept fiables. L'évaluation de la validité est considérée et discutée de façon critique. Finalement un aperçu sur le développement d'un instrument d'observation parallèle et qualitatif est donné.

Lili Schimmel
Apprendre et représenter avec le corps à l'aide de l'exemple du projet «Ne pas écouter – Ecouter – Corps sonore – Langage du corps»
 Le projet décrit ci-joint s'occupe de la mise en pratique d'un livre de lecture, composé de façon abstraite, des «notes de base» de la musicologue Eva Maria Hauben et des marques-page spécialement créés à ce propos par l'artiste Barbara Schimmel, en une pièce de théâtre. Cette pièce de théâtre fut élaborée, développée et jouée par des élèves d'une dixième classe de l'établissement scolaire regroupant collège et lycée de Solingen. La perception auditive et l'expression de représentation du mouvement et du langage étaient à l'avant-plan du processus expérimental esthétique.