

Katholische Fachhochschule NW
Abteilung Münster

SOZIALE ARBEIT DIE BEWEGT...
AUSWIRKUNGEN MOTORISCHER ERZIEHUNG IN
DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT MIT KINDERN UND
JUGENDLICHEN

Diplomarbeit im Rahmen der Diplomprüfung für den Fachbereich
Sozialwesen
Studiengang Soziale Arbeit
Vorgelegt am 30.07.2007

Erstkorrektor:

Herr Prof. Dr. Hans-Rüdiger Schwab

Zweitkorrektorin:

Frau Annemarie Gerber

Vorgelegt von:

Regine Leipersberger
Matrikelnummer: 320495

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1 Soziale Arbeit und Sport	7
1.1 Schnittmenge der Aufgaben von Sozialer Arbeit und Sport	7
1.2 Begriffliche Differenzierung	13
2 Relevanz der motorischen Erziehung	15
2.1 Bedeutungen der motorischen Erziehung in der heutigen Gesellschaft	15
2.1.1 Bewegungsarme Kindheit?	16
2.1.2 Mangelnde Bewegungserfahrung im Kontext von Persönlich- keitsentwicklung, Wahrnehmung, Lernen und Gesundheit . .	25
2.1.3 Einfluss der Eltern, Geschwister und Peer Group	30
2.1.4 Funktionen und Aufgaben des Schulsports	31
2.1.5 Sport im Verein	33
3 Anthropologische Grundlagen der Sportpädagogik	35
3.1 Anthropologie - die Lehre vom Menschen	35
3.2 Körper und Bewegung	37
3.3 Gesundheit und Wohlbefinden	39
3.4 Spiel, Spiele und Spielen	41
3.5 Leistung und Wettkampf	43
4 Kindliche Bewegungsentwicklung - Umweltreize und Entwicklungs- motivation	45
4.1 Neuropsychologische Voraussetzungen	45
4.2 Pränatale Bewegungsentwicklung	46
4.3 Postnatale Bewegungsentwicklung	47
4.3.1 Motorische Entwicklung	48
4.3.2 Entwicklung der Wahrnehmung	51
4.3.3 Sprachentwicklung	54
4.3.4 Kognitive Entwicklung	57
4.3.5 Faktoren während der Adoleszenz	59

5	Bedeutung der motorischen Erziehung im Kindes- und Jugendalter	62
5.1	Motorische Aspekte	62
5.1.1	Unfallursachen in der Kindheit	64
5.2	Soziale Aspekte	66
5.3	Kognitive Aspekte	67
5.4	Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung	69
5.5	Gesundheitliche Aspekte	70
6	Motorische Erziehung in der Praxis, am Beispiel des Hochseilgartens	74
6.1	Hochseilgarten (Ropes Course)	74
6.1.1	Verbreitung und Nutzung des Hochseilgartens	74
6.1.2	Erlebnispädagogischer Blickwinkel	77
6.1.3	Der Hochseilgarten als Aktionsraum motorischer Erziehung .	81
6.1.4	Interaktionsspiele als ergänzende Maßnahmen	86
6.2	Auswirkungen des Hochseilgartentrainings	87
6.2.1	Motorische Aspekte	89
6.2.2	Soziale Aspekte	90
6.2.3	Aspekte der Selbsterfahrung	91
6.2.4	Das Flow - Erlebnis	92
6.3	Reflektions- und Transfermodelle	93
6.4	Professionelles Profil	96
7	Praxisbeispiel anhand eines regelmäßigen Bewegungsangebotes im Hochseilgarten	98
7.1	Zielgruppe	98
7.2	Zieldefinition	100
7.3	Konkretes Setting	101
7.4	Inhalte	102
7.5	Evaluation	105
	Fazit	107
	Literaturverzeichnis	110

Einleitung

Sportliche Betätigung gewinnt heutzutage in den unterschiedlichsten Kontexte immer mehr an Bedeutung. Mit allen Facetten wird die Wichtigkeit der Bewegung in Presse, Funk und Fernsehen beleuchtet. Selbst in die Politik hat dieses Thema Einzug gehalten. Motorische Defizite häufen sich bei unseren Kindern, die Deutschen sind zu dick, der Pisa-Schock macht Lern- und Leistungsdefizite deutlich und auf die Krankenkassen rollt durch diese „defizitäre Generation“ eine neue Kostenwelle zu. Ist das alles nur aufgepuscht oder ein realistisches Problem?

Schon in meiner bisherigen Arbeit als Motopädin, in der ich es mit motorisch auffälligen Kindern zu tun hatte, wurde mir die Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung immer wieder vor Augen geführt. Die große Freude an der Bewegung, die den Kindern vermittelt wurde und die Fortschritte, die durch solche Förderstunden in der motorischen und sozialen Entwicklung erreicht wurden, waren beeindruckend.

Während des Studiums der Sozialen Arbeit kam dieses wichtige Thema für mein Empfinden inhaltlich zu kurz, was mich irritierte. Dies war für mich Grund genug die Möglichkeit der Diplom Arbeit zu nutzen, um dieses Thema und seine Bedeutung innerhalb der Sozialen Arbeit näher zu beleuchten und hierbei die Wichtigkeit dieser Thematik herauszuarbeiten. Des Weiteren war es aufschlussreich für mich, zu erörtern wie das Thema der motorischen Erziehung in der Tätigkeit von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern adäquat und ergiebig genutzt werden kann.

Im Verlauf der ersten Literaturrecherche stellte ich fest, dass es eine enorme Bandbreite an Sportbezogener Literatur sowohl zur Theorie als auch zur Praxis gibt. Allerdings bestätigte sich meine vorher schon bestehende Irritation während des Studiums dadurch, dass es wenig Literatur gab, die das Thema Sport und Bewegung innerhalb der Sozialen Arbeit bearbeitete.

Im ersten Kapitel habe ich daher die Schnittmengen der Aufgaben von Sozialer Arbeit und Sport herausgearbeitet und anschließend dargestellt, in welchen Arbeitsfeldern diese zum Einsatz kommen. Anhand der Erklärung und Entstehung von sozialen Problemen werden dann gleichzeitig Interventionsmöglichkeiten dargestellt, wobei der Sport und die motorische Erziehung in den unterschiedlichsten Bereichen der Prävention, der Kompensation, der Resozialisierung und der Rehabilitati-

on, sowie innerhalb verschiedenster Altersgruppen Bedeutung finden kann. Zudem nehme ich eine begriffliche Differenzierung vor, die sich auf die Verwendung der Bezeichnung motorische Erziehung innerhalb der großen Bandbreite unterschiedlicher Begrifflichkeiten in diesem Bereich festlegt. Im zweiten Kapitel steht die Bedeutung der motorischen Erziehung in der heutigen Gesellschaft im Mittelpunkt. Mit Daten und Fakten soll belegt werden, wie sich die Bedingungen für unsere Kinder in Bezug auf Bewegungsfreiheit, Bewegungserfahrungen, Wohnsituationen, Familienstrukturen, Medienkonsum und Spielmaterialien in der heutigen Zeit gewandelt haben und was das für die Persönlichkeitsentwicklung, die Wahrnehmung, für das Lernen und die Gesundheit der Kinder bedeutet. Auch der Einfluss der Eltern, Geschwister und der Peer Groups auf die sportliche Betätigung der Kinder soll verdeutlicht werden. Abschließend werden die zwei wichtigsten Sportinstitutionen in unserer Gesellschaft dargestellt, nämlich der Schulsport und die Sportvereine. Welchen Beitrag leisten sie zur motorischen Erziehung unserer Kinder, welche Grundvoraussetzungen sind hierfür gegeben und müssen eventuell Veränderungen in diesen Bereichen stattfinden?

Die Anthropologie gilt als Teildisziplin der Philosophie und wird im dritten Kapitel in Form der Sportanthropologie als Arbeits- und Forschungsrichtung der Sportwissenschaft dargestellt. Die einzelnen Bereiche der Sportanthropologie wie die Bedeutung der Bewegung, der Gesundheit und des Wohlbefindens, des Spiels, sowie der Leistung und des Wettkampfes werden in einem philosophischen Blickwinkel beleuchtet. Auch auf die ästhetische Erziehung wird in diesem Kapitel eingegangen. Die kindliche Bewegungsentwicklung mit den neurophysiologischen Voraussetzungen und den unterschiedlichsten pränatalen und postnatalen Entwicklungsstadien finden sich in Kapitel Vier dieser Arbeit wieder. Neben den Entwicklungsstadien werden auch die Umweltreize, die ein Kind benötigt, um sich angemessen entwickeln zu können, hervorgehoben. Das Thema der Adoleszenz und die Bedeutung der Bewegung in dieser Übergangsphase stellen einen abschließenden Punkt dar. Die Veränderungen in dieser Entwicklungsphase sind für die Bewegungsentwicklung und die Bedeutung der Bewegung enorm wichtig.

Im fünften Kapitel wird diese zuvor bearbeitete Thematik weitergeführt, indem die Bedeutung der motorischen Erziehung im Kindes- und Jugendalter nochmals herausgearbeitet wird. Dieses Thema zieht sich zwar durch alle Kapitel, soll im fünften Kapitel allerdings abgerundet werden.

Im Anschluss daran wird mit einem Praxisbeispiel aus der motorischen Erziehung ein Bogen zur pädagogischen Arbeit gespannt. Der Hochseilgarten, der ein Medium der Erlebnispädagogik darstellt und auch in der Sozialen Arbeit immer stärker genutzt wird, soll in dieser Arbeit Mittelpunkt der motorischen Erziehung sein. Die Formen der Hochseilgärten, Interaktionsspiele als ergänzende Maßnahmen, Qualifikationen der Trainer und die Auswirkungen eines Hochseilgartentrainings werden im sechsten Kapitel erläutert und finden im siebten Kapitel in Form eines Konzeptentwurfes ihren Abschluss. Einen Schwerpunkt dieses Kapitels stellen die Chancen und Möglichkeiten des Hochseilgartentrainings, in Form der motorischen Förderung von Kindern, als Medium der Sozialen Arbeit dar. Beendet wird diese Arbeit mit einem resümierenden Ausblick, der die Möglichkeit und die Wichtigkeit der Etablierung der motorischen Erziehung in der Sozialen Arbeit hervorheben soll.

Ursprünglich war am Ende dieser Arbeit ein qualitatives Interview geplant. Durch die Fülle der Thematik und der Literatur habe ich bewusst darauf verzichtet. Zudem stand eine Sportwissenschaftlerin als geplante Interviewpartnerin leider nicht zur Verfügung.

1 Soziale Arbeit und Sport

1.1 Schnittmenge der Aufgaben von Sozialer Arbeit und Sport

Nach Lüssi ist die Aufgabe und umfangreiche Funktion der Sozialen Arbeit die soziale Problemlösung und der Gegenstand Sozialer Arbeit das soziale Problem. Daher kann sie als professionelles Lösen sozialer Probleme definiert werden (vgl. Lüssi, 2001, S. 79). Soziale Probleme sind wiederum das Produkt eines umfassenden und vielfältigen Prozesses:

- von größeren Gruppen, Gesellschaftsangehörigen, bis hin zur Gesamtbevölkerung, die in ihrer Lebenssituation beeinträchtigt sind,
- die öffentlich als veränderungsbedürftig gedeutet werden
- und somit zum Objekt spezieller Programme und Maßnahmen gemacht werden (vgl. Stallberg/Springer, 1982, S. 14).

Soziale Probleme sind nach dieser Definition Bezeichnung von Störungen des sozialen Zusammenlebens, welche durch die moderne Gesellschaft produziert werden. Hierzu kommt es einerseits durch die Auflösung verlässlicher sozialer Bindungen und Fürsorgeverpflichtungen sowie durch den Wegfall verbindlicher Normen und sozialer Kontrollen. Andererseits trägt auch die Ausgrenzung vielfältiger Bevölkerungsgruppen, die den gestiegenen Leistungsanforderungen und Selbstbehauptungsanforderungen sowie den Standards der Lebensführungen nicht genügen, dazu bei.

Diese Entwicklungen bewirken vielseitige und häufig untragbare Störungen des Zusammenlebens und der Kommunikation sozialer Systeme. Soziale Arbeit macht es sich zur Aufgabe, soziale Probleme, die durch Veränderungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens erzeugt werden, mittels korrigierender Interventionen, die die Formen und Regeln des sozialen Zusammenlebens verändern, zu lösen. Diese Störungen und deren Ursachen müssen allerdings so wahrgenommen werden, dass Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten in Aussicht stehen, denn sonst erhalten sie einen Zustand von naturnotwendigen oder historisch unvermeidlichen Konstellationen. Unter diesen Umständen können soziale Probleme dann nicht mehr auf bestimmte Formen und Regeln des sozialen Zusammenlebens, die gesellschaftlich entwickelt

worden sind, zurückgeführt werden. Sie werden zu nicht steuerbaren Resultaten vorgegebener Bedingungen. Sich zuspitzende soziale Ungleichheiten wie zum Beispiel das Versagen immer größerer Bevölkerungsgruppen in Schule und Beruf werden dann auf genetisch oder familial bedingte Begabungs- und Entwicklungsunterschiede zurückgeführt. Solch eine Form der Entproblematisierung hat allerdings zur Folge, dass soziale Probleme ignoriert, umgedeutet oder auch bagatellisiert werden. Derartige Bagatellisierungen und Verharmlosungen erreichen folglich eine Situation, in der den Interventionsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit der Zugriff auf die gestörte Kommunikation sozialer Systeme und der daraus resultierenden Probleme im Zusammenleben entzogen wird. Das macht soziale Interventionen handlungsunfähig und erschwert es den Betroffenen, ihre Situation zu verstehen und Hilfe anzunehmen.

Es ergeben sich Dauerprobleme oder zwangsläufig Folgeprobleme moderner Gesellschaften, denen nur noch durch bloße Schadensbegrenzung entgegengetreten werden kann.

Des Weiteren spricht man erst dann von Sozialen Problemen, wenn sich Zustände und Verhaltensweisen, soziale Beziehungen und Verhältnisse dringend und offensichtlich als veränderungsbedürftig und veränderbar erweisen. Hierzu müssen Soziale Probleme gesellschaftliche Beachtung bekommen. Sie werden zum Thema der Gesellschaft und geben dadurch Anlass zu Veränderungen. Dieser Anlass ist dann gegeben, wenn gewisse Ansatzpunkte für Veränderungs- und Handlungsmöglichkeiten erkennbar werden; wenn Möglichkeiten und Formen der Abhilfe nachgewiesen werden können.

Ein weiterer Punkt ist das Interesse an Veränderungen seitens der Betroffenen selbst. Sie müssen für sich Gründe erkennen, sich nicht mit problematischen Situationen abzufinden, sondern dementsprechend Abhilfe schaffen zu wollen. Das Ergebnis sollte allerdings den verschiedenen Interessen aller Beteiligten gerecht werden.

Als weiteren Faktor gilt es konkrete Handlungsmöglichkeiten zu benennen, die die Perspektive bieten, soziale Probleme lösen zu können. Die sozialen Probleme sollen zum einen zum Gegenstand von Programmen und Maßnahmen gemacht werden und zum anderen soll an verantwortungsvolle Instanzen, Experten oder Gruppen verwiesen werden, welche ausreichend Kompetenzen aufweisen, um gemeinsam mit

den Betroffenen konkrete Lösungswege erarbeiten zu können, die diese anschließend in der Lage sind umzusetzen. Hierbei ist zu beachten, dass soziale Probleme zuvor genauestens definiert werden müssen, um nach Anwendung der Handlungsmöglichkeiten anschließende Enttäuschungen möglichst zu vermeiden. Somit gibt dieses Vorhaben eine deutliche Zielrichtung vor, die bei der Anwendung spezieller Programme und Maßnahmen dann im günstigsten Fall Gemeinsamkeiten herstellt (vgl. Mair, 1997, S. 92 ff).

Somit lassen sich drei Faktoren der sozialwissenschaftlichen Analyse sozialer Probleme erkennen:

1. *Problemgenese*: die Entstehung von unangenehmen gesellschaftlichen Verhältnissen
2. *die öffentliche Problematisierung und Thematisierung* von sozialen Missständen, sowie die Prozesse der Politik- und Programmformulierung
3. *Problemintervention*: *die Umsetzung und Durchführung* von Gegenrezepten gegen bekannte soziale Probleme.

Die Soziale Arbeit als institutionalisiertes Handlungsfeld befasst sich mit der Problemintervention. Ihre Aufgabe ist zum einen in der Prävention angesiedelt, um die soziale Integration des gesellschaftlichen Systems zu wahren und zum anderen soll sie in der Art und Weise korrigieren, dass sie aufbrechende Konfliktzonen sozialer Ungleichheit und sozialer Abweichung wirksam kontrollieren kann (vgl. Herriger, 2000, S. 645).

Herriger unterscheidet vier Grundtypen der sozialen Problemintervention:

Die *Prävention* bedeutet einerseits das Einsetzen vorbeugender Maßnahmen, die die soziale Integration von Menschen stärken und andererseits die Übereinstimmung des Verhaltens dieser Personen mit den durchschnittlichen Erwartungen der Gesellschaft, um somit Störungen der gesellschaftlichen Ordnung vorzubeugen.

Die *Kompensation* meint die Durchführung von Maßnahmen mit dem Ziel die bereits eingetretenen Zustände der sozialen Benachteiligung wieder aufzuheben.

Mit dem Begriff der *Resozialisierung* benennt er Handlungen, die das Ziel beanspruchen, schon verfestigte Formen von sozialer Abweichung auszugleichen.

Die *Rehabilitation* meint Zielgerichtete Maßnahmen, welche Folgen von körperlicher, geistiger und / oder seelischer Beeinträchtigung ausgleichen um Menschen mit chronischer Krankheit und Behinderung dadurch zu einem möglichst Selbstbestimmten und Eigenverantwortlichen Leben zu verhelfen (vgl. Herriger, 2000, S. 649-650).

Bei all diesen Grundtypen kann Sport als eine Interventionsform der sozialen Problemlösung gesehen werden.

Kinder und Jugendliche sind trotz hohem Lebensstandard und gut ausgestatteter Sicherungssysteme eine gefährdete Gruppe. Soziale Probleme, psychische Störungen und psychosoziale Beeinträchtigungen nehmen stetig zu und die Bedingungen des Aufwachsens verändern sich heutzutage immer schneller. Dies bringt zwar zum einen neue Lebens- und Entwicklungschancen mit sich, zum anderen aber auch Belastungen, die die Bewältigungskapazitäten von Kindern und Jugendlichen häufig überfordern und daher das Gelingen von Entwicklung erschweren. Somit ist das Gefährdungspotential dieser Altersgruppe in soziale Problemlagen, Verunsicherung und Orientierungslosigkeit abzugleiten sehr groß.

Sport bedeutet für die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen eine der beliebtesten Freizeitbeschäftigung. In Sportvereinen können Kinder und Jugendliche vielseitige Erfahrungen sammeln, die für ihre Entwicklung bedeutsam sind. Für 58% der Kinder und Jugendlichen gehört die Teilnahme an den Angeboten der Sportvereine zum individuellen Freizeitplan (vgl. Bös et al., www.kiggs.de, 2006, S. 7). Allerdings wird deutlich, dass mehr Kinder aus höheren sozialen Schichten in Sportvereinen aktiv sind und die Teilnahme am Vereinsleben zudem von der Schulkarriere beeinflusst wird. Wird die Vereinsmitgliedschaft nach der Schul- und Bildungskarriere differenziert, sind 32,9% der Vereinsmitglieder Hauptschüler; 36,4% Realschüler und 53,1% Gymnasiasten (vgl. Schmidt, 2002, S. 99).

Sportvereine übernehmen nicht nur sportartspezifische Förderung, Trainings- und Wettkampfbetrieb auf verschiedenen Leistungsebenen, sondern auch sozialpädagogische Ziele. Vereine, die in der Nähe eines sozialen Brennpunktes liegen, entwickeln dementsprechende Konzepte zur Prävention und Kompensation von sozialen Problemen der dort lebenden Kinder und Jugendlichen. Präventive Interventionsformen, wie z.B. soziale Funktionen in den Bereichen Integration und Sozialisation sind allerdings auch Teil des Vereinsprogramms in Vereinen außerhalb sozialer

Brennpunkte.

Sinnvolle Freizeitbeschäftigung, Aggressionsabbau, soziales Lernen, Umgang mit Leistungsanforderungen, Grenzerfahrungen, Stärkung des Selbstwertgefühls und der Persönlichkeit, Einbindung in eine Norm- und Wertegemeinschaft, Entwicklung motorischer Leistungsfähigkeit, Stabilisierung des Gesundheitszustandes und der physischen Fitness, sowie die Förderung psychosozialer Gesundheit sind nur einige präventive und kompensatorische Möglichkeiten des Vereinssports. Um diese Möglichkeiten auszuschöpfen bedarf es einer spezifischen Inszenierung des Vereinssports, sowie entsprechender Kompetenzen und Ressourcen derer, die ihn anbieten und vermitteln. Daher ist eine qualifizierte Ausbildung der Trainer von großer Notwendigkeit. Diese ist heutzutage allerdings häufig nicht auf dem wünschenswerten Stand (vergl. Kap. 2.1.5). Die Wirkungen des Sports im präventiven und kompensatorischen Bereich geschehen nämlich nicht automatisch (vgl. Seibel, 2004, S. 9-11). Eine Vielzahl der sozial benachteiligten Kinder und Jugendlichen besitzen dennoch nicht die Voraussetzungen, sich in bestehende Regelwerke, Leistungsselektionen und Verbindlichkeiten der Sportvereine integrieren zu können. Ebenso stoßen Vereine bei abweichendem Verhalten der Kinder und Jugendlichen an die strukturellen, personellen und fachlichen Grenzen ihrer Problemlösungskapazitäten. Dadurch suchen sich viele Kinder und Jugendliche offene und veränderbare Cliques und Gruppen, die ihre Person von Beginn an akzeptieren und weniger Verbindlichkeiten einfordern. Es wäre sinnvoll, eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe zu suchen und den Vereinen professionelle Hilfe zukommen zu lassen, um mehr sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche zu erreichen.

Ein weiteres und auch neueres Handlungsfeld in allen Feldern der sozialen Problemintervention und Integration stellt der Sport im Bereich der Sozialen Arbeit in den unterschiedlichen sozial- und sonderpädagogischen Einrichtungen dar. Diese Interventionsform ist auch im neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz, §11 SGB VIII verankert. Kindern und Jugendlichen sollen Angebote zur Verfügung gestellt werden, die für ihre Entwicklung erforderlich sind. Zu diesen Schwerpunkten gehört auch die Jugendarbeit im und durch Sport (vgl. Jugendrecht, SGB VIII, 2004, S. 20).

In der Sportbezogenen Kinder- und Jugendhilfe besteht die Möglichkeit, Voraussetzungen und Barrieren niedriger anzusiedeln, sowie Angebote „niederschwelliger“ und

gezielter zu gestalten. Erlebnispädagogische Elemente spielen in der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine weitere wichtige Rolle. Die pädagogischen Möglichkeiten des Sports und der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit sind vielfältig und überschneiden sich unter anderem mit den oben genannten Möglichkeiten in Sportvereinen (vgl. Seibel, 2004, S. 17-19).

Überdies gibt der Sport den Kindern und Jugendlichen auch ohne spezifische pädagogische Intervention die Möglichkeit der Integration, der Überwindung sozialer Isolierung, und bietet ein Feld sozialer und motorischer Erfahrungsmöglichkeiten, neuronaler Anpassungsprozesse, symbolischer Interaktionsmuster und ein geeignetes Lernfeld für soziales Verhalten.

Ein weiteres Feld der sozialpädagogischen Problemintervention im Bereich der Rehabilitation und Resozialisierung stellt der Sport mit Menschen mit Behinderung, Sport im Rahmen der Heimerziehung und der Jugendvollzugsanstalten dar.

Der Sport mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zielt auf die Förderung des körperlichen und sozialen Wohlbefindens sowie der körperlichen Leistungsfähigkeit und Fitness ab. Zusätzlich trägt er auch zur Stärkung des Selbstvertrauens und des Selbstbewusstseins bei. Selbst der Prozess der Integration in die Gesellschaft kann durch Sport positiv beeinflusst werden.

In vielen Heimen und Jugendstrafvollzugsanstalten¹ ist der Sport fester Bestandteil des Alltags und wird neben den oben genannten Interventionen als Mittel der Erziehung und der Resozialisierung eingesetzt. Durch das Sporttreiben sollen gezielt Verhaltens- oder Persönlichkeitsveränderungen herbeigeführt werden (vgl. Krüger, 2001, S. 1816-1817).

Bei Jugendlichen und Straftätern soll der Bewegungsarmut und einem passiven Freizeitverhalten entgegengewirkt werden, die Verbesserung des körperlichen Wohlbefindens, der Gesundheit und der Leistungsfähigkeit angestrebt werden, der Monotonie im Heim- und Vollzugsalltag entgegengewirkt werden und sie sollen sportliche Regeln anerkennen lernen, die sich auf die gesellschaftlichen Anforderungen übertragen lassen. Des Weiteren sollen die Jugendlichen Beziehungen in der Sportgruppe aufbauen. Es soll ein Vertrauensverhältnis zwischen Mitarbeitern und Ju-

¹Heime und Jugendstrafvollzugsanstalten werden hier zwar in einem Atemzug genannt, ihre Konzeptionen, Arbeitsweisen, Auswirkungen und die Menschen die dort verweilen werden allerdings nicht gleichgesetzt! Dennoch ergeben sich Bedingungen, Möglichkeiten und Resultate der Sportpädagogik, die sich in der praktischen Arbeit überschneiden.

gendlichen geschaffen werden. Fähigkeiten zur kreativen Freizeitgestaltung sollen geweckt werden und es soll mittels Sport eine Verbindung zum Leben außerhalb der Haftanstalt und der Heime hergestellt werden, sowie zu einer sinnvollen sportlichen Betätigung nach der Haftentlassung oder der Entlassung aus den Heimen der Kinder- und Jugendhilfe angeregt werden (Krüger, zit. n. Koffler, 2001, S. 1817). Sport ist eine unverkrampfte, lustbetonte und natürliche Form des sozialen Trainings, das in besonderer Weise den Umgang mit Körperlichkeit und Emotionalität, aber auch mit sozialen Regeln beinhaltet. Sport stellt durch die vielfältigen Möglichkeiten und Einsatzbereiche eine ideale Interventionsform bei Problembelasteten Kindern und Jugendlichen dar. Dennoch dürfen die Möglichkeiten des Sports zur Lösung von gesellschaftspolitischen Konflikten nicht überschätzt werden. Sportliche Instanzen können nicht die Rolle eines Reparaturbetriebes für soziale Mängel übernehmen.

1.2 Begriffliche Differenzierung

Das heutige Sportverständnis weist auf eine deutliche Tendenz zur Auflösung des engen zugunsten eines weiten Sportverständnisses hin, das beinahe jede freiwillige und zweckfreie Bewegungshandlung als Sport zu bezeichnen erlaubt. Dies macht deutlich, dass in Theorie und Praxis der Begriff Sport für die verschiedensten Bewegungshandlungen genutzt wird und somit wenige Differenzierungen vorliegen. Dem Sportbegriff liegen zudem unterschiedliche Definitionen zugrunde und er verändert sich im Wandel der Zeit. Im folgenden Text werden die einzelnen Bezeichnungen für sportliches Handeln voneinander abgegrenzt und gleichzeitig Gemeinsamkeiten in Form eines für diese Arbeit Handlungsleitenden Begriffes herausgestellt. Die folgenden Begriffe sind in der sportpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kaum zu trennen und fließen ineinander über, was dem Sportverständnis der Kinder und Jugendlichen zugute kommt, die Sport meist sehr unterschiedlich definieren (vgl. Prohl, 2006, S. 160 ff).

Bewegung: - stellt einen allgemeinen, umfassenden Begriff für alle physikalischen Veränderungen des Körpers im Hinblick auf Raum und Zeit dar. Für uns Menschen ist es zudem die Grundlage des Daseins als Erfahrungs- und Ausdrucksmittel.

Spiel: - bedeutet ein zweckfreies, gegenwärtiges und offenes Mittel, das um seiner Selbstwillen betrieben wird. Zum Vergnügen, zur Erholung und alleine aus Freude

an der Ausübung. Reizvoll dabei ist der Spannungswechsel.

Sport: - ist ein festgelegtes, reglementiertes und geschlossenes Bewegungshandeln, sowie ein Teilbereich menschlicher Bewegung. Enthalten sind zudem Breiten-, Leistungs- und Hochleistungssport in denen Leistungsziele durch individuelles Training verwirklicht werden sollen.

Eine eingangs spielerische und spontane Bewegung, die der Erprobung der eigenen Kräfte gilt, kann sich allerdings zu einer sportlichen Bewegung entwickeln. Dies geschieht durch die Festlegung eines Bewegungsablaufes, der dann wiederholbar und messbar wird. Somit sind die Übergänge zwischen Spiel und Sport fließend (vgl. Zimmer, 1998, S. 13-14).

Psychomotorik: Unter dieser Form der Bewegungspädagogik werden die Zusammenhänge von psychischem und motorischem Verhalten und dem Bewegungserleben bzw. der Motorik und Wahrnehmung des Menschen verstanden. Zudem werden Einflüsse der sozialen und materiellen Umwelt auf das Gefüge von Psyche und Motorik mitberücksichtigt. Die Psychomotorik, welche unter anderem auch unter dem Begriff Motopädagogik, Mototherapie, psychomotorische Therapie, Bewegungstherapie bekannt ist, wird sowohl als pädagogisches sowie als therapeutisches Konzept angewandt (vgl. Irmischer, 1987, S. 5 ff).

Erlebnispädagogik: Im Zentrum des erlebnispädagogischen Bildungsansatzes steht die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen, die durch Handlungsorientierte Methoden, sowie durch reale Herausforderungen und unmittelbare Erfahrungen und Erlebnisse ermöglicht werden sollen. Sie dient soziologischen, psychologischen und pädagogischen Zwecken (vgl. Hellpap, 2002 S. 5).

Erziehung: „Umfasst zunächst alle planmäßigen Einwirkungen von außen und innen (Selbstreflexion), die den Menschen darin unterstützen sollen, seine Kräfte und Potentiale zu entfalten oder seine Eigenschaften, Haltungen und Einstellungen zu verändern“ (zit. n. Stimmer, 1994, S. 153). Erziehung bedeutet hierbei nicht nur die Ausbildung und Wissensvermittlung, sondern auch die Charakter- und Willensbildung, welche der Mensch benötigt, da er noch nicht fertig zur Welt kommt, sondern sich durch einen Reifungsprozess entwickelt (vgl. Schröder - Lenzen, 2000, S. 153).

In der Sportbezogenen pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist es meiner Meinung nach von größter Bedeutung die oben dargestellten Handlungsmöglichkeiten multiprofessionell zu nutzen. Sie lassen sich hierbei nicht immer dif-

ferenziert und präzise voneinander abgrenzen, sondern sollen auch fließend ineinander übergehen. Je nach sozialen Problemlagen und Interessen der Kinder und Jugendlichen können Handlungsmöglichkeiten ausgewählt werden. Als Beispiel ist die Überschneidung der Aspekte der Erlebnispädagogik mit denen der Psychomotorik unvermeidlich. Gleichzeitig ist sie aber auch sinnvoll und soll angestrebt werden. Zudem sind bei diesen Formen auch Gesichtspunkte der Erziehung einbezogen. Je mehr Möglichkeiten in der Pädagogik zu nutzen sind, desto umfangreicher kann die Unterstützung und Förderung der Kinder und Jugendlichen sein und umso anregender und reizvoller werden die Angebote.

Also nutze ich für meine weitere Arbeit den umfassenden Begriff der „motorischen Erziehung“. Nach meiner eigenen Erfahrung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in sozialen Problemlagen, ist die Anwendung verschiedenster Aspekte der motorischen Erziehung sehr bereichernd und vorteilhaft für die Entwicklung der Wahrnehmung, Motorik, Kognition und Kommunikation, sowie der Emotionalität, des Selbstwertgefühls, der Beziehungsfähigkeit und des Sozialverhaltens. Außerdem gestaltet dies die pädagogische Arbeit attraktiver und abwechslungsreicher. Allerdings besteht aufgrund der Fülle der Möglichkeiten auch die Gefahr eines unübersichtlichen und chaotischen Angebots. Demzufolge ist es wichtig, die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt zu stellen und zu bedenken, dass sie damit einen Weg vorgeben. Auch ihrer Eigenständigkeit und dem natürlichen Bewegungsdrang muss in der motorischen Erziehung Beachtung gegeben werden. Eigenständigkeit und Selbstbestimmung sollen wichtige Bestandteile der motorischen Erziehung sein.

2 Relevanz der motorischen Erziehung

2.1 Bedeutungen der motorischen Erziehung in der heutigen Gesellschaft

Das Verständnis von Kindheit und Jugend ist in einen kulturellen Wandel eingebettet. Ebenso verändern sich Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Entwicklung bzw. ihrer Sozialisation. Auch die Bedeutung der motorischen Erziehung ändert sich mit dem Wandel der Gesellschaft. Als Konsequenz spiegeln Kinder und Jugendliche den Zustand der Gesellschaft wieder, in der sie leben müssen. Die gesell-

schaftlichen Bedingungen unter der Kinder aufwachsen, sind heute von erheblichen Schwierigkeiten gekennzeichnet.

2.1.1 Bewegungsarme Kindheit?

Die Erscheinungsformen gesellschaftlichen Wandels und die Veränderung sozial-ökologischer Strukturen besitzen verschiedene, stark miteinander verwobene Aspekte, deren Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlich interpretiert wird.

Bedingungen und Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels, die Folgen für die motorische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben, sind vielseitig.

Die *Verstädterung / Urbanisierung* äußert sich zum einen in der Einschränkung der Bewegungs- und Spielräume durch zunehmende Bebauung und der dadurch reduzierten freien Flächen und zum anderen durch den sich ausdehnenden Straßenverkehr. Bebaute Flächen nahmen seit 1950 um das Sechsfache zu. Der Straßenverkehr erhöhte sich in den letzten 30 Jahren um 500% (vgl. Schmidt, 2002, S 61). Straßen schränken die Bewegungsfreiheit jüngerer Kinder ein, wenn sie dadurch bestimmte Wege nicht selbständig gehen können. Gefahrloses Spielen im wohnnahen Raum ist heutzutage kaum noch möglich. Kinder werden von der Straße in die Häuser verdrängt. Die oftmals zu engen Wohnungen und geräuschempfindlichen Nachbarn verlangen angepasste und stille Kinder. Körperbetontes Spielen wird nicht zugelassen. In Computerspielen und Game Boys wird Ersatz und somit auch ein „ideales Indoor Spielgerät“ gefunden. Die „Drinnen-Aktivitäten“ werden im Grundschulalter kaum noch von Malen, Puzzeln, Basteln und Tischspielen bestimmt. Vorherrschende Aktivitäten sind hier die Nutzung des Fernsehers und des Computers (vgl. Schmidt et. al, 2000, S. 117).

Es leben zwar immer weniger Kinder im Innenstadtbereich, denn junge Familien zieht es eher an den Stadtrand oder in nahe gelegene Stadtteile, aber dort entstehen Wohnsiedlungen, in denen die Grundstücke der Einfamilienhäuser immer kleiner und die Häuser somit sehr eng aneinander gebaut werden. Darüber hinaus ist die Bebauung auch in Stadtgebieten zunehmend beengend und durch Hochhäuser und Mehrfamilienhäuser gekennzeichnet. Demgemäß sieht die Lösung für Kinder meistens so aus, dass die Spielplätze immer kleiner werden, eingezäunt und mit vorgeschriebenen Öffnungszeiten versehen werden. Also eine Art Käfighaltung

für Kinder auf minimaler Grundfläche. Eine deutsche Großstadt plant 360 Hektar für die Autoparkplätze, aber nur 50 Hektar für Kinderspielplätze (vgl. Abenteuerspielplatz Riederwald e.V., www.abenteuerspielplatz.de). Des Weiteren gilt laut der „DIN 18034 - Spielplätze und Freiräume zum Spielen - Anforderungen und Hinweise für die Planung und den Betrieb - vom Dezember 1999“ eine ausreichende Erreichbarkeit der Spielorte in Wohnungsnahe umzusetzen. So sollen Spielflächen für Kinder unter 6 Jahren beispielsweise in Sicht- und Rufweite der Wohnung sein und sich in einer Entfernung bis 200 m Fußweg befinden. Zudem sollen Kinder ihre Spielflächen selbständig erreichen können. Auch die Flächengröße für Spielräume ist in der DIN 18034 festgelegt. So soll eine Spielfläche im Nachbarschaftsbereich eine Gesamtfläche von mindestens 500 m² aufweisen. Allerdings werden die Richtlinien dieser DIN Norm eher weniger umgesetzt (vgl. Schanz, www.landscape.tuwien.ac.de, 2002/2003, S. 21 ff). Diese Entwicklungen nehmen kaum Rücksicht auf Kinder und deren Bewegungsbedürfnisse. Zudem stehen Freiflächen in Wohnsiedlungen als Spielflächen für Kinder und Jugendliche immer weniger zur Verfügung. Sie werden mittels Verbotsschilder des Feldes verwiesen.

Somit verschwinden freie Spiel- und Bewegungsräume, die durch institutionalisierte Spielräume und vorgefertigte Spielplätze ersetzt werden. Diese sind allerdings eher für Kleinkinder relativ attraktiv und werden von Schulkindern meist als langweilig eingestuft. 71% der Spielplätze sind für Kinder bis zum 7. Lebensjahr ausgestattet und daher für ältere Kinder unattraktiv, diese ordnen die Spielplätze als lebensferne und zu reglementierende Erfahrungsbereiche ein. Nur 6,8% der Spielplätze sind für alle Altersgruppen interessant (vgl. Engelbert/Herlth, 1993, S. 409).

Kinder haben dadurch immer weniger Möglichkeiten für aktives Tun, für Bewegung und Spiele in der Natur, sowie für den freien Umgang mit der Natur. Es wird für Kinder immer schwieriger, sich die Welt produktiv und eigenständig anzueignen. Durch die vorgefertigten Umgebungen erleben Kinder Körper- und Sinneserfahrungen immer seltener. Durch fehlende Bewegungsräume wird auch das Spielverhalten der Kinder immer einseitiger und unkreativer. Tradierte Kinderspiele werden zudem häufig von den älteren Generationen nicht mehr weitergegeben.

Die Lebensbedingungen in der heutigen hochtechnisierten und motorisierten Gesellschaft engen den kindlichen Lebensraum verstärkt ein.

Der Verlust von unmittelbaren körperlichen und sinnlichen Erfahrungen, der Mangel an Möglichkeiten, sich über den Körper aktiv die Umwelt anzueignen, führt

unweigerlich zu einer Beeinträchtigung der kindlichen Entwicklung (vgl. mit ähnlichen Ergebnissen: Zimmer, 1997, S. 20-21; Schmidt, 2002, S. 51-61; Stachelhaus, 2005, S. 7; Dordel, 2003, S. 26-32).

Die *Verinselung* bedeutet die Veränderung der so genannten „Streifräume“² für Kinder. Dieser Bewegungsraum, der in konzentrischen Kreisen um den eigenen Lebensmittelpunkt angelegt ist, wird nicht mehr durch die Kinder selbst erkundet, sondern besteht aus verschiedenen Teilräumen, die entfernt voneinander liegen und zu denen die Kinder von den Eltern hingebacht werden. Dies erfolgt meist mit dem Auto, wodurch Kinder den zurückgelegten Weg nicht nachvollziehen können. Somit entsteht ein Defizit an kontinuierlicher und systematischer Raumerfahrung. Raum und Räumlichkeit wird von dem Kind nur lückenhaft erfahren. „Der Lebensraum von Kindern zeigt sich also nicht mehr als Gesamtraum, in dem die Kinder nach und nach ihre Orientierung ausbauen können, sondern als verinselter Lebensraum, in dem Zwischenräume sinnleer überbrückt werden“ (zit. n. Stachelhaus, 2005, S. 7).

Diese Auseinandersetzung des Lebensraums, mit seiner persönlichen, allmählichen und fort dauernden Ausdehnung, ist eine entscheidende Entwicklungsvoraussetzung zur Aktivierung kognitiver Schemata, welche die Umweltaneignung und deren Deutung unterstützt. Diese Erschließung der Spiel- und Streifräume beeinflusst die Entwicklung kognitiver Orientierungsschemata, und wird als unerlässlich für den Aufbau der kindlichen Welt angesehen (vgl. Schmidt, 2002, S. 60).

Auswirkungen dieser Verinselung sind für Kinder gravierend. Sie können nicht mehr spontan handeln, sondern müssen durch den geplanten Transport von den Eltern, unterschiedliche Zeitpläne einhalten um zum Beispiel Freunde zu besuchen. Zwischenstrecken werden nur noch überbrückt und nicht mehr zum eigenen Überwinden genutzt. Die Kinder erleben keinerlei Anforderungen an den Orientierungssinn. Zudem werden sie immer bequemer und die tägliche Dosis an Bewegung geringer. Eine weitere Folge ist die erschwerte Ausbildung von stabilen Beziehungen. Denn durch die gelenkten Besuchssituationen wird die Unverbindlichkeit von Beziehungen gefördert und es besteht die Gefahr der sozialen Isolation (vgl. Stachelhaus, 2005, S. 1-2).

²„Streifräume“ sind erweiterte Räume, durch die Kinder schon mal gekommen sind. Sie kennen diesen aber nicht so genau und detailliert. „Spielräume“ dagegen sind Räume und Plätze, die die Kinder genau kennen, sie halten sich dort oft zum Spielen auf (vgl. Schmidt, 2002, S. 59).

Den Lebensraum von Kindern bestimmen natürlich auch die Eltern und Kinder selbst, indem sie die Anzahl der Freizeitangebote nach deren Entfernung und Erreichbarkeit auswählen.

Verhäuslichung drückt die quantitative und qualitative Verlagerung und Einschränkung der Spielräume von draußen nach drinnen aus. Der Aktionsraum der Kinder liegt dann hauptsächlich im häuslichen Bereich. In der Wohnung selbst und vor allem in meist kleinen Kinderzimmern steht nur ein eingeschränkter Bewegungsraum zur Verfügung. Somit sind großräumige Bewegungserfahrungen nicht möglich (vgl. Dordel, 2003, S. 31). Ein weiterer Ort, in den Spielräume verlagert werden sind speziell geschaffene Einrichtungen wie Jugendzentren, Horte, Kindertagesstätten, Indoor Spielplätze, etc. Somit schließt Verhäuslichung Pädagogisierung mit ein, deren Prinzip die planmäßige Steuerung verschiedener Entwicklungsabläufe darstellt. Diese einschränkenden Strukturen wirken sich nachteilig auf den natürlichen Bewegungsdrang der Kinder aus (vgl. Schmidt, 2002, S. 72). Die Folgen der Verhäuslichung bedeuten für Kinder weniger selbstgesteuerte Bewegung, die das Fehlen der intensiven Körper- und Sinneserfahrungen einschließt, sowie vermehrten Fernseh- und Medienkonsum und den häufigen Gebrauch von elektronischen Spielgeräten nach sich zieht (vgl. Stachelhaus, 2005, S. 8).

Die *Familienstrukturen verändern* sich immer mehr. Der Anteil der Kinder an der Gesamtbevölkerung nimmt seit etwa 30 Jahren konstant ab. Die Kinderzahl pro Familie ist rückläufig und der Trend geht zu Kleinfamilien, Ein-Eltern- und Ein-Kind Familien. Auch der großen Zahl von nicht ehelichen Lebens-(abschnitts)-gemeinschaften muss Beachtung geschenkt werden.

Daraus ergeben sich für die Kinder und Jugendlichen möglicherweise langfristige Folgen und Konflikte im familiären Bereich, die durch Scheidung und/oder wechselnde Partner der Elternteile und somit auch wechselnde Bezugspersonen gekennzeichnet sein können. Diese Situationen stellen für Kinder und Jugendliche eine wesentliche emotionale und psychosoziale Belastung dar.

Des Weiteren sind die Bezugspersonen in Teilfamilien meist Mütter. Zudem finden Kinder in institutionalisierten Erziehungseinrichtungen überwiegend weibliche Bezugspersonen vor, denn männliche fehlen häufig vollständig. Für die Persönlichkeitsentwicklung von Jungen und Mädchen stellt dies ein gravierendes Problem dar. Die Zunahme von Einzelkindern bedeutet die fehlende Erfahrung mit gleich- und/oder gegengeschlechtlichen, sowie jüngeren und/oder älteren Geschwistern. So-

mit suchen sich manche dieser Kinder ihre Kontaktpersonen schon früh außerhalb der Familie. Die Folgen von Einzelkindkonstellationen können fehlende Sozialerfahrungen im Umgang mit Geschwister und anderen Kindern sein, aber auch das Lernen vom Verhalten der Geschwister ist häufig nicht mehr möglich.

Wobei hier aber auch Chancen gesehen werden können, da Kinder schon früh lernen, selbständig Kontakte zu knüpfen und zu pflegen. (vgl. Dordel, 2003, S. 29).

Auch der verstärkte *Medienkonsum* bedeutet eine immense Beeinträchtigung der Bewegungsentwicklung bei Kinder und Jugendlichen. Zum heutigen Kinderalltag gehört die intensive Nutzung von elektronischen Medien, die in den letzten Jahren stark zugenommen hat. Das aktive Bewegen nimmt immer mehr ab, obwohl es einen wichtigen Baustein im Kinderleben darstellt. „Bereits Zweijährige sehen durchschnittlich eine Stunde am Tag fern, Kinder von 3 bis 13 Jahren sitzen rund 90 Minuten am Tag vor der Glotze. Jugendliche ab 14 Jahren gucken täglich zweieinhalb Stunden, das ist eine halbe Stunde mehr als vor zehn Jahren. Dazu kommt dann noch der Computer: 83 Prozent der 12-19-Jährigen sitzen täglich vor dem Rechner, spielen Computerspiele oder surfen im Internet. Die tägliche Mediennutzung von Jugendlichen liegt bei rund zehn Stunden - diese hohe Zahl kommt zustande, weil etwa Computer und Fernseher oft gleichzeitig laufen.“ (zit. n. Gatterburg, 2007, S. 44). Des Weiteren geben 70% der Kinder und 37% Jugendlichen an, am wenigsten auf den Fernseher verzichten zu wollen. Allerdings gilt es zu bedenken, je höher der soziale Status, desto weniger spielt Fernsehen im Alltagsleben eine Rolle und je niedriger die Schulkarriere, desto höher gestaltet sich die Mediennutzung und die Passivität in der institutionellen Freizeitnutzung (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, www.mpfs.de, 2006).

Die neusten Zahlen der 20. Der Spiegel-Ausgabe von 2007 berichtet, dass bereits 10 Prozent der Vier- bis Fünfjährigen einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer stehen haben (vgl. Gatterburg, 2007, S. 44).

Nach der KIM und JIM Studie von 2006, in der das Medienverhalten der Kinder von 6-12 Jahren und Jugendlichen von 13-19 Jahren in Deutschland untersucht wurde, besitzen, 44%, also fast jedes zweite Kind und 64% der Jugendlichen einen eigenen Fernseher. Immerhin 17% der Kinder und 60% der Jugendlichen gehört ein eigener Computer. Bei den Sechs- bis Siebenjährigen nutzen 57% und bei den 12- bis 13-Jährigen 96% regelmäßig einen Computer. Eine der häufigsten Nutzungsmotive sind Computerspiele. Im Bezug auf die Internetnutzung lässt sich

eine steigende Tendenz beobachten. Im Jahre 2002 gebrauchten 52% der Kinder und 1998 18% der Jugendlichen das Internet, 2006 sind dies schon 72% der Kinder und 90% der Jugendlichen. In der letzten Zeit ist außerdem die Ausstattung mit den verschiedensten und neu entwickelten elektronischen Medien noch deutlich gestiegen. Im Jahre 2006 besitzen 22% der Kinder eine nicht tragbare Spielekonsole und 43% eine tragbare Spielekonsole. 42% der Jugendlichen besitzen eine nicht tragbare Spielekonsole. 36% der Kinder und 92% der Jugendlichen sind mit einem Handy ausgestattet (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, www.mpfs.de, 2006).

Der Medienbesitz hat unter Kindern und Jugendlichen eine kommunikative und statusrelevante Bedeutung. Ohne sich diesen Trends anzupassen, laufen sie Gefahr, nicht dazuzugehören. Kinder und Jugendliche aller Altersklassen haben einen nahezu unbegrenzten, kaum kontrollierbaren Zugang zu allen Sendungen und nutzen ebenso sämtliche elektronischen Spiele, deren Inhalt und Sinn oft von fragwürdiger Qualität ist und die ihrer Altersgruppe nicht immer gerecht werden. Fernseher, Computer, Spielekonsolen, Game Boy als überall verfügbare Medien bestimmen die Freizeit der Kinder und sind für sie eine Selbstverständlichkeit geworden.

Natürlich können diese Medien auch eine Bereicherung für Kinder und Jugendliche darstellen, aber nur wenn diese nicht Alltags bestimmend sind, sondern noch genügend Platz für andere Freizeitaktivitäten und soziale Kontakte lassen.

Der Umgang mit diesen Medien bedeutet für Kinder und Jugendliche, dass sie keinen realen Lebensräume, Landschaften oder Menschen begegnen, sondern deren symbolischen Repräsentanten. Alle Botschaften und Nachrichten sind immer eine von anderen bearbeitete Version der Realität, sozusagen eine konstruierte Realität. Realistische Erfahrungen mit allen Sinnen, die für Kinder und deren Entwicklung wichtig sind, werden durch virtuelle ersetzt (vgl. Stachelhaus, 2005, S. 8).

Durch den hohen Medienkonsum verliert die kindliche Entwicklung ihre Eigentätigkeit. Dies hat eine „Entsinnlichung der kindlichen Lebenswelt“ zur Folge. Elementare Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen erleben durch den hohen Medienkonsum eine drastische Reduzierung (vgl. Dordel, 2003, S. 32 ff). Ständig steigender Medienkonsum verdrängt die unmittelbaren körperlich-sinnlichen Erfahrungen. Der Wandel an Möglichkeiten, sich die Umwelt aktiv über den Körper anzueignen, trägt dazu bei, dass bereits im Kindergartenalter Bewegungsauffälligkeiten und Wahrnehmungsstörungen auftreten, sowie die Entwicklung von Kindern in vielfa-

cher Hinsicht gefährdet wird.

Vorgefertigtes Spiel- und Sportmaterial, das in seinen Benutzungsmöglichkeiten immer spezialisierter und monofunktionaler wird, schränkt die Kreativität, sowie das eigene Denken und Handeln immer mehr ein (vgl. Stachelhaus, 2005, S. 8).

Die Kinder erleben und lernen durch das monofunktionale Spielzeug immer weniger kreatives Handeln und brechen ihr Spiel auch immer schneller ab, da die Variationsmöglichkeiten des Spiels immer begrenzter werden. Die Folgen sind beunruhigend. Kinder „verlernen“ das Spielen und erleben immer schneller Frust und Langeweile. Monofunktionales Spielzeug ist immer nur kurz und einseitig zu verwenden. Kinder beenden den Gebrauch des Spielzeugs immer schneller und fordern dann natürlich neue Reize, welche von den Eltern mit neuem Spielzeug gestillt werden.

Einzigster Gewinner dieses „spezialisierten“ Spielzeugs ist die Spielzeugindustrie. Sie entwickelt Strategien und führt Marktforschungen durch, um das Konsumverhalten von Kindern zu erkennen und zu steuern, mit dem Ziel dadurch die Absätze ihrer Artikel immer weiter zu erhöhen. Mit aggressiven Werbekampagnen wird die Konsumgruppe der Minderjährigen angesprochen. Immer mehr Unternehmen erkennen die hohe Bedeutung der Zielgruppe der Minderjährigen. Durch die mangelnde personale Kommunikation auf der Kinderebene und auf der Eltern-Kind-Ebene, werden sie als zuverlässige Abnehmer von elektronischem Spielgerät gesehen, das den realen sozialen Kontakt ersetzt.

Das Hinkekästchen-Spiel muss heute gegen den Game Boy antreten. Und Kreide für dieses Spiel hat keine Lobby, ist auch kein Wirtschaftsfaktor, durch den das Bruttosozialprodukt gesteigert werden könnte (vgl. Schmidt, 2002, S. 62).

Der gesellschaftliche Wandel zeigt auch Auswirkungen auf den *Gesundheitszustand* von Kindern und Jugendlichen. Die Kindheit und Jugendzeit sind zwar die Phasen, die von bester Gesundheit und körperlicher Leistungsfähigkeit geprägt sind, aber die Praxen von Kinderärzten, Kinder- und Jugendpsychiatern und Therapeuten, sowie Kinder- und Jugendpsychiatrien sind voll.

Eine problematische Situation im gesellschaftlichen Wandel stellt die Ernährung von Kindern und Jugendlichen dar. Sie ernähren sich immer ungesünder, kalorienreicher und fetthaltiger, was in Verbindung mit Bewegungsmangel negative Folgen für den Gesundheitszustand hat. Nach einer Studie des Robert Koch-Instituts sind 2006 15% der Kinder und Jugendlichen übergewichtig. Dies bedeutet im Vergleich zu Referenzdaten von 1985-1999 einen Anstieg von 50%. 6,3% der Kinder und Ju-

gendlichen sind adipös. Im Vergleich zu den Referenzdaten von 1985-1999 haben sich diese Zahlen verdoppelt. Dies bedeutet, dass jedes 6.-7. Kind von Übergewicht und jedes 16. Kind im Grundschulalter und jeder 12. Jugendliche von Adipositas betroffen ist (vgl. Schaffrath - Rosario/Kurth, www.kiggs.de, 2006, S. 6 ff).

Der Gesundheitszustand im Bereich der Haltungsschwächen verschlechtert sich ebenfalls. 1986 waren 9,6% der Kinder davon betroffen, im Jahre 2002 ist die Anzahl auf 10,1% gestiegen (vgl. Schmidt, 2002, S. 146; Schmidt, 2006, S. 41).

40-70% der Kinder zwischen sechs und zehn Jahren leiden unter Befindlichkeitsstörungen, wie Kopf-, Bauch und Rückenschmerzen sowie Konzentrationsstörungen (vgl. Graf/Dordel, 2006, S. 99).

Im Bereich der Verhaltensproblematik der Kinder ist mittlerweile bei jedem siebten bis achten Kind unter 6 Jahren ein Ausmaß erreicht, welches als kritisch einzuschätzen ist. Die Probleme äußern sich in Form von Aggressionen, Dissozialität, Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit (vgl. Deutscher Bundestages, www.dip.bundestag.de, 2004, S. 1).

Des Weiteren weisen Kinder immer häufiger Störungen der motorischen Fähigkeiten auf. Dies bezieht sich hauptsächlich auf den Bereich der Feinmotorik, wie die Auge-Hand- Koordination sowie den Bereich der Ganzkörpermotorik, welche die körperliche Geschicklichkeit und die koordinativen Leistungen ausdrücken (vgl. Schmidt, 2006, S. 41).

So zeigen die Ergebnisse des Robert-Koch-Instituts von 2006, dass 35% der 4 - 17jährigen nicht zwei oder mehr Schritte im Rückwärtsgang Balance halten können. 86% der Kinder und Jugendlichen können nicht eine Minute auf einer Schiene balancieren ohne den Boden zu berühren. Die Leistungen im Standweitsprung haben sich von 1976 bis 2006 um ca. 14% verschlechtert (vgl. Bös et. al., www.kiggs.de, 2006, S. 8 ff).

Auch die durch Umweltrisiken ausgelösten Gefährdungen sind nicht zu unterschätzen. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) wies darauf hin, dass die durch Umweltrisiken ausgelösten Gefährdungen heute für ein Drittel der globalen Krankheitsbelastungen verantwortlich gemacht werden müssen. Ungefähr 40% davon entfallen auf Kinder unter fünf Jahren, obwohl diese nur 10% der Weltbevölkerung ausmachen (vgl. Hurrelmann, 2004, S. 19).

Die Diagnosen Übergewicht, Essstörungen, Diabetes mellitus Typ 2, Asthma und Allergien, psychischen Erkrankungen, psychosomatische Störungen und Persön-

lichkeitsstörungen, Entwicklungsstörungen, Konzentrationsstörungen, Drogen- und Suchtgefährdungen, Haltungsschäden, Beeinträchtigungen des Bewegungsapparates, Bewegungsstörungen, Infektions- und chronischen Krankheiten nehmen massiv zu.

Untersuchungen belegen ferner, dass der Gesundheitszustand, von Kindern und Jugendlichen wesentlich vom Sozialstatus ihrer Familien abhängt. Regelmäßige Bewegung hat erheblichen positiven Einfluss auf das physische und psychische Wohlbefinden, sowie auf den Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen. Wohingegen Bewegungsmangel und daraus resultierende geringere körperliche Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit zu einem Teufelskreis führen kann, der über mangelnde Erfolgserlebnisse zu einem zunehmenden Meidungsverhalten und zur Bevorzugung inaktiver Freizeitbeschäftigungen führen kann. Dies sind einige Ursachen, die für die Verschlechterung des Gesundheitszustandes bei Kindern und Jugendlichen verantwortlich sind (vgl. Graf/Dordel, 2006, S. 98).

Die *geschlechtsspezifische Erziehung* von Mädchen und Jungen wirkt sich auf die motorischen Kompetenzen von Kindern aus. Mädchen und Jungen verfügen bei Schuleintritt über unterschiedliche motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie über verschiedene Bewegungsinteressen. Diese Situation ist sicherlich nicht genetisch bedingt.

Jungen werden seit frühester Kindheit dazu ermutigt, sich aktiv und eigenverantwortlich mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Dadurch entwickeln sie ausgeprägte motorische Kompetenzen. Mädchen dagegen werden stärker behütet. Sie werden aus Sorge vor Gefahren und Übergriffen angehalten in der Nähe der Erwachsenen zu bleiben.

Zudem stellt die Gesellschaft unterschiedliche Anforderungen an Jungen und Mädchen. Jungen sollen stark und durchsetzungsfähig sein, sie sollen lernen „ihren Mann“ zu stehen und sich auseinanderzusetzen. Dazu werden sie durch die Eltern und die gesellschaftlichen Ansprüche erzogen. Mädchen hingegen sollen einfühlsam, empathisch und rücksichtsvoll sein. Stärkererfahrungen erleben Mädchen oftmals nur sehr eingeschränkt. Gefährliche Handlungen, die bei Jungen akzeptiert sind, werden bei Mädchen vorsorglich vermieden und somit bestätigt sich das suggerierte Bild der Hilflosigkeit immer mehr.

Mädchen sollten nicht nur Möglichkeiten gegeben werden, in verschiedene Bewegungsbereiche gleichberechtigt mit Jungen zu gehen, sondern sie sollten auch spe-

zielle Angebote erhalten, in denen sie frei von Ungleichheiten die verschiedensten Bewegungsmöglichkeiten nach ihren Vorlieben wählen können (vgl. Gärtner-Klein/Axmann, 2004, S. 144-145).

Zu negativ kann man die derzeitige Situation sicherlich nicht beurteilen. Viele Eltern praktizieren eine kindgerechte Erziehung und sind sich den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen bewusst. Zudem wäre es falsch, Fernsehen und Computer nur abzuwerten. Unsere Gesellschaft muss sich diesem technischen Fortschritt stellen, denn er hat auch gute Seiten. Die adäquate Nutzung der Computer macht unsere Kinder fraglos klüger³ Dennoch müssen wir den Gesundheitsrisiken dieser Entwicklung ins Auge sehen. Bewegungsmangel ist immer ein Gesundheitsrisiko. Durch Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten besteht dann auch die Gefahr, dass sich Soziale Probleme entwickeln.

Somit sehen wir derzeit nur die Spitze eines Eisbergs. Die gesamten Folgen der hier beschriebenen Entwicklungen sind noch gar nicht absehbar. Die Lebensbedingungen in unserer Gesellschaft engen den kindlichen Lebensraum immer mehr ein. Dieser Zustand sollte mehr in das Zentrum öffentlichen Interesses gerückt werden. Den Gefährdungen in der kindlichen Entwicklung muss entgegengewirkt werden. Wir müssen uns verpflichtet fühlen Ausgleich und Möglichkeiten für verloren gegangene natürliche Bewegungsräume zu schaffen und den Kindern die für ihre Entwicklung so notwendigen eigenständigen Sinnes- und Bewegungserfahrungen ermöglichen.

2.1.2 Mangelnde Bewegungserfahrung im Kontext von Persönlichkeitsentwicklung, Wahrnehmung, Lernen und Gesundheit

„Bewegung ist Ausdruck der Lebensfreude von Kindern - zugleich aber auch ein wichtiges Mittel zur Förderung ihrer Entwicklung. Bewegung und Spiel gehören zu den elementaren kindlichen Bedürfnissen und Betätigungsformen - in den ersten Le-

³Hier gehen die Meinungen der Forschung auseinander. Während eine Seite für einen entkrampften Umgang mit den Medien plädiert und darauf verweist, dass die Medienerziehung schon im Kleinkindalter beginnen muss, damit jeder diese Kulturtechnik beherrscht um später im Leben zurechtzukommen und die Eltern, Lehrer und Pädagogen zudem nachvollziehen können müssen was die Kinder mit den Medien tun; klagt die andere Seite der Wissenschaftler über Entwicklungsdefizite, innere Einsamkeit, Beziehungslähmung, elektronische Vermüllung als Folge intensiven Medienkonsums. Wenn Kinder alles haben außer die Zeit und Zuwendung der Eltern bezeichnen Psychologen dieses Phänomen als „Wohlstandsverwahrlosung“ (vgl. Gatterburg, 2007, S. 44).

bensjahren stellen sie darüber hinaus wesentliche Erfahrungsmedien dar, durch die die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit in unvergleichbarer Weise beeinflusst wird. Kinder erschließen über Bewegung ihre Umwelt, hier finden sie Gelegenheiten zum Erkennen und Verstehen ihrer materialen und sozialen Gegebenheiten. Lernen im frühen Kindesalter ist in erster Linie Lernen über Wahrnehmung und Bewegung. Ausreichende Bewegungsmöglichkeiten gehören auch zu den Voraussetzungen für körperliches Wohlbefinden und Gesundheit. Kinder, deren Bewegungsbedürfnisse nicht erfüllt werden, weisen oft auch über die körperliche und motorische Entwicklung hinausgehende Beeinträchtigungen auf“ (zit. n. Zimmer, 1997, S. 11).

Renate Zimmer⁴ formuliert bedeutende Faktoren über die Wichtigkeit der Bewegung für die kindliche Entwicklung. Fehlen diese Sinnes- und Bewegungserfahrungen in der Kindheit erschwert dieser Mangel dem Kind, sich angemessen und zu einer selbst bestimmten Persönlichkeit zu entwickeln, sowie sich besser im Leben zurechtzufinden. Sie behindern nachhaltig die emotionale und soziale Entwicklung und stehen dem schulischen und beruflichen Vorwärtkommen häufig im Wege.

Persönlichkeitsentwicklung ist ein lebenslang anhaltender dynamischer Prozess der Verarbeitung der inneren und äußeren Realität. Die innere Realität stellt die körperlichen und psychischen Impulse und die äußere Realität die sozialen und physischen Impulse dar. Der Prozess der Auseinandersetzung mit diesen Realitäten wird oft als „produktiv“ im Sinne von „prozesshaft“ bezeichnet. Dies soll zum Ausdruck bringen, dass es sich hierbei nicht um eine passive Informationsverarbeitung, sondern um eine dynamische und aktive Tätigkeit handelt, auch wenn sie nicht immer im Bewusstsein eines Menschen präsent ist (vgl. Hurrelmann, 2004, S. 21).

Etwa die Hälfte der Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltenseigenschaften eines Kindes ist auf seine genetische Ausstattung, die andere Hälfte auf Umweltbedingungen zurückzuführen. Bereits beim Kleinkind wirkt sich die Umwelt auf die weitere Ausformung genetischer Faktoren aus. Außerdem beeinflusst die genetische Ausstattung aber auch die Tatsache, in welcher Weise Umweltreize und -informationen vom Kind aufgenommen und verarbeitet werden (vgl. Zimmer, 2004a, S. 16).

⁴Prof. Dr. Phil. Renate Zimmer: Professorin für Sportpädagogik und Sportwissenschaft an der Universität Osnabrück, arbeitet regelmäßig mit Kindern und ist in der Erzieher- und Lehrerfortbildung tätig. Zahlreiche Veröffentlichungen auf dem Gebiet der Bewegungserziehung und der Psychomotorik (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Deutsche Sportjugend, www.ejes2004.de)

Psychologische Auffälligkeiten, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Gesundheit von Kindern auswirken spielen heutzutage eine große Rolle. Verhaltensauffälligkeiten, die durch Konflikte und Schwierigkeiten hervorgerufen werden, mit denen sich Kinder täglich konfrontiert sehen, zeigen dass ihnen die Bearbeitung ihrer Probleme schwer fällt und dass diese sie in der Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit einschränken. Hierfür können viele Ursachen verantwortlich sein. Innerpsychische Konflikte, familiäre Spannungen und/oder problematische soziale Verhältnisse bedeuten erhebliche Belastungen für Kinder und Jugendliche. Im Vordergrund der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sollte zudem die Bewegungsentwicklung stehen. Denn Verhaltensprobleme können auch als Folge von Bewegungsstörungen, als mangelnde Anpassungsfähigkeit des Kindes an die Anforderungen der Umwelt interpretiert werden.

Zehn bis zwölf Prozent der Kinder im Grundschulalter zeigen psychosoziale Auffälligkeiten in Form von Störungen im Wahrnehmungs- und im kognitiven Verarbeitungsbereich, Lese-rechtschreib- oder Rechenschwäche, sowie Leistungsstörungen. Zudem leidet fast jedes 6.- 7. Kind im Schulalter unter Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen. In der schwerwiegenden Ausprägung äußert sich dies in Form von Hyperaktivität oder Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndromen. Diese Störungen treten bei Jungen häufiger auf als bei Mädchen.

Auch die psychosomatisch-affektiven Störungen wirken sich bedenkenswert auf die aktive Problembewältigung und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen aus. Erscheinungsformen sind Angst- und Affektsyndrome, depressive Syndrome und Suchterkrankungen wie Medikamenten- und Drogenkonsum.

Zudem werden Erlebnisreize nicht mehr aktiv erfahren. Dies führt dann zu Erregungs- und Gefühlsstauungen mit erhöhter Bedürfnisspannung. Die Folge davon sind Ablenkbarkeit, Reizbarkeit, Überaktivität, Bewegungsunruhe mit Neigung zu Störverhalten und aggressiven Kurzschlussreaktionen. Die Anzahl der so genannten Verhaltensstörungen sind in den letzten Jahren sehr stark angestiegen (vgl. Hurrelmann, 2004, S.27).

Ein hohes Selbstwertgefühl stärkt ebenfalls die Persönlichkeit eines Kindes und Jugendlichen. Durch die motorische Erziehung und das aktive Erleben identifizieren sie sich mit ihrem Körper und seiner Leistungsfähigkeit, sowie mit ihrem äußeren Erscheinungsbild. Die Akzeptanz ihrer Stärken und Schwächen und die Erfahrung von anderen respektiert und angenommen zu werden erhöht die Sicherheit, sich im

eigenen Körper Wohlfühlen zu können. Des Weiteren lernen Sie eigene Bewegungs- und Handlungsideen zu entwickeln und kreativ zu gestalten, sowie den Mut zu haben, sich und ihre Ideen in Gruppenaktivitäten einzubringen und gegenüber anderen Gruppenmitgliedern auch zu vertreten (vgl. Dordel, 2003, S. 53).

Somit bedeutet die Persönlichkeitsentwicklung eine gewisse Selbstorganisation der kindlichen Persönlichkeit. Diese Selbstorganisation hängt von einem gut strukturierten Wechselspiel der inneren und äußeren Ressourcen der Entwicklung ab, wozu auch eine förderliche soziale und physische Umwelt gehört. Die Verarbeitung dieser inneren und äußeren Realität ist mit einem mehrdimensionalen Prozess der Wahrnehmung verbunden.

Die Wahrnehmung findet über die Fernsinne, die Augen, Ohren und die Nase statt. Diese Wahrnehmung spiegelt nicht die Realität wieder, sondern das was mit den Mitteln des Gehirns nachempfunden wird. Hierzu benötigt das Gehirn dementsprechende Aufnahme- und Interpretationsmuster.

Eine weitere Möglichkeit wahrzunehmen ist die Körperwahrnehmung. Diese drückt die Wahrnehmung eines Gegenstandes auf den eigenen Körper aus. Hierzu gehören Körpergrenzen, Tastsinn, Temperatur, innere Befindlichkeit, Gleichgewicht, Körperspannung, Körperrhythmen, Wohl- oder Missbefinden der inneren Organe, sowie die Lage - Raum Wahrnehmung.

Hinzu kommt noch die emotionale Wahrnehmung. Sie kann als eine Empfindung von Beziehungen zwischen einer Person und ihrer sozialen und physikalischen Umwelt verstanden werden. Die Qualitäten dieser Beziehungen drücken sich dann als Gefühle von Liebe, Hass, Wut oder Angst aus.

Kinder benötigen die Voraussetzungen einer gut entwickelten Wahrnehmung und eine reale Umwelt als beeinflussbare und zusammenhängende Größe, um die innere und äußere Realität wahrzunehmen und sie sich anzueignen. Nur so kann die Selbstorganisation der kindlichen Persönlichkeit gelingen. In einer bewegungsarmen Gesellschaft mit ungenügenden Bewegungs- und Sinneserfahrungen werden die Entfaltung und Umsetzung der Wahrnehmung zunehmend schwieriger (vgl. Hurrelmann, 2004, S. 22-23).

Lernen findet in den ersten sechs bis acht Lebensjahren in erster Linie über die Wahrnehmung und Bewegung, sowie über konkretes Handeln und den Einsatz aller Sinne statt. Lernen bezieht die Sprache, grob- und feinmotorische Anforderungen

sowie die Raum - Lage - Wahrnehmung mit ein. Der Lernprozess eines Kindes hängt davon ab, welche Aufgaben kleine Kinder in den ersten Lebensjahren bewältigen dürfen oder können. Durch diesen Lernprozess passen sie sich an die verschiedenen Umweltbedingungen an. Kinder lernen nicht nach dem Prinzip eines Trichters. Es ist nicht möglich alles Wissenswerte in sie hineinzufüllen und dann zu hoffen, dass es irgendwie verarbeitet wird. Ganz im Gegenteil. Kinder lernen nur das, was sie auch selber tun und sich aneignen können. Dies allerdings auch nur mit den Mitteln und Methoden, über die sie verfügen und die sie verstehen können.

Im Kindesalter ist das Zentralnervensystem besonders günstig in seiner Entwicklung und Leistungsfähigkeit zu beeinflussen. Aufgrund von Entwicklungsreizen, wie z.B. Bewegungsaktivitäten verdichten sich die Gehirnzellen. Es werden vermehrt Botenstoffe produziert, die die Bildung neuer Verbindungen zwischen den Nervenzellen unterstützen und damit Lernprozesse fördern. Auf dieses Thema wird im Kapitel 4.1 näher eingegangen.

Das heißt nun aber nicht, je mehr Sinnesreize, umso klüger wird ein Kind. Es gibt aber eine Reihe von Entwicklungsprozessen, die durch Bewegung angeregt werden und die auch die geistige Entwicklung betreffen. Die Netzbildung im Gehirn wird durch Sinnesreize angeregt, die Durchblutung gefördert, das Gehirn wird besser mit Sauerstoff versorgt und der allgemeine Wachheitsgrad gesteigert.

Sinnesreize können somit als „Nahrung“ für das Gehirn angesehen werden. Fehlen Bewegungsreize in der frühen Kindheit, kann sich die Entwicklung von Netzwerken zwischen den einzelnen Nervenzellen nicht vollziehen. Die Folgen dieses Mangels im Kindesalter sind nicht reparabel und zeigen selbst im Jugendalter noch Störungssymptome.

Der Dialog mit der Umwelt ist eine entscheidende Voraussetzung für den Aufbau der Verschaltungen von Nervenzellen im Gehirn und damit die physiologische Grundlage der Entwicklung einer ausgereiften Persönlichkeit (vgl. Weineck, 1997, S. 41-48).

Mit dem Prinzip der Selbstbestimmung können Kinder ihre Umwelt entdecken und vielseitige Erfahrungen sammeln. Neues können sie in die vorhandenen Fertigkeiten integrieren bzw. Bestehendes modifizieren und differenzieren.

Motorische Erziehung innerhalb der Sozialen Arbeit im Sinne von Bewegungs- und Sinneserfahrungen verbessert die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl entscheidend. Kinder bekommen dadurch einen besseren Zugang zur Welt in

der sie leben. Das Wissen, das sie daraus erhalten, basiert auf selbständig gewonnenen Erfahrungen und wird nicht aus zweiter Hand erworben.

Ein weiterer Aspekt ist die Verbesserung der Gesundheit und somit auch die Erhöhung der Leistungsfähigkeit des Immunsystems. Neben der körperlichen Fitness wird auch das psychische bzw. mentale Wohlbefinden positiv beeinflusst und trägt zu einer besseren Lebensqualität bei.

All dem stehen allerdings die Bedingungen unserer heutigen immer mehr zur Bewegungsarmut tendierenden Gesellschaft entgegen.

2.1.3 Einfluss der Eltern, Geschwister und Peer Group

Inwiefern haben Eltern Einfluss auf ihre Kinder im Bezug auf die Sozialisation in den Sport? Ist das Sportengagement der Eltern ausschlaggebend für das Sporttreiben ihrer Kinder?

Dies lässt sich vor allem rückblickend begutachten. Eine Untersuchung von Pfetsch sagt aus, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Vorbild sportlich aktiver Eltern und dem Sportinteresse ihrer Kinder und Jugendlichen gibt. 55% der befragten Sportler gaben an, dass auch ihre Eltern Sport getrieben haben (vgl. Pfetsch, 1975, S. 138).

Eine weitere Befragung von Artus ergab, dass das wichtigste Vorbild in Bezug auf die Sozialisation im und zum Sport die Eltern sind. Vor allem sportlich aktive Väter sind Vorbilder für ihre Sport treibenden Töchter (vgl. Artus, 1974, S. 80 ff). Wichtig zu beachten ist auch, dass das Sportengagement mit der höheren Schichtzugehörigkeit steigt. Hier ändern sich Erziehungsstil und Sozialisationsinhalte, was neben der Vorbildfunktion der Eltern zu einem ausgeprägteren Sportinteresse der Kinder führen kann.

Das Sportinteresse in der Kindheit wird somit vor allem durch die Eltern begründet und ist ein guter Prädiktor dafür, ob lebenslang Sport getrieben wird oder nicht. Somit legen sportlich aktive Eltern auch mehr Wert auf eine motorische Erziehung ihrer Kinder, was sich auf ihre Entwicklung positiv auswirken kann.

In der Geschwisterfolge lassen sich interessanterweise Unterschiede in Bezug auf Sportinteresse und Sporttreiben feststellen. Sind die Erstgeborenen weiblichen Geschlechts, ist die Fähigkeit und Bereitschaft Sport zu treiben vergleichsweise gering. Bei den Mädchen, die als jüngere Schwester eines älteren Bruders aufwachsen ist

diese Bereitschaft viel höher angesiedelt.

Sportliche Aktivitäten besitzen in der Gruppe Gleichaltriger eine hohe Bedeutung und sind oft auch der Anlass zur Bildung solcher Peer Groups und ein wesentliches Motiv ihrer Beständigkeit. Der Status einer solchen Peer Group ist zudem durch die sportlichen Leistungen, die der Einzelne zu erbringen vermag, bestimmt.

Es besteht also ein fester Zusammenhang zwischen dem Umfang und der Form des Sportengagements, sowie dem Umfang und der Art der Unterstützung durch verschiedene Bezugspersonen. Zusätzlich ergibt sich eine Verknüpfung zu der Schichtzugehörigkeit der Eltern und ihrer Kinder.

Des Weiteren gilt es zu beachten, dass die Eltern und die Peer Group zu den primären Sozialisationsinstanzen gehören. Somit bedeuten diese Sozialisationsfaktoren einen eindeutigen Qualitätsgewinn (vgl. Heinemann, 2007, S. 190-193).

2.1.4 Funktionen und Aufgaben des Schulsports

Das Angebot des Schulsports basiert auf dem Anspruch, den Menschen als „ganzheitliches“ und körperlich - geistiges Wesen zu begreifen. Diesem hat der Schulsport gerecht zu werden. Zudem gehört Sport zu den Kulturgütern, die in der Schule erhalten, gepflegt, weitergegeben und möglichst verbessert werden sollen. Die Schule und die Sportlehrerschaft tragen eine pädagogisch definierte Verantwortung, welcher sie nur gerecht werden können, wenn die politische Seite sich einem Teil dieser Verantwortung annimmt, indem sie für die Bedingungen des Schulsports sorgen. Die pädagogische Verantwortung definiert sich aus dem gesellschaftlichen Auftrag der Schule. Der Schulsport soll beabsichtigt oder unbeabsichtigt erzieherische Einflüsse auf Schüler und Schülerinnen ausüben. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden ist eine wesentliche und unverzichtbare Bedingung, einen quantitativ ausreichenden und qualitativ guten Sportunterricht durchzuführen.

In den Lehrplänen, die Ende 1997 eine Revision erlebten, ergibt sich eine Schwerpunktsetzung von sechs pädagogischen Zielen:

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern;
- sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten;
- etwas wagen und verantworten;

- das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen;
- kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen;
- Gesundheit fördern und Gesundheitsbewusstsein entwickeln⁵

Über die moderne Schulentwicklung hinaus finden sich individuelle Schulsportprogramme als wesentliche Elemente wieder. So gestaltet sich auch das Programm der Bewegten Schule. „Die bewegte Schule ist jene Einrichtung, die Bewegung in den Unterrichtsfächern und im Schulalltag zum Prinzip des Lernens und des Lebens macht“ (zit. n. Balz et. al., 2001, S. 2). Dieses Schulsportprogramm enthält Elemente der Bewegung in der Unterrichts- und Pausengestaltung. So sind Inhalte wie bewegter Lehrraum, bewegter Unterricht, Bewegungspausen im Unterricht sowie Bewegung in der Pause typische Bausteine der Bewegten Schule.

Um die körperliche, gesundheitliche, emotionale und soziale Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu sichern sind drei Wochenstunden Sportunterricht das Minimum. Alles was an notwendiger Vermittlung darüber hinausgeht, wie z.B. das Vermitteln von körperlich - sportlichen Fähigkeiten, emotionalen Erfahrungen, sozialen Verhaltensmustern, Förderung von Begabten und Schwächeren ist im pflichtmäßigen Sportunterricht kaum zu erreichen. Zudem ist zwar das Minimum der Stunden in fast allen Lehrplänen verankert, die realistische Umsetzung bleibt jedoch quantitativ hinter dieser Richtstundenzahl zurück.

Hinzu kommen die Veränderungen im Bereich des Sports und der Schule, die sich durch die gesellschaftlichen Veränderungen ergeben. Der Sport an sich hat sich verändert und ausdifferenziert, junge Sportlehrer sind Mangelware, die Klassen sind überfüllt, die Unterrichtsbedingungen werden immer schwieriger, die Lehrpläne sind überfrachtet, die Anzahl der Sportstunden werden gekürzt und der Unterrichtsausfall immer heftiger. Durch die zunehmenden sozialen Probleme der Schüler stößt die Schule mit ihren Erziehungsmöglichkeiten auch im Sportunterricht an ihre Grenzen. Lehrer stehen diesen Schwierigkeiten oftmals hilflos, hoffnungslos und häufig auch resignierend gegenüber.

⁵Beispielgebend für die grundsätzliche Neugestaltung der Sportlehrpläne steht die Entwicklung in Nordrhein Westfalen, wo Ende 1997 für alle Schularten eine Revision der Richtlinien und Lehrpläne der 80er Jahre eingeleitet wurde. Zuvor gab es in allen Schulstufen, Schularten und Schulformen unterschiedliche Sportlehrpläne (vgl. Haag/Strauß, 2006, S. 214).

Durch diese Umstände wird es für den Schulsport immer schwieriger, seiner eigentlichen Aufgabe gerecht zu werden.

Somit sollte der Sportunterricht mehr sein als nur Schulsport. Er muss über den Schulsport hinausgehen, wie es auch die Lehrpläne aussagen. Dies kann in Form des Vereinssports geschehen, der mit seinen besonderen pädagogischen Möglichkeiten und denen der motorischen Erziehung unserer Kinder und Jugendlichen ein ideales Angebot für diese darstellt.

Die Vereine sollen sich hierbei der Umsetzung von pädagogisch wichtigen Zielen, welchen der Schulsport aufgrund seiner Bedingungen und der gesellschaftlichen Veränderungen nicht nachkommen kann, annehmen (vgl. Grupe, 2000, S. 113-136).

2.1.5 Sport im Verein

Das Besondere am Vereinssport ist, dass er mit seinen vielen Formen, Leistungs- und Könnensstufen sowie vielfältigen sozialen Gruppierungen ein breites Angebot an Sinnmustern für nahezu jeden bereithält.

Im Verein sollen sportliche Aktivitäten und Ziele mit einem möglichst anspruchsvollen sozialen Vereinsrahmen verbunden werden.

Für die Beurteilung der Spiel- und Sportaktivitäten, die Vereine anbieten, gibt es vier Grundsätze.

Das *Sozial- und Gemeinnützigkeitskriterium* sagt aus, dass sich Vereine als soziale und gemeinnützige Einrichtungen verstehen. Sie sollen eine Offenheit für junge und alte Menschen, für leistungsfähige und weniger leistungsfähige, für Menschen mit Behinderung und auch für ausländische Mitbürger besitzen. Ihre Gemeinnützigkeit begründen Vereine vor allem auch durch die Erfüllung sozialer Aufgaben. Diese sozialen Aufgaben eröffnen sich neben der Geselligkeit auch in der aktiven Mitwirkung der Mitglieder selbst, nämlich in Form der Gestaltung des Vereinslebens.

Das *pädagogische- und das Fairnesskriterium* bezieht sich auf das pädagogische und erzieherische Verständnis der Vereine, welches sich in erster Linie auf Kinder und Jugendliche bezieht. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Vereinen soll in der heutigen Gesellschaft eine besondere pädagogische Herausforderung darstellen. Das Pädagogische am Vereinssport im weiteren Sinne ist den Mitgliedern die Gelegenheit zu geben, sich sportlichen Aufgaben zu stellen, Anforderungen an sich selbst zu richten, sich zu erproben, zu lernen, sich an geltende Regeln zu halten

und mit anderen fair umzugehen. Auf besondere Weise stellt sich dies in der Vorbereitung auf Wettkämpfe dar. Für eine angestrebte Leistung zu trainieren und die Lebensführung darauf einzustellen, unabhängig auf welchem Niveau.

Unter dem *Gesundheitskriterium* im Vereinssport versteht man die Orientierung an der Gesundheit als Motiv des Sports. Das Gesundheitskriterium ist ein Anliegen und Ziel vieler Vereinsmitglieder. Das gesundheitsorientierte Angebot der Vereine sollte zu einem verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen Körper anhalten.

Das *Sportkriterium* bezeichnet das Profil der Vereinskultur, das in der sportlichen Vielfalt und der sportlichen Leistung liegt. Wird diese Zielsetzung verfolgt, ergibt sich die Erhaltung und Pflege möglichst vieler sportlicher Möglichkeiten und die Anerkennung und das Anstreben hoher sportlicher Leistungen. Breiten- und Leistungssport sollen weder Gegensätze bilden noch ihren gegenseitigen Ausschluss bedeuten.

Vereine müssen daran festhalten, dass ihre sportlichen Angebote und ihr sozialer Rahmen sich dadurch auszeichnen, dass möglichst viele Menschen die Möglichkeit haben die Vielfalt und Qualität des Angebots zu nutzen. Somit bedeutet dies ein Mehr an Lern-, Entwicklungs- und Könnensmöglichkeiten für jeden einzelnen (vgl. Grupe, 2000, S. 104-112).

Hierbei gilt es allerdings zu prüfen, ob die Kompetenzen der Übungsleiter in den Sportvereinen ausreichen, um pädagogisch wichtige Ziele, die im Schulsport zu kurz kommen, umzusetzen. Können sie der besonderen pädagogischen Herausforderung, die das pädagogische- und das Fairnesskriterium verlangen, gerecht werden? In manchen Jugendsportgruppen mag das zu bezweifeln sein, denn die Anforderungen, die an die Übungsleiter in der Praxis gestellt werden sind sehr hoch. Dennoch erreicht z. B. ein 18jähriger junger Erwachsener ohne verpflichtende pädagogische Vorkenntnisse nach zwei Wochen, d. h. 90 Unterrichtseinheiten den Fachübungsleiter C Fußball für den Bereich des Kinder- und Jugendtrainings. Fraglich ist allerdings wie in der Kürze dieser Ausbildung neben den fußballspezifischen Inhalten pädagogisches Wissen vermittelt werden kann (vgl. Sportschule Kaiserau, www.flvw.de).

3 Anthropologische Grundlagen der Sportpädagogik

3.1 Anthropologie - die Lehre vom Menschen

Die Anthropologie als Lehre vom Menschen gilt als Teildisziplin der Philosophie, die allerdings auch auf Erkenntnisse anderer wissenschaftlicher Disziplinen, welche sich mit dem Menschen befassen, angewiesen ist. Die Arbeits- und Forschungsrichtung in der Sportwissenschaft stellt die Sportanthropologie dar. Diese hat den Sporttreibenden Menschen, den Menschen im Sport, den spielenden oder auch den sich -bewegenden Menschen zum Gegenstand. Zentrale Bedeutung für die Sportanthropologie ist somit der Mensch als Bewegungswesen. Er gestaltet und entdeckt durch die Bewegung die Welt. Auch für die Sportpädagogik ist die Sportanthropologie von großer Bedeutung. Denn aus ihr können Begründungen und Rechtfertigungen für Sport und Sporttreiben abgeleitet werden. Zusätzlich kann dieses Wissen gezielt zur Beseitigung von Vorurteilen oder Missverständnissen genutzt werden, wenn von der Verkopfung, von der Überbewertung der kognitiven Fächer in der Schule oder auch der Körperlosigkeit die Rede ist. Dem wird die Wiederentdeckung und Aufwertung des Körpers und der Bewegung gegenübergestellt, die einer bestimmten, davon deutlich abweichenden, Auffassung vom Menschen entspringt (vgl. Grupe/Krüger, 2002, S. 180). Wie man in Anlehnung an Bollnows immer noch gültige Aussagen erkennen kann, stellen neben den wissenschaftlichen Methoden die „naiven“ und oft wertvollen Alltagserkenntnisse über den Menschen noch wichtige Bestandteile dar. Diese beiden Erkenntnisformen liegen den sportpädagogischen Entscheidungen und Handlungen zugrunde und bedeuten somit einen „Schlüssel“ zum Verständnis von pädagogischen Systemen (vgl. Bollnow, 1965, S. 52). Daher hat eine pädagogisch orientierte Sportanthropologie die Aufgabe, nach dem Sporttreibenden Menschen zu fragen. Sie erörtert den Sinn von Spiel und Sport und die der Einzelphänomene wie Gesundheit, Wohlbefinden, Leistung, Wettkampf oder Spiel in ihrer Bedeutung für den Menschen. Kennzeichen im Leben eines Menschen wie spielen, sich bewegen, etwas leisten, mit seinem Körper umgehen und das Sporttreiben können Anhaltspunkte zu seinem Gesamtverständnis geben. Anthropologische Betrachtungen sind zudem immer im jeweiligen sozialen, kulturellen und historischen Hintergrund der Gesellschaft zu sehen. Die Sportanthropologie hat folglich grundlegende Bedeu-

tung.

Drei Annahmen über den Menschen sind für die Sportpädagogik von besonderer Bedeutung:

1. Der Mensch ist ein *handelndes Wesen* und zeigt sich dabei entscheidungsfähig. Es gelingt ihm, sich unterschiedlichen Bedingungen anzupassen. Er ist flexibel und lernfähig und nicht unmittelbar von seinen Bedürfnissen abhängig. Der Mensch ist im Gegensatz zum instinktiven Verhalten eines Tieres fähig rational und weltoffen zu denken und zu handeln, was sich zum Guten und zum Bösen auswirken kann. Erziehung und Bildung sind für die Entwicklung des Menschen nötig, da er von Beginn an noch nicht mit allen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Natur ausgestattet ist. Für sein eigenes Handeln muss er dementsprechend die Verantwortung übernehmen.
2. Der Mensch ist ein *soziales Wesen*, was durch die Tatsache deutlich wird, dass er nicht für sich alleine, sondern auch mit anderen lebt. Jeder Mensch besteht als unverwechselbares Individuum, aber auch immer als ein soziales Wesen und ist dabei in die jeweiligen kulturellen und sozialen Zusammenhänge eingebunden. Jeder einzelne stellt das Ergebnis seiner eigenen Entwicklung und Geschichte sowie das seiner Gruppe mit der Beeinflussung aller sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren dar.
3. Der Mensch ist ein *historisches Wesen*, da er zu dem „geworden“ ist, was er ist. Dies betrifft seine individuelle Existenz sowie die Geschichte seiner sozialen Gruppe. Selbst der Körper eines Menschen, sein Umgang mit der Körperlichkeit und dem Verhältnis zum Körper sowie den vorherrschenden Körperbildern sind von Faktoren wie Alter und Geschlecht abhängig, aber auch von der sozialen Schicht, der kulturellen und der historischen Prägung. Diese Grundannahmen haben auch Gültigkeit für Bewegung, Spiel und Sport, denn sie sind nicht nur individuell, sozial und kulturell bestimmt, sondern sind immer auch historisch „geworden“ (vgl. Grupe/Krüger, 2002, S. 182 ff).

Im Kontext der Bewegungserziehung spielt des Weiteren der Begriff der „Ästhetik“ eine große Rolle, und wird wie folgt definiert: „Ästhetik“, von gr. *aisthesis* = Wahrnehmung, bedeutet in der philosophischen Terminologie erkenntnistheoretisch die Lehre von der sinnlichen Wahrnehmung (vgl. Regenbogen/Meyer, 2005, S. 70).

Wahrnehmung kann somit als grundlegendes und umfassendes Prinzip der Bewegungserziehung betrachtet werden. Parallel dazu bedeutet die ästhetische Erziehung eine Anregung und Förderung aller Sinne des Menschen, mit dem Ziel einer ganzheitlich integrierten Sinnlichkeit (lat. *sensibilitas*, *sensualitas*). Diese meint die Empfänglichkeit (Rezeptivität) der Sinnesorgane für Reize aus der Außenwelt, die Empfindungen und Wahrnehmungen hervorbringen (vgl. Regenbogen/Meyer, 2005, S. 607).

Ein bedeutendes Medium von ästhetischer Erziehung ist die Bewegung. Aufgrund von Bewegung erlebt sich der Mensch, durch aktive Tätigkeiten entstehen Wahrnehmungen im Körper auf die Menschen reagieren. Diese Reaktion kann als Ziel der ästhetischen Erziehung betrachtet werden, und bedeutet eine individuelle Auseinandersetzung mit der Umwelt. Indem sich Personen in dieser bewegen und wahrnehmen, erwerben sie Erfahrungs-, Verstehens- und Handlungskompetenzen welche ihnen letztlich Orientierungssicherheit geben können. Ebenso werden dabei die unterschiedlichsten Anlagen des Menschen wie sein Verstand, seine Sinnlichkeit, sowie seine Kreativität integriert.

Die Bewegung ist eine Grundlage des Seins. Da alle menschlichen Tätigkeiten und Funktionen an diese gebunden sind, ist die Bewegungserziehung von großer Bedeutung (vgl. Asmussen 2006, S. 10).

3.2 Körper und Bewegung

Die Bedeutung der Bewegung lässt sich als Form der „Vermittlung“ begreifen. Durch die Bewegung orientiert sich der Mensch an seiner kulturellen und sozialen Welt, von der er umgeben ist. Über die Bewegung ergreift, erfasst, erfährt er sie, findet Zugang zu ihr und erschließt sich die vielfältigen Situationen, Personen und Dinge mit denen er lebt. Erst im Zusammenhang mit der Welt erhält Bewegung ihre eigentliche Bedeutung und umgekehrt erhalten die Gegenstände unserer Welt durch die Bewegung ihren Charakter der Hantierbarkeit und ihre bestimmte Zweckmäßigkeit. Diese Bedeutung wird zudem durch den Einfluss sozialer, kultureller und institutioneller Bedeutungszuweisung über die individuelle Bedeutung hinaus geprägt.

Gegenstände und Situationen bekommen durch Bewegung, im Hinblick auf Nutzung und Verwendung, unterschiedliche Bedeutungen zugeteilt. Durch die Bewe-

gung werden in der eigenen Umwelt verschiedene Qualitäten freigesetzt. So können funktionale Gegenstände zweckentfremdet spielerisch - kreativ genutzt werden und ganz neue Erfahrungswerte und Lerneffekte vermitteln. In jeder Situation erhält die Bewegung ihre eigene Bedeutung, vermittelt sie weiter an Personen, Dinge und Situationen, von denen sie wiederum ihre Bedeutung zurückerhält. Im jeweiligen Handeln bekommt sie ihren Sinn, der auf die aktuelle Lage und auch auf die historische - kulturelle Situation, in der sich der Mensch befindet, bezogen ist. Erst vor diesem Hintergrund gewinnt sie an Bedeutung.

Die Bedeutung der Bewegung bezieht sich nicht nur auf die eigene aktuelle Wirklichkeit, sondern in ihr realisieren sich auch technische, ästhetische und moralische Normen. Die Bewegung des Menschen ist individuell und gesellschaftlich in derselben Weise bestimmt. Somit besitzt sie soziale Maßstäbe und kulturelle Bestimmungen und enthält ein unsichtbares System von Bedeutungen, Beziehungen, Verbindungen, Absichten, Anmutungen und Zielen der Welt. Des Weiteren öffnet sie über diese Bedeutungen den Horizont eines Menschen und lässt Situationen und Dinge entfalten. Die Bedeutung der Bewegung steht nie ganz fest, sie ist immer wieder neu zu entwerfen. Somit ist sie Schaffung, Konstruktion und Rekonstruktion zugleich. Die endgültige Bedeutung hängt von den situativen und normativen Bedingungen ab, unter denen sie durchgeführt wird.

Der Mensch benötigt die *instrumentelle Bedeutung* der Bewegung, er muss die Mittel und Werkzeuge beherrschen lernen, sie üben und trainieren um sich in der Welt bewegen zu können.

Auch die Erfahrung, die uns unsere Bewegung in ihrer *explorativen Bedeutung* verschaffen kann, ist von Wichtigkeit. Die Erfahrungen von Gesetzmäßigkeiten und von den Möglichkeiten ihrer Belastbarkeit, Reaktionen und Abhängigkeiten zu erfahren ist wichtig, sowie ihre Eigenrhythmen und ihre wandelbare Beziehung zu Natur und Umwelt.

Des Weiteren benötigt der Mensch, vor allem als Kind, die *materialen Erfahrungen*. Wie sind Dinge beschaffen, welche Eigenschaften besitzen sie, was kann man alles mit ihnen machen und wie reagieren sie?

Neben der sozialen Erfahrung, die die Bewegung dem Menschen vermittelt, weil er durch Bewegung Beziehungen zu anderen Menschen aufnimmt oder etwas über Bewegung zum Ausdruck bringt, wird auch die personale Bedeutung der Bewegung beansprucht. Diese weist Aussagen über die Verwirklichung mit und durch die Be-

wegung auf, beleuchtet das Erreichen von Zielen, die Bildung von Identität und das Erleben von Autonomie. Zudem lernt der Mensch sich und seinen Körper besser kennen (vgl. Grupe, 1982, S. 103-107).

3.3 Gesundheit und Wohlbefinden

In einer anthropologisch orientierten Sportpädagogik sind Gesundheit und Wohlbefinden wichtige Themenbereiche. Zum einen weil es sich um bedeutende Motive des Sporttreibens handelt und zum anderen weil sich das Selbstverständnis von Sport und körperlicher Erziehung darauf stützt, dass sie der Gesundheit und dem Wohlbefinden dienen. Somit ist Gesundheit und Wohlbefinden ein wichtiges pädagogisches Anliegen. Dies ist heute eine wichtige Aufgabe der Gesellschaft geworden, beachte man nur einmal die Vielzahl verschiedener Gesundheits- und Wohlfühlprogramme, die für Erwachsene und auch für Kinder und Jugendliche in großer Bandbreite angeboten werden.

Gesundheit bedeutet im engen Verständnis die Abwesenheit von Krankheit oder auch die Anwesenheit körperlicher Fitness. Somit meint Gesundheit also einen Zustand, der an ärztlichen Befunden und medizinischen Kriterien eindeutig abgelesen werden kann. Im weiteren Sinne bedeutet Gesundheit körperliches, soziales und seelisches Wohlbefinden, wobei die Eigenverantwortung des Menschen für seine Gesundheit durch eine gesunde Lebensführung berücksichtigt werden muss und der Einfluss von gesellschaftlichen und ökologischen Bedingungen ebenfalls beachtet werden soll. Wohlbefinden ist eine positive Grundbefindlichkeit des Menschen, die von den unterschiedlichsten Bedingungen körperlicher, seelischer und sozialer Art sowohl aktuell als auch langfristig bestimmt ist. Gesundheit und Wohlbefinden werden neben den körperlichen Voraussetzungen auch von subjektiven Wahrnehmungen und sozialen Bewertungen beeinflusst.

Auch der Sport kann unterschiedlich verstanden und bewertet werden. Fast jede körperliche Aktivität kann heute als Sport angesehen oder erlebt werden. Somit ist es schwierig zu erkennen, ob die Bewegungsaktivitäten, die als Sport bezeichnet werden, die erwarteten gesundheitlichen Wirkungen haben. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob erlebtes Wohlbefinden mit gesundheitlichem Wohlbefinden gleichgesetzt werden kann. Das Befinden des Menschen hängt sicherlich mit dem Verhältnis zum eigenen Körper zusammen, denn der Körper beeinflusst das Befinden negativ

oder positiv, er stellt aber auch eine Art Gradmesser für das Befinden dar. Für die Sportpädagogik ist das Befinden, welches sich nach einer durchgeführten sportlichen Anstrengung einstellt von Wichtigkeit. So bietet der Sport eine Menge an Möglichkeiten solch ein Wohlbefinden zu erleben.

Der individuelle und soziale Charakter des Wohlbefindens ist ausschlaggebend für jeden Menschen. So sind Charaktere wie Wahrnehmung, Erleben und Einschätzung des Wohlbefindens ebenso individuell unterschiedlich. Ein eigenes Wohlbefinden als ausschließlich privates Phänomen gibt es nicht, da unsere Wertvorstellungen durch die soziale und kulturelle Umwelt mitbestimmt werden.

Eindeutige Zusammenhänge zwischen regelmäßiger Sportaktivität und Wohlbefinden konnten bisher allerdings nicht greifbar nachgewiesen werden. Die Erklärung, dass sportliche Aktivitäten das psychische Wohlbefinden eines Menschen unter dem Aspekt der Verbesserung des Körperkonzeptes beeinflussen, der dadurch in Bezug auf seine Körperlichkeit zufriedener und ausgeglichener wird, was wiederum zu einer Verbesserung des Selbstwertgefühls, des Selbstbildes und des Selbstkonzeptes beiträgt, wird oft benutzt. Ebenso werden die physiologischen Modelle angebracht, wie die Erklärung, dass die Ausschüttung von Stresshormonen, die bei sportlicher - körperlicher Belastung, mit Rezeptoren gebunden werden, die Stimmung positiv beeinflussen würden. Diese Faktoren sind allerdings nicht von regelmäßigem Sporttreiben abhängig, sondern von den unterschiedlichsten Bedingungen. Eine davon ist beispielsweise das Alter und Geschlecht eines Menschen.

Somit dürfen sportliche Aktivitäten nicht allein auf unmittelbares Wohlbefinden ausgerichtet werden um Missbefinden möglichst nicht zuzulassen. Spaß und Vergnügen sollen nicht das wesentliche Ziel sportlicher Aktivitäten sein. Diese können zwar momentanes Wohlbefinden auslösen, längerfristiges Wohlbefinden kann jedoch kaum erreicht werden. Zumal Missbefinden genauso zum Leben gehört wie Wohlbefinden. Um sportliche Ziele zu erreichen, müssen Sporttreibende auch Zustände des Missbefindens durchleben um dann wiederum längerfristiges Wohlbefinden zu erleben.

Somit ist ein wichtiges pädagogisches Kriterium, zu lernen, dass es bedeutsam ist mit Missbefindenzuständen umgehen zu können, sie zu akzeptieren, statt ihnen mit Sport in der alleinigen Form von Spaß und Vergnügen auszuweichen. Das pädagogische Ziel des Wohlbefindens ist letztlich ein Weg mit Hindernissen. Um diesen

Weg in befriedigender Weise gehen zu können, müssen auch Zustände des Missbefindens in Kauf genommen werden, um langfristig Wohlbefinden und Gesundheit erreichbar zu machen.

Wie oben dargestellt, hat Wohlbefinden viel gemeinsam mit Gesundheit, ist aber nicht identisch. Wenn Sportaktivitäten Wohlbefinden vermitteln, bedeutet dies noch nicht, dass sie dann gesundheitlich wirksam sind. Gesundheit und Wohlbefinden sind durch die Erwartungen an den Sport zu zentralen Motiven des Sporttreibens geworden. Dennoch gibt es drei wichtige Aspekte, die zusammenkommen müssen, um Sport gesundheitlich wirksam werden zu lassen. Er muss als regelmäßiges Training betrieben werden, das richtige Maß zwischen zuviel und zuwenig soll gefunden werden und zudem bedeutet Gesund sein auch den Umgang mit Missbefinden. Somit sind Gesundheit und Wohlbefinden vor allem erlebbar und erfahrbar. Hierbei bietet der Sport viele Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten (vgl. Grupe/Krüger, 2002, S. 217ff).

3.4 Spiel, Spiele und Spielen

Ein weiteres zentrales Thema einer anthropologisch orientierten Sportpädagogik ist das „Spiel, Spiele und Spielen“ in Leibeserziehung und Sport. Theoretische Spielkonzepte dienen dazu, den Sport zu erklären und zu rechtfertigen. Zudem wird das Spiel neben Turnen, Gymnastik und Sport als Grundform der Leibeserziehungen angesehen. In der Theorie der Sportspiele werden des Weiteren die Strukturen von Sportspielen untersucht, sowie methodisch und didaktisch aufgearbeitet. Auch der Beitrag von Spiel und Sport für die Entwicklung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen ist bedeutsam. Denn das Spiel wird nicht nur als eine sinnvolle Form der Erziehung dargestellt, die auch nur diesen Zweck verfolgen soll, das Spiel ist auch ein notwendiger Teil der kindlichen und jugendlichen Entwicklung.

Doch was heißt Spiel? „Spiel ist ein vielgestaltiges und schillerndes Phänomen menschlichen Lebens; sein Begriff ist entsprechen vieldeutig“ (zit. n. Grupe/Krüger, 2002, S. 236). Folgende Merkmale sind daher für das Spiel bezeichnend:

- „Das Spiel ist in seinem Wesen nach zwecklos. Es verfolgt keine unmittelbaren Zwecke außer denen, die in ihm selbst liegen; es ist Tun um seiner selbst willen, ist in sich selbst begründet und sinnvoll.

- Das Spiel ist anders als das alltägliche und gewöhnliche Leben, es ist so gesehen nicht-ernst.
- Im Hinblick auf die Existenzsicherung und Daseinsbewältigung des Menschen ist es nicht notwendig; man muss nicht spielen.
- Das Spiel ist in dem Sinne, dass es frei gewählt werden kann, frei von individuellen Nötigungen, vom Zwang des Müssens und lebensnotwendiger Bedürfnisbefriedigung.
- Das Spiel ist „existentiell“ in dem Sinne, als es die unaustauschbare und nicht ersetzbare Erfahrung besonderen Seins, autonomer Tätigkeit und des Selbst - Ursache - seins vermittelt; der Mensch ist in diesem Sinne nicht nur homo faber, sondern auch homo ludens; Spielen gehört zu seinem Wesen, ist eine Form menschlicher Selbstverwirklichung und Daseinsauslegung.
- Das Spiel ist gleichwohl lustvoll, spannend, aufregend, befriedigend.
- Das Spiel ist dem Augenblick verhaftet, dem Gegenwärtigen verpflichtet“ (zit. n. Grupe, 1982, S. 122).

Auch wenn das Spiel zum menschlichen Leben gehört, hängen das Spielen an sich und seine Wirkung von individuellen, kulturellen und sozialen Einflüssen ab.

Von Bedeutung ist vor allem die Grunderfahrung des Spielens als eine Ausdrucks- und Darstellungsform menschlichen Lebens, welche es grundsätzlich zu machen und zu sichern gilt. In diesem Zusammenhang erhalten die Regel-, Bewegungs-, Wettkampf- und Sportspiele, die in der Welt des Spiels eine besondere Welt darstellen, eine große Bedeutung. Diese agonalen Spiele sind soziale, interaktive und kommunikative Ereignisse, die sich dadurch auszeichnen, dass sie zum einen mehr oder weniger verbindliche und zum anderen entweder kurzfristig vereinbarte oder meistens relativ überdauernde Regeln besitzen. Diese legen Ziel und Sinn fest, bestimmen Zeit und Raum, regeln die Ergebnisse und Spieldausgänge und den Weg dorthin und schaffen somit allerdings auch eine Welt in der Welt, eine so genannte Sonderwelt. Diese Regeln haben nicht nur den Zweck, Sieg und Niederlage zu ermitteln, sondern spiegeln auch Polaritäten des menschlichen Lebens wieder. Angreifen und Verteidigen sowie Gegeneinander und Miteinander bilden Grundsituationen des menschlichen Lebens ab. Aber auch Spannungen wie Gelingen und Nicht -

Gelingen, Ordnung und Unordnung werden im Spiel widerspiegelt. Sie betonen weniger Harmonie, sondern eher Unterschiedlichkeiten.

Als eine pädagogische Möglichkeit von Spielen lässt sich die spielerische Vorbereitung auf das spätere Leben, sowie eine Art von sozialem Training für die unterschiedlichsten Lebenssituationen nennen. Spielen ist immer auch ein Mittel um weitergehende pädagogische, kulturelle, gesundheitliche oder soziale Zwecke zu erreichen. Hierbei verdeutlicht sich die Wichtigkeit des verlieren können oder auch der Respekt gegenüber der Mit- und Gegenspieler. Durch das Spiel werden wichtige soziale Handlungssituationen eingeübt. Somit stellt das Spiel zum einen hauptsächlich in Kindheit und Jugend vor allem entwicklungspsychologische, pädagogische und sozialisationsspezifische Bedeutungen dar, gilt aber im Grunde genommen für alle Lebensabschnitte. Daher ist es einerseits wichtig, sachliche und räumliche Spielmöglichkeiten zu schaffen und andererseits diese Lernmöglichkeiten, die der Erhaltung des Gleichgewichtes zwischen Beachtung der Regeln sowie der Erhaltung der spielerischen Ordnung dienen, für geregeltes Verhalten zu nutzen (vgl. Grupe, 2002, S. 234 ff).

3.5 Leistung und Wettkampf

Als Grundprinzipien des Sports lassen sich Leistung und Wettkampf benennen, die Ausdruck elementaren menschlichen Strebens nach höheren Leistungen darstellen. Diese sind im Leistungs- und Wettkampfsport als Erbringung und Ausdruck einer bestimmten Leistung, sowie im Breiten- und Schulsport als Wettstreit und Leisten als wichtige Elemente anzusehen. Im Hochleistungssport finden sich allerdings mehr externe Zwänge und Abhängigkeiten als in anderen Sportbereichen wieder. Als weitere Prinzipien sind Fitness, Gesundheit, Ästhetik, Körpererleben oder auch Spannung und Unterhaltung zu nennen. Das Ziel eines sportlichen Wettkampfes ist die Ermittlung eines Siegers oder einer sportlichen Leistung, die durch sportliche Regeln zu einer kontrollierten Auseinandersetzung wird. Die Leistung „an sich“ gibt es allerdings nicht, denn die Bewertung und Beurteilung derselbigen hängt wiederum von sozialen Werte- und Normenssystemen, sowie von Maßstäben der Gesellschaft ab.

Des Weiteren verspricht ein solcher Wettkampf häufig Spannung und Dramatik, die während seiner Dauer erhalten bleiben oder gesteigert werden sollen. Die Normen-

und Werteentwicklung im Leistungs- und Wettkampfsport verdeutlichen dem Sportler den Sinn von Leistungen und bieten ein überindividuelles Bezugssystem an, an dem er seine Handlungen ausrichtet und das ihm besondere Erfahrungen vermittelt.

Als pädagogische Möglichkeiten von Leistung und Wettkampf lassen sich die anthropologischen Grundmuster menschlichen Handelns nennen. Sich selbst verbessern zu wollen und dies im Vergleich zu anderen festzustellen, das Bestreben sich durch Leistungen zu bestätigen und der Beitrag der sportlichen Leistungen und Wettkämpfe als egalitären Grundzug lassen sich als Grundmuster nennen.

„Sportliche Auseinandersetzungen stellen ritualisierte Möglichkeiten dar, sich mit anderen körperlich zu messen und zu vergleichen. Man kann dabei lernen, seinen Körper zu beherrschen, seine körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten einzuschätzen, sie im Rahmen eines Regelsystems gezielt einzusetzen und seine eigenen Leistungen in Konkurrenz mit anderen (und mit sich selbst) zu verbessern. Darüber hinaus können Erfahrungen gemacht und Tugenden gelernt werden, die für das Zusammenleben von grundlegender Bedeutung sind, wie z.B. Gegensätze erfahren, akzeptieren und fair austragen können, sich an Regeln halten und sie aushandeln, den Gegner als Partner verstehen und zugleich mit ihm zu kämpfen, sich streiten und sich versöhnen, siegen und verlieren können“ (zit. n. Grupe/Krüger, 2002, S. 277).

Dies bleibt Kindern und Jugendlichen, die heutzutage immer weniger Bewegungserfahrungen, sowie faire Leistungs- und Wettkampferfahrungen machen häufig verwehrt. Durch die Medien und elektronischen Spielformen lernen sie immer seltener die realen, körperlichen und seelischen Wirkungen und Folgen solcher „Kampfhandlungen“ einzuschätzen. Sie entfremden sich der Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen hineinzusetzen. Somit sind körperliche Erfahrungen in sportlichen Wettkämpfen und auch im Spiel wichtig, um dieser Entrealisierung entgegenzuwirken (vgl. Grupe/Krüger, 2002, S. 256 ff).

Im weiteren Sinne bedeutet die Form der Leistung und des Wettkampfes im Sport eine sozialverträgliche Integrationsleistung. Kinder und Jugendliche mit sozialen Problemen erleben eine Möglichkeit aufgefangen zu werden. Sie können ihr Selbstwertgefühl dadurch steigern, dass sie im Wettkampf eine gewisse Überlegenheit und Selbstbestätigung spüren können. Zudem lernen sie sich einem Regelsystem anzupassen und mit Frustrationen umzugehen. Vor allem der Umgang mit der Si-

tuation des verlieren können und den Sieger zu respektieren bedeutet eine Einübung in soziale Handlungssituationen. Gewinnen und Verlieren im Wettkampf lassen sich folglich auf die Situationen des alltäglichen Lebens übertragen.

Die Themenfelder der Sportanthropologie verdeutlichen den Gegenstand der Bewegung und der motorischen Erziehung aus einem Blickwinkel, in dem das Verständnis von Sport und Leibeserziehung, ihre Sinnggebung, ihre Ziele und ihre Grundausrichtung geradewegs berührt werden. Es ist wichtig zu wissen, was Bewegung jeweils für den Menschen bedeutet, was diese Themen für den Menschen ausdrücken und welches Gewicht sie in der Zielsetzung des Sports haben. Die Sportanthropologie geht konkret vom Menschen, seiner Beziehung zu seinem Körper, sowie seinem Verhältnis zu seiner Welt und Umwelt aus. Zudem verknüpft sie diesen Ansatz mit sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren. Daher hat die Sportanthropologie in den Diskussionen um das für und wider des Sports enorme Auswirkungen auf das Selbstverständnis und die Zielsetzungen von Sport und Bewegung.

4 Kindliche Bewegungsentwicklung - Umweltreize und Entwicklungsmotivation

4.1 Neuropsychologische Voraussetzungen

Das Gehirn als Schaltzentrale unseres Denkens und Handelns entwickelt sich durch seinen Gebrauch und steht dabei mit dem Körper und den Sinnesempfindungen in direkter Verbindung. Strukturen des Gehirns werden gebildet, die dann im Laufe der Entwicklung eines Menschen verschiedene Funktionen entfalten. Entscheidend für diese Entwicklungsprozesse im Gehirn ist die Verarbeitung der von den Sinnesystemen aufgenommenen Reize.

Bei der Geburt verfügt der Mensch über mehr als einhundert Milliarden Nervenzellen, die auch Neuronen genannt werden. Diese sind allerdings erst funktionsfähig, wenn sie miteinander verknüpft worden sind.

Jede Nervenzelle setzt sich aus dem Zellkörper (Soma), den kurzen Zellfortsätzen (Dendriten) und einem langen Zellfortsatz (Neurit oder Axon), welcher von einer Myelinscheide umgeben ist, zusammen. Über die Axone werden Informationen von einer Nervenzelle weg zu anderen Nervenzellen geleitet. Die Dendriten, als tau-

sende von Informationen empfangende Fortsätze, stehen mit den Axonen anderer Nervenzellen in Verbindung. Dort empfangen sie Informationen und leiten sie zur nächsten Nervenzelle weiter. Die Verbindung und Weitergabe verschiedener Reize über die Nervenzellen wird durch die Synapsen geregelt. Das geschieht in dem winzigen Spalt zwischen Axon und Dendrit, der auch synaptischer Spalt genannt wird. Ankommende Erregungen werden mittels Transportbläschen, die chemische Botenstoffe (Neurotransmitter) enthalten, an einen Dendriten der nächsten Nervenzelle übertragen und regeln somit die Erregungsübertragung an diesen Schaltstellen. Je häufiger eine Synapse benutzt wird und je höher die Aktivität der Nervenzellen ist, desto mehr Knöpfe der Synapsen entwickeln sich; sie nehmen bei häufigem Gebrauch zu. Dies bedeutet, dass bei jedem Lernvorgang auch immer mehr solcher Verbindungen geschaffen werden. Je mehr Reize also durch die Sinnesorgane zum Gehirn gelangen, desto komplexer werden die Verbindungen zwischen den einzelnen Nervenzellen. Diese Plastizität muss durch möglichst vielseitige Sinnestätigkeiten in der Kindheit angeregt werden.

Durch solche Lernerfahrungen werden auch die Synapsenstärken verändert. Je dicker die Nervenfasern sind, umso schneller können aufgenommene Impulse weitergeleitet werden, was zu einer besseren Informationsverarbeitung beiträgt. Werden Synapsen nicht mehr benötigt, nehmen sie in ihrer Größe ab, verschwinden aber niemals ganz.

Für die Filterung, das Auswählen und die emotionale Bewertung der im Gehirn ankommenden Informationen ist dann das limbische System zuständig, bevor das Bewusstsein Einfluss nimmt. Das limbische System entscheidet welche Reize wichtig sind. So können die entstandenen Gefühle dadurch, dass sie die Aktivität neuronaler Netzwerke intensivieren und die synaptische Verschaltung stärken, das Lernen fördern. Das limbische System wird durch Bewegung aktiviert und schüttet verschiedene Neurotransmitter aus, die ebenfalls Lernprozesse begünstigen und fördern (vgl. mit ähnlichen Ergebnissen: Weineck, 1993, S. 45 ff; Hülshoff, 2000, S. 13 ff; Milz, 2002, S. 25 ff; Zimmer, 2004a, S. 27 ff; Spitzer 2002, S. 52).

4.2 Pränatale Bewegungsentwicklung

Die Darstellung der motorischen Entwicklung sollte schon in der pränatalen Phase beginnen, denn bereits in der 6. Woche können Bewegungen des Embryos registriert

werden. Die Vorstufen der Nervenzellen sind bereits ab dem 17. Entwicklungstag nachweisbar. Ebenso ordnen sich die Vorläufer der Muskelzellen ab der 5. Woche zu funktionstüchtigen Strukturen. So kommt es, dass man mittels Ultraschalltechnik bereits in der 6. Woche Bewegungen des Embryos registrieren kann und die Mütter die Bewegungen ihres Kindes ab dem 5. Schwangerschaftsmonat spüren können. Aufgrund des Größenwachstums und der dadurch zunehmenden Einnengung im Uterus, lassen die Bewegungen in den letzten vorgeburtlichen Monaten dann eher nach.

Schon während der Schwangerschaft bedeuten die Bewegungen der Mutter Reize für die Entwicklung des Kindes. Muss die Mutter während der Schwangerschaft viel liegen, kann dies schon Beeinträchtigungen für die Entwicklung des Kindes nach sich ziehen (vgl. Schmidt/Schneeweiß, 1989, S. 29-30).

4.3 Postnatale Bewegungsentwicklung

Portmann⁶ bezeichnet den Menschen als „physiologische Frühgeburt“ (Portmann, 1956, S. 49), da er motorisch weitgehend unentwickelt geboren wird und auch nicht in der Lage ist sich selbständig mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Die wichtigsten angeborenen Bewegungen sind die lebensnotwendigen Reflexe, wie das Atmen, das Schreien, das Saugen und das Schlucken. Von grundlegender Bedeutung für die motorische Entwicklung sind die angeborenen Reflexe der Lage und Bewegung. Hier sind der Handgreifreflex, der für die Entwicklung des gezielten Greifens grundlegende Bedeutung hat und der Labyrinthstellreflex auf den Kopf, der ausschlaggebend für die Aufrichtung und die Fortbewegung in aufrechter Haltung ist, als bedeutendste zu nennen.

Ansonsten führt das Neugeborene fast ausschließlich „Massenbewegungen“ (Peiper, 1961, S. 267) durch, die als eigentümlich ungeordnete, krampfhaft-eckige „Fuchtelbewegungen“ der Arme und Strampelbewegungen der Beine erkennbar sind und durch den hohen Muskeltonus herbeigeführt werden. Der geringe motorische Bestand bei der Geburt reicht allerdings als Grundlage für die motorische Entwicklung

⁶Adolf Portmann (1897-1982): Schweizer Biologe, bemühte sich in seiner Arbeit um die Zusammenarbeit von Ökologie, Verhaltensforschung, Soziologie und Philosophie, befasste sich in seinen anthropologischen Studien mit der biologischen Sonderstellung des Menschen und hebt dabei hervor, dass der Mensch die zweite Hälfte seiner eigentlichen Embryonalzeit außerhalb des Mutterleibes als extrauterines Erstjahr verbringt (vgl. Brockhaus, 2006, S. 772).

völlig aus, denn damit ist die höchstmögliche Funktionssicherheit aller motorischen Prozesse gewährleistet (vgl. mit ähnliche Ergebnissen: Scheid, 1994, S. 261; Winter, 1998, S. 241-242).

4.3.1 Motorische Entwicklung

Das bedeutendste Merkmal der Bewegungsentwicklung eines Kindes ist die fortschreitende Selbständigkeitsentwicklung im Laufe des 1. Lebensjahres. Die unkoordinierten Massenbewegungen werden zu immer gezielteren Einzelbewegungen. Die ersten Fortschritte im 1. bis 3. Lebensmonat sind mit der Entwicklung des Nervensystems verbunden. In dieser Zeit vollzieht sich die Bildung von Neuriten und deren Myelinisierung. Somit kann die Steuerung immer mehr über das Zentralnervensystem stattfinden. Neben der Verbindung dieser Einzelleistungen, lernen Kleinkinder Sinnesreize differenziert wahrzunehmen und sie zueinander in Beziehung zu setzen; sie werden zu einem Ganzen verbunden. Neben den angeborenen Anlagen eines Kindes sind aber auch vielfältige Lernerfahrungen für die motorischen Leistungen eines Kindes verantwortlich.

Während des *Säuglingsalters* erlernt das Kind das gezielte Greifen, die aufrechte Haltung und die erste selbständige Fortbewegung. Diese Entwicklungen weisen aber in der zeitlichen Dimension individuelle Unterschiede auf, was unter anderem an den verschiedenen Bedingungen, Anregungen und Gestaltungen liegen kann.

Im Alter von 3 Monaten lernt das Kind seinen Kopf aufrecht zu halten und sich umzusehen, während es in Bauchlage auf die Unterarme gestützt liegt. Anschließend beginnt die Entwicklung des Körpergleichgewichts. Bringt man das Kind in eine sitzende Haltung, kann es mit 6 - 7 Monaten frei auf dem Boden sitzen. Im Alter von 9 Monaten setzt es sich selbst aus der Rückenlage auf. Die ersten aktiven Versuche einer Zielgerichteten Fortbewegung sind ab dem 8./9. Monat zu beobachten. So kann das Kind mit 9 Monaten stehen, indem es sich festhält. Das Kind robt zudem ohne Beteiligung der Beine. Das Fortbewegen mittels Krabbeln, was eine gute Gleichgewichtsübung darstellt und auf den aufrechten Gang vorbereitet, geschieht dann bis zum 11. Monat. Zwischen dem 10. und 11. Monat kann das Kind einige Schritte vorwärts gehen, wenn es sich festhält. Will es sich wieder hinsetzen „plumpst“ es hin. Nun beginnt das Kind sich aus dem Vierfüßlerstand selbst zum Stehen zu bringen und fängt an, ohne anhalten zu können, zu laufen. Je besser

das Gleichgewicht ausgebildet wird, desto langsamer und kontrollierter wird der Gang des Kindes. In diesem Entwicklungsalter wirkt sich die tägliche Beschäftigung mit dem Kind günstig auf seine motorische Entwicklung aus und trägt zur Entwicklung seiner Sinne bei. Auch die Pflegevorgänge, das Lagern, Strampeln und das Baden sind für die Förderung der motorischen Entwicklung geeignet. Passende Spielgeräte, die die Greifbewegungen unterstützen gewinnen nun auch immer mehr an Bedeutung und setzen neue Reize. Zu einer förderlichen motorischen Entwicklung gehören allerdings auch die intensiven sozialen Kontakte, denn sonst wird die Gesamtentwicklung des Kindes beeinträchtigt, da von einer engen Kopplung der motorischen mit der körperlichen sowie der intellektuellen Entwicklung ausgegangen werden kann.

Im *Kleinkindalter* wird der Bewegungsradius eines Kindes immer größer, da es durch das Gehen mehr Selbständigkeit gewonnen hat. Die zuvor erworbenen Fertigkeiten des Laufens und des Gehens werden nun verbessert und modifiziert, was wiederum den Erwerb neuer Fertigkeiten ermöglicht. Dadurch erlernt das Kind weitere Bewegungsformen, wie springen, rollen kriechen, hängen, schieben, ziehen, balancieren, tragen und steigen. Des Weiteren eignet es sich erste Formen des Werfens und den Versuch des Fangens an. Der Bewegungsablauf in diesem Alter ist allerdings noch eckig und unökonomisch, was an den noch wenig entwickelten koordinativen Fähigkeiten liegt. Allerdings ist die Zunahme der motorischen Entwicklung in diesen Lebensjahren am größten und in keiner folgenden Altersstufe ist eine größere Entwicklung zu verzeichnen.

Wichtig in diesem Entwicklungsalter ist es, den Kindern genügend Bewegungsraum und Bewegungsfreiheit zu geben und diesbezüglich ihre Bedürfnisse zu beachten. Auch das Stillen des natürlichen Bewegungsdranges und der Drang nach probieren und experimentieren sollte oberste Priorität genießen. Bewegungsangebote dürfen durchaus abwechslungsreich gestaltet und von sprachlichen Impulsen und Anweisungen in kindgemäßer Form begleitet werden, da hierdurch der Kontakt und die Aufmerksamkeit sowie die Initiative der Kinder gesteigert werden und somit die sprachliche Entwicklung gefördert wird.

Im *Vorschulalter* werden die Bewegungen von der Grobform zur Feinform ausdifferenziert und verbessert. Die kindlichen Bewegungsformen entwickeln sich in Form der quantitativen Leistungssteigerung, der Qualitätsverbesserung und auch der Anwendungsfähigkeit in den unterschiedlichsten Situationen. Zudem gelingt

es dem Kind Bewegungsformen zu kombinieren, wodurch Fortschritte der koordinativen Fähigkeiten und der feinmotorischen Geschicklichkeit deutlich werden. In dieser Entwicklungsphase benötigt das Kind ein großes Maß an Bewegungsfreiheit, ausreichend Bewegungsraum und günstige Bedingungen für seine motorische Entwicklung. Es muss die Möglichkeit haben, ausreichende Bewegungssicherheit und motorisches Können zu erlangen, ansonsten besteht die Gefahr, dass durch Vernachlässigungen im Bereich der Bewegungserfahrungen Nachteile für die weitere Entwicklung entstehen, die später nicht mehr ausgeglichen werden können (vgl. Bergemann, 1979, S. 17). Das Kind verfügt nun über ein ausgeprägtes Spiel- und Bewegungsbedürfnis, über Neugierde, Aktivitätsdrang und dem Streben nach neuen Erkenntnissen und Erfahrungen. Auch das Spiel in der Gruppe muss dem Kind nun ermöglicht werden, da es seinem Geselligkeitsbedürfnis entspricht und erweiterte Anregungen und Impulse ermöglicht. Ebenso sollten Formen des Wettfahrens und kleinere Wettkämpfe in die Gestaltung mit einbezogen werden, denn wie im Kontakt mit Gruppen gilt es hier Anregungen für das Einüben eines angemessenen Sozialverhaltens zu geben.

Mit dem Schuleintritt verändern sich die Umweltbeziehungen des Kindes. Ein großer Teil seiner Zeit widmet es nun dem Lernen und den Pflichten des Schulbesuches. Dieses Entwicklungsalter ist im Bezug auf das motorische Verhalten von Lebendigkeit und Mobilität gekennzeichnet. Das Kind zeigt eine freudige Bereitschaft zur Lösung sportlicher Bewegungsaufgaben. Bewegungsantriebe können zweckmäßiger beherrscht werden und auf bestimmte Tätigkeiten kann sich das Kind besser konzentrieren.

Im späten Kindesalter ist das motorische Verhalten durch eine hohe, beherrschte, zielgerichtete und sachbezogene Mobilität gekennzeichnet. Deutlich wird der Lerneifer und die hohe Einsatz- und Leistungsbereitschaft bei sportlichen Tätigkeiten⁷ (vgl. mit ähnlichen Ergebnissen: Zimmer, 1993, S. 68 ff; Winter, 1998, S.

⁷Mit dem Schuleintritt gilt die motorische Entwicklung eines Kindes natürlich noch nicht als abgeschlossen. Der bisher geschilderte Entwicklungsverlauf stellt die Grundlagen und die wichtigsten Voraussetzungen der Bewegungsentwicklung dar (weitere Ausführungen würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen). Die Bewegungsformen des Kindes entwickeln sich weiter und reifen aus, konditionelle und koordinative Fähigkeiten sowie die Beweglichkeit verbessern sich und Variationsfähigkeiten durch die Spezialisierung auf bestimmte Sportarten treten ein. Dies wird vor allen Dingen durch eine regelmäßige sportliche Betätigung begünstigt.

242 ff; Scheid, 1994, S. 264 ff).

4.3.2 Entwicklung der Wahrnehmung

Zusammen mit der Motorik steht die Wahrnehmung am Anfang der kognitiven Entwicklung und ist ein entscheidendes Bindeglied für die Kommunikation, Sozialentwicklung, Entwicklung der Emotionalität und die Entwicklung der Sprache (vgl. Piaget, 1996, S. 359 ff).

Somit nimmt die Wahrnehmung eine Schlüsselfunktion bezüglich der Aufnahme und der Verarbeitung von Informationen aus der Umwelt ein. Mittels der verschiedenen Sinnesorgane werden diese Informationen aufgenommen und an das Zentralnervensystem weitergeleitet. Hierzu müssen die Sinnesreize differenziert werden. Wichtige Informationen müssen von unwichtigen unterschieden werden können und die ganze Aufmerksamkeit muss auf eine Informationsquelle gerichtet werden können. Die ankommenden Sinnesreize und Umwelteindrücke müssen erkannt, interpretiert, zugeordnet und behalten werden.

Ayres⁸ (1984) bezeichnet diesen Prozess als „Integration der Sinne“. Das zentrale Nervensystem ist der Ort, an dem die Integration und Koordination der Sinnesreize stattfindet. Diese Grundfähigkeit muss in der Kindheit durch die unterschiedlichsten Anforderungen an das Wahrnehmungssystem gefestigt und weiterentwickelt werden, denn je vielfältiger diese sensorischen Reize sind, desto sicherer werden Kinder in ihrer Bewegung und umso besser können sie Anforderungen gerecht werden. Während der gesamten Kindheit betätigt sich das Kind auf jeder Ebene seiner sensorischen Integration (vgl. Ayres, 1984, S. 86). Die Ausdifferenzierung und Integration elementarer Sinnesorgane, wie Vestibularapparat, Propriozeptoren⁹ und Hautrezeptoren findet in den ersten Lebensmonaten statt, während sich die visuelle und auditive Wahrnehmung zunächst relativ isoliert entwickelt. Die Integration aller für die Motorik bedeutsamer Wahrnehmungsbereiche beginnt im Vorschulal-

⁸Dr. A. Jean Ayres (1920-1989): Beschäftigungstherapeutin, Psychologin, Habilitation am Hirnforschungsinstitut der University of California in Los Angeles, entwickelte die Theorie der sensorischen Integration, welche versucht die unterschiedlichsten motorischen Störungen aus fehlerhafter Verarbeitung sensorischer Informationen im Gehirn zu erklären (vgl. Ayres, 1992)

⁹Propriozeptoren: spezifische Rezeptoren, die Informationen über die Muskelspannung, Muskellänge und Gelenkstellung bzw. -bewegung wahrnehmen. Sie sind mit der Rückenmarksebene verschaltet und geben dadurch die Informationen an das Gehirn weiter (vgl. Hildebrandt, 1998, S. 1296)

ter. Beim Erreichen des Schulalters sollen alle Ebenen der sensorischen Integration erreicht, durchlaufen und entwickelt sein (vgl. Ayres, 1984, S. 94).

Beim Entwicklungsverlauf der einzelnen Wahrnehmungsbereiche bilden die taktilen (tasten und berühren), die kinästhetischen (Bewegungsempfinden) und die vestibulären (Gleichgewicht) Systeme die Grundlage. Als körpernahe Sinne stellen sie die Basis der sensorischen Verarbeitung und das Fundament der kindlichen Entwicklung dar.

Als Nahsinne oder auch körpernahe Sinne lassen sich folgende Wahrnehmungssysteme benennen:

Das *taktile System* oder auch Tastsinn genannt entwickelt sich schon im Mutterleib und ist das erste sensorische System. Während andere Bereiche sich erst zu bilden beginnen, ist das taktile System schon voll funktionsfähig (Ayres, 1984, S. 47). Der Tastsinn nimmt die Reize von Gegenständen auf, mit denen das Kind in Berührung kommt. Diese werden über die Haut aufgenommen und somit kann die Haut als das größte Wahrnehmungsorgan aufgefasst werden. Reize wie Wärme, Kälte, mechanische Berührung und Schmerz können über die unterschiedlichsten Sinnesrezeptoren der Haut aufgenommen werden.

Die *kinästhetische Wahrnehmung*, auch Bewegungssinn genannt, ist die Befähigung, die Körperteile, ihre Stellung zueinander, die dabei auftretenden Kraftleistungen sowie Lage und Bewegungsrichtungen der Körperteile wahrzunehmen. Dies geschieht über so genannte Propriozeptoren, die auf Veränderungen und Zustände im Körperinneren reagieren. Die Bewegungen werden über Muskeln, Sehnen und Gelenke wahrgenommen und anschließend dem Gehirn als Informationen durch die Propriozeptoren übermittelt.

Die *vestibuläre Wahrnehmung*, der Gleichgewichtssinn, wird über die Rezeptoren des Innenohrs gesteuert. So kann zwar das Ohr als Gleichgewichtsorgan bezeichnet werden, an der Gleichgewichtserhaltung als komplexer Vorgang sind aber mehrere Sinne beteiligt, wie zum Beispiel das Zusammenspiel mit den Augenbewegungen. Des Weiteren wirkt sich das vestibuläre System zusätzlich auf die Funktionsfähigkeit anderer Sinne aus.

Die *gustatorische Wahrnehmung*, das Schmecken durch den Reiz der Sinneszellen in den Geschmacksknospen der Zunge, lässt sich in vier bis fünf Geschmacksqualitäten einteilen. Salzig, süß, sauer, bitter und würzig kann das Kind im Gegensatz zu älteren Menschen intensiver erleben, da sie im Gaumen und in den Innenseiten

der Wangen über zusätzliche Geschmacksknospen verfügen.

Die *olfaktorische Wahrnehmung* stellt den Bereich des Riechens dar, der an die Sinneszellen in der oberen Nasenhöhle gebunden ist. Schon das Neugeborene kann riechen und verfügt über ein gewisses Unterscheidungsvermögen. Dieses nutzt das Kind sobald es die Hände gebrauchen kann und so die Gegenstände nicht nur über das Schmecken sondern auch über das Riechen wahrnimmt und unterscheiden lernt. Später lernt das Kind auch sich über einen längeren Zeitraum hinweg an einen bestimmten Geruch oder Geschmack zu erinnern.

Als Fernsinne oder auch körperferne Sinne bezeichnet man folgende Wahrnehmungssysteme:

Die *visuelle Wahrnehmung*, der Sehsinn, wird über das Auge als wichtigstes menschliches Informationsorgan gesteuert. Das Kind lernt im Laufe der Entwicklung von einem eher diffusen Umfeld differenziertere Gestalten, Figuren und Muster als konkrete Gegenstände hervorzuheben. Diese Form der Wahrnehmung betrifft die Aufnahme von Lichtreizen über das Auge, also von außen kommende Informationen und die Verarbeitung derselbigen durch das Gehirn. Sie beinhaltet somit mehr als die bloße Funktionsfähigkeit dieses Sinnesorgans.

Die *auditive Wahrnehmung* in Form des Hörsinns differenziert sich im Laufe der Entwicklung des Kindes immer mehr. Die ersten Geräusche nimmt das Kind im Mutterleib wahr. Hier ist der Herzschlag der Mutter als bedeutendster zu nennen. Auf diese Wahrnehmungsform baut später auch die Entwicklung der Sprache und der Kommunikation auf. Nach Affolter¹⁰ (1975) kann die Entwicklung der Wahrnehmung als hierarchisch aufgebautes Stufenmodell beschrieben werden. Im Stadium der modalitätsspezifischen Wahrnehmung liefert jeder einzelne Sinn wichtige Informationen an das Gehirn. Diese stehen vorerst unverbunden nebeneinander. Dieses Stadium muss intakt sein, bevor die Stufe der intermodalen Wahrnehmung eingeleitet wird, in der die Informationen aus den unterschiedlichen Sinneskanälen miteinander verknüpft werden. Als nächste Stufe kann dann die serielle Wahrnehmung genannt werden, in der die verschiedenen Handlungsfolgen und nacheinander ablaufende Reize räumlich und zeitlich integriert wahrgenommen werden können.

¹⁰Felicie Affolter: geb. 1926, Schweizer Psychologin und Psychotherapeutin, entwickelte als Schülerin Piagets ihr Konzept der „Geführten Interaktionstherapie“. Affolters Arbeiten gehören zu den wichtigsten therapeutischen Ansätzen in der Arbeit mit schwer Wahrnehmungsgestörten Menschen (vgl. www.wikipedia.de).

Nun können sie im Gedächtnis des Kindes gespeichert und jederzeit abgerufen werden (Affolter, vgl. nach Zimmer, 1993, S. 67).

Bei der Entwicklung der Wahrnehmung ist mit großen individuellen Unterschieden bei den Kindern zu rechnen, da diese, genau wie die Entwicklung der Motorik, abhängig von Übung und entsprechenden Erfahrungen ist. Zudem erleben viele Kinder heutzutage eine Reizarmut für die Basissinne, sowie eine Reizüberflutung der Fernsinne. Kinder sollten in Form von eigener Aktivität, sprich dadurch, dass sie selbst tätig werden, möglichst viele sensorische Erfahrungen machen, um die Gehirnfunktionen auszubilden und zu verbessern. Zudem gilt es zu beachten, dass die Wahrnehmung bei Schulanfängern und im jüngeren Schulalter bei weitem noch nicht den Entwicklungsstand eines Erwachsenen erreicht hat und daher durch umfangreiche Wahrnehmungserfahrungen weiterentwickelt werden muss. Die sinnlichen Erfahrungen, die ein Kind macht, versetzen es in die Lage, diese auch in der richtigen Weise miteinander zu verbinden, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für jede Art von Lernen ist (vgl. mit ähnlichen Ergebnissen: Zimmer, 1993, S. 63 ff; Dordel, 2003, S. 253 ff; Fischer, 1998, S. 30 ff; Holle, 1988, S. 112).

4.3.3 Sprachentwicklung

Die menschliche Sprache ist in erster Linie ein Bewegungsvorgang in hochdifferenzierter motorischer, aber auch kognitiver Form. Hierfür ist das motorisch koordinierte In - Tätigkeit - Treten zahlreicher Muskeln der Lippen, der Zunge, des Kehlkopfes und der Stimmbänder notwendig. Den menschlichen Sprachäußerungen liegen quantitativ- und qualitativ - motorische, sowie inhaltliche Aspekte zugrunde. Quantitative Aspekte der Sprache sind die Anzahl der Lautproduktionen und die ausreichende Kraft in der Stimmgebung. Als qualitative Aspekte werden die angemessene Atemströmung, die Stimmdosierung und die Tonhöhe betrachtet. Der Mensch benötigt die Sinnggebung lautlicher und sprachlicher Äußerungen (Semantik) und die konstruktive Satzbildung (Grammatik, Syntax) um sprechen zu können (vgl. Kiphard, 1994, S. 224).

Sprache stellt die Grundlage der Kommunikation mit der sozialen Umwelt dar. Schon Säuglinge nehmen über das Weinen und das Schreien mit ihrer Umwelt Kontakt auf. Zur Sprache gehört auch die nonverbale Kommunikation, wie Gestik, Mimik, Körperhaltung und Zeichensprache. Daher ist Sprache neben der Produk-

tion von Lauten ein komplexer und vielförmiger Prozess der Kommunikation, bei dem der ganze Mensch mit all seinen unterschiedlichen Ausdrucksmitteln beteiligt ist. Zusätzlich müssen Kinder die Welt in Form von Bewegung und Wahrnehmung begreifen, um eine innere Abbildung der Welt zu erhalten. Somit stellt die Handlung und das Tun die Basis für das Sprechen und Denken dar. Die kindliche Sprachentwicklung ist kein isolierter Prozess, sondern steht innerhalb der Gesamtpersönlichkeitsentwicklung in Wechselwirkung mit anderen Bereichen. Das Sehen, Hören sowie die Fein- und Grobmotorik sind eng miteinander verbunden und weisen direkte Beziehungen zur Sprachentwicklung auf (vgl. Lenneberg, 1996, S. 157 ff).

Das Kind nimmt über seine Sinne die Umwelt wahr und setzt sich mit ihr auseinander. Noch bevor es sprechen kann gewinnt es über Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen eine Vorstellung über räumliche Beziehungen, wie z. B. den Unterschied zwischen oben und unten oder den zwischen hinten und vorne. Auf all diese Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen bauen die komplexeren Lernprozesse auf. Darüber hinaus ist das Verständnis schon vor dem eigentlichen Sprachgebrauch vorhanden (vgl. Zimmer, 1993, S. 76 ff).

Die Sprachentwicklung ist neben der Vernetzung und Myelinisierung der Synapsen eine Konsequenz der Hirnreifung und der Vernetzung der Wernicke- und Broca - Sprachzentren¹¹, sowie deren Feinabstimmung. Dies alleine reicht allerdings für ein Kind nicht aus um sprechen zu lernen. Wie auch die Sinnesorgane und alle motorischen Fähigkeiten wird der Spracherwerb entscheidend von Erfahrungen geprägt. Die Verschaltungen im Gehirn entstehen also nur dann, wenn das Kind mit der menschlichen Sprache konfrontiert wird (vgl. Eliot, 2001, S. 515). Der kindliche Spracherwerb bedarf einerseits genetisch verankerter Sprachmodule, ihrer Verbindungen und bestimmter neurophysiologischer Prozesse und andererseits der Auseinandersetzung mit gehörter und schließlich gesprochener Sprache in prägenden Entwicklungsphasen. Günstige Bedingungen für die Sprachentwicklung stellen also das Sprechen der Bezugspersonen mit dem Kind dar und die Wiederholung der vom Kind gebildeten Laute durch die Bezugsperson. Dies hat zur Folge, dass das

¹¹Das Wernicke Zentrum ist die sensorische Sprachregion im hinteren Bereich der dominanten Hemisphäre des Gehirns, während das Broca Zentrum die motorische Sprachregion im unteren Bereich der dominanten Hemisphäre des Gehirns darstellt (vgl. Hildebrandt, 1998, S. 1690 u. S. 229).

Kind wiederum angeregt wird eigene Laute zu bilden. Die Lautbildung des Kindes beginnt ohne das Mitwirken der Zunge. Später werden die Lippen und die Zunge miteinbezogen und das Kind beginnt die Lautbildung mit zweibuchstabigen Lauten. Dem Kind fällt es allerdings schwer die Lautverbindungen der Sprache, wie z. B. Doppelkonsonanten oder die Reihenfolge von Lauten auszudrücken, da sie schwer zu kombinieren sind. Wenn dann während der entsprechenden Entwicklungsstufe die Stimmstärke wechselt, da die Atmung differenzierter wird, plappert das Kind und übt Laute in verschiedenen Lautstärken, Tonhöhen und -längen. Nun ist es für das Kind möglich, den Luftstrom zu verändern. Durch die ständigen Wiederholungen kann sich eine Koordination zwischen auditiver Wahrnehmung und Motorik entwickeln. Somit stellt das kindliche Plappern ein intensives auditives und kinästhetisches Training durch Erfahrungen dar und ein Wechselspiel zwischen wahrgenommenen Lauten und den diesen Lauten entsprechenden Bewegungen. Gegen Ende des ersten Lebensjahres kann das Kind differenzierte und gehörte Sprachlaute nachahmen und spricht gehörte Worte immer wieder, auch wenn es die Bedeutung noch nicht versteht. Der Erwerb der schwersten Laute hängt von der motorischen Fähigkeit ab, die der Laut einfordert. Später erfolgt das Plappern in langen Lautfolgen; das Kind möchte sich mitteilen. In der folgenden Zeit wiederholt das Kind die Worte einzeln und übt schwierige Worte bis die hierfür benötigten Bewegungen automatisiert werden. Wenn die Plappersprache verschwindet, vergrößert sich der Wortschatz im Alter von zwei Jahren auf 200-300 Wörter. Immer noch kann das Kind mehr Worte verstehen als es sagen kann, da die motorische Seite des Sprechens weiterhin eine Schwierigkeit darstellt. Mit der Zeit vergrößert sich der Wortschatz, wenn das Kind in einer fördernden Umwelt heranwächst. Zusätzlich entwickelt sich nun das Gefühl für Tonhöhe, Melodie, Tonstärke und Rhythmus der Sprache. Hierfür ist eine feine Koordination zwischen auditiver Wahrnehmung, Atmung und den Bewegungen der Sprachorgane erforderlich (vgl. Holle, 1988, S.63 ff).

Die Sprachförderung und deren Entwicklung darf nicht isoliert stattfinden, sondern sollte in alle Spiel- und Betätigungssituationen mit einbezogen werden. Bewegungsspiele und auch die alltäglichen Handlungen der Kinder sind zur Erweiterung und Differenzierung ihres Sprachvermögens geeignet (vgl. Zimmer, 1993, S. 80). „Je intensiver das Kind seine Umwelt mit allen Sinnen entdecken kann, um so besser kann es sie auch begrifflich einordnen und sprachlich über sie verfügen“ (Zimmer,

1993, S. 82).

4.3.4 Kognitive Entwicklung

Wie schon aus den vorigen Kapiteln deutlich wird, basiert die Entwicklung eines Kindes vor allem auf die Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen. Diese unterstützen und regen die Verschaltung der Nervenzellen untereinander an, sowie die Festigung der viel gebrauchten Synapsen. In einer von Lernerfahrungen stimulierenden Umwelt differenziert sich das biologisch reife Gehirn. Durch die Myelinisierung werden diese Bahnen endgültig gefestigt und sind somit zu einer sehr schnellen Erregungsweiterleitung und Informationsverarbeitung in der Lage. Durch die unmittelbaren Handlungen, also über seine Sinne und weniger über die geistigen Fähigkeiten, nimmt das Kind die Umwelt auf. Im experimentierenden Spiel und durch ebensolche Körper- und Bewegungserfahrungen erprobt das Kind Materialien und Gegenstände, deren Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten. Die Wahrnehmungen der Eigenschaften dieser Objekte passieren beim Kind bewusst oder auch unbewusst. Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass die Kinder umso mehr Handlungsbedingungen variieren und sie mehr Kenntnisse und Erfahrungen darüber gewinnen können, je vielfältiger und abwechslungsreicher die Umwelt des Kindes gestaltet ist. Entscheidend für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten ist die Erhöhung der Leistungsfähigkeit, der Kapazität und der Verarbeitungsgeschwindigkeit des reifenden Gehirns. Menschen können schneller und zielgerichteter reagieren, je reifer ihr Denkvermögen ist. Die Fähigkeit eines Kindes Wahrnehmung differenziert zu bearbeiten, Prozesse zu durchdenken, Ereignisse aus dem Gedächtnis abzurufen und all dies zu integrieren, damit es handeln kann ist durch die langsame Ausreifung der neuronalen Strukturen bedingt.

Nach Piaget¹² sind die einfachen Handlungen und Tätigkeiten des Kindes die Basis für jede weitere Erkenntnisgewinnung. Die Hauptfähigkeiten bei der kognitiven Verarbeitung bestehen in Assimilation, Akkommodation und Adaption. Assimilation bedeutet die Einordnung neuer Objekte oder deren Wahrnehmungen in bereits

¹²Jean Piaget (1896-1980): Schweizer Psychologe, Professuren an verschiedenen Universitäten, beschäftigte sich mit Zusammenhängen zwischen Sprache und Denken, frühkindliche Entwicklung, Entwicklung im Schulalter und den theoretischen und philosophischen Grundfragen seines Systems. Seine Arbeiten erlangten für die Pädagogik große Bedeutung (vgl. Brockhaus, 2006, S. 446)

vorhandene Schemata. Akkommodation ist die Fähigkeit, sich einem neuen Objekt anzupassen. Beides sind Aspekte der kognitiven Anpassung, der Adaption des Individuums an seine Umwelt. Das Kind versucht in der Auseinandersetzung mit der Umwelt auf die Gegebenheiten derselben einzuwirken um sie dann in seine Vorstellungswelt aufzunehmen. Es passt sich den Bedingungen der Umwelt an, wenn diese Auseinandersetzung nicht gelingt.

Piaget teilt zudem die Entwicklungsphasen, also den Prozess des Reifens und Lernens, der in der Kindheit und Jugend am intensivsten und prägendsten ist in fünf Stadien ein:

1. Die *sensomotorische Phase* umfasst die ersten beiden Lebensjahre, in denen Erkenntnisse vor allem über die Wahrnehmung und die Bewegung gewonnen werden.
2. Das *symbolische oder vorbegriffliche Denken* entsteht mit dem Auftreten der Vorstellung und zeigt sich vor allem in den Symbolspielen.
3. Während des *anschaulichen Denkens* ist das Kind zwar schon zur Begriffsbildung fähig, dies hat allerdings noch bildlichen Charakter (zwischen 4 und 7 Jahren).
4. Ab dem 7. Lebensjahr entwickeln sich die *konkreten Denkoperationen*. Nun ist die geistige Handlung nicht mehr von der realen Gegebenheit der Außenwelt abhängig.
5. Ab dem 11. Lebensjahr treten die *formalen Denkoperationen* auf und das Denken läuft jetzt in Form abstrakter Überlegungen ab.

Diese Phasen der kognitiven Entwicklung lassen sich auch als eine Pyramide darstellen, bei der die sensomotorische Phase die Grundlage darstellt, jede weitere Stufe auf der vorhergehenden aufbaut und diese wiederum in die nächste eingliedert. Eine enge Verbindung zwischen Wahrnehmungsvorgängen und motorischen Handlungen besteht in den ersten beiden Lebensjahren. Darum nennt Piaget die Art der Bewältigung von Problemen in diesem Zeitraum „sensomotorische Intelligenz“. Diese basiert nicht auf Vorstellung und Denken, sondern ausschließlich auf Handlung und Wahrnehmung der Dinge im direkten Umgang mit ihnen. In späteren

Lebensjahren bleiben die charakteristischen Verhaltensweisen der einzelnen Entwicklungsstadien sehr wichtig und verschwinden auch nicht. Sie werden aber von höheren Denkformen überlagert, neue treten hinzu, vervollständigen, korrigieren sich und können sich kombinieren. Die sensomotorischen Handlungen haben eine altersunabhängige Bedeutung. Wahrnehmung und Bewegung sind nicht voneinander zu trennen. Diese Erfahrungen sind von einer anregungsreichen Umgebung und von einer bestimmten Erziehungshaltung abhängig. Kinder sollen von Materialien und Objekten angeregt, zum Handeln aufgefordert werden sowie genügend Raum und Gelegenheiten haben, etwas zu erforschen und sich mit Dingen auseinanderzusetzen. In der handelnden Auseinandersetzung des Kindes mit den Elementen in seiner Umwelt entwickelt sich nach Piaget Intelligenz. Durch das aktive Handeln, also durch die praktische Bewältigung von Situationen kommt das Kind zu deren theoretischer Beherrschung (vgl. mit ähnlichen Ergebnissen: Zimmer, 1993, S. 38 ff; Hülshoff, 2005, S. 298 ff).

4.3.5 Faktoren während der Adoleszenz

Die Adoleszenz ist für Jungen und Mädchen eine Etappe der Stabilisierung, der zunehmenden Individualisierung und der geschlechtsspezifischen Entwicklung. Das späte Jugendalter reicht bis zum Erreichen der körperlichen Vollreife. Hauptsächlich in der weiteren Genese äußern sich die grundlegenden Tendenzen der motorischen Entwicklung. Sie werden im Entwicklungsverlauf in Form von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, in den zunehmend geprägten Eigenarten der Bewegungskoordination sowie in den bestimmten motorischen Verhaltenseigenschaften deutlich. Die geschlechtsspezifische Differenzierung wird bereits bei den Freizeitaktivitäten sichtbar. Diese sind bei Mädchen eher weniger bewegungsintensiv, durch generell nachlassende motorische Aktivitäten gekennzeichnet und kaum mit sportlichen Selbstbestätigungen wie die männlicher Jugendlicher verbunden. Mädchen bevorzugen eher Sportarten, die koordinative Fähigkeiten, Ästhetik der Bewegung und Bewegungskönnen enthalten. Wobei sich dieses Traditionsbehaftete Rollenverhältnis der Geschlechter zunehmend verändert. Dies wird am Beispiel des Mädchenfußballs deutlich, denn in den Vereinen mehren sich die Beitritte weiblicher Mitglieder. Die Zahl der Mannschaften sind seit 2004 um etwa 30% gestiegen und die der Spielerinnen um 30 bis 40% (vgl. Vierschilling, Westfälische Nachrichten, 2007). Bei

männlichen Jugendlichen ist die Leistungsbereitschaft weiterhin stärker auf sportliche Anforderungen ausgerichtet, bei denen sie Kraft, Gewandtheit, Schnelligkeit, Kampfgeist und Durchsetzungsvermögen beweisen können.

In der Pubertät treten bei den Jugendlichen geschlechtstypische Unterschiede in der motorischen Entwicklung auf. Männliche Jugendliche erreichen im Vergleich zu den weiblichen Jugendlichen höhere Altersbezogene Entwicklungs- und Leistungsniveaus, die sich im Verlauf des Jugendalters noch zunehmend ausprägen. Diese werden z. B. im Bereich der Maximal- und Schnellkraftfähigkeit deutlich. Zum Abschluss der Adoleszenz erreichen weibliche Jugendliche, ob trainiert oder untrainiert durchschnittlich nur noch etwa zwei Drittel jener Leistungen, die vergleichbare männliche Populationen vollbringen. Bei Nichttrainierenden Jugendlichen stellt sich die Situation sogar in der Form dar, dass sie Aversionen gegenüber anstrengenden Kraft- und Ausdauerübungen entwickeln.

Bei Eintritt in das frühe Jugendalter lässt sich eine bestimmte Unausgeglichenheit feststellen, die mit der Identitätssuche einhergeht. Jugendliche zeigen ein verstärktes Geltungsbedürfnis, ein ansteigendes Selbstbewusstsein und den Hang zur beständigen Kritik, die allerdings weniger Selbstkritik beinhaltet. Das Verhalten gegenüber den Erziehungsträgern wird in Frage gestellt und die Gleichaltrigengruppe gewinnt an Bedeutung. Das Ansehen und die Wertschätzung durch Gleichaltrige werden durch die Bedeutung der motorischen Leistungen mitbestimmt. Behinderungen in der Motorik, körperliche Unzulänglichkeiten und Unbeholfenheit können Ursachen für Befangenheit, Verspottung und sogar Ausgrenzung durch Gleichaltrige sein. Diese Faktoren können auch der Selbstachtung des Jugendlichen erheblichen Schaden in Form von Störungen in der Ausprägung der Ich-Identität und Fehlanpassungserscheinungen zufügen.

Neben Erscheinungen der geschlechtsspezifischen Entwicklung äußert sich die fortschreitende Individualisierung im Bewegungsverhalten, und reicht von motorisch sehr lebhaft und bewegungsfreudig bis motorisch langsam und introvertiert. Diese Persönlichkeitseigenschaften zeigen sich besonders in Spiel-, Zweikampf- oder Wettkampfsituationen. Die individuellen Einstellungen und Interessen zur sportlichen Betätigung spannen einen Bogen in Form von Desinteresse und Inaktivität bis zur engagierten Teilnahme an sportlichen Aktivitäten, sowie dem Streben nach höchsten sportlichen Leistungen.

Des Weiteren werden die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten während der

Adoleszenz stabilisiert und ausgebaut. Waren die Jugendlichen bereits in der Kindheit motorisch aktiv, nähern sie sich nun dem Höchstleistungsalter und ihrem individuellen Profil oder befinden sich schon in dieser von Dynamik geprägten Phase. Bei Jugendlichen die immer schon weniger aktiv waren ist eine weitere Tendenz zur verminderten sportmotorischen Leistungsfähigkeit festzustellen. Umso schwieriger wird die Situation, wenn Bewegungsmangel im beginnenden Berufsleben mit konstitutionellen Negativmomenten, wie z.B. gesundheitlichen Beschwerden oder Übergewicht zusammenfällt.

Jugendliche sollten in dieser Entwicklungsphase zu einem regelmäßigen sportlichen Üben oder Trainieren geführt werden. Die Ergebnisse sportlicher Betätigungen äußern sich vor allem in der Ausdrucksstärke, Ausstrahlung der Bewegungskoordination, Qualität der Bewegungen, sowie in der Anerkennung der Stärken und Schwächen der motorischen Leistungsfähigkeit, die sich auch auf das alltägliche Leben übertragen lassen.

Sporttreibende Jugendliche sollen zwar möglichst zu sportlichen Leistungen animiert werden, die sie in Form von Wettkämpfen und Erfolgserlebnissen Bestätigung finden lassen, aber ein wichtiger Aspekt ist auch die Freude an der gemeinschaftlichen sportlichen Ausführung. Im Sinne des Gesundheits-, Gemeinschafts-, Leistungs- und Freizeitaspektes sollen die Jugendlichen eine Einstellung entwickeln, die eine sportliche Betätigung zu einem Bedürfnis und zu einer Lebensbegleitenden Tätigkeit werden lässt. Allerdings muss beachtet werden, dass durch die weiterführenden beruflichen und schulischen Einbindungen in diesem Entwicklungsstadium die Sportaktivitäten reduziert werden und sich die Vereinsaustritte vermehren (vgl. Winter, 1998, S. 317 ff).

Für die kindliche Bewegungsentwicklung ist das richtige Maß an Bewegungsanregungen und Reaktionsmöglichkeiten in der Umgebung, in der das Kind aufwächst von größter Bedeutung. Eine annähernd progressiv verlaufende Entwicklung in den ersten Lebensjahren und auch später ist nicht möglich, wenn dem Kind Reize der personalen und sachlichen Umwelt teilweise oder völlig vorenthalten werden. Dies gilt für die Entwicklung aller menschlichen Fähigkeiten. Für den Spracherwerb, den Erwerb von geistigen, kreativen und motorischen Leistungen und nicht zuletzt für die Aneignung von emotionalen und sozialen Fähigkeiten. Fehlende Entwicklungsmotivationen und Umweltreize, die negative Folgen für die Entwicklung des Kindes haben, lassen sich zu späteren Zeiten nur schwer nachholen. Daher muss

dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder, der biologisch begründet ist, Platz geschaffen werden. Die körperliche Inaktivität dagegen muss bei ihnen immer als auffällig gewertet werden, deren Ursachen im körperlichen, psychischen oder sozialen Bereich liegen können (vgl. Bar-Or, 1986, S. 80). Somit haben die Wahrnehmung und die Bewegung die Funktion eines Katalysators, da ein hohes Maß an Bewegungsaktivität das Fortschreiten der körperlichen Entwicklung sichert. Des Weiteren vermittelt der Gewinn an Bewegungssicherheit dem Kind im Verlauf der ersten Lebensmonate und -jahre Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein und trägt damit zur psychisch-emotionalen Stabilität bei. Das ausgeprägte Bewegungsbedürfnis ermöglicht vielfältige Erfahrungen und unterstützt dadurch wesentlich die kognitive Entwicklung. Mangelnde Bewegungs- und Sinneserfahrungen in der Kindheit haben auch für die Phase der Adoleszenz weitreichende Folgen, da in dieser Phase neben der Individualisierung und Stabilisierung der Jugendlichen, die motorischen Fähigkeiten unter Gleichaltrigen für das Selbstwertgefühl, sowie für das Ansehen und die Wertschätzung innerhalb der Gleichaltrigengruppe immens wichtig sind (vgl. Dordel, 2003, S. 239 ff).

5 Bedeutung der motorischen Erziehung im Kindes- und Jugendalter

5.1 Motorische Aspekte

Die motorische Erziehung in Form von Sport und Bewegung gilt als unverzichtbarer Bestandteil der Erziehung und Entwicklung eines Kindes. Im Kindesalter spielen Bewegung und Wahrnehmung eine entscheidende Rolle für sinnliche Erfahrungen, die der Entwicklung eines Kindes dienlich sind. Kinder erfahren und erleben ihre Umwelt körperlich, um sich dann einen Begriff davon machen zu können. Die sich schrittweise entwickelnde Motorik gibt ihnen die Möglichkeit, ihren Bewegungsradius zu erweitern. Durch den erprobenden und experimentierenden Umgang mit Materialien und Gegenständen wird das Verstehen der Umwelt gefördert. Das Erleben des eigenen Körpers im Raum und das Erfassen seiner Umwelt vermittelt den Kindern auf spielerische Art eine Vorstellung von Größen, Mengen, Raumrichtungen und ermöglicht ihnen somit eine Raumorientierung. Durch die Bewegung

erhalten sie neben den Informationen über die Umwelt auch Informationen über sich selbst, ihren Körper und ihre Fähigkeiten. All diese Wahrnehmungs- und Bewegungsreize tragen zu einer komplexen Vernetzung von Nervenzellen bei, was die bestmögliche Entwicklung des Zentralen Nervensystems begünstigt.

Im Kleinkindalter umfasst jedes Verhalten motorische, emotionale und kognitive Aspekte. Motorische Erziehung bedeutet in diesem Alter neben der Förderung der Bewegungsentwicklung auch die Förderung der Gesamtpersönlichkeit, einschließlich der kognitiven Leistungen. In den ersten Lebensjahren wird die grundlegende Einstellung zur Bewegung geprägt. Zudem erhöht sich die Motivation, eine Bewegung zu wiederholen, wenn diese lustbetont durchgeführt wird. Somit festigen sich die Bewegungserfahrungen eines Kindes. Motorische Erziehung muss in diesem Lebensabschnitt von Freiwilligkeit und Ganzheitlichkeit geprägt sein, um die Bewegungsmotivation eines Kindes erhalten zu können.

Im Vorschulalter soll die motorische Erziehung der natürlichen Lebens- und Bewegungsfreude des Kindes Raum geben. In spielerischer Form werden motorische Fähigkeiten, Kraft, Geschicklichkeit, Beweglichkeit und Ausdauer gefördert. Das Kind sammelt weitere vielfältige Bewegungserfahrungen und erweitert die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Kontakt mit Gleichaltrigen erhält es weitere motorische Impulse, Anregungen und Beispiele. In diesem Alter sind die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes im Umgang mit Gleichaltrigen von zentraler Bedeutung. Durch Bewegungsspiele messen sich Kinder untereinander und nehmen soziale Kontakte auf. Bewegungs- und Wahrnehmungsdefizite eines Kindes können schnell Auslöser für Ausgrenzung und soziale Isolation sein.

Im Schulalter sollte ein großes Augenmerk auf die Bewegungsintensität eines Kindes gerichtet werden, da ihr Zeitkontingent durch den Schulbesuch eine Einschränkung erlebt. In diesem Entwicklungsalter muss dem ausgeprägten Bewegungsbedürfnis eines Kindes Rechnung getragen werden, das für die motorische Entwicklung notwendig ist. Neben dem Sportangebot der Schule gewinnen nun Vereinsaktivitäten an Bedeutung. Nach einer adäquaten kindlichen Bewegungsentwicklung soll die motorische Erziehung in diesem Entwicklungsalter von Lebendigkeit und Mobilität gekennzeichnet sein. Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, sportliche Bewegungsaufgaben lösen zu können, ihre Bewegungsantriebe beherrschen und sich auf bestimmte Tätigkeiten konzentrieren zu können. Dadurch werden sie in ihrem Leistungsstreben wesentlich nachhaltiger und ausgeglichener. Auffälligkeiten

im Schulalter, wie Nervosität, Trotzverhalten und psychomotorische Unruhe können Ursache von zu wenig Bewegung und mangelnder motorischer Betätigung sein. Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten fördern Kinder in ihrer Aufmerksamkeit und Arbeitsfähigkeit. Sie wirken sich auf das Verhalten der Kinder, die Freude am Lernen sowie das gesamte Wohlbefinden aus, was wiederum Lernerfolge steigert. Die motorische Erziehung soll vielseitig, abwechslungsreich und freudbetont stattfinden, um die unterschiedlichsten Körpererfahrungen entstehen lassen zu können. Eine Pädagogik der Ermutigung wirkt sich zudem vorteilhaft auf die rasche Entwicklung der motorischen Lernfähigkeit aus.

Bei Jugendlichen gewinnt die motorische Erziehung eine große Bedeutung für die Integration in Peer Groups, bei der Integration ausländischer Jugendlicher und bei der Gewalt- und Drogenprävention, sowie deren Rehabilitation. Die Potentiale der motorischen Erziehung und des sportlichen Trainings müssen in diesem Alter voll genutzt werden, um eine optimale physische und sportmotorische Entwicklung der Jugendlichen zu ermöglichen. Es ist eine breite und vielseitige Herausbildung der motorischen Fähigkeiten anzustreben. Allerdings gilt es den individuellen Entwicklungs- und Leistungsstand der Jugendlichen anzusprechen und die individuellen Neigungen und Interessen erzieherisch zu beeinflussen und zu lenken. In diesem Zusammenhang gewinnen Fragen der Erziehung zu kollektiven Denk- und Verhaltensweisen und speziell zur wechselnden über-, Ein- und Unterordnung eine erhöhte Bedeutung. Somit bemächtigt eine gut ausgebildete Motorik und eine positive Wahrnehmungsentwicklung die Kinder und Jugendlichen ihre Um-Welt zu gestalten und mit ihr in Kontakt zu treten. Daneben kräftigen sie ihren Körper und erreichen neben der Gesundheitsförderung ein ausgeglichenes Wohlbefinden (vgl. mit ähnlichen Ergebnissen: Winter, 1998, S. 251 ff; Krombholz, www.familienhandbuch.de, 2006, S. 1 ff; Krombholz, www.ifp-bayern.de, 2007, S. 1; Bittmann, www.brandenburg.de, 2006, S. 1 ff).

5.1.1 Unfallursachen in der Kindheit

Unfälle und deren Folgen sind die häufigsten Todesursachen bei Kindern und Jugendlichen. 475 Jungen und Mädchen starben im Jahr 2003 bei einem Unfall. 213 davon im Straßenverkehr, was bedeutet, dass sich mehr als die Hälfte der tödlichen Unfälle in der Freizeit, beim Sport, zu Hause oder in der Schule ereignen. 1,8 Mil-

lionen Kinder verletzen sich jedes Jahr bei einem Unfall, womit Unfälle eine der häufigsten Ursachen für einen Arztbesuch darstellen. Die Unfälle ohne Fremdeinwirkung haben sich in den letzten 8 Jahren verdoppelt.

Sportliche Aktivität selbst beherbergt ein gewisses Unfallrisiko, was an der hohen Zahl von Sportunfällen, die z.B. im schulischen Bereich passieren, feststellen lässt. Laut der Unfallstatistiken geschehen 1 Million Unfälle in der Schule. Davon 50% beim Sport und 31% in der Pause, wenn sich Kinder austoben. Jeder zweite Sportunfall ereignet sich beim Ballspiel. Allerdings wird deutlich, dass die Unfälle nicht bei schwierigen oder unbekanntem Übungen passieren, sondern bei leichten motorischen Handlungen mit geringem oder sehr geringem Schwierigkeitsgrad.

Nach Forschungsergebnissen der Bundesarbeitsgemeinschaft „Mehr Sicherheit für Kinder“ gibt es einen deutlichen Zusammenhang zwischen Motorik, Wahrnehmung und Unfallrisiken. Die Forschungen ergeben, dass Kinder, die über reichliche Bewegungserfahrungen verfügen, weniger Unfallrisiken ausgesetzt sind. Motorische Erziehung ist somit ein wichtiger Schutz gegen Kinderunfälle und motorische Erfahrungen sind von Wichtigkeit für die Gesamtentwicklung von Kindern. Wenn Kinder einen großen Erfahrungsschatz an Bewegungssicherheit und Selbsteinschätzung haben, können sie ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten richtig einschätzen und auch ihre Grenzen erkennen. Zudem können geübtere Kinder in ungewohnten oder schwierigen Situationen, dank ihres gesteigerten Reaktionsvermögens und der verbesserten Koordination effektiver reagieren.

Die Unfallwahrscheinlichkeit wird durch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, wie mangelndes Selbstvertrauen und geringes Selbstbild, sowie durch motorische und sensorische Entwicklungsdefizite begünstigt. Zu den Merkmalen von Unfallkindern zählen geringe Selbstkontrolle und Frustrationstoleranz, sowie disziplineloses, sozial auffälliges Verhalten und Aufmerksamkeitsstörungen. Auch ein geringes Selbstvertrauen in Verbindung mit dem Bedürfnis nach Risikoerlebnissen kann die Unfallgefährdung erhöhen.

Eine zentrale Rolle spielt die motorische Erziehung im Kindesalter, die sich an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder orientieren sollte. Durch eine gezielte Bewegungsförderung der Koordination, der Wahrnehmung, des Gleichgewichts und des Reaktionsvermögens, die sich positiv auf die motorische Entwicklung, das Körpergefühl und die realistische Selbsteinschätzung auswirken, reagieren die Kinder bei Gefahr deutlich schneller und somit werden die Unfallzahlen deutlich gesenkt

(vgl. mit ähnlichen Ergebnissen: Becker, www.kindersicherheit.de, 2005, S. 1 ff; GesundheitPro, www.babyundfamilie.de, 2006, S.2).

5.2 Soziale Aspekte

Die ersten Bindungserfahrungen, die Kinder in ihrer Familie erleben, prägen die soziale Entwicklung eines Kindes. Diese sozialen Beziehungen werden dann im Kindergarten erweitert. Hier finden soziale Lernprozesse weniger durch bewusste Erziehungsmaßnahmen, Belehrungen oder Anleitungen statt, sondern hauptsächlich durch die Erfahrungen, die Kinder im alltäglichen Umgang und im Zusammenleben mit anderen machen. Dieser Entwicklungsabschnitt des Kindergartenalters zählt neben den ersten Lebensjahren in der Familie zu den wichtigsten für die Entwicklung sozialer Verhaltensweisen und für den Beziehungsaufbau. Verhaltensmuster, die in dieser Zeit erworben wurden überdauern und prägen die nachfolgenden Lebensabschnitte (vgl. Verlinden/Haucke, 1990, S. 5). Um in eine soziale Gemeinschaft hineinzuwachsen, benötigen Kinder Kontakt zu anderen Kindern, zumal die Zahl der Kinder, die ohne Geschwister aufwachsen zunimmt und somit immer weniger Möglichkeiten geboten werden, elementare Formen des Sozialverhaltens mit Geschwistern einzuüben. Die verschiedenen Angebote der motorischen Erziehung ermöglichen, dass Grundregeln des Sozialverhaltens erprobt und geübt werden. Wichtig zu beachten ist die Tatsache, dass Kinder oft die Umgangsformen ihrer Mitmenschen nachahmen und verinnerlichen, was die Bedeutung des Erziehungsverhaltens der Pädagogen und deren Vorbildfunktion in den Vordergrund rückt. Kinder und Jugendliche lernen durch die motorische Erziehung die verschiedensten Grundqualifikationen des sozialen Handelns. Indem sie adäquate Beziehungen aufbauen, die Gefühle anderer wahrnehmen, sich in deren Lage hineinversetzen, die Bedürfnisse und Wünsche anderer erkennen und im eigenen Verhalten berücksichtigen, erlernen sie eine *soziale Sensibilität*. Das *Regelverständnis* wird durch Gruppenspiele mit klarem Regelwerk einübt. Dies geschieht allerdings nur dann, wenn der Sinn der Regeln verstanden wird, die Kinder und Jugendlichen bei der Aufstellung der Regeln beteiligt werden, anschließend flexibel mit den Regeln umgegangen wird und diese der jeweiligen Situation angepasst werden. Nur so werden Kinder und Jugendliche befähigt sich später z.B. an allgemeingültige Regeln des täglichen Lebens oder auch an die festgelegten Regeln der Sportspiele zu halten.

Die *Kontakt- und Kooperationsfähigkeit* wird über den Beziehungsaufbau zu anderen erlernt, der im gemeinsamen Spiel unausweichlich ist. Die Anderen werden als Mitspieler anerkannt, sie erlernen Hilfe anzufordern, anzunehmen und selber zu leisten, indem sie gemeinsame Aufgaben lösen, sich verbal mit den Mitspielern auseinander setzen und dadurch auch eigene Gefühle ausdrücken und diese anderen mitteilen. Die *Frustrationstoleranz* vermögen Kinder und Jugendliche zu erlernen oder auch zu verändern, indem sie erfahren, nicht immer im Mittelpunkt stehen zu müssen, da sie durch die motorische Erziehung zunehmend imstande sind, sich in eine Gruppe einordnen zu können. Sie erfahren, mit Misserfolgen umzugehen und lernen ihre Bedürfnisse zugunsten anderer Werte aufzuschieben und zurückzustellen. Durch die Anerkennung und die Akzeptanz der Leistung Anderer und durch das Respektieren der Andersartigkeit, lernen sie die Bedürfnisse Anderer zu tolerieren und sich beim gemeinsamen Spiel darauf einzulassen. So sind sie imstande auf schwächere Mitspieler Rücksicht zu nehmen und diese ins Spiel zu integrieren, was sich positiv auf die *Toleranz- und Rücksichtnahme* auswirkt (vgl. Zimmer, 2004b, S. 34 ff).

Des Weiteren stehen die sozialen Kontakte eines Kindes oder Jugendlichen in Abhängigkeit zu seinen motorischen Fähigkeiten. Kinder oder Jugendliche mit psychomotorischen Schwierigkeiten verfügen oft über ein geringer entwickeltes Sozialverhalten oder eine mangelnde soziale Kontaktfähigkeit, da sie durch die motorischen Schwierigkeiten oftmals den Anforderungen einer Gruppe nicht gerecht werden können (Piller, www.askoe.or.at, 2002, S. 12).

Zwischen der Möglichkeit der Erkundung der Umwelt durch Bewegung und den verschiedenen sozialen Faktoren besteht ein eindeutiger Zusammenhang. Eine gut entwickelte Motorik, für die der Grundstein parallel zu den ersten sozialen Kompetenzen in der Kindheit gelegt wird, führt zu einer weiteren Exploration der Umwelt und somit zu einer weiteren motorischen Entwicklung. Mangelnde Motorik hingegen führt zur Vermeidung von Bewegungen und zu weiteren Retardierungen, auch im Sozialverhalten.

5.3 Kognitive Aspekte

Bereits bei der Geburt beginnt die kognitive Entwicklung eines Kindes und wird durch Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen, die das Kind macht beeinflusst.

Durch möglichst vielseitige Reize in Form von Sinnestätigkeiten und körperlicher Aktivität verschalten sich die Nervenzellen, die Verbindungen werden komplexer und stabiler was die Reizweiterleitung vermehrt und verbessert (vgl. Kap. 4.3.2). Forschungen ergeben einen Zusammenhang zwischen dem IQ und der Größe des Gehirns, aber auch mit einer höheren Nervenleitungsgeschwindigkeit und einem niedrigeren Energieverbrauch des Gehirns beim Problemlösen der intelligenteren Personen. Dies stützt die Vermutung, dass die Differenzen zwischen unterschiedlich intelligenten Menschen durch eine unterschiedlich schnelle und effiziente Verarbeitung im Nervensystem bestehen. Je schneller und effizienter die Verarbeitung im Nervensystem stattfindet, wofür eine hinreichende Ausbildung von Verbindungen zwischen den Nervenzellen des Gehirns die Grundlage darstellt, desto besser ist die kognitive Leistung eines Menschen. Somit hängt Intelligenz neben genetischen Bedingungen auch von der Komplexität der beteiligten Verschaltungen und der Geschwindigkeit der Informationsaufnahme, -verarbeitung, -bewertung und -beantwortung ab. Die besten Effekte und Auswirkungen dieser Verschaltungen können zweifelsohne in der Kindheit erzielt werden und sind zu späteren Zeiten nicht mehr adäquat aufholbar (vgl. Bittmann, www.mbjs.brandenburg.de, S. 53).

Eine weitere Untersuchung belegt den Zusammenhang zwischen Schulleistungen und Balancefähigkeit, also geistiger und körperlicher Leistungsfähigkeit. Beide Aspekte stellen in erster Linie Hirnleistungen dar. Für die Qualität der Balance spielt die Informationsübertragungsfähigkeit und -geschwindigkeit der elektrischen Impulse im Nervensystem eine entscheidende Rolle. Diese Eigenschaft ist auch für geistige Leistungen erforderlich. Dies zeigt, dass ein hinreichend ausgereiftes Nervensystem die Kognition und Koordination gleichermaßen beeinflussen kann (vgl. Bittmann, www.pfiffikusdurchbewegungsfluss.de, 2007, S. 7).

Des Weiteren führt Bewegung zu einer erhöhten zerebralen Durchblutung, wodurch die Sauerstoffversorgung und in der Folge die Stoffwechselaktivität gefördert wird. Dies hebt die Bedeutung körperlicher Aktivität für die Leistungsfähigkeit des Gehirns hervor (vgl. Voelcker-Rehage, Hannover, 2005).

Es ist somit ein deutlicher Zusammenhang zwischen motorischen und kognitiven Aspekten in der Entwicklung eines Kindes zu beobachten. Die gezielte motorische Erziehung in der Zeit bis zum 10. Lebensjahr, die die Verschaltung der Neuronen des Gehirns, aber auch die kindlichen Bedürfnisse berücksichtigt nimmt bei den

kognitiven Aspekten eine zentrale Bedeutung ein¹³.

5.4 Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung

Jeder Mensch entwickelt im Laufe seiner Geschichte ein System von Annahmen über seine Person und über seine Persönlichkeit. In diesem *Selbstbild* spiegeln sich Erfahrungen wieder, die der Mensch in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen und materialen Umwelt gewinnt, aber auch Erwartungen, die von der Umwelt an den Menschen herangetragen werden.

Die Erfahrungen, die ein Kind über den Körper und die Bewegung macht, nehmen hierbei einen wichtigen Stellenwert ein. Es bekommt eine Rückmeldung über das was es kann, erfährt Erfolg und Misserfolg und erkennt, dass es diesen selber bewirkt hat. Des Weiteren erlebt es aber auch, wie es von seiner sozialen Umwelt eingeschätzt wird und was ihm zugetraut wird. All diese Erfahrungen, Kenntnisse und Informationen lassen sich in dem Begriff *Selbstkonzept* zusammenfassen, welcher die Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person benennt und umfasst (vgl. Rinker/Schwarz, 1996, S. 291ff).

Selbsterfahrungen in Form von Körpererfahrungen macht ein Kind schon in den ersten Lebenswochen über seine sensorischen Systeme. Ebenso bekommt es eine Vorstellung über seinen Körperbau, die Stimme, Körpergrenze und Lage im Raum, was als unmittelbar zur eigenen Person gehörend empfunden wird. Somit stellt der Körper das Bindeglied zwischen dem Selbst und der Umwelt dar. Wichtige Merkmale für die kindliche Identität sind Körpergestalt und Aussehen, die vor allem im Vor- und Grundschulalter eine zentrale Bedeutung für das Selbstverständnis erhalten. Rangordnungen in Peer Groups folgen häufig diesen Merkmalen.

Weitere Rückschlüsse auf die eigene Person zieht ein Kind durch die Beobachtung der Wirkung des eigenen Verhaltens in der Auseinandersetzung mit Objekten und mit anderen Personen. Vor allem in Bewegungshandlungen erlebt das Kind ein Handlungserlebnis in Verbindung mit dem eigenen Können, welches ein Konzept der eigenen Fähigkeiten widerspiegelt und Basis für das Selbstvertrauen bei Leistungsanforderungen darstellt.

¹³Die meisten Untersuchungen bzgl. des Einflusses von körperlicher Aktivität auf kognitive Leistungen wurden mit Erwachsenen durchgeführt. Inwiefern sich die körperliche Aktivität auf die kognitiven Leistungen im Kindesalter auswirkt, ist derzeit noch ein aktuelles Forschungsgebiet (vgl. Bittmann, www.pfiffikusdurchbewegungsfluss.de, 2007, S. 6-7).

Durch die Erfahrungen und die Verarbeitung von Fremdeinschätzungen erhält das Selbstkonzept eines Kindes weitere Rückschlüsse. Im Vergleich mit anderen findet eine Bewertung der eigenen Fähigkeiten durch andere Gruppenmitglieder statt. Hierbei besteht allerdings auch die Gefahr, dass ein Kind fremde Wertmaßstäbe übernimmt und dementsprechend die eigene Bewertung danach ausrichtet. Das Selbstkonzept eines Kindes beeinflusst auch immer das gesamte Verhalten. Kinder mit einem negativen Selbstkonzept erleben unbekannte Situationen und neue Anforderungen häufiger als bedrohlich und fühlen sich ihnen nicht gewachsen. Sie geben leicht auf, reagieren auf Kritik und Misserfolg empfindlich und besitzen eine nur geringe Frustrationstoleranz. Des Weiteren machen sie bei erfolgreichen Handlungen das Glück oder den Zufall dafür verantwortlich. Die Erfolgserwartung eines solchen Kindes ist meist niedriger als bei einem positiven Selbstkonzept. Kinder mit einem positiven Selbstkonzept gehen mit größerer Energie und weniger Ängstlichkeit an neue Aufgaben heran, lassen sich bei Misserfolgen nicht so leicht entmutigen und sehen diese nicht als charakteristisch für ihre Fähigkeiten. Zudem können sie Erfolge als Ergebnis ihrer eigenen Leistung anerkennen und erleben diese als Bestätigung.

Im Kindesalter zählen körperliche und motorische Fähigkeiten und Leistungen zu den Wertmaßstäben der Kinder und das Selbstwertgefühl ist fast immer an diese Fähigkeiten geknüpft. Das Selbstbild wirkt sich zudem auf den sozialen Status und die Position in der Gruppe aus. Mit dem Handlungsspielraum der motorischen Erziehung gelingt es, dem Kind Situationen zu ermöglichen in denen es selbst aktiv werden kann und dadurch das Lernen der Selbstständigkeit, Entscheidungsfähigkeit und der Planung des eigenen Verhaltens zugelassen wird. Beachtet werden sollte allerdings, dass diese Situationen konkrete Aufgabenstellungen und Grenzen beinhalten müssen, in denen sich das Kind dann frei bewegen und entfalten kann. Dies ermöglicht die Unterstützung und Lenkung der Situationen in denen das Kind positive Erfahrungen seiner Selbstwahrnehmung machen kann (vgl. mit ähnlichen Ergebnissen: Zimmer, 1999, S. 51 ff, Zimmer, 2004b, S. 27 ff).

5.5 Gesundheitliche Aspekte

Die gesundheitlichen Aspekte motorischer Aktivität der Kinder und Jugendlichen nehmen in der heutigen Zeit, wie schon in Kapitel 2.2.1 erwähnt, immer mehr an

Bedeutung zu. „Dies sind zwar tatsächlich alarmierende Signale, es ist jedoch eher bedenklich, dass die kindlichen Bewegungsbedürfnisse von der Öffentlichkeit erst dann ernst genommen werden, wenn körperliche Beeinträchtigungen die Volksgesundheit zu bedrohen scheinen und die Krankenkassen vor hohen Folgekosten warnen“ (zit. n. Zimmer, 2004b, S. 56).

Trotz des öffentlichen Interesses an der Gesundheit unserer Kinder und der Tatsache sich häufender Missstände und Defizite, die die Entwicklung der Kinder gefährden, liegt den Kindern selbst solch ein Funktionsorientiertes Denken fern. Sie bewegen sich weil es ihnen Freude macht und ihren natürlichen Bewegungsdrang stillt. Gesundheitliche Auswirkungen geschehen eher „nebenbei“.

Die motorische Erziehung hat positive Auswirkungen auf die körperlichen Gesundheitsfaktoren. Die körperliche Fitness und die Koordinationsfähigkeit werden verbessert, Wachstumsreize gesetzt, das Immunsystem wird unterstützt, der Stoffwechsel reguliert, die Leistungsfähigkeit des Herz-Kreislaufsystems verbessert und die Muskulatur zur Verbesserung der Körperhaltung gekräftigt. Des Weiteren wirkt die regelmäßige Bewegung gegen Rückenbeschwerden vor, die schon im Kindesalter entstehen und Auslöser der charakteristischen Rückenbeschwerden sind, unter denen jeder dritte Erwachsene leidet. Auch die Osteoporose - Prophylaxe muss schon im Kindes- und Jugendalter beginnen. Erschreckenderweise tritt die so genannte Altersosteoporose bereits im Kindes- und Jugendalter auf, und führt zu einer erhöhten Knochenbruchneigung (vgl. Weineck, 1997, S. 44 ff).

Kinder und Jugendliche benötigen regelmäßige bzw. tägliche Bewegungsmöglichkeiten um sich gesund entwickeln zu können. Zur Ausbildung leistungsfähiger Organe benötigt der Organismus genügend Reize, die je nach Dauer, Umfang, Häufigkeit und Intensität der Belastung verschiedene Anpassungserscheinungen bei den unterschiedlichen Organsystemen zur Folge haben. Struktur und Leistungsfähigkeit eines Organs hängt zum einen von seinem Erbgut und zum anderen von der Qualität und Quantität seiner Belastung ab (vgl. Hollmann, 2004, S. 37 ff).

Weitere gesundheitliche Beeinträchtigungen stellen die Bewegungsmangelkrankungen, die Störungen der Wahrnehmungsverarbeitung sowie die Verhaltensauffälligkeiten dar. Diese beeinträchtigen die körperlich - motorische und psycho - soziale Entwicklung der Kinder. Kommunikativen Störungen, Ängsten, Aggressivität und mangelnder Konzentrationsfähigkeit kann mit ausreichend Bewegung entgegengewirkt werden.

Genügend, altersentsprechende und an den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder orientierte Bewegungshandlungen innerhalb der motorischen Erziehung stellen einen unverzichtbaren Beitrag zur Gesundheit eines Kindes dar und haben zudem Auswirkungen auf das allgemeine Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen (vgl. Zimmer, 2004b, S. 56 ff).

Durch diese zunehmenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen haben auch Politik und Krankenkassen Initiativen ergriffen und unterschiedliche Programme zur Verbesserung der Gesundheit der Kinder und Jugendlichen veranlasst. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, das Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz sowie die Krankenkassen starten Aktionen, um Kindern eine gesunde Lebensweise nahe zu bringen.

So gibt es z. B. die FIT KIT Aktion, die pädagogische Mitarbeiter als Multiplikatoren schult, die dann an ihrer jeweiligen Einrichtung dieses Ernährungsprogramm, welches langfristig eine ernährungsphysiologisch ausgewogene Ernährung in allen Lebenswelten von Kindern etablieren soll, ein- und weiterführen. Haben Einrichtungen, wie Kindertagesstätten weder die personellen noch die finanziellen Mittel für die Einrichtung einer eigenen Küche, empfiehlt die FIT KIT Aktion das Essen durch eine Fernküche liefern zu lassen (vgl. Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz, www.fitkid-aktion.de). Fraglich ist nur, ob das gelieferte und somit lange vor dem Verzehr zubereitete Essen dann noch Spuren von Vitaminen und Nährstoffen enthält.

Die Aktion GUT DRAUF will das Ernährungs- und Bewegungsverhalten wie auch die Stressbewältigung von 14. bis 18.-jährigen beeinflussen. Auch hier werden Mitarbeiter aus der offenen und verbandlichen Jugendarbeit, Schulen, Sportvereinen, Jugendunterkünften sowie Reiseveranstalter Kenntnisse zu diesem Themenbereich vermittelt, die dann von ihnen in ihrer täglichen Arbeit umgesetzt werden sollen (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, www.gutdrauf.net).

Eine der größten Krankenkassen Deutschlands hat mit der Stiftung Kindergesundheit das Projekt „Power Kids“ ins Leben gerufen. Sie verkaufen „Power Kids-Koffer“ im Wert von 33,90€, in dem neben einer einführenden DVD, Ernährungsratgeber, 12-Wochen-Trainer und ein Spiel enthalten sind. Kinder sollen dieses Ernährungsprogramm mit ihren Eltern, allerdings ohne weitere persönliche fachliche Anleitung durchführen. Zudem wird dabei empfohlen, jeden Sonntagmorgen gemeinsam mit den Eltern die Power Kids DVD anzuschauen um Instruktionen für eine weitere

spannende Woche zu erhalten (vgl. Stiftung Kindergesundheit, www.powerkids.de). Der frühere Tennisprofi Boris Becker hat sich mit einem Internetanbieter zusammengetan und die so genannte „Beckertonne“ verteilt. Hierbei handelt es sich um eine farblich gestaltete Mülltonne, die mit den verschiedensten Spielmaterialien und der Instruktionen für die Sportlehrer gefüllt an Schulen verteilt werden, um die Bewegungsfreude der Kinder während der Pausen und der Freistunden zu fördern. Zusätzlich sind hierbei Aktionen wie der Abenteuer Park geplant, bei dem ein Spezialisten Team Schüler einladen, Team- und Strategiefähigkeit in einem Hochseilgarten und in Geschicklichkeitsparcours zu entwickeln. Auch ein Fitness-Test wird in diese Aktion mit einbezogen. Diese Maßnahme wird zusätzlich von Schulbehörden und Ministerien, sowie namhaften Zeitschriftenverlagen unterstützt (Sportpädagogik im Internet, www.sportunterricht.de).

Solche Aktionen sollen zur Aufklärung und Motivation der Kinder und Jugendlichen dienen, wobei allerdings ungewiss ist, wie lange diese durchgehalten werden, wenn jede weitere fachliche Begleitung fehlt oder wie z. B. bei der Beckertonne Materialien verteilt werden, die als Gebrauchsgegenstände deklariert sind und durch häufigen und unkontrollierten Gebrauch relativ schnell verloren gehen oder auch zerstört werden. Zudem ist ungewiss, ob durch diese kurzfristigen Aktionen eine langfristige Veränderung beim Verhalten von Kindern, Jugendlichen und auch bei den Eltern herbeigeführt wird. Ungewiss ist auch die Wirkung dieser Maßnahmen, da Kinder kein Funktionsorientiertes Denken bezüglich solcher Gesundheitsfördernden Maßnahmen besitzen. Es wird also deutlich, dass sich solche Maßnahmen auch an die Eltern richten müssen um realistische Veränderungen mit Langzeitwirkungen zu erreichen.

6 Motorische Erziehung in der Praxis, am Beispiel des Hochseilgartens

6.1 Hochseilgarten (Ropes Course¹⁴)

6.1.1 Verbreitung und Nutzung des Hochseilgartens

Die Eingabe des Begriffes „Hochseilgarten“ bei einer populären Internetsuchmaschine ergibt alleine in Deutschland 697.000 Einträge. 2002 gab es nur eine Handvoll solcher Seilgärten. Seitdem allerdings sind jährlich zwischen 25 und 40 Seilgärten, mit steigender Tendenz, neu gebaut und errichtet worden. Diese Tatsache zeigt das breite Interesse und die Zustimmung am Nutzen der Hochseilgärten in unserer Gesellschaft (vgl. Praxisfeld, 2006, S. 12). Die Literaturrecherche zum Thema Hochseilgarten zeigt allerdings ein gegenteiliges Ergebnis. Es gibt nur begrenzt Literatur. Was man an Literatur findet sind überwiegend technische Ratgeber oder Handbücher für Trainer. Über den pädagogischen Nutzen eines Hochseilgartentrainings wurde bisher wenig veröffentlicht. Dennoch ist der Hochseilgarten ein methodisches Element innerhalb der Erlebnispädagogik. Somit gelten auch deren Kriterien, wie in Kapitel 6.1.2 dargestellt wird.

Die Hochseilgartenszene in Europa hat sich mit dem Zusammenschluss in die European Ropes Course Association (ERCA) auf gemeinsame Standards für Seilgärten geeinigt. Zudem ist sie maßgeblich an der Entwicklung einer europäischen Norm für Bau, Betrieb und technischer Inspektion von stationären Ropes Courses sowie ethischen Standards, Ausbildungsprofilen und Ausbildungsstandards der Trainer beteiligt (vgl. Praxisfeld, 2006, S. 12).

Hochseilgarten ist dennoch nicht gleich Hochseilgarten. Zum einen besteht der Unterschied in der Bau und Nutzungsweise. Je nach Bauweise kann der Hochseilgarten für die unterschiedlichsten Ziele genutzt werden. So gibt es Hochseilgärten, die hauptsächlich als kommerzielle Anlagen zu nutzen sind und das Ziel verfolgen für möglichst viele Menschen zugänglich zu sein, ohne dass diese erlebnispädagogisch begleitet werden. Des Weiteren gibt es Anlagen, die ein intensives, bewusstes und

¹⁴Im Deutschen wird der Begriff „Ropes Course“ häufig mit Hochseilgarten oder Seilgarten übersetzt. Er bezeichnet die Stationen und Elemente der Hoch- und Niedrigseilgärten und die erlebnispädagogischen Programme, die in diesen Anlagen durchgeführt werden (vgl. Praxisfeld, 2006, S. 14).

langfristig angelegtes Projekt der Erlebnispädagogik präsentieren. In dieser Form sollen Hochseilgärten innerhalb der pädagogischen Arbeit ihren Platz finden.

Zum anderen wird unterschieden zwischen Naturhochseilgärten, die im Wald angelegt sind und bei denen die Übungen an lebende Bäume gebaut sind, sowie den freistehenden Anlagen, die aus mehreren, ca. 10-15 Meter hohen Masten, die mit Seilen und Balken verbunden sind, bestehen. Jeder Mast ist mit einem bis zwei Podesten versehen, auf denen der Teilnehmer verharren kann, die aber auch den Beginn oder das Ende einer Übung kennzeichnen.

Die Hochseilgärten unterscheiden sich außerdem durch die dort angewandten Sicherungssysteme. In allen Seilgärten benutzen die Teilnehmer Kombigurte und Helme. Als Sicherungssystem gibt es die Möglichkeit der Selbstsicherung des Teilnehmers mit einem Klettersteigset. Diese Form ähnelt der Sicherung im Klettersteig bei Bergwanderungen. Des Weiteren können sich die Teilnehmer durch ein Schienensystem sichern lassen, in das der Teilnehmer am Beginn des Parcours eingehängt wird und das er erst am Ende wieder verlassen kann. Eine weitere Sicherungsmöglichkeit ist die Top-Rope-Sicherung, wie sie im Klettersport oder auch im Hallenklettern üblich ist. Der Teilnehmer ist mittels Knoten an einem Seil eingebunden, welches über eine Umlenkrolle zu den sichernden Teilnehmern am Boden läuft. Die Teilnehmer werden vor jedem Hochseilgartenbesuch intensiv in die Sicherung und die Nutzung der Gurte eingewiesen und während des Trainings durch den Trainer kontrolliert (vgl. Praxisfeld, 2006, S. 50 ff).

Die Benutzung des Hochseilgartens mittels Top-Rope-Sicherung hat gegenüber den anderen Sicherungsmöglichkeiten einige Vorteile. Durch die Top-Rope-Sicherung besteht immer ein enger Kontakt zum Sicherungsteam am Boden. Dies gibt dem Benutzer ein Gefühl von Sicherheit und baut Vertrauen auf. Zudem werden die durchgeführten Übungen zu Gruppenaktivitäten, da alle Teilnehmer in verschiedene Aufgabenbereiche eingebunden werden und zum Beispiel wichtige Aufgaben beim Sichern zu erfüllen haben. Dennoch kann hierbei ein gewisser Gruppendruck und Wettkampfgedanken bei den Teilnehmern entstehen, wenn die gesamte Gruppe einen oder zwei Akteure beobachtet. Das sollte allerdings möglichst vom Trainer unterbunden oder auch thematisiert werden.

Bei der Top-Rope-Sicherung hat der Teilnehmer an jeder Übung die Möglichkeit, sein eigenes Tempo und seine eigene Leistung zu bestimmen, sowie seine eigenen Grenzen zu spüren und zu setzen. Denn es gilt das Gesetz der selbst gewählten

Herausforderung. So gibt es auch die Möglichkeit, sich vor oder bei Erreichen eines Podestes, sowie mitten in einer Übung, abseilen zu lassen. Das Abseilen stellt für alle Teilnehmer eine Herausforderung an die eigene motorische und physische Kompetenz dar. Zudem fordert das Abseilen ein hohes Vertrauen an das Sicherungsteam ein, das diese vertrauensvolle Aufgabe koordinieren muss. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Teilnehmer können bei der Top-Rope-Sicherung besser durch den Trainer begleitet werden. Durch den bestehenden Kontakt zum Sicherungspersonal und zum Trainer kann mit angstbesetzten Situationen behutsamer umgegangen werden, wodurch eine Stärkung des Selbstwertgefühls des jeweiligen Teilnehmers herbeigeführt werden kann und er nicht wie z. B. bei der Schienensicherung eine angstbesetzte Situation noch verängstigter verlässt. Zudem können durch die Top-Rope-Sicherung auch jüngere und kleinere Kinder den Hochseilgarten nutzen. Die Gurtsysteme bieten eine Fülle von Größenunterschieden. Da hierbei kein Klettersteigset genutzt wird, welches eine große Verantwortung der sichernden Personen für die Sicherheit der kletternden Teilnehmer beinhaltet und damit einen erhöhten Unsicherheitsfaktor für die Besucher darstellt, was beides von jüngeren Kindern nicht zu leisten oder ihnen abzuverlangen ist, werden sie Top-Rope ideal gesichert. Der Trainer hält immer engen Kontakt zur Gruppe, um die Situationen zu begleiten und zu steuern.

„Allerdings ist Skepsis angebracht: Oft genug geraten die verschiedenen Übungen infolge der aufgeladenen Atmosphäre zur Kulisse für den individuellen Kick. Manchmal mutieren Hochseilgärten zu einem Abenteuerspielplatz für Erwachsene, auf denen nur vordergründig erlebnispädagogisch gearbeitet wird. Finanzielle Erwägungen scheinen bei dieser Entwicklung eine große Rolle zu spielen: Hochseilgärten sind aufwendig und teuer in Bau und Unterhalt. Die kommerziellen Anlagen sollen sich dabei auch rechnen. Die Folgen sind dichte Auslastung mit wenig Zeitspielraum und Konzentration auf zahlungskräftige Nutzer. Incentives für Firmen passen exakt auf dieses Profil. Dies ist nicht zu verurteilen - nur sollte dann fairerweise auf das Prädikat „erlebnispädagogisch“ verzichtet werden“ (zit. n. Heckmair/Michl, 2002, S. 195).

Die Teilnahme an Hochseilgartenaktivitäten finden in sehr unterschiedlichen Quantitäten in Form der zeitlichen Nutzung, Häufigkeit und Gruppenkonstellationen statt. Vom einmaligen Erlebnis in einer Gruppe bis zu mehreren aufeinander aufbauenden Einheiten reicht hier die Spannbreite. Auch die Nutzer bzw. Teilnehmer,

sowie die Gruppen und Systeme, die von der Nutzung eines Hochseilgartens profitieren können, sind in ihrer Zusammensetzung sehr verschieden. Vom Einzelkontakt bis zur Schulklasse, vom Familiensystem bis zum Arbeitsteam können alle in ihrer Verschiedenartigkeit von den Erfahrungen in einem Hochseilgarten profitieren. In einem Hochseilgarten in dem die Teilnehmer erlebnispädagogisch begleitet werden, können diese die Themen ihres Hochseilgartenbesuchs selber bestimmen. Neben dem Umgang mit verschiedenen motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Verbesserung der Zusammenarbeit, dem Vertrauensaufbau, dem Führungsverhalten, der Kooperation oder dem Spaßfaktor, gibt es noch viele verschiedene Themen, die Inhalt eines Hochseilgartenbesuchs sein können. Allerdings macht es für die Teilnehmer mehr Sinn, ein Hochseilgartentraining häufiger durchzuführen. Dadurch können verschiedene Themen intensiver bearbeitet werden und Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessert werden. Eine zunächst schwer zu realisierende Aufgabe kann beispielsweise nach mehrmaliger Durchführung zu einer Leichtigkeit werden oder aber auch die eigenen Grenzen deutlich aufzeigen.

Der Besuch eines Hochseilgartens setzt keinerlei Kenntnisse voraus. Wichtig ist allerdings die körperliche Verfassung eines jeden Teilnehmers. Diese wird für gewöhnlich in schriftlicher Form vor dem Besuch abgefragt. Personen mit akuten Herz- Kreislaufkrankungen und Schwangeren werden von der Teilnahme abgeraten. Teilnehmern mit Verletzungen des Bewegungsapparates oder des Stützapparates, sowie Allergikern, Diabetikern, Asthmatikern, Epileptikern wird empfohlen vorab eine ärztliche Einschätzung einzuholen. Auch Menschen mit Behinderung können grundsätzlich an einem Hochseilgartentraining teilnehmen, wenn ihnen ihre Behinderung beim Klettern am Mast oder bei der Durchführung der einzelnen Elemente nicht im Wege steht. In der Praxis gibt es durchaus Behinderteneinrichtungen, die das Konzept eines Hochseilgartentrainings in ihrer pädagogischen Arbeit nutzen.

6.1.2 Erlebnispädagogischer Blickwinkel

Sind die Zieldefinitionen und der Einsatz des Hochseilgartens als intensives, bewusstes, begleitetes und langfristig angelegtes Training eingesetzt, bewegt sich dieses im Bereich der Erlebnispädagogik.

Heckmaier und Michl definieren Erlebnispädagogik als „eine handlungsorientierte

Methode, in der durch Gemeinschaft und Erlebnisse in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum und Zeitperspektiven erschlossen werden, die einem pädagogischen Zweck dienen“ (zit. n. Heckmaier/Michl, 2002, S. 66)

Erlebnispädagogik ist ein Bildungsbezogener und Handlungsorientierter Ansatz, der Körper, Gruppe, Raum und Bewegung methodisch mit einbezieht. Kinder und Jugendliche durchleben reale Herausforderungen, die unmittelbare Erfahrungen und Erlebnisse ermöglichen sollen. Es wird ein Freiraum geschaffen, in dem die Möglichkeit gegeben wird, elementare Lebenserfahrungen herzustellen. Diese machen den direkten Zusammenhang von Leben und Lernen, Handlung und Wirken, Selbstbestimmung und Abhängigkeit, Unter- oder Überforderung des eigenen Körpers oder der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten erlebbar (siehe auch Kap. 1.2) (vgl. Raschzog - Falk, 1994, S. 179).

Erlebnispädagogische Aspekte dieser Form mit ihrem inhaltlichen Ansatz und Anspruch der Ganzheitlichkeit, verbinden, vereinen und ergänzen die unterschiedlichsten pädagogischen Ziele. Auch durch die zunehmend fehlenden Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche, bedingt durch die mediale Reizüberflutung und die fehlenden unmittelbaren sinnlichen und sozialen Erfahrungsmöglichkeiten, gewinnt diese Form der Pädagogik eine besondere Aktualität (vgl. Brandt, 1997, S. 7).

Diese Konzepte finden ihre Anwendung in der Kinder- und Jugendhilfe, in der stationären Jugendhilfe, in der offenen Jugendarbeit, bei der Arbeit mit Menschen mit Behinderung, sowie in der Schul- und Vereinsarbeit (vgl. Hellpap, 2002, S. 5). Zudem „boomt“ die Erlebnispädagogik vor allem in der sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an der Stelle, wo andere Maßnahmen der Jugend- und Erziehungshilfe nichts mehr zu bewirken scheinen (vgl. Bauer, 1995, S.41).

Spricht man von Erlebnispädagogik, so kann davon ausgegangen werden, dass im Wesentlichen natursportlich orientierte Unternehmungen zu Wasser, zu Lande und auch in der Luft gemeint sind. Allerdings hat sich der Begriff der Erlebnispädagogik erweitert. Erlebnispädagogik ist heute nicht mehr nur natursportlich angelegt, sondern auch urbaner geworden. Dies wird an dem Modell „City bound“ deutlich, bei dem statt der Natur, die Stadt als „Spielwiese“ für Aktivitäten genutzt wird. Es werden z. B. Abseilaktionen an Hochhäusern oder Kirchtürmen, Flussüberquerungen innerhalb einer Stadt oder auch Kletteraktionen in der Stadt durchgeführt

(vgl. Gierer, 1995, S. 200).

Neben den erlebnispädagogischen Aspekten, sind hierbei auch die Aspekte der motorischen Erziehung von Bedeutung. Als ganzheitliches Konzept schließt es somit auch alle körperlichen und sinnlichen Erfahrungen und Auswirkungen des Bewegungslernens mit ein.

Die Erlebnispädagogik versteht sich als Alternative und Ergänzung tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, die in der Reformpädagogik verwurzelt ist. Kurt Hahn¹⁵ hat die Theorie der Erlebnistherapie entwickelt, indem er erstmals verschiedene Ideen, Richtungen und Methoden miteinander verknüpft hat und damit ein Gesamtkonzept der Pädagogik des Erlebens entworfen hat. Er bediente sich hierbei unter anderem der Erlebnishaften Erziehungsgedanken Rousseaus. Die Erlebnistherapie nach Hahn sollte gesellschaftlichen Verfallserscheinungen entgegenwirken und nicht auf die Therapie einer individuellen Störung oder eines Defizits zielen. Das Medium seiner Pädagogik waren außergewöhnliche und an Grenzen stoßende Situationen. Durch Erlebnisse des Spiels, der Bewegung und des Abenteuers versuchte er die Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen zu beeinflussen. Lernen bedeutete nach Hahn konkretes Handeln mit lebenspraktischem Bezug (vgl. Hellpap, 2002, S. 17 ff).

Zur *Wirksamkeit der Erlebnispädagogik* gibt es unterschiedliche Studien. So haben die Mitarbeiter von Outward Bound, die als Anbieter für kurzzeitpädagogische, erlebnisintensive Natursport-Programme gelten, 1992 mittels der finanziellen Förderung des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit eine Studie zur Wirkung von erlebnispädagogischen Kursangeboten veröffentlicht. Sie wurde während unterschiedlicher Berg-Kurse, die jeweils über einen Zeitraum 12 Tagen stattfanden, in heterogenen Gruppen in Bezug auf das Alter und das Geschlecht durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen auf, dass alle Teilnehmer die sozialen

¹⁵Kurt Hahn (1886-1974): gründete das Landerziehungsheim Schloss Salem am Bodensee, welches er bis zu seiner Flucht von den Nationalsozialisten nach England 1934 leitete. Sein Reformpädagogisches Wirken begann er nicht als ausgebildeter Pädagoge, sondern aus Einsichten heraus, die ihm seine politische Tätigkeit im preußischen Staatsdienst vermittelt hatte. Erlebnispädagogik war von Hahn als Kompensationspädagogik gedacht, womit die Verfallserscheinungen des preußischen Staatswesens überwunden werden könnten. Sie sollte zur Entfaltung eines humanistischen, sozialen und kindgerechten Erziehungsgeschehens beitragen (vgl. Fischer/Ziegenspeck, 2000, S. 223 ff).

Aspekte und die Folgen der Kursteilnahme betonen. So wurden der Teamgeist und das Zusammengehörigkeitsgefühl nach Aussagen der Teilnehmer in erheblichem Umfang im Kurs entwickelt und gefördert. Sozialpädagogisch bedeutsame Aspekte wie z. B. Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Verantwortung, Rücksichtnahme, Vertrauen, als auch individualpädagogisch bedeutsame Effekte wie die Steigerung des Selbstvertrauens, das Erkennen von Stärken und Schwächen, das Entwickeln von Eigeninitiative sowie die Verbesserung der Ausdauer, lassen auf die besondere Wirksamkeit der Erlebnispädagogik schließen. Die Mehrzahl der Teilnehmer wurde intensiv bis sehr intensiv sensibilisiert, angeregt und partiell auch befähigt, das zukünftige Leben bewusster zu gestalten. Dies gilt sowohl in der Ausrichtung für die eigenen Möglichkeiten und Interessen, als auch auf die Möglichkeiten und Interessen anderer bezogen (vgl. Jagenlauf, 1994, S. 78 ff).

Eine weitere Studie, die während eines Outdoor-Trainingsprogramm bei sozial benachteiligten Jugendlichen durchgeführt wurde, kommt zu dem Schluss, dass bei dieser Personengruppe die allgemeine Befindlichkeit, das Selbstwertgefühl, die Selbstwirksamkeit, die Zielorientierung, sowie die Konflikt- und Beziehungsfähigkeit gestützt wurde. Allerdings können Unterstützungsfunktionen des Alltags nicht durch Outdoor-Aktivitäten ersetzt werden. Eine optimale Förderung ist nur durch eine Kombination verschiedener Programme möglich (vgl. Schwiersch, 1995, S. 179).

Eine Evaluationsstudie von stationären suchttherapeutischen Einrichtungen belegt, dass die Klienten mit regelmäßigen erlebnispädagogischen Angeboten ihre Therapie weniger häufig abbrechen (vgl. Schwiersch, 1995, S. 180).

Eine experimentelle Schulsportstudie, die den traditionell sportartspezifisch orientierten Sportunterricht einem erlebnispädagogisch orientierten Bewegungsunterricht gegenüberstellt, kommt zu dem Schluss, dass sich die Schüler des erlebnispädagogisch orientierten Bewegungsunterrichts in den Bereichen Arbeitsverhalten und psycho-sozialem Verhalten deutlich verbessern, obwohl deren Werte vor Beginn der Studie deutlich niedriger waren, als die der Schüler des traditionell sportartspezifisch orientierten Sportunterrichtes. Die Schüler des traditionell sportartspezifisch orientierten Sportunterrichtes verschlechtern sich in diesen Bereichen trotz höherer Anfangswerte deutlich (vgl. Volk, 2006, S. 63 ff).

Die Frage nach der Wirksamkeit der Erlebnispädagogik lässt sich allerdings nicht allgemein bestimmen. Dies muss Zielgruppen- und Programmspezifisch untersucht

werden. Es wird nie eine allgemeine Antwort, die für alle Felder, für alle Programmvarianten und für alle Zielgruppen gelten soll, geben (vgl. Schwiersch, 1995, S. 180).

6.1.3 Der Hochseilgarten als Aktionsraum motorischer Erziehung

Die Arbeit mit Hochseilgärten steht in der Tradition des Handlungsorientierten Lernens. Die einzelnen Stationen besitzen einen hohen Aufforderungscharakter und die verschiedensten Aspekte und Erlebnisse werden in anschließenden Reflektionsrunden thematisiert. Es gibt allerdings auch die Möglichkeit, die gemachten Erfahrungen für sich alleine stehen und wirken zu lassen. Dies dient dem Zweck, die Erfahrungen dann auch in den Alltag zu übertragen (siehe Reflektions- und Transfermodelle in Kapitel 6.3).

Bei allen Elementen gibt es die Möglichkeit der Entwicklung einer Handlungsstrategie durch die Teilnehmer vor Beginn der Übung. Zudem sollen sie vorab ihre eigene Zielsetzung und Strategie wählen, die natürlich auch während der Übung modifiziert werden kann.

Der gesamte Hochseilgarten wird durch im Boden verankerte Holzmasten und Stahlseile gehalten. Die einzelnen Elemente sind durch gespannte Stahlseile gesichert, die stabilisierende Funktionen haben. Dadurch kommt es zu leichten Schwingungen und Bewegungen der einzelnen Elemente.

Die Teilnehmer besteigen die Holzmasten mittels angebrachter Stahlkrampen. Auf der Plattform angekommen, beginnen sie mit der jeweiligen Station. Der Abstieg eines Teilnehmers erfolgt durch Abseilen über die Top-Rope-Sicherung.

Die Stationen variieren von Anlage zu Anlage. Nachstehend wird eine Auswahl von verschieden hohen Elementen¹⁶ dargestellt.

Die *Halteseilbrücke* besteht aus einem horizontal gespannten Drahtseil und mehreren von oben herabhängenden Tauen. Das Drahtseil soll von einer oder zwei gesicherten Personen überquert werden. Die Tauen dienen als Halteseile und sind in einem Abstand aufgehängt, der das Ergreifen des nächsten Seiles erschwert. Überqueren zwei Personen das Drahtseil, so kann die Aufgabe in der Form erschwert werden, dass nur bestimmte Tauen benutzt werden können und die Strecke somit

¹⁶In den meisten Hochseilgärten findet man auch einen Niedrigseilgarten vor, der durch seine niedrigen Elemente Aufgaben darstellt, die nur von einer Gesamtgruppe zu lösen sind. Hierbei werden besonders Kreativität, Kommunikation und Kooperation gefordert (vgl. Paschmann/Rademächers, 2006, Kap. 1.2).

nicht alleine zu bewältigen ist. Je nach Fertigkeiten der Teilnehmer lässt sich die Anforderung an dieser Station verändern. Es ist auch möglich einen Teilnehmer mit verbundenen Augen an diese Aufgabe herangehen zu lassen. Die physische Intensität dieser Übung wird als mittel bis hoch eingestuft und benötigt bezüglich der Kooperation Vertrauen in die eigene Person (vgl. Praxisfeld, 2006, S. 131). Der pädagogische Nutzen bei dieser Übung ist der Umgang mit der eigenen Angst und den eigenen Grenzen, der Umgang mit adäquaten Unterstützungsformen durch den Trainer und die anderen Teilnehmer, das Übernehmen von Verantwortung während der Sicherung, Vertrauen zu den Sicherungspersonen und der Gruppe aufzubauen, Kooperation und Kommunikation, sowie sich auf neue Ziele zu fokussieren. Bei der Nutzung der Station mit zwei Personen gilt es zudem das gemeinsame Gleichgewicht zu finden (vgl. Paschmann/Rademächers, 2006, Kap. 2.4.4).

Die *Lückenbrücke* ist aus zwei parallel verlaufenden Stahlseilen im Abstand von ca. 1 m zusammengesetzt, die durch unterschiedlich große Holzelemente miteinander verbunden sind. Die Lücken zwischen den Holzelementen sind somit unterschiedlich groß. Die Brücke hängt leicht durch. Daher muss der Teilnehmer eine leichte Neigung und eine leichte Steigung überwinden. Der Teilnehmer versucht die Lückenbrücke freihändig zu überwinden. Er kann diese aber auch mittels unterschiedlicher Gangarten bewältigen. Diese Station kann auch von zwei Teilnehmern gleichzeitig benutzt werden und auch hier lassen sich die Anforderungen an die Teilnehmer verändern. Die physische Intensität wird von mittel bis hoch eingeschätzt und der Teilnehmer benötigt in Bezug auf die Kooperation Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Der pädagogische Nutzen liegt auch hierbei wieder im Umgang mit der eigenen Angst und den eigenen Grenzen, der Umgang mit adäquaten Unterstützungsformen durch den Trainer und die anderen Teilnehmer, das übernehmen von Verantwortung während der Sicherung, Vertrauen zu den Sicherungspersonen und der Gruppe aufzubauen, Kooperation und Kommunikation, sowie die Konzentration und das Focussieren. Das gemeinsame Gleichgewicht zu finden wird bei der Nutzung der Station mit zwei Personen als weiteres pädagogisches Thema benannt (vgl. Paschmann/Rademächers, 2006, Kap. 2.4.6).

Der *Sprung* besteht aus zwei schmalen horizontalen Balken, die an gegenüberliegenden Pfählen angebracht sind. Der Teilnehmer geht einige Schritte den leicht beweglichen Startbalken entlang, um dann die Lücke von 1,37 m zu überspringen. Auf dem Landungsbalken gegenüber ist eine kleine Plattform angebracht, die den Teil-

nehmer sicher landen lässt. Auch diese Station kann zu Zweit überwunden werden. Die physische Intensität wird als hoch eingeschätzt und der Teilnehmer muss Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten besitzen. Mögliche pädagogische Themen sind bei dem Sprung wiederum der Umgang mit der eigenen Angst und den eigenen Grenzen, das Vertrauen zu den Sicherungspersonen und der Gruppe aufzubauen, der Umgang mit den Unterstützungsformen des Trainers und der Teilnehmer, die Übernahme von Verantwortung als Sicherungsteam, im übertragenen Sinne „den Sprung zu wagen“, aber auch „nein“ sagen zu lernen (vgl. Paschmann/Rademächers, 2006, Kap. 2.4.2).

Die *Riesenleiter* ähnelt einer überdimensionalen Strickleiter. Sie besteht aus vertikalen Drahtseilen und ca. 5-6 großen stabilen horizontalen Holzbalken. Die Abstände der Balken werden nach oben hin von Mal zu Mal größer, was auf den ersten Blick nicht unbedingt erkennbar ist. Ohne Zuhilfenahme der seitlichen Drahtseile oder anderer Hilfsmittel soll der Weg nach oben erfolgen. Nur durch die gegenseitige Unterstützung und einer gut ausgewählte Strategie ist der Aufstieg zu schaffen. Diese Riesenleiter wird von 2-4 Teilnehmern erklommen. Die physische Intensität dieser Station ist genau wie der Kooperationsfaktor sehr hoch (vgl. Praxisfeld, 2006, S. 120 ff). Pädagogische Inhalte dieser Station sind neben der Konzentration und der Kooperation mit den anderen Teilnehmern, die Teambildung, die gemeinsame Unterstützung, die Einsatzbereitschaft und Ausdauer, gemeinsames Entwickeln einer Strategie, Hilfe geben und annehmen, Selbst- und Fremdwahrnehmung und das Aufbringen von Geduld. Zudem werden Angst und eigene Grenzen, Umgang mit Unterstützungsformen und die Übernahme von Verantwortung als pädagogische Themen von Bedeutung (vgl. Paschmann/Rademächers, 2006, Kap. 2.4.1).

Eine weitere Station stellt der *Team Balken* dar. Zwei an kurzen Stahlseilen parallel aufgehängte Balken zwischen zwei Masten bilden eine Brücke, die nur zu zweit überquert werden kann. Der Abstand der Balken wird zum Ende etwas größer. Da diese frei beweglich sind, schwingen sie beim Begehen leicht nach hinten. Die Teilnehmer entwickeln vorab eine Handlungsstrategie und ihre eigene Zielsetzung. Die physische Intensität dieser Übung ist mittel bis hoch und die Teilnehmer benötigen in Bezug auf die Kooperation Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und in die des Partners (vgl. Praxisfeld, 2006, S. 128). Mögliche pädagogische Themen am Team Balken, sind der Umgang mit Angst und den eigenen Grenzen, der Vertrauensaufbau zum Partner und zum Sicherungsteam, die Verantwortungsübernahme

als Bestandteil des Sicherungsteams, der Umgang mit den Unterstützungsformen des Trainers und der Teilnehmer, Konzentration und Kooperation, die Selbst- und Fremdwahrnehmung, sowie das gemeinsame Gleichgewicht zu finden (vgl. Paschmann/Rademächers, 2006, Kap. 2.4.5).

Der *Pamper Pool* oder auch Mast genannt ist ein 8-10 m hoher Pfahl, an dem oben eine kleine Plattform mit einem Durchmesser von ca. 25-40 cm angebracht ist. Dieser Pfahl ist leicht in Schwingung zu versetzen. Der Teilnehmer erklimmt den Pfahl und richtet sich auf der Plattform auf. Diese Station kann mit vier Teilnehmern gleichzeitig durchgeführt werden, wobei die Schwierigkeit darin besteht, alle vier Personen auf der kleinen Plattform Platz finden zu lassen. Der Abstieg erfolgt in der Form, dass sich die Teilnehmer nach hinten in die Sicherung fallen lassen und diese dann mit Hilfe einer Pendelbewegung abgefangen werden. Die Intensität dieser Übung ist mittel bis hoch, die Teilnehmer benötigen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und in die der Partner (vgl. Praxisfeld, 2006, S. 133). Pädagogische Themen am Mast sind die Teambildung, die Kooperation, die gegenseitige Absprache, Unterstützung und Hilfe, die Übernahme von Verantwortung als Teilnehmer und als Teil des Sicherungsteams, die Geduld, das Aushalten von Nähe, aber auch der Umgang mit den eigenen Grenzen, Eigenverantwortung zu übernehmen und im übertragenen Sinne das „Loslassen“ können (vgl. Paschmann/Rademächers, 2006, Kap. 2.4.6).

Die *schwingenden Balken* stellen eine Station dar, die sehr personalintensiv und somit vor allem für große Gruppen geeignet ist. Sie besteht aus 3, jeweils an einem Seil befestigte, horizontal frei schwingende Balken. Diese besitzen an ihrem jeweiligen Ende bis zum Boden herabhängende Taue, die dazu genutzt werden, die Balken durch die sich am Boden befindende Gruppe auszurichten und zu fixieren. Somit haben die beiden Kletterer eine Möglichkeit, sich gegenseitig helfend, Balken für Balken zu begehen. Diese Station kann von zwei Personen gleichzeitig benutzt werden und ist ohne die Justierung der Balken durch die Bodentruppe nicht realisierbar. Die Intensität dieser Übung ist für alle Teilnehmer sehr hoch und von gegenseitigem Vertrauen geprägt. Innerhalb dieser großen Gruppe lassen sich pädagogische Themen im Bereich der Kooperation und der Kommunikation verstärkt beobachten, sowie die gegenseitige Absprache und Hilfe wird relevant, die Teambildung, die Verantwortung als Teilnehmer und vor allem als Bodentruppe, der Aufbau von Geduld, die Übernahme von Eigenverantwortung, das Gleichgewicht

innerhalb der Gruppe zu finden, der Umgang mit Angst und den eigenen Grenzen, sowie der Vertrauensaufbau zum Partner und den Teilnehmern am Boden (vgl. Paschmann/Rademächers, 2006, Kap. 2.4.9).

Die *Riesenschaukel*, mit der physischen Intensität von mittel bis hoch, benötigt ein hohes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Der Teilnehmer wird an seinem Kombigurt in zwei von oben herabhängende Stahlseile eingehängt. Zudem erhält er eine Vorrichtung, mit der er sich durch Zug an einem Selbstausröser von dem Zugseil lösen kann. Nun wird der Teilnehmer von mehreren anderen Teilnehmern an einem Zugseil aus der Ruhelage in die H6he gezogen, die er selber bestimmt. In der entsprechenden H6he informiert er die ziehende Gruppe und l6st sich vom Zugseil, indem er sich durch Betätigug des Selbstausr6sers ausklinkt und mit beträchtlicher Geschwindigkeit schaukelt und anschließend auspendelt (vgl. Praxisfeld, 2006, S. 129). Als pädagogische Themen an der Riesenschaukel lassen sich die Übernahme von Eigenverantwortung, der Umgang mit Grenzerfahrungen, mit Angst und herausfordernden Situationen, Kooperations- und Kommunikationsaspekte, das Vertrauen in die ziehenden Teilnehmer und vor allem der Spaßaspekt nennen (vgl. Paschmann/Rademächers, 2006, Kap. 2.4.8).

Innerhalb eines Hochseilgartentrainings lässt sich auch eine Reihenfolge in der Nutzung der Stationen erkennen. Teilnehmer, die noch nie in den Genuss eines Hochseilgartentrainings gekommen sind, beginnen meist mit der Durchführung der Stationen Halteseilbrücke und Lückenbrücke. Eine Steigerung wäre dann der Sprung oder auch das alleinige Besteigen des Pamper Pools. Weiterführend werden dann die Stationen eingesetzt, bei denen mehrere Teilnehmer gemeinsam gefordert sind, wie z. B. beim Team Balken, der Riesenleiter oder des Pamper Pools. Um die schwingenden Balken einzusetzen wird eine große Gruppe benötigt, die genügend Kraft und Ausdauer zur Ausführung dieser Station mitbringen. Auch die Größe der Teilnehmer zum Halten der Seile am Boden ist von großer Bedeutung. Von einem Einsatz der schwingenden Balken bei Kindergruppen ist aus diesen Gründen eher abzusehen. Die Riesenschaukel wird gerne am Ende eines Hochseilgartentrainings eingesetzt, um den Spaßfaktor in den Vordergrund zu stellen und dem Training somit einen denkwürdigen Ausklang zu beschereu.

Die Attraktivität eines Ropes-Course besteht in der Vielzahl der unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten. Jedes Element kann durch eine differenzierte Anleitung individuell auf die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmer abgestimmt werden. Der Focus

vieler Hochseilgartenprogramme liegt auf Teamtraining und/oder Persönlichkeitsentwicklung. Kompetenzen wie positives Sozialverhalten oder Kommunikationsfähigkeit werden im Hochseilgarten sichtbar. Aber auch individuelle Themen wie Angst, Stress, Selbstvertrauen oder Frustrationstoleranz können durch die Übungen im Hochseilgarten bearbeitet werden. Des Weiteren verbessern sich die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die unterschiedlichsten Übungen, die dem Teilnehmer hohe Bewegungs-, Koordinations-, Gleichgewichts-, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen abverlangen, aber diese gleichzeitig auch üben lassen.

6.1.4 Interaktionsspiele als ergänzende Maßnahmen

Im Rahmen eines Hochseilgartentrainings lassen sich Interaktionsspiele als Aufwärmübungen für den Muskel- und Bandapparat, zur psychischen Auflockerung, als abschließende Übungen, sowie als körperliches Training und kooperative Spiele nutzen, die das Selbstvertrauen stärken und auch die motorischen Fähigkeiten verbessern können. Allerdings muss beachtet werden, dass durch die ausschließliche Anwendung von Interaktionsspielen schnell Langeweile und Desinteresse bei Kindern und Jugendlichen einsetzen kann, so dass auf eine ausgewogene Mischung mit anderen Elementen zu achten ist. Eine mit Aktivitäten im Hochseilgarten verknüpfte Interaktionspädagogik kann den Kindern und Jugendlichen einen größeren Anreiz zur Mitarbeit anbieten.

Kinder und Jugendliche lernen durch die Interaktionsspiele, dass jeder Teilnehmer eine wichtige Rolle einnimmt, was auch die Zusammenarbeit aller Teilnehmer erfordert. Dadurch erlernt jeder Einzelne, sich selber und das Maß dessen, was er sich selbst und anderen zumuten kann, besser einzuschätzen. Jeder lernt mehr über seine Grundvoraussetzung und erfährt auch eine Veränderung derselben. Den Kindern und Jugendlichen soll auch deutlich gemacht werden, dass Konkurrenzverhalten seltener zum Ziel führt und dass der Erfolg einer Aktivität von guter Zusammenarbeit abhängt. Ebenso können Vorurteile gegen Mitglieder abgebaut werden, da sich die Persönlichkeit und Kompetenzen des Einzelnen durch die Spiele festigen und verbessern lassen. All diese Kompetenzen sind beim Hochseilgartentraining von Nöten und lassen sich mit Hilfe von Interaktionsspielen gut einüben (vgl. Reiners, 2003, S. 36 ff).

Durch Interaktionsspiele bauen die Kinder und Jugendlichen Beziehungen zu an-

deren auf und lernen sich selber besser kennen. Diese Spiele vermitteln Freude und Lust, Kreativität und Phantasie. Ebenso werden Problemlösevermögen und Einsicht in sachliche und soziale Zusammenhänge gefördert, was eine Übung für das Sozialverhalten darstellt.

Als Spielformen, die einen deutlichen Akzent auf Bewegung setzen, bieten sie unter dem Gesichtspunkt der motorischen Entwicklungsförderung motivierende Lerngelegenheiten, sowie Verbesserung im konditionellen und koordinativen Bereich. Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, sowie Reaktionsvermögen, räumliche Orientierungsfähigkeit, kinästhetische Differenzierungsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Abstimmen eigener Bewegungen auf die Bewegungshandlungen anderer und gesundheitliche Aspekte sind Anforderungen und Übungsinhalte der Spiele.

Die Auswahl der Spiele sollte allerdings so gestaltet und gelenkt werden, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Ressourcen und Fähigkeiten erleben. Schwächere Mitspieler sollen bei den Spielen ihre Stärken erkennen und die Schwächen ungehindert verbessern können. Zudem sollen die Aktivitäten keinen Auswahlcharakter haben und keine einzelnen Sieger und Verlierer hervorbringen, was sich für schwächere Teilnehmer negativ auswirken könnte.

6.2 Auswirkungen des Hochseilgartentrainings

Zu den Wirkungen des Hochseilgartentrainings gibt es bislang wenig empirische Befunde. Es wurden bisher hauptsächlich Untersuchungen bezüglich der Ermittlung und Evaluierung von Standards für Sicherheit und Unfallprävention im Themenfeld des Geräteunterstützten Erlebnissports durchgeführt. Diese werden aufgrund fehlender Normen und Vorschriften für den Bau und Betrieb von Ropes Courses in der Hochseilgartenanlage der Deutschen Sporthochschule Köln mit hohem Aufwand betrieben.

Weitere mögliche wissenschaftliche Betätigungsfelder liegen in pädagogischen, psychologischen und ökonomischen Studien, die bislang absolut unzureichend untersucht wurden. In Deutschland gibt es nur vereinzelt Initiativen an Schulen und Universitäten, die Seilgärten zu pädagogischen und wissenschaftlichen Zwecken installieren (vgl. Banzhaf et. al., 2004, S. 18 ff).

Eine der wenigen Studien zu den Wirkimpulsen des Hochseilgartens ist allerdings

die einer Klinik für psychisch erkrankte Menschen. In einer kontrollierten Beobachtungsstudie an 247 Patienten konnten die Einflüsse, Wirkimpulse und Effektstärken durch erfahrungsorientierte Darlegungen auf dem Hochseilgarten untersucht werden. Die Hochseilgartenbegehung fand zusätzlich zu den klassischen Verfahren der Psychotherapie statt. Die Verhaltensveränderungen der Patienten vom Zeitpunkt der Aufnahme bis zur Entlassung zeigte für Hochseilgartenteilnehmer gegenüber den Nichtteilnehmern durchschnittlich mindestens doppelt so hohe Verbesserungswerte. Diese Verbesserungswerte bezogen sich hauptsächlich auf die Gesamtbeeinträchtigung, auf Depressivität und Angst, auf Kontrollüberzeugung und die Selbstwirksamkeit. Auch persönlichkeitsrelevante Faktoren, wie z. B. die Angst als Persönlichkeitseigenschaft, dispositionelle Ängste, sowie eine ängstliche Persönlichkeit werden durch das Hochseilgartentraining positiv beeinflusst. Somatische Beschwerden nehmen laut dieser Studie durch ein Hochseilgartentraining signifikant ab. Dadurch wird deutlich, dass nicht nur seelische oder mentale Aspekte beeinflusst werden, sondern sich insbesondere auch der Körper „neu erfährt“. Diese Ergebnisse beschreiben deutlich, dass Körper, Seele und Geist eins sind und somit durch die Begehung des Hochseilgartens eine deutliche Verbesserung ihres Krankheitsbildes erzielt wird. Ob diese Ergebnisse auch auf andere Bereiche anwendbar sind, bleibt abzuwarten bis dieser Bereich intensiver erforscht wird (vgl. Mehl, 2006, S. 85 ff).

Eine Pilotuntersuchung zu Auswirkungen eines Hochseilgartentrainings auf die betriebliche Leistungsmotivation ergab, dass kurzzeitpädagogische Maßnahmen im Hochseilgarten zum Erzielen tief greifender Lerneffekte prinzipiell eher nicht geeignet sind. Sie vollziehen sich nicht „von heute auf morgen“, sondern müssen über einen längeren Zeitraum verfolgt werden (vgl. Stauch/Brand, 2004, S. 16).

Es wird deutlich, dass der Hochseilgarten nun auch seinem momentan stattfindenden Boom gerecht werden muss, denn auch wenn sich die Wirkungen aus der Erlebnispädagogik übertragen lassen, sollte mehr in die Lehre und Forschung des pädagogischen Bereiches des Hochseilgartens investiert werden. Um dauerhaft in den Bereichen der Pädagogik bestehen zu können, wird dies von Nöten sein.

6.2.1 Motorische Aspekte

Vergleichen lässt sich der Hochseilgarten zunächst vielleicht mit jedem anderen (Sport)-Gerät. Dennoch darf dieses Trainingsinstrument nicht als allein für sich existierendes Gerät verstanden werden, sondern muss vielmehr über den professionellen, differenzierten, flexibel und individuell gestalteten Einsatz des Hochseilgartentrainers definiert werden.

Dieser ermöglicht und eröffnet den Kindern und Jugendlichen ein umfangreiches Lernfeld im Bereich der Motorik und der Wahrnehmung. Das Hochseilgartentraining schult Kraft, Ausdauer und Kondition. Schon das empor klettern am Masten bedarf eines hohen Krafteinsatzes, der auch die Ausdauer und Kondition fördert. Bei den einzelnen Übungen in luftiger Höhe wird in intensiver Weise das Gleichgewicht und die Körperspannung trainiert. Jeder Teilnehmer wird seinen Körper im Bezug auf den Raum Hochseilgarten wahrnehmen. Die kinästhetische Wahrnehmung und das Bewegungsempfinden werden bei der Durchführung der einzelnen Übungen geschult, während der Teilnehmer z. B. die wackelige Lückenbrücke entlang geht. Dabei bekommt er ein immer besseres Gefühl für seinen Körper, die Stellung der Extremitäten zueinander und dafür welche Veränderungen für einen sicheren Stand notwendig sind. Zudem muss sich der Teilnehmer an die Gegebenheiten des Hochseilgartens anpassen und mittels seines Körpergefühls Umgangs- und Lösungsformen suchen. Jede Bewegung will gut durchdacht sein und stellt große Herausforderungen an die koordinativen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer. Welcher Handgriff ist bei der Halteseilbrücke der richtige und welches Bein muss zu welchem Zeitpunkt an welchen Platz, um das Gleichgewicht halten zu können ohne einen „Knoten“ in die Extremitäten zu bekommen? Die Konzentrationsfähigkeit ist von großer Bedeutung im Hochseilgartentraining. Ohne sich zu konzentrieren, wird der Teilnehmer die Ansprüche nur schwer bewältigen können. Die Anforderungen des Hochseilgartens und die dementsprechende Höhe laden allerdings geradezu ein, sich konzentrieren zu wollen.

Die Herausforderung besteht darin, die Fertigkeiten eines jeden Kindes und Jugendlichen und deren Verbesserungsressourcen zu entdecken. Erfahren die Kinder und Jugendlichen Erfolgserlebnisse, sind sie hoch motiviert weitere motorische Lernerfahrungen machen zu können.

6.2.2 Soziale Aspekte

Über die Erweiterung der sozialen Kompetenzen wirkt das Hochseilgartentraining auf die gesamte Persönlichkeit der jeweiligen Teilnehmer, da die Entwicklung der sozialen Kompetenzen immer mit Persönlichkeitsveränderungen verbunden ist. Diese gehen der sozialen Entwicklung voraus (vgl. Schut/Schiering, 2005, S. 42).

Der Hochseilgarten ist ein ideales Lernfeld für die eigene Persönlichkeit und das eigene Verhalten innerhalb einer Gruppe. Die Übungen lassen sich so auswählen, dass die Kinder und Jugendlichen sich mit den anderen Teilnehmern auseinandersetzen und mit ihnen zusammenarbeiten müssen. Der Erfolg einer jeden Übung hängt von einer guten und fruchtbaren Zusammenarbeit ab. Nimmt man z. B. die Bezwingung der Riesenleiter. Die Teilnehmer müssen sich vor Beginn auf eine Strategie einigen. Sie entwickeln dadurch Eigeninitiative, Spontaneität und Kreativität. Durch die entwickelten Lösungswege und deren Umsetzung entdecken sie ihre verborgenen Fähigkeiten und Stärken und bauen ihr Selbstvertrauen und ihr Selbstwertgefühl auf. Sie lernen für jede Entscheidung die Verantwortung zu übernehmen (vgl. Reiners, 1995, S. 67). Dies gelingt allerdings nur, wenn sie diesen Prozess alleine und ohne Ideengabe von anderen bewältigen können. Gelingt eine positive Persönlichkeitsentwicklung, führt diese auch dazu, die sozialen Kompetenzen der einzelnen zu verbessern. Bleiben wir bei dem Beispiel der Bezwingung der Riesenleiter. Keiner der Teilnehmer schafft diese Aufgabe alleine. Jeder ist auf den anderen angewiesen und das im Idealfall ohne Konkurrenzverhalten aufkommen zu lassen. Bei der Bezwingung muss jeder dem anderen helfen und auch sich selbst helfen lassen. Die Teilnehmer müssen miteinander kooperieren, Initiative und Verantwortung übernehmen, was dann auch die Konfliktfähigkeit fördert. Die Durchführung gibt jedem Teilnehmer eine realistische Selbsteinschätzung und steigert mit jedem Balken das Selbstbewusstsein. (vgl. Gilsdorf/Kistner, 2002, 22 ff). Aber auch die Grenzen und Schwächen jedes Einzelnen werden aufgezeigt. Im Hochseilgarten gibt es die Möglichkeit, diese auszutesten und auch die Schwächen der Anderen akzeptieren zu lernen, er stellt hierfür ein ideales Lernfeld dar (vgl. Schut/Schiering, 2005, S. 43). Auch die Interaktionsspiele haben innerhalb des Hochseilgartentrainings pädagogischen Charakter bezüglich der Sozialen Aspekte. Sie sind als eine Technik der Interaktionspädagogik zu nennen. Ihr Zweck ist nicht nur die Unterhaltung und die Entspannung, sondern auch die Förderung bestimmter Verhaltensweisen und

die erzieherische Dimension. Daher sind sie auch als Vorstufe der Anforderungen eines Hochseilgartentrainings anzusehen (vgl. Reiners, 2003, S. 28).

Die Erfahrungen und Erkenntnisse, die in diesem Lernfeld gesammelt werden, lassen sich dann, wie in Kapitel 6.3 beschrieben, auch auf den Alltag der Kinder und Jugendlichen übertragen.

6.2.3 Aspekte der Selbsterfahrung

Durch die individuellen Erfolge, die sich bei der Teilnahme am Hochseilgartentraining für jedes einzelne Kind und jeden einzelnen Jugendlichen feiern lassen, wird auch das jeweilige Selbstkonzept positiv beeinflusst. Selbst Kinder, die auf neue Anforderungen sehr zurückhaltend reagieren, können Schritt für Schritt ganz neue Erfahrungen machen. Schon das schrittweise Erklimmen des Masts, mit dem Abseilen aus einer Selbstbestimmten Höhe, gibt den Kindern ein großes Gefühl, etwas ganz besonderes geschafft zu haben und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Aufgrund dessen ist es allerdings auch so wichtig, dass der Trainer jeden Einzelnen bei der Auswahl seiner eigenen Ziele unterstützt und diese ebenfalls von der Gruppe anerkannt werden.

Der kleine „Verbalakrobat“, der seine eigene Aufregung und sein geringes Selbstkonzept mit vielen aneinander gereihten Wörtern überspielt, nimmt nach langem Zögern die Herausforderung an, die am Mast festgemachte Leiter empor zu steigen und sich von der letzten Leiterstufe abseilen zu lassen. Er realisiert, dass ihm seine Worte nun nichts mehr nutzen und konzentriert sich immer mehr auf seinen Körper und darauf, was mit diesem nun geschieht. Fest ins Sicherheitsseil genommen, wagt er es sich loszulassen und in der Luft zu schwingen. Am Boden angekommen ist er von seiner Leistung völlig überwältigt. Er wiederholt diese Aufgabe mehrmals und am Ende des Hochseilgartentrainings lässt er sich vom Podest in 10 m Höhe abseilen. Mit stolz geschwellter Brust verlässt er anschließend den Hochseilgarten. Dieses Erlebnis gibt ihm eine völlig neue Erfahrung und sein bisheriges Selbstbild wurde in positiver Weise durcheinander gebracht. Er kann seine Erfahrungen mit den anderen Teilnehmern teilen und lernt eine ganz neue Wertschätzung durch seine soziale Umwelt kennen.

Im Jugendalter kann ein Hochseilgartentraining die eigene Identität positiv beein-

flussen. In der Phase der Übergänge und der Neuorientierung nimmt das Selbstkonzept eines Jugendlichen auf die Identität Einfluss. Die Jugendlichen lernen im Hochseilgarten ungezwungener Sozialkontakt zu anderen aufzunehmen und erreichen eine stärker ausgeprägt Standfestigkeit. Einbrüche im Selbstwert, die für das frühe Jugendalter nicht untypisch sind, können nicht nur verhindert werden, sondern der Selbstwert kann sogar stabilisiert und erhöht werden (vgl. Boeger, 2005, S. 86 ff).

6.2.4 Das Flow - Erlebnis

Voraussetzungen für Bewegungserfahrungen, die Erfahrungen unmittelbar sinnvollen Handelns ermöglichen, sind Gleichgewichtszustände zwischen der Herausforderung durch die Situation und die der eigenen Fähigkeiten. Die Schwierigkeitsstufe der gestellten Aufgabe darf die eigenen Fähigkeiten übersteigen, ohne allerdings die Person zu überfordern.

Csikszentmihalyi¹⁷ bezeichnet das vollkommene Aufgehen im Tun und das damit verbundene Gefühl als „Flow-Erleben“. Flow bedeutet somit ein harmonisches Erlebnis, bei dem Körper und Geist problemlos kooperieren, bis sich das Gefühl einstellt, dass etwas ganz besonderes mit einem geschieht. Bewusstsein und Handeln fließen ineinander, während sich die Person in einer Art Selbstvergessenheit ganz auf die jeweilige Tätigkeit konzentriert. Die Aufmerksamkeit ist ganz auf das unmittelbare Tun gerichtet.

Flow-Erlebnisse werden durch Aktivitäten erreicht, bei denen in der Handlung selbst eine Befriedigung erfahren werden kann und ein ausgeglichener Spannungszustand zwischen den Herausforderungen und den individuellen Fähigkeiten besteht. Zudem wird die Situation als kontrollierbar erlebt und die Rückmeldung zur Qualität der Handlungen erfolgt dann auch eindeutig. Das Motiv ist nicht das Ergebnis, der Erfolg oder eine damit verbundene äußere Belohnung, sondern die Tätigkeit als solches.

Diese Merkmale treffen insbesondere auf sportliche Aktivitäten zu und so auch

¹⁷Mihaly Csikszentmihalyi: geb. 1934 als Sohn einer ungarischen Familie in Italien. Gastprofessuren in Italien, Finnland, Brasilien und Kanada. Heute ist er Direktor des Quality of Life Center und Professor für Unternehmensführung an der Claremont Graduate University in Kalifornien. Weltweit bekannt wurde Csikszentmihalyi, als er erstmals das Flow Phänomen beschrieb. Er gilt als führender Glücksforscher (vgl. www.klett-cotta.de).

auf das Hochseilgartentraining. Wird eine solche Aktivität um ihrer selbst willen betrieben, werden höchste Belastungen und größte Anstrengungen als freudvolle Betätigung und Entspannung erlebt.

Somit kommt auch dem Grundsatz der selbst gewählten Herausforderung, der Selbstbestimmung und der Freiwilligkeit im Hochseilgarten eine große Bedeutung zu, denn nur in diesem Bedingungsgefüge kann die wichtigste Befriedigungsquelle, nämlich die der „Freude am Erlebnis“ und an der „die Aktivität selbst“ gestillt werden (vgl. Zimmer, 1998, S. 21).

6.3 Reflektions- und Transfermodelle

Durch das Hochseilgartentraining sollen unterschiedliche Wirkungen erzielt werden. Die Teilnehmer sollen neben dem harmonischen Erlebnis und dem anschließenden guten Gefühl, Verhaltensweisen an sich und anderen feststellen oder neue Handlungsalternativen erlernen und sich diese möglicherweise aneignen.

In der Praxis gibt es sechs verschiedene Wirkungsmodelle, die sich sowohl auf die Anleitung als auch auf die Nachbereitung von Hochseilgärten beziehen. In der praktischen Arbeit gibt es allerdings auch Mischformen dieser Wirkungsmodelle.

Das Wirkungsmodell, in dem *auf die Kraft der Erfahrung gesetzt* wird, benennt die Fachliteratur auch als „*The mountain speak for themselves*“. Hierbei bleibt den Teilnehmern selbst überlassen, ob und wie sie ihre Erfahrungen verarbeiten (vgl. Lakemann, 2005, S. 19). Das Wesentliche innerhalb des Hochseilgartentrainings soll von den Teilnehmern intuitiv erkannt und erlernt werden und die Erlebnisse werden nicht weiter besprochen. Die Teilnehmer überlegen, wie ein Element technisch am Besten zu bewältigen ist, gehen aber nicht explizit auf die emotionalen und sozialen Wirkungen ein, wodurch der Trainer hierbei auch die wenigsten Einflussmöglichkeiten besitzt. Bei diesem Wirkungsmodell liegt die Schwierigkeit in seiner Unverbindlichkeit und der Zufälligkeit des Lernerfolges, denn es bleibt ungewiss, ob die Übungen passend für die Lernziele der Gruppe waren.

Ein weiteres Wirkungsmodell *kommentiert die Erfahrungen*, indem der Trainer als Beobachter und Experte auftritt und den Teilnehmern nach der Aktion eine Rückmeldung über deren Verhalten gibt. Das Resümee der wesentlichen Lernziele wird vom Trainer zusammengefasst und er zeigt einen möglichen Transfer in den Alltag auf. Hierbei ist auf die Botschaften, die der Trainer vermittelt, zu achten, denn es

besteht die Gefahr, dass die Gruppe diese anders erlebt, sich getadelt fühlt und eventuell Widerstand entwickelt. Am erfolgreichsten ist dieses Wirkungsmodell, wenn der Trainer von der Gruppe akzeptiert wird und dadurch sehr direkte Aussagen über die Gruppe und deren augenscheinlichen Zustand machen kann.

Die *Erfahrung reflektieren* bedeutet als Vermittlungsmodell, dass die Teilnehmer aktiv über die gemachten Erfahrungen nachdenken sollen. Der Trainer stellt ausgewählte Fragen, wobei die Teilnehmer das Potenzial des Erlebten selbst entdecken und ihren eigenen Lernerfolg erkennen. Zudem können sie dadurch einen Transfer zum Alltag schaffen. In diesem Modell wird eine kritische Auseinandersetzung mit den gezeigten Verhaltensweisen möglich und kann dazu führen, dass dem Einzelnen die nützliche Wirkung seiner Verhaltensweisen bewusst und er dadurch positiv verstärkt wird. Aber auch negative Verhaltensweisen eines Teilnehmers oder der Gruppe können aufgedeckt werden.

Wird der *Erfahrung eine Vorgeschichte gegeben*, bedeutet dies für die Teilnehmer, dass sie bereits vor der Aktivität auf verschiedene Probleme oder zu erwartende Schwierigkeiten vorbereitet werden. Während eines Rückblicks kann an eine vorherige Aktion angeknüpft werden und diese Ergebnisse werden nun noch einmal aufgegriffen. Sie werden als Hilfestellung für eine bevorstehende Situation genutzt. Die Motivation beinhaltet, dass sich die Teilnehmer Ziele für eine bevorstehende Aktivität setzen und festlegen, was sie daraus lernen wollen. Die Funktionalität besteht aus der Herausarbeitung der positiven Verhaltensweisen für den Gruppenprozess. Dadurch werden den Teilnehmern die produktiven und unterstützenden Verhaltensweisen für weitere Aufgaben und deren Lösung deutlich. Die Hindernisse sollen Verhaltensweisen aufzeigen, die für den Erfolg einer Aktion eher hinderlich sind und gemeinsam werden Lösungen gesucht, um diese Barrieren zu überwinden. Werden die Erfahrungen in eine Metapher gekleidet, sollen diese eine Verbindung zwischen der Aktion und der Lebenswirklichkeit der Teilnehmer herstellen. Es werden parallele Strukturen und eine enge Beziehung zwischen der Aktivität und dem Alltag der Teilnehmer geschaffen.

Die *Erfahrung indirekt fokussieren* bedeutet für die Gruppe, dass die Anleitung des Trainers eine wichtige Rolle spielt. Die Probleme, die während der Aktion auftreten, werden im direkten Vergleich reflektiert, Handlungsalternativen durch den Trainer genannt und mit der Gruppe erörtert. Somit beinhaltet dieses Modell, durch die Offenlegung und Diskussion der problematischen Verhaltensweisen, ein positives

Handlungsergebnis (vgl. Praxisfeld, 2006, S. 76 ff).

Die Reflektions- und Transfermodelle bedeuten hier ganz allgemein ausgedrückt, ein Fortschreiten der Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten. Die Teilnehmer entdecken neue Verhaltensweisen in der konkreten Situation im Hochseilgarten, verallgemeinern diese Lernerfahrungen und übertragen sie dann auf andere Alltagssituationen.

Das Nutzen des Mediums Hochseilgarten innerhalb der Sozialen Arbeit bereichert die Handlungsmöglichkeiten von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen ungemein. Die Soziale Arbeit entdeckt durch die Bewegung im Hochseilgarten ein neues Repertoire, welches neben der Aufarbeitung der motorischen Defizite und deren Folgeerscheinungen erlaubt, Beratungs- und Unterstützungssituationen durch diesen Handlungs- und Bewegungsorientierten Ansatz zu begleiten. Der Hochseilgarten gibt die Möglichkeit, Situationen zu konstruieren und zu irritieren, um eingefahrene Interaktionsmuster aufzubrechen, Ressourcen zu verstärken und Möglichkeiten zu neuem Handeln zu geben. Die Teilnehmer erleben sich in motivierten und ungewohnten Handlungsfeldern, die positive Entwicklungschancen mit sich bringen (vgl. Hochseilgarten Dülmen, www.hochseilgarten-duelmen.de).

Ein weiteres Nutzen des Hochseilgartens im Feld der Sozialen Arbeit stellt neben den begleitenden Angeboten für Schulklassen die außerschulische Jugendarbeit dar. In beiden Bereichen ist es durch eine enge Kooperation möglich soziale Kompetenzen, sowie Bereiche der Selbsterfahrung und der Persönlichkeitsentwicklung zu fördern.

Auch in der Jugendhilfe und der Hilfe zur Erziehung muss der Handlungs- und Bewegungsorientierte Ansatz des Hochseilgartentrainings genutzt werden. Zu den oben genannten Themen kommen in diesen Arbeitsfeldern der Gewaltabbau, Umgang mit Fremden und der Bereich der Sozialintegration dazu.

So bearbeitet das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit im Hochseilgarten auch den Bereich der Bildung und besitzt hier ihr besonderes Leistungspotential, welches so auch entfaltet werden kann. Bildung steht als zentrale Ressource der Lebensbewältigung. Diese meint nicht einfach Wissenserwerb oder das Lernen von Bildungsgütern. Bildung bedeutet „sich bilden“, also einen Prozess des sich bildenden Subjektes, oder auch Selbstbildung. Um dieses Leistungspotential zu entfalten, muss sich diese Form der motorischen Erziehung an alle Bildungsbereiche richten. Es sollen

Schulen, Jugendgruppen und auch Problemjugendliche erreicht werden. Somit ist dies von allgemeiner pädagogischer Relevanz und soll nicht nur ein Spezialangebot kompensatorischer Erziehung für Gruppen mit Spezialbedürfnissen sein (vgl. Münchmeier, 2004, S. 25).

6.4 Professionelles Profil

Hochseilgartentrainer sollen den Teilnehmern die Möglichkeit bieten, sich selbst als Individuum und gleichzeitig als Gruppenmitglied zu erfahren. Bisherige Verhaltensweisen und Einstellungen sollen durch die Teilnehmer selbst überprüft und gegebenenfalls verändert werden können. Zudem soll der Hochseilgartentrainer die Erfahrungen mit den Teilnehmern aufarbeiten und reflektieren, um eine Übertragung ins Alltagsleben zu ermöglichen. Auch als Verantwortlicher für die Sicherheit ist der Hochseilgartentrainer anzusehen. Somit kann seine Rolle als „Architekt von Lernsituationen“ beschrieben werden. Dies bedeutet große Anforderungen, die in folgende Grundkategorien eingeteilt werden können. Der Hochseilgartentrainer sollte stets als oberstes Ziel verfolgen, *„sich überflüssig zu machen“*. Er gibt Hilfestellungen und arrangiert die Situation, gestaltet Lernfelder, begleitet diese, führt die Gruppe und leistet Transferarbeit. Er zieht sich aber immer wieder aus dem Gruppengeschehen zurück. Der Trainer darf allerdings nicht provokativ und faul wirken, sondern soll neben dem Auswählen der Lernsituationen das Geschehen genau beobachten und lenken, aber die Teilnehmer auch gewähren lassen, wodurch sie ihre eigenen Erfahrungen machen, Erfolge und Niederlagen erleben und aus hautnahen Konsequenzen lernen. In gefährlichen Situationen muss er eingreifen.

Des Weiteren *soll er der Versuchung widerstehen, seine Kompetenzen und sich selbst darstellen zu wollen*. Der Hochseilgartentrainer soll von seinen Fähigkeiten, als kompetenteste Person in diesem Setting, Anteile abgeben können, um die Gruppe nicht zu unterrichten und zu erziehen, sondern diese Möglichkeiten der Gruppe selbst zu überlassen.

Eine weitere Grundkategorie stellt die Kompetenz dar, *ein Gefühl zu entwickeln, welche Aufgaben den Bedürfnissen seiner Gruppe bzw. der einzelnen Mitglieder am ehesten gerecht werden*. Die Aufgaben sollen für die Teilnehmer herausfordernd aber machbar sein.

Aber auch mit *motivierenden Kompetenzen* muss der Hochseilgartentrainer aus-

gestattet sein. Er soll das Interesse und die Bereitschaft eines Kindes oder eines Jugendlichen für die Aktivität wecken. Dazu muss ihm der Sinn der Aufgaben klar sein. Daneben soll er *auch Regeln vermitteln und auf die Einhaltung derselbigen achten. Er soll klare Grenzen und Konsequenzen setzen und durchsetzen können.* Denn der Sicherheitsaspekt und der Schutz der Teilnehmer stehen im Hochseilgarten an erster Stelle (vgl. Reiners, 2003, 46 ff).

Die Ausbildung zum Hochseilgartentrainer ist an die Standards der ERCA angepasst, die ein Curriculum zur Ausbildung vorschlagen. Sie wird von Mitarbeitern der ERCA begleitet, die abschließend auch die Prüfung abnehmen. Die Fortbildung beinhaltet ebenso wie die Abschlussprüfung, praktische und theoretische Inhalte. Teilnahmevoraussetzungen sind eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem pädagogischen Beruf, ein abgeschlossenes pädagogisches Studium oder nachgewiesene Erfahrung in der Arbeit mit Gruppen, sowie eine gute gesundheitliche und körperliche Verfassung.

Die Ausbildung enthält einen technisch-methodischen Teil, der das aktive Kennen lernen des Hochseilgartens, Sicherheitstechniken und -abläufen, Material- und Knotenkunde, Leitungsverständnis, Heranführung an Traineraufgaben, Anleiten und Führen einer Gruppe, Rettungsszenarien, Materialbergung, Sicherheitsstandards, Theorieinhalte, sowie die Vertiefung der theoretischen und praktischen Kompetenzen und das Kennen lernen der Reflektions- und Transfermethoden beinhaltet. Dieser Teil besteht aus 4 Modulen, die sich jeweils über 3 Tage erstrecken. Einen weiteren Teil stellen didaktisch-methodische Inhalte dar, die sich mit Programmdesign, Austausch der ersten Trainererfahrungen und Reflektionen befassen. Dieses Modul wird in 3 Abendeinheiten eingeteilt. Ein eintägiges Modul der Ausbildung befasst sich mit dem Krisenmanagement, das ein spezielles Training für den Umgang mit potenziell gefährlichen Situationen und Erste-Hilfe-Techniken für den Hochseilgarten beinhaltet. In der abschließenden Prüfung werden die Inhalte der Ausbildung theoretisch in Form einer schriftlichen Prüfung und praktisch in der Ausführung der erlernten praktischen Inhalte abgefragt.

7 Praxisbeispiel anhand eines regelmäßigen Bewegungsangebotes im Hochseilgarten

Der hier vorgestellte Konzeptentwurf stellt einen idealtypischen Verlauf eines geplanten Hochseilgartentrainings dar. Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung durch ein Hochseilgartentraining fördern zu können und im Grunde fördern zu müssen, gewinnt besondere Bedeutung unter dem Aspekt, einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung nachzugehen und macht darüber hinaus besonderen Sinn, betrachtet man die motorischen und sozialen Defizite vieler Kinder und Jugendlichen heute. Die Auswirkungen des nachfolgenden Praxisbeispiels eines Hochseilgartentrainings beziehen sich eher auf Vermutungen und eigene Erfahrungen. Leider gab es kein reales Projekt, welches meinerseits hätte evaluiert werden können.

7.1 Zielgruppe

Das Hochseilgartentraining soll als dauerhaftes Angebot und fester Bestandteil im Alltagsleben eines Kinderheimes integriert werden. Ähnlich wie bei einem Vereinsangebot, wird das Hochseilgartentraining regelmäßig einmal wöchentlich mit einer festen Gruppe stattfinden. Es besteht allerdings auch die Möglichkeit, dieses Hochseilgartentraining nach ca. 15 Übungseinheiten zu beenden und anschließend mit einer neuen Gruppe zu beginnen. Den Kindern, die aus unterschiedlichen Gründen noch nicht in ein Vereinsangebot zu integrieren sind, soll ein solches geboten werden. Neben der motorischen Erziehung und der Förderung des Sozialverhaltens im Hochseilgarten, sollen sie außerdem bestärkt werden, später einem Verein ihrer Wahl beitreten zu können, um dann einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung nachzugehen.

Das Angebot richtet sich an die Bewohner der Heimgruppen, die motorische Defizite und ein auffälliges Sozialverhalten zeigen. Kinder, die durch Mängel in der grob- und feinmotorischen Entwicklung auffallen, was auch oft mit einem geringen Selbstwertgefühl und negativem Sozialverhalten einhergeht, sollen ebenso angesprochen werden wie Kinder mit Sprachschwierigkeiten oder auch solche mit Problemen in der Aufmerksamkeit und der Konzentration. Das Hochseilgartentraining soll ihnen nach Abklärung des Förderbedarfs mit den betreuenden Pädagogen gezielt angeboten werden. Der Hochseilgartentrainer sammelt in den Vorgesprächen mit

den Pädagogen in den Gruppen konkrete Informationen über die Problematiken der Kinder, um so eine möglichst heterogene Gruppe zusammenstellen zu können. Dadurch soll verhindert werden, dass sich die Kinder durch ihre Defizite in den Lernprozessen gegenseitig behindern. Zusätzlich werden solche diagnostischen Befunde vom Hochseilgartentrainer zu Beginn der Maßnahme erhoben. Zudem kann er durch Vorübungen und Interaktionsspiele die Ressourcen und Defizite der Kinder erkennen, um das Setting und das Programm dementsprechend zu gestalten. Mädchen und Jungen können am Hochseilgartentraining gleichermaßen teilnehmen. Die Altersspanne von 8-12 Jahren wird nicht zu groß gewählt, um eine möglichst einheitliche Gruppe zu bilden, in der dann eine adäquate Förderung stattfinden kann. Allerdings sollen vereinzelt auch ältere Kinder mit einem geringeren motorischen Entwicklungsalter die Möglichkeit einer Teilnahme bekommen. Denn so erfahren auch sie innerhalb dieser Fördergruppe ein gleichwertiges Gruppenmitglied zu sein, erleben Akzeptanz im Bezug auf ihr motorisches Können und sammeln durch die individuelle Förderung rasche Erfolgserlebnisse, was sie in der Gruppe von Gleichaltrigen durch die motorischen Schwierigkeiten oftmals nicht erleben. Für die Entwicklung solch eines Kindes erweist sich diese Gruppenkonstellation als sehr förderlich.

Des Weiteren sollen die Kinder andere Kinder mit ähnlichen Problemen treffen und auch die Gelegenheit für Erfolgserlebnisse bekommen, die im schulischen Sportunterricht mitunter ausbleiben. Positiv auf ihr Selbstbild und die motorische Entwicklung wirkt sich die Erfahrung aus, einer leistungshomogenen Gruppe anzugehören und hier Anerkennung ihrer Leistungen zu erfahren.

Zu beachten ist allerdings, dass die Kinder Spaß und Freude an der Nutzung des Hochseilgartens haben sollen. Verängstigte Kinder oder solche mit gravierenden Defiziten, die sie an einer freudigen Teilnahme am Hochseilgartentraining hindern und in ihrem Verhalten blockieren würden, sollen andere Möglichkeiten der Bewegungsförderung erhalten, um ihnen in ihrer Entwicklung nicht noch weitere Misserfolgserlebnisse widerfahren zu lassen. Diese Entscheidungen erfordern von den Pädagogen und Trainern einen einfühlsamen und empathischen Umgang mit den Kindern, ihren Bedürfnissen und Schwächen.

7.2 Zieldefinition

Die individuelle Zieldefinition für jedes einzelne Kind erfolgt zum einen durch die Hochseilgartentrainer, durch die betreuenden Pädagogen und natürlich durch die Kinder selber. Die eigenen Ziele können durch die Teilnehmer bei jedem Training individuell gestaltet und modifiziert werden. Es gibt die Möglichkeit, die Ziele und das Erreichen derer zu reflektieren und hervorzuheben oder auf sich beruhen und so wirken zu lassen. Die Kinder werden zudem ihre Leistungen selber thematisieren und das Erlebte auch untereinander reflektieren. Sinnvoll ist hierbei, dass diese Reflektionen der Kinder durch den Trainer aufgegriffen und mit den Kindern gemeinsam bearbeitet werden. Dabei ist gleichzeitig die Gelegenheit gegeben, die Kinder in ihren Leistungen zu bestärken.

Auf das Erleben der Kinder bezogene Ziele:

- Spaß an der regelmäßigen Bewegung
- Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen
- Positives Erleben des eigenen Körpers und der eigenen Fähigkeiten
- Verbesserungen des eigenen Könnens
- Anerkennung durch die Gruppe und die Trainer erfahren

Motorische Ziele aus Sicht der Trainer:

- Verbesserung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie Grobmotorik, Wahrnehmung, Koordination, Kinästhesie, Gleichgewicht, Kraft, Ausdauer, Reaktion und Kondition

Pädagogische und psychologische Ziele aus Sicht der Trainer:

- Stärkung des Selbstwertgefühls und Verbesserung des Selbstbildes
- Eigene Grenzen erfahren (die des eigenen Körpers und die in der eigenen Persönlichkeit begründeten)
- positive Veränderung des Sozialverhaltens
- Verbesserung der Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit

- Steigerung der Frustrationstoleranz
- Einhalten von klaren Regeln und Grenzen
- das Durchhaltevermögen für eine regelmäßig stattfindende Gruppe zu erhöhen, mit dem Ziel einen Selbstbestimmten und freiwilligen Vereinsbeitritt bewirken zu wollen

Zu Bedenken ist natürlich, dass jede Gruppe, die ein Hochseilgartentraining absolviert für sich andere Ziele definiert. Dementsprechend werden dann die Inhalte des Trainings und die dazugehörenden Stationen anders gestaltet und gewählt. Je nach Situation einer Gruppe können somit andere Perspektiven entwickelt werden. Auch wenn die Elemente im Hochseilgarten einen hohen Grad an Allgemeinheit besitzen, können Ziele und Perspektiven differenziert und individuell gewählt sowie den Bedürfnissen, Stärken und Ängsten einer Gruppe angepasst werden.

7.3 Konkretes Setting

Die Gruppe wird aus 12-15 Kindern bestehen und von zwei Hochseilgartentrainer geleitet. Der zeitliche Rahmen beträgt jeweils drei Stunden. Die Gruppe wird sich bei (fast) allen Wetterlagen draußen im Hochseilgarten und auch auf der angrenzenden Wiese aufhalten. Die Grünfläche wird vor allem für Interaktionsspiele genutzt, welche in jedes Hochseilgartentraining einfließen werden.

Das Hochseilgartentraining wird eine feste Struktur verfolgen, um den Kindern einen möglichst konstanten Rahmen mit viel Sicherheit zu bieten. So wird mit einer kurzen „Blitzlicht“-Runde begonnen, in der die Kinder kurz ihre Befindlichkeit, Ziele oder Neuigkeiten mitteilen können. Nach einem gemeinsamen Aufwärm- und Interaktionsspiel werden ein bis zwei Stationen im Hochseilgarten genutzt. Das Ende des Hochseilgartentrainings wird dann mit einem Spiel und einem abschließenden „Blitzlicht“ beendet.

Die Kinder lernen den Umgang mit den Gurtsystemen und Helmen, um diese dann möglichst selbständig benutzen zu können. Auch in die Top Rope Sicherung werden sie intensiv eingewiesen, um sich gegenseitig sichern zu können. Für die Kontrolle und Sicherheit sind aber letztendlich immer die Trainer verantwortlich.

Innerhalb dieser Gruppe wird Ressourcenorientiert gearbeitet. Die Kinder führen die Übungen im Hochseilgarten von leichten Aufforderungsniveaus hin zu den

schweren aus und werden da „abgeholt“, wo sie sich mit ihren motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten befinden. Diese Arbeitsweise garantiert den Kindern Erfolgserlebnisse und setzt Anreize, auch Unbekanntes auszuprobieren. Zudem erleben sie, innerhalb der Gruppe ernst genommen zu werden. Des Weiteren soll handlungsorientiert gearbeitet werden, sowie den Kindern die Gelegenheit gegeben werden, auf möglichst verschiedenen Ebenen zu lernen. Dies wird durch möglichst kurze Reflektionsrunden, viele Bewegungsinhalte und auch durch die Fähigkeit der Trainer, bedarfs- und situationsorientiert zu arbeiten, umgesetzt. Die Trainer müssen somit in der Lage sein, geplante Inhalte zugunsten der Bedürfnisse der Kinder kurzerhand zu verändern.

7.4 Inhalte

Die erste Begegnung mit der Gruppe soll so gestaltet werden, dass sich die Kinder und die Trainer untereinander kennen lernen und erste Kontakte mit einzelnen Übungen des Hochseilgartens machen können. Ihnen soll so zum einen die eventuell bestehende Angst und Unsicherheit genommen werden, und gleichzeitig Mut für weitere Übungen und das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gegeben werden. Zu Beginn der ersten Stunde stellen sich die Kinder untereinander vor, indem sie ihren Namen und die Gruppe in der sie leben nennen und eine für sie typische Bewegung ausführen. Die Bewegung erleichtert den Kindern die Konzentration und lässt die Trainer erkennen, ob das Kind eher ex- oder introvertiert reagiert, was für die weiteren Stunden von Wichtigkeit sein kann.

Anschließend spielt die Gruppe auf der angrenzenden Wiese „Kettenfangen“ in etwas vereinfachter Form. Das Spielfeld wird so eingegrenzt, dass das Fangen der Teilnehmer erleichtert wird und es je nach Bedarf vergrößert werden kann. Sechs Kinder gehen jeweils zu zweit zusammen und fassen sich an den Händen. Die Anzahl der Pärchen lässt sich beliebig variieren und je nach Bedürfnis der Gruppe verändern. Diese drei Pärchen versuchen nun, die anderen Teilnehmer zu fangen. Jeder Gefangene nimmt den linken Fänger an die Hand und der rechte Fänger wird nun wieder zum Gejagten. Somit sind alle Kinder in Bewegung und jedes Kind hat wieder die Möglichkeit, zum Gejagten zu werden. Eine Steigerung dieses Spiels wäre die Veränderung in der Form, dass ein Kind mit dem Fangen beginnt und jedes gefangene Kind sich an den Händen der Kinder innerhalb der bestehenden Kette

festhält. Die Kette darf sich nicht teilen und das Spiel ist erst beendet, wenn alle Kinder eingefangen wurden.

Diese Spielformen beabsichtigen die allgemeine Erwärmung der Muskulatur und des Herz-Kreislaufsystems. Die Ausdauerfähigkeit, die Koordination, die Wahrnehmung und die motorischen Fertigkeiten werden verbessert. Zudem fördert es die Zusammenarbeit und die Entwicklung von Problemlösungsstrategien. Die Berührungssängste werden abgebaut und es entwickelt sich ein Vertrauensverhältnis zu den anderen Gruppenmitgliedern. Ein wichtiger Faktor ist natürlich auch der Spaß am Spielen.

Nach der Erwärmungsphase ziehen die Kinder die Kombigurte und Helme an. Die erste Station im Hochseilgarten ist nun die Lückenbrücke. Bevor diese von den Teilnehmern genutzt wird, sollen die Kinder nacheinander den Mast ca. zwei bis vier Meter empor klettern. Sie werden fest in die Top Rope Sicherung genommen, die in der ersten Stunde noch von den Trainern getätigt wird und lassen sich anschließend vom Mast los. Der Teilnehmer schwingt nun im Seil, kann etwas angeschaukelt werden und wird dann langsam abgelassen. Bei einer kurzen Reflektion kann der Trainer näheres über die Befindlichkeit und das Erleben des Kindes erfahren. Die Kinder können dann einen erneuten Versuch starten und sich von einer höheren Stelle am Mast abseilen lassen. Später können die Kinder ganz nach oben klettern und sich entweder vom Podest abseilen lassen oder einmal auf allen Vieren über die Lückenbrücke und zurück krabbeln.

In den darauf folgenden Stunden gehen die Kinder über die Lückenbrücke. Zuerst alleine, dann eventuell auch zu Zweit. Eine Steigerung hierbei wäre gegeben, wenn sich zwei Kinder auf der Lückenbrücke befinden. Ein Kind lässt sich die Augen verbinden und das andere Kind lotst es über die Brücke. Diese Übungen sind aber immer an die Interessen und Fähigkeiten der Kinder gebunden.

Durch das Klettern und Abseilen am Mast, ist ein langsamer Einstieg in die Station der Lückenbrücke gewährleistet. Alle Kinder beginnen diese Übung in gleicher Form. Durch das Krabbeln über die Brücke ist die Anforderung noch etwas geringer gehalten und es gibt den Kindern mehr Sicherheit. Hierbei können sie auch noch andere Fortbewegungsmöglichkeiten ausprobieren.

Diese Übung schult die Grobmotorik, das Gleichgewicht, die Koordination, die Wahrnehmung des eigenen Körpers und die Lage-Raum Wahrnehmung. Zudem findet eine Stärkung des Selbstwertgefühls statt. Durch die Top Rope Sicherung ist

immer Kontakt zum Trainer vorhanden, was den Kindern Sicherheit vermittelt. Der Abschluss der Stunde soll nun etwas ruhiger gestaltet werden. Es wird ein Spiel mit „cool down“ Charakter gewählt, um die Kinder nicht zu aufgedreht aus dem Training gehen zu lassen. Die Gruppe spielt „Zublinzeln“. Pärchenweise stellen sich die Kinder hintereinander im Kreis auf. Ein Kind steht ohne Partner und versucht nun einem Mitspieler in der vorderen Reihe zuzublinzeln. Wird dies bemerkt, versucht dieses zu dem blinzeln Kind zu laufen, während das Kind, das hinten steht, dies zu verhindern versucht. Kann das Kind den blinzeln Teilnehmer erreichen, stellt es sich hinter ihn und das Kind ohne Partner blinzelt weiter, um auch wieder einen Partner zu bekommen.

Bei diesem Spiel wechseln konzentrierte Phasen mit aktiven Bewegungsphasen, wodurch ein ruhiges Ende gewährleistet wird. Nach dem Spiel werden die Kinder mit einer kurzen „Blitzlichtrunde“ verabschiedet und können nun kurz ihre Erlebnisse und eventuell auch schon Ziele für das nächste Hochseilgartentraining nennen. Diese Form der Reflektion ist sehr wichtig, damit die Kinder nun auch lernen können, ihre Befindlichkeiten und Emotionen in Worte zu fassen. Zudem nehmen sie eine Aufgabe oder ein Ziel in Form eines Übergangsobjektes mit zum nächsten Hochseilgartentraining, wodurch ihnen dann der Start ins Training leichter gelingen kann. In den folgenden Übungseinheiten sollen Elemente der vorherigen Einheit wieder aufgenommen werden, damit die Kinder Gelerntes wiederholen und festigen können. Zudem fällt ihnen der Einstieg leichter, wenn sie mit bekannten Übungen beginnen können. Nun können allerdings die Übungen auch schon mal wechseln. So kann zur Lückenbrücke noch die Halteseilbrücke aufgebaut werden. Das gewährleistet eine hohe Aktivität innerhalb der Gruppe und bietet neben der Möglichkeit Neues kennen zu lernen und auszuprobieren, ebenfalls die Chance, die zuvor erlernten Fertigkeiten zu vertiefen. Jetzt ist auch der Zeitpunkt gekommen, einzelne Kinder in die Sicherungstechnik einzuweisen, wobei dies immer genauestens von einem Trainer kontrolliert werden muss.

Je nach Interesse und Fähigkeiten der Kinder können neue Übungen dazu kommen oder früher genutzte mit neuen Schwierigkeitsgraden durchgeführt werden. Ein wichtiges Gebot ist, immer die Individualität jedes einzelnen Kindes zu beachten. So soll bei keinem Kind die Erzwingung einer Leistung stattfinden, sondern sie sollen immer auf Freiwilligkeit und Eigenleistung basieren. Gibt es Kinder in der Gruppe, die bei verschiedenen Stationen länger brauchen oder sich erst wenig

trauen, muss darauf Rücksicht genommen werden und trotzdem Stärkung und Förderung der jeweils eigenen Leistung erfolgen.

Die Spiele sollen so verändert werden, dass neben den Anteilen an Aufwärmübungen immer mehr kooperative Inhalte durchgeführt werden können. Beispielsweise sollen sich die Kinder mit verbundenen Augen über das Gelände führen oder gemeinsam Aufgaben lösen, wie z. B. ein verknotetes Seil entknoten, ohne dass das Seil von den Teilnehmern losgelassen wird. Der Phantasie sind hierbei keine Grenzen gesetzt. Allerdings ist es wichtig, darauf zu achten, dass die Spiele die Kinder nicht überfordern. Denn viele Interaktionsspiele, die in der gängigen Literatur nachzulesen sind, sind erst für Kinder und Jugendliche ab 12 Jahren konzipiert. Diese lassen sich aber auch altersgerecht modifizieren.

7.5 Evaluation

Die Evaluation des Hochseilgartentrainings soll eine rückblickende Kontrolle der gesamten Maßnahme darstellen, um die Wirksamkeit des Trainings im Bezug auf die geplanten Ziele nachvollziehen zu können.

Wird das Hochseilgartentraining nach ca. 15 Einheiten beendet, ist es notwendig, die gesamte Maßnahme zu überprüfen. Wichtig ist herauszufinden, inwiefern das Hochseilgartentraining die motorischen und sprachlichen Fertigkeiten der Kinder verändert hat und wie sich dies wiederum auf das Selbstbild, das Sozialverhalten sowie die Konzentrations- und Wahrnehmungsleistungen der Kinder ausgewirkt hat. Findet die Gruppe als fortlaufendes Angebot statt, muss die Evaluation der Maßnahme je nach Bedarf auf die Veränderungen des jeweiligen Kindes zugeschnitten werden. Es sollte dann die Möglichkeit beinhalten, die Kinder, deren Fähigkeiten und Fertigkeiten durch das Hochseilgartentraining verbessert wurden, aus der Gruppe in einen Verein zu entlassen. Dies muss dann aber in Zusammenarbeit mit den Pädagogen der jeweiligen Wohngruppe stattfinden. Gemeinsam mit ihnen sollen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen der Kinder besprochen und ausgetauscht werden. Auch die Erfahrungen aus den Gruppenprozessen und wirkungsvolle Hilfestellungen innerhalb eines Settings für das Kind sollen für eine Vereinswahl entscheidend sein.

Als methodische Vorgehensweisen dienen qualitative Interviews mit den Kindern und auch den Pädagogen über die Lerninhalte, eigene Erfahrungen und Verän-

derungen durch das Hochseilgartentraining. Zudem gibt es die Möglichkeit Fragebögen von den Kindern und Pädagogen der Wohngruppen vor und nach dem Hochseilgartentraining ausfüllen zu lassen. Auch Videobeobachtungen können die Veränderungen der Kinder deutlich machen. Eine weitere Möglichkeit wäre Vergleichsgruppen zu bilden. Somit würde deutlich werden, in welcher Form sich die Veränderungen der Hochseilgartenteilnehmer im Bezug auf die anderen Kinder mit motorischen Auffälligkeiten darstellen.

Nur durch die ständige Reflektion, den Transfer und die Evaluation ist es möglich, durch ein solches Angebot motorischer Erziehung, die Kinder zu fördern und zu fordern, adäquat auf ihre Bedürfnisse einzugehen und auch die Wirksamkeit der Maßnahme festzustellen. Die Reflektionsgespräche mit den Kindern über ihre Bedürfnisse geben ihnen das Gefühl ernst genommen und Teil des Ganzen zu sein. Dadurch werden sie in ihrem Handeln gestärkt und motiviert. Zudem reflektieren sie ihr eigenes Tun, wodurch es für sie bewusster und auch veränderbar wird. Das motorische Angebot wird gemeinsam mit der Reflektion der Akteure zu einem sinnvollen Ganzen. Diese Form der motorischen Erziehung kann somit optimaler Bestandteil der Sozialen Arbeit sein.

Fazit

Sport, Bewegung und motorische Erziehung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen muss sich in unserer heutigen Gesellschaft neue Wege und erneute Anerkennung suchen. Bewährte Erfahrungen im Bereich der Bewegung werden allzu häufig in den Hintergrund verbannt, die Wichtigkeit dessen in Frage gestellt und als unwichtig deklariert. Dies wird durch die fehlenden Bewegungsmöglichkeiten, das veränderte Bewegungsumfeld und die finanziellen Kürzungen im Bereich des Sports und der Bewegungsförderung deutlich. Somit stellen sich die Lern- und Leistungsdefizite, die motorischen Defizite und die Häufungen der gesundheitlichen Probleme unserer nachfolgenden Generationen als realistisches Problem dar. Eine bewegte Soziale Arbeit birgt sehr viele Chancen und Möglichkeiten. In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sollte sie fester Bestandteil werden und bleiben, aber auch zur Weiterentwicklung bereit sein. Wenn man nur einmal bedenkt, wodurch Kinder Entwicklungsmotivationen erhalten und wie das Lernen in der Kindheit von Statten geht, erkennt man die Wichtigkeit dieser Ressource innerhalb der Pädagogik. Durch eine angemessen entwickelte Motorik und Wahrnehmung haben Kinder und Jugendliche ein besseres Verhältnis zum eigenen Körper, können adäquaten Kontakt mit ihrer Umwelt aufnehmen und sind deshalb auch ausgeglichener. Zudem kann nur dadurch den immer ernster zu nehmenden Bewegungsmangelerkrankungen vorgebeugt werden, und nur so können Kinder an eine Sinnerfüllte Freizeitbetätigung herangeführt werden. Darüber hinaus enthält die motorische Erziehung viele Möglichkeiten, ein geeignetes Sozialverhalten zu erlernen. Kinder und Jugendliche lernen den Umgang mit ihrem sozialen Umfeld und die Akzeptanz ihrer Mitmenschen, finden bessere Möglichkeiten eine adäquate Frustrationstoleranz zu erlernen und erfahren ein selbstbestimmtes und verantwortungsbewusstes Verhalten innerhalb der Gesellschaft.

Für die Pädagogen stellt die motorische Erziehung ein vorteilhaftes Setting zum Beziehungsaufbau dar. Sich mit Kindern gemeinsam zu bewegen, baut Vertrauen auf, lässt die Pädagogen oftmals in einem willkommeneren Licht erscheinen und erleichtert den Zugang zu Schwierigkeiten und Problemen, die Kinder in den pädagogischen Kontext mitbringen.

Auch zu diagnostischen Zwecken ist es sinnvoll, mit Kindern und Jugendlichen in Bewegung zu gehen. Problematiken, wie z. B. ein geringes Selbstwertgefühl, das

im Leben eines Kindes oder Jugendlichen gravierende Folgen haben kann, werden für ein geschultes Auge schneller sichtbar und können gemeinsam mit anderen pädagogischen Interventionen Veränderungen herbeiführen. Motorische Erziehung erleichtert die pädagogische Arbeit ungemein.

Des Weiteren stellt eine angemessen entwickelte Bewegungsfähigkeit eine gute Voraussetzung für Lernerfolge und die dazugehörige Motivation dar. Zudem lernen Kinder weniger durch das ausschließliche Zuhören, sondern vielmehr durch das eigene Tun. Dem Trichter, der Kindern das Wissen einflösst, sollte dabei weniger Bedeutung zugesprochen werden und somit müssen auch in der Wissensvermittlung während der Kindheit andere Wege beschritten werden.

Die Benutzung des Hochseilgartens stellt einen Bereich der motorischen Erziehung dar. Durch seinen hohen Aufforderungscharakter und den weitreichenden Nutzungsmöglichkeiten kann er eingebracht werden, um Kinder und Jugendliche möglichst umfangreich in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Er enthält alle Möglichkeiten, die für eine umfassende motorische Erziehung innerhalb der Sozialen Arbeit benötigt werden. Motorische und soziale Kompetenzen können gefördert werden, er bietet Möglichkeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit, Aspekte der Selbsterfahrung werden angesprochen, sowie Vertrauen entwickelt und gestärkt. Das Ganze bewirkt aber auch die Förderung der Lust an der Bewegung.

Als Hochseilgartentrainerin habe ich all diese Situationen während meiner eigenen Ausbildung und auch in den Trainings mit Kindern und Jugendlichen kennen gelernt und erleben dürfen sowie den Wert dieser Handlungsmöglichkeit der Sozialen Arbeit zu schätzen gelernt. Während der Trainerausbildung bin ich des öfteren an meine Grenzen gestoßen, habe diese überwunden und eine Stärkung meines Selbstwertgefühls erlebt. Es war faszinierend die unterschiedlichen Gruppenprozesse mitzuerleben, die Auseinandersetzung mit den Problemen während der Bewältigung der umfangreichen Aufgaben, aber auch das wunderbare Gefühl gehalten und in der eigenen Leistung motiviert und bestärkt zu werden. Die Fortschritte und positiven Veränderungen der Teilnehmer und die Freude, mit der sie an diese Sache herangehen sprechen für sich. Vorteilhaft ist die Situation, dass die Veränderungen und Entwicklungen nicht vom Trainer ausgehen, sondern von den Teilnehmern selbst. Der Trainer gibt den Rahmen vor, in dem sich die Teilnehmer bewegen und entfalten können. Diese Form gibt den Menschen im Hochseilgarten immer das

Gefühl der Selbstbestimmung und der Ressourcenorientiertheit, was sich für jede Entwicklung und Veränderung am erfolgreichsten offenbart.

Die Beschäftigung mit dieser Thematik in meiner Diplom Arbeit hat mir nochmals verdeutlicht, welchen Stellenwert die Bewegung in unserer Gesellschaft hat, aber auch, welchen sie eigentlich haben sollte und wie wichtig sie für die Entwicklung eines Kindes ist. Die Beschäftigung mit den theoretischen und wissenschaftlichen Grundlagen bestätigt meine bisherigen Erfahrungen als Motopädin und ermutigt mich gleichzeitig, auf meinem weiteren Weg als Sozialpädagogin / Sozialarbeiterin, immer wieder Wert darauf zu legen, die Bewegung in die pädagogische Arbeit einfließen zu lassen.

Die motorische Erziehung und auch die freien Bewegungsmöglichkeiten müssen in der pädagogischen Arbeit mehr Beachtung als bisher üblich eingeräumt werden. Sie sollen die Soziale Arbeit bereichern und vervollkommen.

Literaturverzeichnis

Bücher und Zeitschriften:

Artus, Hans Gert: Jugend und Freizeit-Sport. Ergebnisse einer Befragung Daten-Fakten-Analysen, Giessen 1974

Asmussen, Maren (Hrsg.): Praxisbuch Kinästhetics, München 2006

Ayres, A. Jean: Bausteine der kindlichen Entwicklung, 2. Auflage, Berlin 1992

Balz, Eckart/Kößler, Christoph/Neumann, Peter (2001): Bewegte Schule: Ein Programm auf dem Prüfstand. In: *Spectrum der Sportwissenschaft*, 13. Jg., H1, S. 41-52

Banzhaf, Jochen et. al: Innovation erfordert einen steilen Blick nach oben. In: *erleben & lernen*, 12. Jg. 2004, H. 1, S. 18-21

Bar-Or, Oded: Die Praxis der Sportmedizin in der Kinderheilkunde. Physiologische Grundlagen und klinische Anwendungen, Heidelberg 1986

Bauer, Hans G.: Annäherung an den Begriff „Moderne Erlebnispädagogik“. In: Kölsch, Hubert (Hrsg.): *Wege Moderner Erlebnispädagogik*, S. 37-53, München 1995

Bergemann, Margot: Sporterziehung im Vorschulalter, 5. Auflage, München 1979

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982

Boeger, Annette: Angewandte Erlebnispädagogik in Deutschland: Evaluation eines project adventure. In: Boeger, Annette/Schut, Thomas (Hrsg.): *Erlebnispädagogik in der Schule-Methoden und Wirkungen*, Berlin 2005

Bollnow, Otto Friedrich: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Essen, 1965

Brandt, Petra (1997): Erlebnispädagogik - nur ein Modetrend. Neue Perspektiven für die ErzieherInnenbildung. In: *Kinderharten heute*, 27. Jg., 27, H 4, S. 6-9

Brockhaus: Enzyklopädie, Band 21, 21. Auflage, Leipzig 2006

Dietrich, Knut/Landau, Gerhard: Sportpädagogik, Reinbek 1990

Dordel, Sigrid: Bewegungsförderung in der Schule. Handbuch des Sportförderunterrichts, 4. Auflage, Dortmund 2003

Dräbing, Reinhard: Kinder brauchen Bewegung! Bewegung in der Jugendhilfe?, Aachen 2006

- Eliot, Lise*: Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren, Berlin 2001
- Engelbert, Angelika/Herlth, Alois*: Sozialökologie der Kindheit: Wohnung, Spielplatz und Straße. In: Markefka, Manfred (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung, S. 403-415, Neuwied 1993
- Fischer, Erhard*: Wahrnehmungsförderung. Handeln und Sinnliche Erkenntnis bei Kindern und Jugendlichen, Dortmund 1998
- Fischer, Thorsten/Ziegenspeck, Jörg W.*: Handbuch der Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn, 2000
- Gärtner-Klein, Gitte/Axmann, Gitta*: „Puppenmütter“ klettern auch auf Bäume. In: Zimmer, Renate/Hunger, Ina (Hrsg.): Wahrnehmen-Bewegen-Lernen, Kindheit in Bewegung, S. 144-147, Schorndorf, 2004
- Gatterburg, Angela*: Aliens im Kinderzimmer. In: Der Spiegel 20 / 2007, S. 42-54
- Gierer, Frieder*: City bound. In: Kölsch, Hubert (Hrsg.): Wege moderner Erlebnispädagogik, S. 197-212, München 1995
- Gilsdorf, Rüdiger/Kistner, Günter*: Kooperative Abenteuerspiele. Band 1, Seelze 2002
- Graf, Christine/Dordel, Sigrid*: Bewegungsmangel und Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen. In: Praxis der Psychomotorik, 31. Jg., H. 2, 2006, S. 98-102
- Grupe, Ommo*: Vom Sinn des Sports. Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte, Schorndorf 2000
- Grupe, Ommo*: Bewegung, Spiel und Leistung im Sport, Schorndorf, 1982
- Grupe, Ommo/Krüger, Michael*: Einführung in die Sportpädagogik, 2. Auflage, Schorndorf 2002
- Haag, Herbert/Strauß, Bernd*: Themenfelder der Sportwissenschaft, Schorndorf 2006
- Heinemann, Klaus*: Einführung in die Soziologie des Sports, 5. Auflage, Schorndorf 2007
- Heckmair, Bernd/Michl, Werner*: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik, 4. Auflage, Neuwied 2002
- Hellpap, David*: Kurze Einführung in die Erlebnispädagogik. In: Aspekte der Freirepädagogik, Nr. 11, Oldenburg 2002

Herriger, Norbert: Präventives Handeln und soziale Praxis. Konzepte zur Verhütung abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen, Weinheim/München 1986

Herriger, Norbert: Soziale Probleme. In: Stimmer, Franz: Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit, S. 645-650, 4. Auflage, München 2000

Hildebrandt, Helmut (Hrsg.): Pschyrembel. Klinisches Wörterbuch, 258. Auflage, Berlin 1998

Holle, Britta: Die motorische und perzeptuelle Entwicklung des Kindes. Ein praktisches Lehrbuch für die Arbeit mit normalen und retardierten Kindern, München 1988

Hollmann, Wildor: Körperliche Aktivität und Gesundheit in Kindheit und Jugend. In: Zimmer, Renate/Hunger, Ina (Hrsg.): Wahrnehmen-Bewegen-Lernen Kindheit in Bewegung, S. 32-43, Schorndorf 2004

Hülshoff, Thomas: Das Gehirn. Funktionen und Funktionseinbußen, 2. Auflage, Bern 2000

Hülshoff, Thomas: Medizinische Grundlagen der Heilpädagogik, München 2005

Hurrelmann, Klaus: Entwicklungs- und Gesundheitsprobleme von Kindern. Warum die Bewegungsförderung so wichtig ist. In: Zimmer/Hunger, Wahrnehmen, Bewegen, Lernen. Kindheit in Bewegung, S. 19-31, Schorndorf 2004

Irmischer, Tilo: Grundzüge der Motopädagogik. In: Lehrbrief Aktionskreis Psychomotorik e.V., Lemgo 1987

Jagenlauf, Michael: Wirkungsanalyse Outward Bound - Ein empirischer Beitrag zur Wirklichkeit und Wirksamkeit der Erlebnispädagogischen Kursangebote von Outward Bound Deutschland. In: Bedacht, Andreas (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Seite 72-95, 2. Auflage, München 1994

Jugendrecht, SGB VIII, 26. Auflage, München 2004

Kiphard, Ernst J.: Mototherapie-Teil II, Dortmund 1994

Krüger, Michael: Sport und Soziale Arbeit. In: Thiersch, Hans: Handbuch der Sozialarbeit Sozialpädagogik, Seite 1813-1819, 2. Auflage, Neuwied 2001

Krüger, Michael: Sportpädagogik. Ein Text- und Arbeitsbuch, Wiebelsheim 2007

Lenneberg, Eric H.: Biologische Grundlagen der Sprache, 3. Auflage, Frankfurt a. M 1996

Lakemann, Ulrich: Theoretische und empirische Grundlagen der Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor - Training. In: Lakemann, Ulrich (Hrsg.): Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor - Training, Empirische Ergebnisse aus Fallstudien, S. 8-33, Augsburg 2005

Lüssi, Peter: Systemische Sozialarbeit. Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung, 4. Auflage, Bern 1998

Mair, Helmut: Einführung in die Sozialpädagogik / Soziale Arbeit. Grundrisse ihrer Arbeitsfelder, Aufgaben und theoretischen Konzeptionen, Münster 1997

Mehl, Kilian: Handeln als Prinzip des Lebendigen. Eine Studie zu Wirkimpulsen psychophysischer Exposition auf dem Hochseilgarten. In: Ferstl, Alex, et. al. (Hrsg.): Wirksam lernen weiter bilden weiser werden. Erlebnispädagogik zwischen Pragmatismus und Persönlichkeitsbildung, S. 84-97, Augsburg 2006

Milz, Ingeborg: Neuropsychologie für Pädagogen. Neuropädagogik für die Schule, 4. Auflage, Dortmund 2002

Münchmeier, Richard: Erfahrungsorientierte Pädagogik in Jugendhilfe und Schule. In: Schirp, Jochem/Thiel, Irmgard (Red.): Abenteuer - Ein Weg zur Jugend? Entwicklungsanforderungen und Zukunftsperspektiven der Erlebnispädagogik, S. 21-31, Butzbach-Griedel, 2004

Paschmann, Stefan/ Rademächers, Bernd: Hochseilgarten Dülmen. Sicherheitsmanual, Dülmen 2006

Peiper, Albrecht: Die Eigenart der kindlichen Hirntätigkeit. 3. Auflage, Leipzig 1961

Pfetsch, Frank R. (Hrsg.): Leistungssport und Gesellschaftssystem. Sozio-politische Faktoren im Leistungssport. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich, Schorndorf 1975

Piaget, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, 4. Auflage, Stuttgart 1996

Portmann, Adolf: Zoologie und das neue Bild vom Menschen, Hamburg 1956

Praxisfeld: Schlichting/Holger (Hrsg.): Drum prüfe wer ans Seil sich bindet. Einführung in die Arbeit mit stationären Ropes-Courses, 2. Auflage, Augsburg 2006

Prohl, Robert: Grundriss der Sportpädagogik, 2. Auflage, Wiebelsheim 2006

Raschzog-Falk, Elke: Auf den Spuren der Schwabenkinder. In: Bedacht/Andreas et. al. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik, 2. Auflage, München 1994

- Regenbogen*, Armin/Meyer, Uwe (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Hamburg 2005
- Reiners*, Annette: Erlebnis und Pädagogik, München 1995
- Reiners*, Annette: Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele, 6. Auflage, Augsburg 2003
- Rinker*, Burkhard/Schwarz, Beate: Selbstwirksamkeit. In: Zinnecker, Jürgen / Silbereisen, Rainer K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim 1996
- Scheid*, Volker: Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In: Baur, Jürgen et. al. (Hrsg.): Motorische Entwicklung. Ein Handbuch, S. 260-275, Schorndorf 1994
- Schmidt*, Werner et. al: Bewegung, Spiel und Sport im Alltag Ostdeutscher Kinder. In: Sportunterricht, 49 (4), 2000, S. 116-121
- Schmidt*, Werner: Sportpädagogik des Kindesalters. Kinder - Jugend - Sport - Sozialforschung Band 1, 2. Auflage, Hamburg 2002
- Schmidt*, Werner: Kindheiten, Kinder und Entwicklung: Modernisierungstrends, Chancen und Risiken. In: Schmidt, Werner/Hartmann-Tews, Ilse/Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, S. 19-42, 2. Auflage, Schorndorf 2006
- Schmidt*, Hans-Dieter/Schneeweiß, Burkhard (Hrsg.): Schritt um Schritt. Die Entwicklung des Kindes bis ins 7. Lebensjahr, 4. Auflage, Stuttgart 1989
- Schründer-Lenzen*, Agi: Erziehung. In: Stimmer, Franz: Lexikon der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, S. 153, 4. Auflage, München 2000
- Schut*, Thomas/Schiering, Alexandra: Das Konzept der Kooperativen Abenteuer-spiele. In: Boeger, Annette/Schut, Thomas (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der Schule - Methoden und Wirkungen, Berlin 2005
- Schwiersch*, Martin: Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik. In: Kölsch, Hubert (Hrsg.): Wege Moderner Erlebnispädagogik, S. 139-183, München 1995
- Seibel*, Bernd: Sportbezogene Kinder- und Jugendarbeit als Aufgabenfeld der Sozialen Arbeit. In: Seibel, Bernd (Hrsg.): Sport und Soziale Arbeit - ein Modellprojekt der Evangelischen Fachhochschule Freiburg der Südbadischen Sportschule Steinbach und der Badischen Sportjugend, S. 9-33, Freiburg, Münster 2004
- Spitzer*, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2002

- Stachelhaus, Andrea*: üPS! Übungsprogramme für den Psychomotorisch - orientierten Sportunterricht, Schorndorf 2005
- Stallberg, Friedrich W./Springer, Werner*: Soziale Probleme. Grundlegende Beiträge zu ihrer Theorie und Analyse, Darmstadt 1982
- Stauch, Anja/Brand, Ralf*: Personalentwicklung im Seilgarten. Eine Pilotuntersuchung zu Auswirkungen eines Trainings auf die betriebliche Leistungsmotivation. In: erleben & lernen, 12. Jg. 2004, H. 1, S. 12-17
- Verlinden, Martin/Haucke, Karl*: Einander annehmen. Soziale Beziehungen im Kindergarten Ziele und Anregungen für Erzieher, 2. Auflage, Köln 1990
- Vierschilling, Robin*: Was Abgucken ist erlaubt. In: Westfälische Nachrichten, Nr. 132, 24. Woche 2007
- Voelcker-Rehage, Claudia*: Der Zusammenhang zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung im frühen Kindesalter - Ein Teilergebnis der MODALIS-Studie. In: Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 56. Jg., H. 10, 2005, S. 358-363
- Volk, Andrea*: Erleben, Wagen und Kooperieren im Sportunterricht. In: Ferstl, Alex, et. al. (Hrsg.): wirksam lernen weiter bilden weiser werden. Erlebnispädagogik zwischen Pragmatismus und Persönlichkeitsbildung, S. 58-67, Augsburg 2006
- Weineck, Jürgen*: Sportanatomie, 8. Auflage, Nürnberg 1993
- Weineck, Jürgen*: Bewegungsmangel und seine Auswirkungen auf die psychophysische Leistungsfähigkeit. In: Zimmer, Renate: Bewegte Kindheit, Seite 41-48, Schorndorf 1997
- Weiß, Ottmar*: Einführung in die Sportsoziologie, Wien, 1999
- Winter, Reinhard*: Die motorische Entwicklung des Menschen von der Geburt bis ins hohe Alter (Überblick). In: Meinel, Kurt/Schnabel, Günter: Bewegungslehre, Sportmotorik. Abriß einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt, S. 237-349, Berlin 1998
- Zimmer, Renate*: Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch - methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis, Freiburg 1993
- Zimmer, Renate*: Bewegte Kindheit. Über den sozialen Wandel von Kindheit und die Auswirkungen auf das bewegungs- und Körpererleben. In: Zimmer, Renate (Hrsg.): Bewegte Kindheit, S. 11 ff, Schorndorf, 1997
- Zimmer, Renate*: Die Kinder stark machen!: Zur Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Zimmer, Renate (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit im Sport, S. 11-32, Aachen 1998

Zimmer, Renate: Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern, 2. Auflage, Freiburg 1999

Zimmer, Renate: Toben macht schlau! Bewegung statt Verkopfung, Freiburg 2004a

Zimmer, Renate: Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. 4. Auflage, Freiburg 2004b

Elektronische Quellen:

Abenteuerspielplatz Riederwald e.V., Frankfurt am Main.

www.abenteuerspielplatz.de/dokumente/verein/konzept.htm

zuletzt besucht am 05.05.2007

Becker, Karoline: Pressemitteilung der Bundesarbeitsgemeinschaft „Mehr Sicherheit für Kinder“, Bonn 2005.

www.kindersicherheit.de/html/archiv05_10.html

zuletzt besucht am 29.05.2007

Bittmann, Frank: Defizite bei unseren Kindern bei Bewegung und Gesundheit, Potsdam 2003.

www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/1231

[/Defizite%20bei%20unseren%20Kindern.pdf](#)

zuletzt besucht am 28.05.2007

Bittmann, Frank: Bedeutung von Bewegung und Raum in der Kindertagesstätte für die kindliche Entwicklung, Potsdam 2006.

www.brandenburg.de/sixcms/media.php/2411/Bewegung%20-%20Gutachten.pdf

zuletzt besucht am 28.05.2007

Bittmann, Frank: „Pffikus durch Bewegungsfluss“. Integrative Förderung von Kognition und Motorik im Vorschulalter, Potsdam 2007.

www.pffikusdurchbewegungsfluss.de/Flyer/

[Abschlussbericht%20Teil%201%203.2.pdf](#)

zuletzt besucht am 28.05.2007

Bös, Klaus et al.: Robert Koch-Institut, Motorik-Modul (MoMo), Power Point Präsentation, Berlin 2006.

www.kiggs.de/experten/erst_ergebnisse/symposium/index.html

zuletzt besucht am 05.05.2007

Bundesministerium für Bildung und Forschung/Deutsche Sportjugend: Interview mit Professor Dr. Phil. Renate Zimmer, 2004.

www.ejes2004.de/index.php?id=6331

zuletzt besucht am 18.05.2007

Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz:

www.fitkid-aktion.de/front_content.php

zuletzt besucht am 21.06.2007

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA):

www.gutdrauf.net/index.php?sect=1&docid=001

zuletzt besucht am 21.06.2007

Deutscher Bundestag: Drucksache 15/3607, Berlin 16.06.2004.

dip.bundestag.de/btd/15/036/1503607.pdf

zuletzt besucht am 05.05.2007

GesundheitPro: Bewegung bewahrt vor Unfällen, 2006.

www.babyundfamilie.de/Kindersicherheitstag-Bewegung-bewahrt-vor-Sicherheit-AO60609ELPEP025543.html

zuletzt besucht am 29.05.2007

Hochseilgarten Dülmen: Bewegte Beratung.

www.hochseilgarten-duelmen.de/index2.htm

zuletzt besucht am 24.06.2007

Krombholz, Heinz: Welches Bewegungs- und Sportangebot benötigen Kinder? München 2006.

www.familienhandbuch.de/cmain/s_656.html

zuletzt besucht am 28.05.2007

Krombholz, Heinz: Bewegungsförderung, Bewegungserziehung, Sport in der Kindertagesstätte, IFP - Staatsinstitut für Frühpädagogik, München 2007.

www.ifp-bayern.de/cmain/a_Bildungsplan_Materialien/s_198

zuletzt besucht am 28.05.2007

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest: KIM und JIM Studie, Stuttgart 2006.

www.mpfs.de/index.php?id=98&L=0&type=1

zuletzt besucht am 05.05.2007

www.mpfs.de/index.php?id=99&L=0&type=1

zuletzt besucht am 05.05.2007

www.mpfs.de/index.php?id=95&L=0&type=1

zuletzt besucht am 05.05.2007

www.mpfs.de/index.php?id=101&L=0&type=1

zuletzt besucht am 05.05.2007

Piller, Renate: Fit-Komm mit und soziales Lernen, 2002.

www.askoe.or.at/de/menu_2/askoe—fit/fit—komm-mit/fit-komm-mit-2

publikationen/docdown-fit—komm-mit-publikationen-AlytFq5HeT4fk.

zuletzt besucht am 12.05.2007

Schaffrath, Angelika/Kurth, Bärbel-M: Robert Koch-Institut, Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas, Power Point Präsentation. Berlin 2006.

www.kiggs.de/experten/erst_ergebnisse/symposium/index.html

zuletzt besucht am 05.05.2007

Schanz, Thomas: Spielplatz Großstadt - Ein Teil des Gesamtkonzeptes, Wien 2002/2003.

www.landscape.tuwien.ac.at/de/lehre/dokus/p3/030130/schanz30.pdf

zuletzt besucht am 05.05.2007

Schmidt, Rudolf: Positionspapier des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Soziale Offensive im Jugendsport, Berlin 2003.

www.eundc.de/pdf/64000.pdf

zuletzt besucht am 05.05.2007

Sportpädagogik im Internet:

www.sportunterricht.de/news/beckertonne.html

zuletzt besucht am 21.06.2007

Sportschule Kaiserau,

www.flvw.de/lehrgangspan/courses.php?Bereich=Ausbildungen&Befehl=3

zuletzt besucht am 18.06.2007

Stiftung Kindergesundheit:

www.powerkids.de

zuletzt besucht am 21.06.2007

Wikipedia - freie Enzyklopädie: Felicie Affolter.

de.wikipedia.org/w/index.php?title=Felicie_Affolter&printable=yes

zuletzt besucht am 18.05.2007

Erklärung:

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt und außer den angegebenen keine weiteren Hilfsmittel benutzt habe:

Datum

Unterschrift

Erklärung:

Falls meine Abschlussarbeit mindestens die Note „gut“ erreicht, bin ich damit einverstanden, dass meine Arbeit in die Bibliothek der Katholischen Fachhochschule NW eingestellt wird.

Datum

Unterschrift