



**SCHULBEGLEITFORSCHUNG**

**PROJEKT 109**

***Motopädische  
Förderung  
Schulische  
Entwicklungsförderung  
durch Bewegung***

*Richten Sie Ihre Fragen bitte an:*

Karin Grunwald/ Dagmar Özeken  
032 Schule an der Düsseldorfer Straße  
28 327 Bremen



0421 – 361 – 30 32

# Schulbegleitforschung (SBF)

## Abschlussberichte einzelner Forschungsberichte

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist im Wesentlichen empirische Bildungs- und Schulforschung; sie ist angewandte praxisnahe Forschung; sie ist prozessbegleitende Handlungsforschung. Prozesse in der Schule, mit der Schule und für die Schule stehen im Mittelpunkt.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist ein Instrument zur Entwicklung und Evaluation von Schule und Unterricht. Schulbegleitforschung unterstützt die Schulen, den im Bremer Schulgesetz formulierten Entwicklungsauftrag auf qualifizierte Weise zu erfüllen.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

entfaltet sich in Projekten, die in enger Kooperation zwischen Schulen, Universität, Schulbehörde und Landesinstitut für Schule initiiert, geplant, realisiert, evaluiert und dokumentiert werden.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

wurde 1992 beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport gegründet und ist seit 1999 ein Referatsbereich in der Abteilung ‚Curriculumentwicklung und Innovationsförderung‘ beim Landesinstitut für Schule.

© **Herausgeber und Vertrieb**  
Landesinstitut für Schule (LIS)  
Am Weidedamm 20  
28 215 Bremen

**Redaktionelle Betreuung**  
Dr. Ingrid Kernade  
und das  
Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung

## **Projekt 109: „Motopädische Förderung – Schulische Entwicklungsförderung durch Bewegung“**

### **Abstract**

Entwicklungsrückstände, die sich auf mangelnde Bewegungserfahrungen des Kindes zurückführen lassen, sind zunehmend typische Befunde in den Schuleingangsuntersuchungen. Die Auffälligkeiten beschränken sich häufig nicht nur auf den motorischen Bereich, sondern können auch die Sinnesfunktionen, die Sprache, das Sozialverhalten, Emotion und Kognition also die gesamte Persönlichkeit des Kindes betreffen.

Im Rahmen dieses Projektes wurde an einer Bremer Brennpunktschule (Grundschule an der Düsseldorfstraße) mit ausgewählten Kindern der Vorklasse und der ersten Klassen jeweils für den Zeitraum von einem Jahr überwiegend spielorientiert in „Bewegungslandschaften“ motopädisch gearbeitet, um notwendige „Nachreifungsprozesse“ zu ermöglichen, Entwicklungsdefizite auszugleichen und drohende Verhaltensauffälligkeiten zu verhindern, die häufig in Zusammenhang mit der Überforderungssituation der Einschulung kompensatorisch entstehen.

Der Schwerpunkt der Evaluation der Maßnahme lag auf der Frage, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen eine erfolgreiche Anschubförderung über das Medium der Bewegung in den Alltag einer Grundschule integriert werden kann. Dabei war es dem Team wichtig, die häufig bei Förderangeboten zu beobachtende Stigmatisierung der betroffenen Kinder in ihrem schulischen und häuslichen Umfeld zu verhindern. Dazu trug die enge Verzahnung und Zusammenarbeit mit allen am Schulbetrieb Beteiligten sowie die intensive Elternarbeit bei.

Die Auswertung des Projektes hat gezeigt, dass die Kinder selbstbewusst und positiv von ihrem „Extratrurnen“ berichteten, und in vielen Fällen Zugang zu weiteren sportlichen Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule gefunden haben.

Die Fragestellung der wissenschaftlichen Begleitung zielte auf das subjektive Erleben der Kinder während der Durchführung der Förderstunden. Dafür kamen teilnehmende Beobachtung und kurze Interviews an einer in den Unterricht integrierten „Erzählstation“ zum Einsatz. In den Aussagen der Kinder spiegelt sich der starke Eindruck, den ungewohnte sinnliche Erfahrungen hinterlassen, ihre hohe emotionale Beteiligung sowie der Erlebnischarakter der Aktivitäten wider. Ferner zeigt sich, dass der unterrichtsmethodisch bewusst gestaltete Spielraum des Geräteparcours die Kinder zu individuellen symbolischen Ausdeutungen (z.T. auch im Sinne einer Abreaktion von Medienerlebnissen) und einer selbstgesteuerten Entwicklungsaktivität mit sichtbaren Lernfortschritten anreizen kann. Durch pädagogische Konferenzen, Hospitationsangebote und Fortbildungsveranstaltungen auf der Schulanfangstagung sowie dem Fördertag im LIS wurde über das Projekt informiert und versucht, Nachfolgeprojekte an anderen Schulen ins Leben zu rufen.

#### Projektteam:

Motopädin und Grundschullehrerin Karin Grunwald, Grundschullehrerin Dagmar Özeken

Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. Manfred Polzin (Universität Bremen),

Peter Dzikowski (Doktorand)

## Gliederung

SEITE

Einleitung: Ausgangslage und konzeptionelle Veränderungen in der Startphase des Projektes.....	4
---	---

### I. GRUNDLAGEN

1. Veränderte Kindheit – veränderte Bewegungssozialisation.....	5
1.1 Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch.....	5
1.2 Zwischen Kulturpessimismus und messbaren Gesundheitsrisiken: Können Kinder heute wirklich nicht mehr rückwärts laufen?.....	6
1.3 Auswirkungen veränderter Kindheit auf die Institution Schule.....	9
2. Bewegung als Fördermedium.....	13
2.1 Stand der Forschung.....	13
2.2 Schulsonderturnen/ Sportförderunterricht.....	15
2.3 Psychomotorik/ Motopädagogik.....	15
2.4 Motopädie und Sensorische Integration.....	16
2.5 Konzept der motopädischen Förderung.....	17

### II. BESCHREIBUNG

3.1 Notwendige Rahmenbedingungen.....	18
3.2 Phasenstruktur der motopädischen Unterrichtsstunden.....	19
3.2.1 Freies Spiel mit Kleingeräten.....	19
3.2.2 Kreisgespräch.....	19
3.2.3 Aufwärmphase.....	20
3.2.4 Planung und Aufgabenstellung.....	20
3.2.5 Individuelles Spielen und Üben.....	21
3.2.6 Vorführungsphase.....	22
3.2.7 Entspannungsphase.....	22
3.2.8 Planung der nächsten Stunde.....	22
3.2.9 Gemeinsamer Geräteabbau.....	23

III. EVALUATION

SEITE

4.	Wie lässt sich eine motopädische Förderung in den Schulalltag integrieren?.....	23
4.1	Förderprinzip: Selektiv oder integrativ?.....	23
4.2	Auswahlkriterien.....	26
4.3	Förderkapazität.....	28
4.4	Gruppengröße.....	28
4.5	Motopädisches Geräteangebot.....	29
4.6	Team-Teaching.....	29
4.7	Elternarbeit.....	30
4.8	Elternabend.....	31
4.9	Elternsprechzeit.....	31

IV. ERGEBNISSE

5.	Wie können wir Schwächen und Stärken der Kinder feststellen?.....	32
5.1	Unstrukturierte Bewegungsbeobachtung.....	32
5.2	Motometrisches Testverfahren (Mot 4-6).....	34
5.3	Motoskopisches Testverfahren (TST-Trampolin Screening Test).....	35
6.	Was können „Schutzfaktoren“ gegenüber Stigmatisierungseffekten sein?.....	36
6.1	Freiwilligkeit und Motivation.....	37
6.2	Erfolgreiche Bewegungsförderung braucht ein positives Image an der Schule.....	38
6.3	Attraktive Außenwirkung.....	39
7.	Schulische Entwicklungsförderung durch Bewegung im Erleben von Kindern.....	40
7.1	Erfahrungen mit der stellvertretenden teilnehmenden Beobachtung durch Studierende.....	40
7.2	Die symbolische Dimension des Spielens.....	41
	Literatur.....	43
	Anhang.....	48

## **Einleitung: Ausgangslage und konzeptionelle Veränderungen in der Startphase des Projektes**

Im Sommer 1997 übernahmen Karin Grunwald (Grundschullehrerin und Motopädin) und Dagmar Özeken (Grundschullehrerin mit einer berufsbegleitenden Zusatzausbildung in Bewegungspädagogik) eine Vorklasse bzw. eine erste Klasse als Klassenlehrerinnen. Bei Hospitationen in anderen Klassen des Einschulungsjahrgangs 1997/98 fiel eine ungewöhnlich große Zahl von Kindern durch motorische Unruhe, Konzentrationsschwächen, Koordinationsschwächen und motorische Unerfahrenheit auf. Unsere Beobachtungen wurden durch die Klassenlehrer/innen bestätigt.

Aufgrund unserer Kenntnis, dass diese, häufig auf mangelnde Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen zurückzuführenden Symptome durch motopädische Förderung positiv zu beeinflussen sind, starteten wir im Januar 1998 ein entsprechendes Förderangebot für betroffene Kinder. Auf Vorschlag der Schulleitung stellten wir dann im Frühjahr desselben Jahres bei der Behörde den Antrag, die motopädische Förderung als Projekt in die Schulbegleitforschung aufzunehmen. Nach seiner Bewilligung startete der Schulversuch mit dem Schuljahr 1998/99 und wurde mit dem Ende des Schuljahres 2001/02 abgeschlossen. Als wissenschaftliche Begleitung konnten Prof. Dr. Manfred Polzin und Peter Dzikowski als Doktorand gewonnen werden.

Die ursprüngliche Absicht, so auch im Projektantrag von 1998 formuliert, bestand darin, eine feste Schülergruppe über vier Grundschuljahre hinweg zu fördern. Dies erschien uns aber sehr schnell im Hinblick auf die Gesamtschülerzahl (durchschnittlich 400 Kinder) unserer Schule und jährlich ca. 130 Schulanfänger als nicht vertretbar. Kinder mit Entwicklungsrückständen, die ja Ziel unserer Förderung sind, kommen den Anforderungen des Erstunterrichts mit Kompensationsstrategien zunächst noch nach. Stellen sich dann erste Schwierigkeiten ein, werden diese häufig auf die neue Situation und den Schulstress zurückgeführt und geeignete Fördermaßnahmen beginnen oft zu spät. Je früher diese jedoch einsetzen desto effektiver und erfolgreicher können sie sein. Es ist daher außerordentlich wichtig, alle Kinder besonders in den ersten Schulbesuchswochen genau zu beobachten, um so eventuell vorhandene Störungen und Defizite rechtzeitig aufdecken und angehen zu können. Ausgehend von diesen Überlegungen und intensiver Diskussion im Team beschlossen wir im Sinne einer Anschubförderung jedes Jahr eine neue Gruppe, bestehend aus Kindern der Vorklasse und der ersten Klassen, zu fördern. So konnten wir eine größere Zahl förderungsbedürftiger Kinder erreichen, waren nicht von Abnutzungserscheinungen (Schulwechsel, Schwund und Fluktuation) oder von Effekten der Förderabhängigkeit (Unselbständigkeit, mangelnde Übertragung in den Alltag) betroffen.

Zu Beginn des Schuljahres wurden die jeweiligen Klassenlehrer/innen vom SBF-Team durch ein Informationsgespräch und einen Fragebogen für die Problemlage der Kinder sensibilisiert. Sie bekamen den Auftrag, unterstützt durch unsere Hospitationen und die Hinweise der Schulärztin, Kinder ihrer Klasse für die Förderung vorzuschlagen.

Die Eltern der betreffenden Kinder wurden informiert und erhielten das Angebot, ihr Kind für ein Jahr in der Förderung anzumelden. Die Teilnahme war dann verbindlich.

Die Gruppen bestanden aus 13-16 Kindern, die ein Jahr zusammen blieben. Die Förderstunde fand einmal wöchentlich in der Turnhalle der Schule statt.

Außerdem nutzten wir die Möglichkeit die Kinder in ihrer weiteren schulischen Entwicklung zu beobachten. Zum Abschluss des Projektes bekamen alle Schüler der letzten 3 Durchgänge einen Fragebogen. Die Auswertung zeigte die durchweg lebendige und positive Erinnerung an die motorische Förderung. Viele Kinder bedauerten, dass sie nicht länger daran teilnehmen konnten. Für einige war es Anstoß für weitere sportliche Betätigung außerhalb der Schule.

## **I. GRUNDLAGEN**

### **1. Veränderte Kindheit – Veränderte Bewegungssozialisation**

#### **1.1 Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch**

Je jünger Kinder sind, desto mehr steht Bewegung - als eine notwendige und spontane Lebensäußerung, als Voraussetzung für Wahrnehmung und Exploration der Umwelt und als ein Ausdrucksmedium des Menschen- im Mittelpunkt des Entwicklungsgeschehens.

Unter dem Begriff „Veränderte Kindheit“ wird ein seit längerem in soziologischen und pädagogischen Veröffentlichungen diskutiertes sowie von der Kindheitsforschung empirisch belegtes<sup>1</sup> Phänomen veränderter gesellschaftlicher (Lebens)Bedingungen zusammengefasst. Die wichtigsten Aspekte dieses z.Zt. sehr medienpräsenten Diskurses, möchten wir im folgenden nur schlaglichtartig nachzeichnen:

„Moderne“ Kindheiten sind demnach gekennzeichnet von einer Tendenz

- zur „Verhäuslichung des kindlichen (Bewegungs-)spiels“ und der Bedeutungslosigkeit der „Straßensozialisation“ (ZINNECKER 1979) bzw. einer fortschreitenden „Domestizierung“ von Kindern durch die Zunahme der Aufenthaltszeit in der elterlichen Wohnung (vgl. EGERT/LÜTJE-KLOSE 1994, 13),

- zur „Verinselung“ der Lebensräume und sozialen Beziehungen (ZEIHER/ZEIHER 1991, 1994) und die Tendenz zur Abnahme frei verfügbarer Zeit (BÜCHNER 1995)

- zur „Überdachung“ des Sportes und daraus resultierend ein Mangel an sinnlichen Umwelt-erfahrungen und Witterungstoleranz (vgl. KRETSCHMER 1997a),

- zur „Mediatisierung“ der Kinderzimmer mit der Folge, dass immer weniger Erfahrungen aus „erster Hand“ gemacht werden (vgl. POSTMAN 1993) und sich das Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsverhalten verändert (vgl. ZIMMER 1997a). Dies führt zur Überreizung der Fernsinne bei gleichzeitiger Unterforderung der Nahsinne,

- zur „Versportung des Kinderalltags“ mit seinen Folgeerscheinungen: Verfrühung und Fluktuation. „Kinder werden trainiert, bevor sie spielen können“ (SCHMIDT 1989) Dies bestätigt die sozialwissenschaftliche These von der „Versportung des Kinderalltags“, wonach die Selbstor-

---

<sup>1</sup> Vgl. POSTMAN, 1983; ZEIHER/ZEIHER, 1994; BERG, 1991, ROLFF/ZIMMERMANN, 1990 u.v.a., für die Sportpädagogik vor allem z.B. HILDEBRANDT/LANDAU/SCHMIDT, 1995; SCHMIDT, 1991, 1996

ganisation, die Kreativität und die Eigeninitiative, die das freie Kinderspiel fordert und fördert, abgelöst wird von einer nach trainingswissenschaftlichen Gesichtspunkten gestalteten zweckrationalen Trainingsinszenierung nach dem Vorbild des Profisports.

## **1.2 Zwischen Kulturpessimismus und messbaren Gesundheitsrisiken: Können Kinder heute wirklich nicht mehr rückwärts laufen?**

Bei der rückblickenden Betrachtung, wie Bewegung als Fördermedium in der Schule seit den 50er Jahren bis heute eingesetzt wurde, fällt auf, dass es eine Entwicklung von der Förderung weniger, einzelner Kinder („Orthopädisches Turnen“) zu einer Förderung für alle („Bewegte Schule“) gegeben hat. GASCHLER (2000, 15) fasst verschiedene Untersuchungen im Vorschul- und Grundschulbereich zusammen und kommt zu dem Schluss: „Es fällt aber schwer, bei diesen Zahlen von einem bedenklichen oder sogar katastrophalen motorischen Zustand der heutigen Jugend zu sprechen. Wer das tut, hätte es nach dieser Datenlage auch schon vor 20 Jahren tun können.“ Eine schlüssige Erklärung scheint eher – bedingt durch eine zunehmende Präsenz des Themas in der Presse – die gestiegene Sensibilität seitens der Eltern und Pädagogen zu sein. Sehr deutlich wird dies u. a. in einer Untersuchung der Deutschen Sporthochschule Köln (1997), bei der die Schulleiter von 65 Grundschulen und 7 Schulen für Lernbehinderte im Kreis Neuss befragt wurden: Die über einen Fragebogen erhobenen Aussagen belegen deutlich, dass zunehmend Konzentrationschwächen und Koordinationsprobleme den Pädagogen besonders auffallen. Die Autoren der Studie folgern, dass „die von den Schulleitern gemachten Beobachtungen in dem genannten Ausmaß als besorgniserregend eingestuft werden müssen“ (DSHS 1997, 2). Solche Aussagen leisten m. E. einer unreflektierten Gleichsetzung von Beobachtungen zum Bewegungserleben von Kindern aus Sicht der Erwachsenen und Pädagogen und dem kindlichen Bewertungsverhalten, so wie es empirisch überprüfbar ist, Vorschub. Die zitierte Studie liefert zunächst nur eine weitere Bestätigung dafür, wie sensibel Phänomene veränderter Kindheit heute von Pädagogen wahrgenommen und beobachtet werden, dass motorische Auffälligkeiten ernster genommen werden, dass Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Lernstörungen mit Bewegungsmangel in Verbindung gebracht werden.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Befragung von 23 Hamburger Lehrer/innen, die auf der Grundlage des Psychomotorikkonzeptes Bewegungslandschaften in ihren Sportunterricht integrieren (vgl. KRETSCHMER 1997). Die befragten Lehrer/innen gaben an, dass ihnen eine immer größer werdende Spannweite der Bewegungsvoraussetzungen bei den Kindern auffiele (vgl. ebd., 25). Das Phänomen „Vergrößerung der Schere“ muss in Zusammenhang mit den Individualisierungsprozessen gesehen werden, die sich zwangsläufig auch auf die Förderung und Anregung aus dem Elternhaus auswirken: Kinder haben heute, abhängig davon, wo, wie und mit wem sie aufwachsen, sehr große Entwicklungschancen, die sehr großen Entwicklungsrisiken gegenüber stehen. Eine repräsentative Studie in NRW zum sportlichen Freizeitverhalten zeigt eindrucksvoll diese Polarisierung in zwei Extreme: Auf eine einfache Formel gebracht, könnte man das Ergebnis so zusammenfassen: Es gibt offenbar immer weniger Kinder, die sich im Sport immer mehr engagieren. Gleich-



zeitig gibt es jedoch ebenfalls immer mehr Kinder, die sich im Sport immer weniger engagieren. (KURZ/SACK/BRINKHOFF 1996). Je weniger Kinder selbstbestimmten Zugang zu Bewegungs- und Erfahrungsräumen haben, desto stärker wirkt sich der Einfluss des familiären Lebensstils auf das Bewegungsverhalten der Kinder aus. Da der Lebensstil der Eltern aber von habituellen und gesellschaftlichen Regelsystemen bestimmt wird und die Auswahl und der Zugang zu Bewegungs- und Sporträumen davon geprägt ist, korreliert das Freizeitverhalten der Kinder stark mit dem Lebensstil (der Eltern).

Dies unterstreicht zusätzlich die Bedeutung von Bewegungsförderung in Schulen, die in einem sozialen Brennpunkt liegen.

Selbstverständlich können die für heutige Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Kindern typischen Kennzeichen nicht in dieser verallgemeinerten Form auch auf jeden Einzelfall übertragen werden. Ferner wird sich vermutlich nie zweifelsfrei belegen lassen, wie sich *einzelne* Phänomene „veränderter Kindheit“ auf den Entwicklungsprozess des Kindes auswirken, da es sich um ein vielschichtiges und vernetztes Geflecht aus Ursache – Wirkung -Beziehungen handelt.

Ein zweiter Aspekt, der den befragten Lehrer/innen aufgefallen war, betrifft die Vergrößerung des Panoramas an Verhaltens- und Bewegungsauffälligkeiten: „Zurückhaltende und schüchterne Kinder, die zaghaft an Bewegungsangebote herangingen, nähmen ebenso zu wie hyperaktive, aggressive und verhaltensauffällige Kinder“ (KRETSCHMER 1997, 25). Wer Gespräche z. B. mit Grundschullehrer/innen führt, kann leicht den Eindruck gewinnen, es hätte ein vollständiger Perspektivenwechsel stattgefunden, und zwar dergestalt, dass heute an den Schulen die Kinder auffallen, die ohne offensichtliche Gesundheitsrisiken (wie Haltungsschäden, Übergewicht etc.) und außerdem mit einer hohen motorischen Kompetenz eingeschult werden können, während es früher umgekehrt war. In diesem Zusammenhang muss auf die starke Rezeptionswirkung des Films „Kindheit heute – Das Schwinden der Sinne“ von Reinhard KAHL (1992) besonders in früh- und schulpädagogischen Berufsgruppen hingewiesen werden.

KAHLS Verdienst ist es unzweifelhaft gewesen, anschaulich und mit großer Fachkenntnis auf die Folgen einer sinnes- und bewegungsarmen Kindheit hinzuweisen. Allerdings suggeriert der Film einen monokausalen Zusammenhang zwischen einem Mangel an Bewegungserfahrung und Lernstörungen wie Rechen- oder Lese- und Rechtschreibschwächen. Die Formel „Weil die Kinder nicht mehr rückwärts laufen können, können sie auch nicht mehr rückwärts zählen“, von Kahl als Metapher einer Gesellschaft benutzt, die sich in eine Sackgasse hinein bewegt, weil sie sich die Grundlagen ihres Fortschritts, die sinnlichen Erfahrungen als Baustein des Denkens, selbst entzieht, ist häufig – besonders im Grundschulbereich – zu wörtlich verstanden worden. An späterer Stelle verwendet er ein weiteres sehr einprägsames Bild, das den Stellenwert, der dem Körper heute für die kognitive Entwicklung des Menschen zugewiesen wird, beschreibt: „Unser Körper ist kein Flugzeugträger, auf dem die Schulfächer, die Berufe und andere Aufgaben landen. Der Körper ist nicht das Transportmittel für den Kopf. Und es zeigt sich, wenn Spiel und Körper verleugnet werden, dann lassen auch die Leistungen des Kopfes nach“ (KAHL 1996, 19).

Statistisch gesehen, wenn die von GASCHLER zitierten Untersuchungen zugrunde gelegt werden, weisen tatsächlich nur 1/4 bis 1/3 der Grundschul Kinder aus städtischem Einzugsgebiet motorische Defizite auf (vgl. GASCHLER 2000, 14). Allerdings ist mindestens jedes zweite Kind, das vom Schulbesuch zurück gestellt wird, motorisch entwicklungsrückständig (ebd.), was die starke Bedeutung der Motorik für die Schulreife unterstreicht.

Auch unter den Sportwissenschaftlern formiert sich bereits eine kritische Gegenbewegung zu diesem sicher auch z.T. von allgemeinen Kulturpessimismus genährtem Pauschalurteil über kindliche Bewegungsdefizite (z.B. KRETSCHMER 1997b, 2000; SCHIERZ 1998; THIELE 1999; SCHULZ 1999; GASCHLER 2000). SCHIERZ fordert eine Kindheitsforschung, die an die Stelle von Pauschalisierungen differenzierte Aussagen über die Gewinne und Verluste von Modernisierungsprozessen für Kinder setzt (...)(SCHIERZ 1998, 327).<sup>2</sup>

Untersuchungen aus medizinischer oder gesundheitswissenschaftlicher Perspektive liefern allerdings schon seit einigen Jahren alarmierende Befunde: So schreibt der Berufsverband der Kinderärzte 1995:

„In zunehmenden Maße beobachten wir bei Kindergartenkindern und Schulanfängern erhebliche Verhaltensauffälligkeiten wie motorische Störungen, Entwicklungsrückstände, Teilleistungsstörungen und hyperkinetische Syndrome. (...) Für eine ungestörte Entwicklung benötigt ein Kind unterschiedliche Entwicklungsreize, aber heute ist es ihnen kaum noch möglich, wesentliche Kindheitserfahrungen zu machen wie Klettern auf Bäumen, Spielen auf Straßen, Balancieren auf Mauern; Bolzplätze und funktionsgerechte Spielplätze fehlen; sinnliche Erfahrungen wie Klettern, Hüpfen, Fallen, Springen können unsere Kinder kaum noch sammeln.“ (FRÖHLINGSDORF 1995)

Ergebnisse aus den amtärztlichen Schuleingangsuntersuchungen (1989) zeichnen erstaunlicherweise nicht nur in den Ballungsräumen ein dramatisches Bild über den Gesundheitszustand der 5-6 Jährigen:

- 60% der Kinder weisen Haltungsschwächen und -schäden auf
- ca. 30% haben Übergewicht
- ca. 40% haben muskuläre Schwächen und Koordinationsprobleme
- und 40% besitzen ein untrainiertes Herz-Kreislauf-System
- (HOLZAPFEL, 1989)

<sup>2</sup> Die „Modernisierungsgewinne“ heutiger Kindheiten kommen damit in den Blick, werden erkannt und gewürdigt: Insbesondere für Mädchen haben sich die individuellen Handlungsspielräume besonders im Hinblick auf Zugangsmöglichkeiten zu öffentlichen Räumen und die Pluralisierung der Geschlechtsrollenbilder in den letzten 40 Jahren erheblich erweitert (vgl. NISSEN 1990, 1998). SCHULZ konstatiert bei Kindern und Jugendlichen ein anderes Körperverhältnis im Vergleich zu früheren Generationen. Sie sind weitgehend von Mangelernährung<sup>2</sup>, schlechten hygienischen Bedingungen, körperlicher Erziehungsgewalt und Kinderarbeit befreit und haben durch die allgemeine Wendung zu einem konsumorientierten-hedonistischen Wertesystem die Möglichkeit, sich als lustvollen und erlebnishaften Körper zu entdecken(vgl. PREUSS-LAUSSITZ 1987, 139 ff.), dem in der elterlichen Wohnung mit einem eigenen Zimmer in der Regel auch ausreichend Nahraum zur Verfügung steht (vgl. SCHULZ 1999, 161). Untersuchungen von KRETSCHMER (1997b, 2000) belegen, dass sich Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder verändert und verlagert haben, aber durchschnittlich gesehen in ihrer Gesamtheit nicht signifikant schlechter geworden sind.

Obwohl der Mangel an Bewegungserfahrungen ein sehr auffälliges Merkmal „moderner Kindheiten“ gilt, würde das Herstellen eines monokausalen Zusammenhangs der Komplexität möglicher Einflussfaktoren nicht gerecht. Dafür spricht auch die Tatsache, dass auch Kinder mit einer weitgehend unauffälligen Motorik Lern-, Wahrnehmungs- und Verhaltensauffälligkeiten aufweisen können. Im allgemeinen mag zwar Bewegungsmangel eine typische Folgeerscheinung dieser beschriebenen Situation sein, im Einzelfall muss sie aber keineswegs auch gleichzeitig immer die *Ursache* für das Gesamtspektrum an Entwicklungsauffälligkeiten, -verzögerungen oder -störungen sein, sondern kann genauso eine *Folge* gestörter oder verzögerter Entwicklung sein.

Eine andere Erklärung für die Unangemessenheit der in den Medien fast schon hysterisch verbreiteten Formel: „Kinder von heute können sich gar nicht mehr bewegen!“ basiert darauf, dass die Wahrnehmung von der eigenen Erfahrung determiniert wird. Wer heute Kindheiten beobachtet und bewertet, ob als Eltern, Lehrer oder Wissenschaftler, steht dabei also immer zwangsläufig auf dem Fundament auch emotional brisanter eigener Kindheitserfahrungen und -erinnerungen wie eine qualitative Studie von FUHS (1999) bestätigt. Der biografische Rückgriff auf die eigene Kindheit wirkt wie ein Filter auf die Einschätzung des heutigen Kinderlebens und führt daher bei den Erwachsenen zu Fremdheits- und Unsicherheitsgefühlen.

Dies könnte eine Erklärung für das aus heutiger Sicht kaum nachvollziehbare Phänomen sein, dass Kindheitsforscher in den 1930er Jahren (!) zu ähnlich skeptischen und kultur-pessimistischen Bemerkungen in Bezug auf die damalige Kindergeneration kamen. (vgl. MUCHOW/ MUCHOW 1935; MUCHOW 1953).

### 1.3 Auswirkungen veränderter Kindheit auf die Institution Schule

Wie bereits erwähnt, sind Entwicklungsrückstände, die sich mit einseitigen oder fehlenden Bewegungserfahrungen des Kindes in Verbindung bringen lassen, mittlerweile ein typischer Befund in den jährlichen Schuleingangsuntersuchungen.

Die deutlichen Defizite der Kinder, die sich eben nicht nur auf den motorischen Bereich beschränken, bedeuten, dass die für eine gelungene Integration in den Schulalltag notwendigen „Schlüsselqualifikationen“ z.T. noch gar nicht entwickelt sind und erst unter großem Förderaufwand angebahnt werden müssen. Die Folge davon ist u.a. die dramatisch zunehmende Zahl von Kindern, für die sich die Einschulung zur einer permanenten Überforderungssituation entwickelt. Die mit dieser prekären Situation konfrontierten Grundschullehrer/innen zeichnen folgendes Bild ihrer Schüler/innen:

„Immerhin 2/3 der Lehrer/innen glauben, dass in heutiger Zeit Kinder eher ich-bezogen und gegenüber früher weniger rücksichtsvoll seien. Keine Unterschiede ergaben die Variablen „Selbstän-

digkeit“ und „Lernmotivation“. (...) Als größtes Problem wird die zunehmende Entwicklungsschere innerhalb der Schülergruppe gesehen. Obwohl sich die Schülerzahl einer Klasse in den letzten 20 Jahren von 30-40 auf 15-20 reduziert hat, sei eine größere Unterschiedlichkeit hinsichtlich der intellektuellen Entwicklung sowie im Hinblick auf soziale und emotionale Persönlichkeitsmerkmale zu diagnostizieren. Beklagt wird vor allem die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten“ (SCHMIDT 1991, 18).

Wieso der Schuleintritt (und manchmal bereits der Besuch des Kindergartens) für Kinder eine potentiell verunsichernde Situation sein können, führt JOPT u.a. auf die Konfrontation mit der ungewohnten (Jahrgangs-)Homogenität dieser Institutionen, die nun einer interindividuell-vergleichenden Perspektive der Eltern (und sicher auch der Kinder selbst) Vorschub leistet, zurück. Dadurch rücken zwangsläufig die erzielten Resultate des kindlichen Verhaltens und Handelns in den Vordergrund, während die individuelle Lernverlaufgeschichte unberücksichtigt bleibt. Diesen Prozess der Wandlung elterlicher Anteilnahme vor und während des Schuleintritts stellt für ihn einen folgenschweren Reduktionismus dar, den er „Rasterwechsel vom Lernprozess zum Lernprodukt“ bezeichnet (ebd. 1987, 61) mit u.U. schweren Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, wenn das Erziehungsverhalten zu einer „fatalen Koppelung von Tüchtigkeit und dem Erleben, geliebt zu werden (...)“ führt (ebd., 64).

Aus der Sicht des Kindes, das für seine Identitätsentwicklung das Erleben elterlichen Stolzes benötigt, gibt es nach JOPT nur zwei Möglichkeiten sich zu arrangieren:

„Entweder das Kind fügt sich der Tatsache, dass die soziale Anerkennung seiner Kompetenz aufgrund ausbleibender sozialer Superiorität zum zunehmend knapperen Gut gerät - mit den bekannten Folgen ausgeprägter Gefühle von Minderwertigkeit, Leistungsangst, geringem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten u. ä. (vgl. MEYER 1984). Oder es versucht mit allen Mitteln und immer wieder, die Voraussetzung für das Erlebnis elterlichen Stolzes – soziale Leistungsüberlegenheit – herzustellen (...)“ (ebd., 62)

Eine weitere (und weniger als im obigen Sinne „angepasste“) Möglichkeit liegt in einem z.B. aufmerksamkeitserregenden, aggressiven, regressiven, kontaktsuchenden, autoaggressiven usw. Verhalten, mit dem das Kind *auf einem anderen Weg* sein Ziel erreicht, die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Eltern (oder Lehrer/innen und Mitschüler/innen) zu bekommen. Die Verhaltensauffälligkeit kann also als Versuch des Kindes interpretiert werden, eine persönliche Bewältigungsstrategie zu entwickeln, um die Diskrepanz aus Anforderungen und Fähigkeiten wieder in Einklang zu bringen und damit das positive Selbstbild aufrecht zu erhalten (KRAUSE 1998).

Da dieses Verhalten aber den Sozialregeln der Institution Schule meist völlig zuwider läuft, kann in der Biographie solcher Kinder der Schuleintritt zu einem verunsichernden, kritischen Lebensereignis werden. Dabei ist davon auszugehen, dass die Erfahrungen des Kindes am Schulanfang prägend und von zentraler Bedeutung für die gesamte Schullaufbahn sind (PETILLION 1993, 26). Dies unterstreicht die Notwendigkeit, die für diese Kinder notwendigen „Nachreifungsprozesse“ sofort

nach der Einschulung zu initiieren und diese Förderung im Rahmen der Institution zu ermöglichen, in der die Kinder auffällig geworden sind.

Die Festlegung der Kriterien, nach denen die Kinder für die Bewegungsförderung ausgesucht werden, ist eine wichtige Vorentscheidung, die von der Beantwortung von zwei Fragen abhängt:

- a) Welche Auffälligkeiten des Einschulungskindes sind auf einen Mangel an Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen zurückzuführen?
- b) Bei welchen Auffälligkeiten in der Motorik oder im Verhalten des Kindes ist durch eine gezielte Bewegungsförderung eine Verbesserung zu erwarten?

Wie bereits dargestellt, wirken eine Vielzahl individueller sozioökonomischer und sozioökologischer Faktoren im Umfeld des Kindes, die zu einem Mangel an Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen führen können, wobei der Entwicklung der Nahsinne (vestibulär, taktil, propriozeptiv) eine besonders grundlegende Bedeutung für die Entwicklung anderer Sinnesfunktionen, die Körperwahrnehmung und die gesamte Persönlichkeit des Kindes zukommt, wie von AYRES (1984) hervorgehoben wird (vgl. DORDEL/WELSCH 1999, 9). Um eine entwicklungswirksame Reizdichte für das vestibuläre und taktile System zu erreichen, benötigt bereits der Säugling ein bestimmtes Maß an Berührungs- (Körperoberfläche, Druck, Streicheln, Wärme, Kälte usw.) und an Bewegungsreizen (z. B. Schaukeln, Hochnehmen, Tragen), die als ein natürlicher Ausdruck der gelungenen Interaktion zwischen Eltern und Kind anzusehen sind. Für seine Stimulation ist das propriozeptive System auf selbstgesteuerte Bewegungen des Kindes angewiesen, um Entwicklungsreize zu erhalten, da die Steuerung der Willkürmotorik und die Reafferenzfigur miteinander gekoppelt werden müssen (sensomotorische Integration). Die aus systematischen Gründen anschauliche Trennung von Bewegung und Wahrnehmung sowie die Aufgliederung verschiedener Sinnesmodalitäten muss, um die Verschränkung und Überlagerung zu begreifen, als eine gemeinsame Erkundungsaktivität gedacht werden (vgl. FISCHER 1996c in Anlehnung an GIBSON, E. J. 1992). Damit sind zwei Tatsachen der Wahrnehmungsentwicklung angesprochen: Wahrnehmungsentwicklung ist immer multimodal ausgerichtet (Verschmelzung verschiedener Sinneseindrücke zu einem gemeinsamen Eindruck) und hängt wesentlich von der Selbstbewegung, d. h. von den eigenmotorischen Erfahrungen des Kindes ab (vgl. FISCHER 1996c, 21). Quantitative oder qualitative Einschränkungen der Möglichkeiten des Kindes, Bewegungserfahrungen mit sich und in seiner Umwelt zu sammeln, können sich daher in motorischem Ungeschick (Koordinationsbeeinträchtigungen), motorischer Unruhe, Unsicherheit und Bewegungsunlust oder unangepasstem Muskeltonus äußern (vgl. ebd., 9). Bei diesen Auffälligkeiten und Entwicklungsverzögerungen kann eine Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung sehr wirkungsvoll sein, da sie „Nachreifungsprozesse“ ermöglicht.

Selbstverständlich sind nicht alle Entwicklungsstörungen oder -verzögerungen, die sich symptomatisch in Auffälligkeiten der Motorik oder Wahrnehmung zeigen, auf einen qualitativen oder quantitativen Mangel an Bewegungsreizen zurückzuführen. Genetisch bedingte Funktionsstörungen, chronische Krankheiten, Behinderungen, organisch bedingte Wahrnehmungsstörungen und eine Entwicklungsstörung des noch unreifen Nervensystems (vgl. DORDEL/WELSCH 1999, 9) können

zu einem ähnlichen Erscheinungsbild im Einschulungsalter führen. Hier fällt der kinderärztlichen Schuleingangsuntersuchung eine wichtige Funktion zu, nach der besonders bei Auffälligkeiten der Motorik häufig eine Rückstellungsentscheidung getroffen wird. Obwohl in der Einschulungsuntersuchung spezielle Motoriktests zur genauen Ermittlung des motorischen Entwicklungsstandes meist aus zeitlichen Gründen nicht eingesetzt werden, wird die Sichtung der Motorik als Indikator für den allgemeinen (körperlichen aber auch kognitiven, motivationalen und sozial-emotionalen) Entwicklungsstand benutzt (vgl. HARTMANN 1999, 31). Dabei machen sich die Schulärzte/innen die Tatsache zunutze, dass zum einen die Motorik des Kindes ohne ein aufwändiges Instrumentarium in Augenschein zu nehmen ist sowie schnell (wenn man an Einbeinstehen, -Einbeinhüpfen und kleinmotorische Testübungen denkt) und eindeutig (geschafft/nicht geschafft) zu testen ist. Zum anderen kann unterstellt werden, dass dabei von der entwicklungstheoretisch folgerichtigen Annahme ausgegangen wird, dass eine auffällige Motorik quasi die sichtbare „Spitze des Eisberges“ der allgemeine Entwicklung darstellt. Insofern verwundert es nicht, dass bei den von der Einschulung zurückgestellten Kindern im Durchschnitt bei über der Hälfte ein motorischer Entwicklungsrückstand (vgl. GASCHLER 1987, in: GASCHLER 2000, 14) vorliegt. Für diese Kinder wäre selbstverständlich die Einleitung einer gezielten Bewegungs- und Entwicklungsförderung angezeigt, was aber zumindest von schulischer Seite bisher nicht institutionalisiert worden ist. In besonders gravierenden Fällen kann in Bremen zum Kinderzentrum (Krankenhaus St. Jürgen Str., Bremen) überwiesen werden, im Regelfall bleibt es der privaten Initiative der Eltern überlassen, ob sie eine meist ergotherapeutische oder krankengymnastische Hilfe in Anspruch nehmen. BEUDELS macht darauf aufmerksam, dass die Zurückstellung vom Schulbesuch nach wie vor eines der ungelösten schulpädagogischen Problemfelder im Bildungswesen darstellt, da die einjährige Förderung und Vorbereitung von Kindern im Schulkindergarten oder Vorklasse auf den Erstunterricht meist ineffektiv und unzureichend ist, „wie allein schon die hohe Zahl der (später) nichtversetzten zurückgestellten Kinder beweist“ (ebd. 1996, 27). Diesen Kindern droht im Regelfall bei der ersten Nichtversetzung (die dann schulverwaltungstechnisch bereits die zweite Nichtversetzung darstellt) die Einleitung des Sonderschulaufnahmeverfahrens. Eine zweite wichtige Funktion der Schuleingangsuntersuchung besteht darin, für die Kinder, die Entwicklungsauffälligkeiten zeigen aber die trotzdem als schulreif eingestuft werden, eine Entscheidung für einen therapeutischen oder pädagogischen Förderbedarf zu treffen. Die schulische Bewegungsförderung kann ein unspezifisches Zusatzangebot für alle Kinder sein, bei denen eine therapeutische Förderung bereits eingeleitet ist. Im hier untersuchten Projekt hatten durchschnittlich 5–6 Kinder aus der Gruppe zusätzlich ergotherapeutische oder sonderpädagogische Betreuung. Der andere Teil der Gruppe hatte entweder die schulärztliche Empfehlung zur „Motopädischen Förderung“ bekommen oder war in dem bereits beschriebenen Empfehlungsverfahren durch die Klassenlehrer/innen der Gruppe zugeordnet worden.

Eine besondere Schwierigkeit für die Auswahl der Kinder ergibt sich aus der Tatsache, dass die Symptome motorischer Auffälligkeit aufgrund der individuell sehr unterschiedlichen Entwicklungsverläufe im Einschulungsalter nur mit hohem diagnostischem Aufwand eindeutig feststellbar sind. Wenn auf die Durchführung von Testverfahren verzichtet wird, verlangt das Erkennen motori-

scher Auffälligkeiten beim Lehrpersonal der Schule eine Sensibilisierung für das Problem und einen geschulten Blick. Die Klassenlehrer/innen sind aus unserer Erfahrung mit dieser Aufgabe überfordert, wenn sie nicht klare und konkrete Beobachtungskriterien vorgelegt bekommen, nach denen sie eventuelle Auffälligkeiten einordnen und mit Beispielen belegen müssen. Eine weitere Erfahrung aus dem Projekt bezieht sich auf die Beobachtung, dass die Klassenlehrer/innen eher dazu neigen, verhaltensauffällige Kinder zu empfehlen, statt bewegungsauffällige. Da motorische Auffälligkeiten im Gegensatz zu Verhaltensauffälligkeiten zunächst den Unterrichtsablauf und schulischen Alltag nicht behindern, geraten sie oft viel zu spät in den Blick der Pädagogen/innen.

## **2. Bewegung als Fördermedium**

### **2.1 Stand der Forschung**

Mit der intensiven Rezeption der Entwicklungstheorie von Jean Piaget (1896-1980) zum Zusammenhang von motorischer und kognitiver Entwicklung<sup>3</sup> ist die Förderung von Kindern über das Medium Bewegung ins Blickfeld der Wissenschaft gerückt.

Aus der therapeutisch orientierten Arbeit mit behinderten Kindern entstand Ende der 60er Jahre der psychomotorische Förderansatz (KIPHARD 1979, 1983), der Anfang der 80 Jahre auch für nicht-behinderte Kinder im Kindergartenalter (ZIMMER 1994) und Schule (SÖLL 1982; FUNKE 1988; HANNING-SCHLOSSER 1997; SCHILLING 1996) im Sinne einer ganzheitlichen Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung („Körpererfahrungskonzept“) entdeckt wurde.

In den 80er Jahren wurde Bewegungsförderung auf der Grundlage der Arbeiten von Jean AYRES (1984) als therapeutische Maßnahme im Sinne der Verminderung und Beseitigung von Störungen der sensorischen Integration von Kindern (vgl. DOERING 1990; GRAICHEN 1981) eingesetzt. Diese sinnesphysiologisch orientierte Therapie wurde von BRAND/BREITENBACH/MAISEL (1995) diagnostisch sowie pädagogisch weiterentwickelt und damit für den Einsatz im Anfangsunterricht der Grundschule nutzbar gemacht.

Im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Untersuchung des Zusammenhangs von Bewegungsförderung auf verschiedene Parameter des Verhaltens lassen sich zusammenfassend drei Hypothesen analysieren (EGGERT/LÜTJE 1991, 157):

Die triviale Förderhypothese: Die Annahme, dass durch das Training motorischer Funktionen die motorische Entwicklung gefördert wird.

Hierzu liegt eine Vielzahl von Untersuchungen vor, die die Wirksamkeit von Sport, Bewegungsförderung oder eines psychomotorischen Trainings auf verschiedene Parameter der motorischen Leistung positiv belegen. Fast immer besteht eine hohe Signifikanz der Werte verglichen mit der Ent-

---

<sup>3</sup> als Rezipienten für die Sportwissenschaft im deutschsprachigen Raum waren besonders bedeutsam Veröffentlichungen von SCHERLER, 1979 und FISCHER, 1993)

wicklung innerhalb der Kontrollgruppen. In Längsschnittuntersuchungen wurde außerdem bestätigt, dass der Entwicklungsschub aus einer einjährigen Bewegungsförderung (1. Klasse Grundschule) nicht in den Folgejahren wieder verloren geht, sondern dass die Kinder dadurch anhaltend Anschluss an das Niveau der anderen Kinder erhalten (DORDEL/RITTERSHAUSEN 1997).

KUNZ (1993) konnte einen Zusammenhang von motorischem Training und der Unfallhäufigkeit von Kindern nachweisen. Je mehr Bewegungserfahrungen Kinder sammeln können, desto seltener sind sie in Unfälle verwickelt.

Die Transferhypothese: Die Annahme, dass über die Bewegungs- und Wahrnehmungsförderung auch eine Steigerung der kognitiven Fähigkeiten und schulischen Lernleistungen erreicht werden kann.

Die Annahme des Zusammenhangs von Motorik und Intelligenz bzw. Kognition geht auf Piagets Postulat „sensomotorischer Intelligenz“ zurück. Es wird seit langem diskutiert und findet auch z.Zt. wieder verstärkt Aufmerksamkeit (DAUGS et al. 1996).<sup>4</sup> Im Ergebnisteil ihrer Studie warnen MOSER/CHRISTIANSEN (2000) sogar davor, „in psychomotorischen Fördermaßnahmen ein ‚Allheilmittel‘ für alle Probleme in Verbindung mit der Entwicklung kognitiver und motorischer Lernvoraussetzungen von Kindern zu sehen.“(ebd., 95).

Die Stabilisierungshypothese: Die Annahme, dass durch eine psychomotorische Intervention die Gesamtpersönlichkeit in emotionalen und sozialen Aspekten stabilisierend beeinflusst wird. Die Möglichkeit einer Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung über das Medium Bewegung wird aufgrund der beschriebenen Bedeutung der Motorik im Kindesalter kaum in Frage gestellt. Untersuchungen von ZIMMER (1981) und EGGERT (1994) bestätigen dies. Effekte zeigen sich im Hinblick auf den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes, eine Zunahme emotionaler Stabilität und sozialer Kompetenz sowie gesteigerter Motivation für Bewegungsaktivität, einer Zunahme an Eigeninitiative und Eigenverantwortung in Zusammenhang mit einem gesteigerten Selbstbewusstsein (DORDEL/RITTERSHAUSEN 1997).

Auf der Grundlage einer Stabilisierung der Persönlichkeit ist (als Ergänzung der Transferhypothese) durchaus eine Steigerung des Schulerfolgs zu erwarten: Motivation, Selbstvertrauen, eine hohe Frustrationstoleranz und Sicherheit im sozialen Kontext sind wesentliche Voraussetzungen für ein erfolgreiche Schulbiographie.

---

<sup>4</sup> Einen direkten Transfer von motorischem Lernen auf das kognitive Lernen -zumindest bei geistig normal entwickelten Kindern im Schulalter- halten folgende Autoren übereinstimmend für unwahrscheinlich: KROMBOLZ (1985);EGGERT/LÜTJE (1991), EGGERT/LÜTJE -KLOSE (1995) und DORDEL/RITTERSHAUSEN (1997) für unwahrscheinlich.



## 2.2 Schulsonderturnen/ Sportförderunterricht

Sportpädagogik und Sportmedizin reagierten in den 60er und 70er Jahren auf das zunehmende Auftreten von Bewegungsmangelercheinungen und Haltungsschwächen auf institutioneller Ebene mit der Einrichtung des Schulsonderturnens bzw. später des Sportförderunterrichtes (SCHOLZ-METHNER, 1984; DORDEL, 1992; SCHWOPE, 1981; RUSCH/WEINECK, 1988), der zunächst überwiegend defizitorientiert orthopädische und konditionelle Mängel auszugleichen versuchte, später aber immer mehr vom psychomotorischen Förderansatz beeinflusst wurde.

Das Schulsonderturnen, wie es vor einigen Jahren in Bremen noch angeboten wurde, sollte Kindern mit Haltungs- und Koordinationsstörungen durch reines funktionales Üben zu besserer Bewegungskoordination verhelfen. In den letzten Jahren ist diese defizitorientierte Sportförderung immer mehr in die Kritik geraten. Häufig zeigten Kinder mit Bewegungsauffälligkeiten ein geringes Selbstwertgefühl oder andere Verhaltensauffälligkeiten. Darüber hinaus steigt die Anzahl der Kinder mit psychomotorischen Schwierigkeiten ständig. Empfehlungen nach psychomotorischer und psychosozialer Förderung gab die Kultusministerkonferenz schon 1992 (vgl. ZIMMER 1999, 202 f). In Bremen versucht man durch die ‚tägliche Bewegungszeit‘ und attraktives Pausenmaterial dem Bewegungsnotstand der Kinder entgegen zu wirken. Untersuchungen haben allerdings gezeigt, dass Bewegungsmöglichkeiten für alle Kinder einer Klasse neben vielen positiven Effekten noch keine gezielte (motorische) Förderung der bewegungsauffälligen Schüler/innen bewirkt. Es profitieren davon vor allem die Kinder, die auch in anderen Lebenszusammenhängen positives Selbstwertgefühl über Erfolgserfahrungen bei Bewegung, Spiel und Sport aufbauen können (vgl. DORDEL 1999, 5; WASMUND-BODENSTEDT 1984).

Schulsonderturnen berücksichtigt nicht unbedingt ängstliche und sogenannte hyperaktive Kinder. Da aber auch diese Verhaltensweisen ihre Ursachen in Störungen des Wahrnehmungs- und Bewegungsbereiches haben können, ist ein umfassenderes Konzept unabdingbar.

## 2.3 Psychomotorik/ Motopädagogik

Die Begriffsdefinitionen sind in der Literatur und im Alltag nicht immer einheitlich anzutreffen. So verwendet z.B. Renate Zimmer 1999 die Bezeichnung Psychomotorik gleichbedeutend mit KIPHARDS (1980) Motopädagogik. KIPHARD grenzt beide Begriffe wie folgt voneinander ab: Psychomotorik beschreibt den engen Wechselbezug zwischen psychischer und motorischer Entwicklung. Psyche kennzeichnet dabei das Gefühlserleben, die Wahrnehmung und das Denken. Motorik bedeutet Bewegung / Handeln. Unter Motopädagogik ist ein Konzept einer ganzheitlichen Erziehung zur Persönlichkeitsbildung über psychomotorische Lernprozesse zu verstehen. Das Kind soll befähigt werden, sich sinnvoll mit sich selbst, seiner dinglichen und personalen Umwelt auseinander zu setzen und entsprechend zu handeln (Erziehung zur Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit). "Es geht dabei um

- Ich-Kompetenz, d.h. sich selbst und seinen Körper (kognitiv) erfahren und (affektiv) erleben

- Sach-Kompetenz, d. h. sich an die dingliche Umwelt mit ihren Materialien, Geräten und Hindernissen anzupassen sowie diese Umwelt handelnd an sich anzupassen,

- Sozial-Kompetenz, d. h. zu lernen, sich an andere Personen anzupassen, dabei aber auch in echter Kommunikation eigene Bedürfnisse durchzusetzen."(KIPHARD 1980, 23). Für den Pädagogen, der diesen Prozess befördern soll, " ... stellen persönliche Attribute wie Geduld, Verständnis, Kontaktfähigkeit und Humor eine der wichtigsten Grundvoraussetzungen überhaupt dar. ... So steht und fällt die effektive Anwendung psychomotorischer Übungspraktiken mit der Persönlichkeit des Pädagogen einerseits und seiner fundierten Sachkenntnis andererseits. Letzteres betrifft nicht allein die didaktisch-methodischen Mittel. Ebenso wichtig ist die Kenntnis der vielschichtigen Zusammenhänge und Wechselwirkungen des gesamten kindlichen Entwicklungsgeschehens." (ebd., 12 ). Wir entschieden uns für den Begriff der Motopädagogik, da er sowohl die Pädagogik als auch die Motorik beinhaltet.

## 2.4 Motopädie und Sensorische Integration

Sensorische Integration ist das Zusammenwirken und das adäquate Funktionieren vieler Hirnbereiche miteinander. Der Mensch nimmt ständig eine Fülle von vestibulären, taktilen , propriozeptiven und olfaktorischen Reizen über die Nahsinne sowie akustische und visuelle Reize über die Fernsinne auf. Diese werden im Gehirn analysiert, integriert und mit gespeicherten Daten verglichen, um somit eine sinnvolle motorische Antwort zu geben, die wieder über unsere Sinne auf das ZNS (Zentralnervensystem) einwirkt. Wahrnehmen und Bewegen stehen in enger Wechselbeziehung und bilden eine untrennbare Einheit.

Besonders in den ersten Lebensjahren entwickelt sich ein immer stärker differenzierter Wahrnehmungsapparat, vor allem im taktilen, vestibulären und propriozeptiven Bereich (vgl. ebd., 52 f). Er stellt die Grundlage für die Verarbeitung weiterer komplexere Lernprozesse dar.

"Eine Wahrnehmungsstörung z. B. wirkt sich unweigerlich auch auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes aus und beeinflusst dessen Fühlen, Denken und Handeln. Gestört

sind niemals alleine die Sprechwerkzeuge oder das visuelle Wahrnehmungssystem eines Kindes, sondern es sind immer auch mehr oder weniger deutliche Auffälligkeiten im emotionalen Bereich und im Sozialverhalten vorhanden."(ebd., 72)

Die Ursachen für eine Wahrnehmungsstörung können entweder organisch (Schädigung vor, während oder nach der Geburt) oder umweltbedingt (Mangel an Entwicklungsreizen) sein.

In der motopädischen Förderung nutzt man zunehmend die Erkenntnisse über die Sensorische Integration, indem man immer vielfältige Angebote im taktilen, vestibulären und propriozeptiven Bereich anbietet und Anpassungsleistungen dementsprechend beobachtet. Allerdings ist nicht jedes Verhalten in erster Linie ein Resultat des Verarbeitungsprozesses im Gehirn, die psychosozialen Voraussetzungen müssen ebenso berücksichtigt werden. So kritisiert ZMMER die sensorische In-

tegrationstherapie: "Psychische Befindlichkeiten wie Motiviertheit, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen werden vor allem als Folge einer gelungenen sensorischen Integration, Sprachstörungen, Ängstlichkeit als Folge der gestörten sensorischen Integration betrachtet." (ebd. 1999, 44)

Sensorische Integrationsbehandlung hat als ein Teilaspekt in der motopädischen Förderung ihre Berechtigung.

## 2.5 Konzept der motopädischen Förderung

Der motopädischen Förderung liegt das humanistische Menschenbild zugrunde.

Der Mensch wird als Ganzheit gesehen. Der Körper ist der Mittler von Selbständigkeit. Bewegung ist Ausdruck der Gesamtbefindlichkeit des Menschen und darf daher nie alleine unter z. B. biomechanischen Aspekten betrachtet werden.

- Der Mensch strebt danach, sich selbst und die Umwelt zu beherrschen und sozialverantwortlich zu handeln.
- Er möchte sich selbst verwirklichen.
- Er strebt nach einem sinnvollen Dasein.

Diese Handlungen können nur in dem Rahmen stattfinden, in dem der Mensch Liebe und Sicherheit erfährt. (vgl. ZIMMER 1999, 26 ff)

Motopädische Förderung ist eine ganzheitliche Bewegungsförderung, in der Kinder einerseits die Möglichkeiten haben, ihre individuellen Handlungsmöglichkeiten zu entfalten (Individuation) und andererseits befähigt werden sollen, soziale Aufgaben zu entfalten (Sozialisation) (vgl. KIPHARD 1980, 73). Die Kinder sollen Möglichkeiten bekommen:

- ihr Bewegungsrepertoire zu erweitern
- zielgerichtete Bewegungshandlungen auszuprobieren und zu optimieren
- Bewegungen in kreativen Spielhandlungen umzusetzen, zu verknüpfen, zu verändern und sich positiv wahrzunehmen
- mit anderen Kindern in Bewegungshandlungen zu kooperieren und Spielhandlungen zu entwickeln.

An folgenden methodischen und didaktischen Prinzipien ist die Motopädagogik orientiert:

Die Pädagogin stellt Materialien zur Verfügung, gibt Bewegungsangebote vor und begleitet die Gruppenprozesse. Sie ermutigt individuell die Kinder, ihre Handlungskompetenz zu erweitern. Die Motivation sollte von der Attraktivität des Bewegungsangebotes und einer vertrauensvollen Atmosphäre ausgehen. Die Wünsche der Kinder sollen berücksichtigt werden und sie sollen auf die Gestaltung der Stunde Einfluss haben. Es ist die Stunde der Kinder! Bezugspunkt ist nicht das, was ein Kind gemessen an einem anderen kann, sondern was es selbst dazu gelernt hat. Leistungsdruck und Leistungsvergleich sollten vermieden werden. Im Zentrum steht das spielerische freudvolle Sich-Bewegen. Es ist weniger übungszentriert, sondern eher erlebnisorientiert.

Die Kinder lernen voneinander und helfen sich gegenseitig (vgl. ZIMMER 1999, 140 ff).

"Im Vordergrund stehen erlebnisorientierte Bewegungsangebote, die dem Kind die Möglichkeit geben, sich selbst als wichtiges Mitglied der Gruppe zu erfahren, die den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes unterstützen und ihm Erfahrungen des Selber-Wirksam-Seins vermitteln."(ebd., 24)

## **II. BESCHREIBUNG**

### **3.1 Notwendige Rahmenbedingungen**

Der Unterricht fand einmal wöchentlich in der Turnhalle statt, die neben Klein – und Handgeräten mit den üblichen Großgeräten (Barren, Kästen, Ringe, Sprossenwand etc.) ausgestattet ist.

Da der Aufbau von Gerätelandschaften oft sehr zeitaufwändig ist und sich für eine normale Unterrichtsstunde von 45 Minuten kaum lohnt, suchten wir die Kooperation mit den Lehrer/innen die an dem Tag die Halle mit ihrem Sportunterricht nutzten. So wurden im Laufe des Vormittags Gerätekombinationen aufgebaut, die wir in unserem Unterricht nur noch verändern oder ergänzen mussten, manchmal auch ganz übernehmen konnten. Diese Kooperation kostete anfangs bei den Kolleginnen und Stundenplanern Überzeugungsarbeit und hat sich bis heute an unserer Schule immer noch nicht fest etabliert. Dennoch möchten wir diese Form der Zusammenarbeit unbedingt empfehlen, da sie eine Bereicherung und Ergänzung des Sportunterrichts mit motopädischen Elementen im Sinne einer kindzentrierten Bewegungserziehung möglich macht und an einigen anderen Schulen schon erfolgreich praktiziert wird.

Für unsere Förderstunde stand uns der letzte Unterrichtsblock von 11.45 Uhr bis 13.00 Uhr zur Verfügung. Im zweiten Jahr des Projektes mussten wir aus stundenplantechnischen Gründen auf den Nachmittag ausweichen (15.00 Uhr – 16.30 Uhr) und nutzten 1 ½ Stunden für die Förderung. Zum Teil enthalten in der Zeit war der Auf- und Abbau der Geräte und die Umkleidezeit, sodass uns durchschnittlich gut 60 Minuten reiner Unterrichtszeit zur Verfügung standen. An diesem Zeitrahmen hat sich natürlich auch unser Stundenraster entwickelt, dass unter anderen zeitlichen Bedingungen anders aussehen würde. In vielen Schulen müssen sich Fördermaßnahmen, wie auch bei uns, an die üblichen Stundeneinheiten (Einzel - / Doppelstunde) anpassen. 45 Minuten –Stunden sind für uns nur denkbar, wenn sie wirklich als reine Unterrichtszeit zur Verfügung stehen. 60 Minuten bzw. eine Doppelstunde erscheinen optimal, um den Kindern ausreichend Bewegungszeit zur Verfügung zu stellen und Möglichkeiten zur Entwicklung von Spielideen und einen motivations-erhaltenden Spannungsbogen zu schaffen.

Die zeitliche Anbindung der Förderung an den Schulvormittag war in mehrfacher Hinsicht günstig. Die Kinder konnten problemlos vom Unterricht in die Turnhalle zur Förderung wechseln. Für die Eltern hatte es einen verbindlichen, offiziellen Unterrichtscharakter und stellte keine zusätzliche Terminbelastung dar. Als die Förderung im zweiten Projektjahr am Nachmittag stattfinden musste, stellten wir vermehrt Unregelmäßigkeiten fest. Kinder kamen zu spät, vergaßen den Termin ganz oder konnten wegen anderer Termine nicht an der Förderung teilnehmen. Eltern empfanden es bei

mehreren Freizeitterminen am Nachmittag als zusätzliche Belastung. Da es sich um Vorschulkinder und Erstklässler handelte, mussten sie häufig noch zur Schule gebracht und wieder abgeholt werden. Es fiel allerdings auf, dass viele Kinder am Nachmittag ausgeruhter erschienen als am Ende eines Unterrichtstages. Die 5-7 jährigen Kinder waren ja noch damit beschäftigt sich an den langen Schulvormittag mit all seinen unterschiedlichen Anforderungen zu gewöhnen. Besonders in dem Jahr als die Förderung am Freitag im letzten Unterrichtsblock stattfand, machte sich bei einigen Kindern Unkonzentriertheit und Müdigkeit bemerkbar. Ein Unterrichtstag in der ersten Hälfte der Woche erscheint daher sinnvoller. Auch eine Unterbringung der Förderung in der 3. und 4. Unterrichtsstunde wäre angemessener, aber in unseren Halbtagschulen mit dem entsprechenden Stundenraster nur in Einzelfällen zu verwirklichen.

Die inhaltliche Gestaltung einer Förderstunde erfordert von den Lehrerinnen eine hohe Flexibilität. Das Bewegungsangebot soll den Interessen und Bedürfnissen der Kinder entsprechen, ihre Stärken und Schwächen berücksichtigen. Sie sollen in die Planung einbezogen werden und das Angebot während der Stunde verändern oder ergänzen können. Dennoch braucht dieser Unterricht Struktur und Rituale.

Die hier vorgestellte Unterrichtsstruktur hat im Laufe des Projektes immer wieder Veränderungen erfahren, sich aber im letzten Jahr als Konstante entwickelt. Natürlich sind weitere Veränderungen, angepasst an die jeweiligen Bedingungen, möglich.

## **3.2 Phasenstruktur der motopädischen Unterrichtsstunden**

### **3.2.1 Freies Spiel mit Kleingeräten**

Die Kinder kommen nach dem Umkleiden einzeln in die Halle und dürfen mit bereitgestellten Kleingeräten (Bälle, Reifen, Seile etc.) frei spielen, bis sich alle Kinder der Gruppe in der Halle eingefunden haben. Während dieser Zeit ist es verboten, auf den bereits aufgebauten Großgeräten zu turnen. Die Kinder hatten immer wieder Schwierigkeiten, sich von den Geräten zu lösen und in den Kreis zu kommen. Die Beschränkung auf die Kleingeräte und das Verbot ist trotz des hohen Aufforderungscharakters der Gerätelandschaft offensichtlich leichter einzuhalten und wurde nach kurzer Zeit akzeptiert.

### **3.2.2 Kreisgespräch**

Haben sich alle Kinder in der Halle eingefunden, wird das Freispiel mit einem akustischen Signal (Tambourin) beendet. Die Kleingeräte werden weggeräumt und alle treffen sich im Kreis. Dieses erste Gespräch ist ein Begrüßungsritual. Die anwesenden Kinder werden gezählt. Wer fehlt? Wer weiß, warum Paul nicht da ist? Manchmal werden die Namen gesagt oder wir grüßen uns (sehr be-

liebt!) mit einem kraftvollen Sprung in die Mitte des Kreises und rufen dabei: Hier bin ich - Monika! Auch die Frage: Wie bin ich heute hier? Wie fühle ich mich gerade? geht manchmal durch den Kreis. Dieses immer wiederkehrende Ritual ist wichtig für die Entwicklung eines Gruppengefühls. Die Kinder lernen die Namen, wissen, wer zur Gruppe gehört und können sich aufeinander einstellen. Mit dabei in dieser Vorstellungsrunde ist auch der kleine Wikinger Wicki, eine Handpuppe, die seit dem vergangenen Jahr zur Gruppe gehört. Die Absicht, über die Puppe noch mehr Spielideen und Bewegungsgeschichten zu initiieren hat sich nicht unseren Vorstellungen entsprechend verwirklicht. Wicki erfreut sich aber seit seinem Einstieg in die motopädische Förderung großer Beliebtheit bei den Kindern und darf in keiner Stunde fehlen. Zum Abschluss wird das gemeinsame Spiel für die Aufwärmphase und seine Regeln besprochen. Es wird von den Lehrerinnen oder den Kindern vorgeschlagen.

### **3.2.3 Aufwärmphase**

Die Aufwärmphase bietet viel freie Bewegung und lässt die Kinder gemeinsam ins Spiel kommen. Sie müssen die Regeln beachten und haben ersten Kontakt mit einem der aufgebauten Geräte. Es kommen laufintensive Fang- und Kriegenspiele in abgewandelter Form zum Einsatz, die man auch aus anderen Sportstunden kennt: Feuer- Wasser- Sandsturm, Bakterie, Roter Peter etc. Das Fängerkind hat immer Wicki als Unterstützung dabei. Wicki tickt die Kinder. Die abgeschlagenen Kinder müssen, um wieder frei zu kommen, eine vorher besprochene Aufgabe erfüllen. Diese besteht meistens darin, eine in der Halle aufgebaute Gerätekombination in bestimmter Art zu überwinden (klettern, hangeln, balancieren, ohne den Boden zu berühren etc.). Auch schnelle Kinder ließen sich gerne abschlagen, um die Geräteaufgabe erfüllen zu können..

### **3.2.4 Planung und Aufgabenstellung**

Der Geräteaufbau setzt sich in der Regel aus den in der letzten Stunde geäußerten Kinderwünschen und den Überlegungen der Pädagoginnen zu unterschiedlichen Bewegungs – oder Spielschwerpunkten zusammen.

Nachdem die Aufwärmphase durch ein akustisches Signal beendet ist, treffen sich alle im Kreis um den Geräteaufbau zu besprechen. Dazu gehören Sicherheitsfragen und Regeln, die an den einzelnen Geräten zu beachten sind. Mitunter werden auch konkrete Aufgaben gestellt wie z.B.:

- Alle Geräte müssen wenigstens einmal ausprobiert werden.
- Ein bestimmtes Gerät soll mit offenen und geschlossenen Augen begangen werden.
- Wichtig sind auch die Fragen: -Was könnte man dort spielen?
- Fehlt noch etwas?
- Was braucht ihr noch?

Die Kinder dürfen in dieser Phase und auch im anschließenden Spiel den Aufbau in Absprache mit den Lehrerinnen verändern oder mit zusätzlichen Dingen ergänzen. Abschließend wird geklärt, an welchem Gerät später die Vorführung stattfinden soll.

### **3.2.5 Individuelles Spielen und Üben**

Diese Phase bildet zeitlich wie inhaltlich den Schwerpunkt der Stunde. Hier geht es nicht um das Nachvollziehen vorgegebener Übungseinheiten sondern um das spielerische, freudvolle Agieren. Die Lehrerinnen sind die Organisatoren und Moderatoren dieses Prozesses. Sie stellen Geräte und Material zu Bewegungsangeboten zusammen. Sie berücksichtigen dabei die Wünsche der Kinder, behalten aber auch im Blick, welche Bewegungserfahrungen noch zu machen sind, welche Entwicklungsschritte das einzelne Kind aufgrund der Eingangsd Diagnose und Empfehlung für die motorische Förderung noch zu gehen hat. Die einzige Beschränkung für die Kinder liegt darin, dass die besprochenen Regeln beachtet werden müssen, mit dem Material sachgerecht umgegangen wird und kein Kind gestört, geärgert oder gar verletzt werden darf. Beim Nichteinhalten dieser Absprachen werden die Kinder erinnert. Es wird an ihre Einsicht appelliert und mitunter auch in der Gruppe über Verhaltensalternativen diskutiert. Bei mehrmaligem Verstoß müssen die betreffenden Kinder eine Auszeit in Kauf nehmen, d.h. sie sitzen 5 Minuten auf der Bank und dürfen nicht mitspielen.

Die Kinder können sich individuell und nach eigenen Vorstellungen mit den Geräten auseinandersetzen. Sie können selbstbestimmt eigene Bewegungsmöglichkeiten entdecken und ausprobieren und Spielideen verwirklichen. Im Zusammenspiel mit anderen Kindern helfen sie sich gegenseitig und lernen voneinander. Häufig finden sie sich in Geschichten aus Video- und Computerspielen oder Fernsehserien wieder die gemeinsam weiter gesponnen werden. Die Lehrerinnen beobachten das Spiel, beteiligen sich, wenn nötig oder sinnvoll an den Spielhandlungen, greifen Ideen auf und kommentieren sie. Sie unterstützen die Kinder, ermutigen und loben sie. Niemand wird gezwungen, bestimmte Übungen zu absolvieren. Es wird akzeptiert, dass ein Kind nur ein Gerät nutzt, einen bestimmten Bewegungsablauf die ganze Stunde ständig wiederholt oder lange Zeit auf der Bank sitzt und zuschaut. Zeigt sich derartiges Verhalten ausgeprägt und auffällig, ist es Aufgabe der Lehrerinnen zu überlegen, wie dieses Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen ist.

Die Kinder haben in diesen Stunden nicht nur einen Zuwachs an Bewegungsqualität. In der Auseinandersetzung und im Spiel mit den Mitschülern entwickeln sie soziale Kompetenz. Sie erleben sich selbst als Handelnde und Urheber ihrer Erfolge und Mißerfolge. Sie erfahren, dass sie unabhängig von ihrem Handeln und Können von den Lehrern/innen und Mitschülern/innen akzeptiert werden und entwickeln so ihre Persönlichkeit und ihr Selbstbewusstsein.

### 3.2.6 Vorführungsphase

Nach Beendigung der freien Phase findet die Vorführung in der Reihenfolge statt, in der die Kinder in den Kreis gekommen sind. Diese Regel entstand, nachdem es immer wieder einigen Kindern recht schwer fiel, sich aus dem Spiel in der Bewegungslandschaft zu lösen und in den Kreis zu kommen.

In der Vorführung können Kinder, die in dieser Stunde etwas Neues ausprobiert haben, etwas besonderes gelernt haben, was sie vorher noch nicht konnten, oder etwas durch Üben perfektioniert haben, zeigen. Nach anfänglichen Vorbehalten, die es bei schüchternen Kindern gibt, erfreut sich die Vorführphase in jeder Gruppe großer Beliebtheit und wird von fast allen Kindern genutzt. Sie lieben es, sich zu präsentieren und sind stolz auf ihr Können, das regelmäßig mit dem Applaus der Zuschauenden bedacht wird. Es gibt auch Kommentare und Ratschläge. Die Vorführungen werden oft in den nachfolgenden Stunden von anderen Kindern aufgegriffen und ausprobiert. Natürlich gibt es auch negative Bemerkungen („Das ist ja Babykram; das kann ja jeder!“), die aber nicht akzeptiert werden. Die Lehrerinnen erklären in dieser, aber auch in geeigneten anderen Situationen, dass Menschen unterschiedlich seien und nicht der Vergleich mit anderen wichtig sei, sondern nur das, was man selbst hinzugelernt habe.

### 3.2.7 Entspannungsphase

Gerade für die hyperaktiven, „wilden“ Kinder ist es wichtig, den Wechsel von Anspannung und Entspannung kennenzulernen und auch die Ruhe zuzulassen. Diese Phase hat im vorletzten Jahr Eingang in die Stundenplanung gefunden und gehört seitdem zum festen Abschluss der Stunde. Es kommen Spiele zum Einsatz wie z. B. Waschanlage, Wetterreise über den Rücken, Igelballmassagen oder Sandwich. Die Kinder kommen zur Ruhe, fühlen ihren eigenen Körper und lernen achtsam mit den Mitschülern umzugehen. Es gab auch Traumreisen durch die abgelaufene Stunde, nach denen dann ein Bild gemalt wurde. Die Lehrerinnen fungierten als Sekretärinnen und versahen die Bilder mit den entsprechenden Kommentaren der Kinder. Eine interessante Möglichkeit, Kinder die Stunde verarbeiten zu lassen.

### 3.2.8 Planung der nächsten Stunde

An die Entspannungsphase schließt sich ein kurzes Gespräch über die vergangene Stunde an.

- Was hat mir gefallen?
- Was war nicht so gut?
- Was wünsche ich mir für die nächste Stunde?



### 3.2.9 Gemeinsamer Geräteabbau

Im ersten Jahr der Förderung haben wir eine Zeit lang gemeinsam mit den Kindern zu Beginn der Stunde den Geräteaufbau geplant, auf einem großen Blatt Papier zeichnerisch festgehalten und danach aufgebaut. Die Kinder sollten die Geräte und ihre Handhabung kennenlernen. Sie sollten aktiv an der Planung beteiligt sein und lernen, schriftliche Vorstellungen praktisch im Raum umzusetzen. Außerdem wollten wir das Entstehen einer gewissen Konsumhaltung gegenüber Gerätelandschaften, die ihnen zur Verfügung gestellt werden, verhindern. Dieses Vorgehen gaben wir bald auf, weil es gegenüber der tatsächlichen Bewegungszeit einen nicht vertretbaren Zeitaufwand nötig machte. Darüber hinaus waren einige Kinder, was Disziplin, Geduld und Konzentration betraf, mit dieser Aufgabe überfordert. Dennoch sollen die Kinder sich für den ordnungsgemäßen Abbau der Geräte, die sie freudvoll nutzen mit verantwortlich fühlen und den sachgerechten Umgang mit ihnen lernen. Nicht alle Kinder sind dazu bereit. Der Abbau macht aber vielen Spaß, weil sie oben auf dem vollgepackten Mattenwagen noch einmal durch die Halle gefahren werden, oder weil man die großen Matten beim Abtransportieren so herrlich auf den Boden klatschen lassen kann. Manchmal hilft auch die Ankündigung, dass natürlich nur die starken Kinder beim Aufräumen helfen können. Klar – alle sind stark. Verleugnet werden soll nicht, dass die Hilfe der Schüler auch für die Lehrer/innen eine Entlastung darstellt, in die man durchaus auch am Schluss der Stunde anwesende Eltern einbeziehen darf.

## III. EVALUATION

### 4. Wie lässt sich eine motopädische Förderung in den Schulalltag integrieren?

#### 4.1 Förderprinzip: Selektiv oder integrativ?

Zunächst möchten wir eine begriffliche Präzisierung vorausschicken: Der Begriff „Integration“ bezeichnet ein mittlerweile etabliertes und anerkanntes Förder-Prinzip, das keine Aussonderung der Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf vorsieht. Die Schülerinnen und Schüler werden also gemeinsam mit nicht-förderbedürftigen Kindern z. B. im Klassenverband unterrichtet und mit Hilfe von Maßnahmen innerer Differenzierung, was im Regelfall durch personellen Mehraufwand ermöglicht wird, gezielt gefördert.

Bei zusätzlichen Betreuungs- oder Unterrichtsangeboten, die nicht zum Pflichtunterricht gehören und daher eine freiwillige Teilnahme voraussetzen, sind integrative Angebote aus förderökonomischen Gründen eher selten. Beim Prinzip „Selektion“ werden Schüler/innen mit ähnlich

gelagertem, erhöhtem Förderbedarf ausgewählt und zu einer Fördergruppe zusammengefasst. Abgesehen von der gegenwärtigen aus unserer Sicht sehr problematischen Entwicklung in der Förderpraxis der Grundschulen<sup>5</sup> soll im folgenden die Frage erörtert werden, ob Bewegungsförderung in der Schule integrativ oder selektiv unterrichtet werden sollte, und welche Argumente für das jeweilige Förderprinzip sprechen.

Klaus MOEGLING (1997) hat im Zusammenhang mit der Darstellung eines „ganzheitlichen“ Sportförderunterrichts als Sportpädagoge dazu Stellung bezogen. Um auf die eingangs gemachte begriffliche Präzisierung Bezug zu nehmen, müsste erwähnt werden, dass der Sportförderunterricht keine Alternative zum Sportunterricht darstellt, sondern ein zusätzliches Angebot an bestimmten Schulen darstellt, dass seitens des Kultusministeriums konzeptionell selektiv angelegt ist. MOEGLING erteilt in seiner Darstellung einer Sichtweise eine deutliche Absage, nach der die Kinder, die für einen Sportförderunterricht ausgewählt werden, über ihre Bewegungs- bzw. Gesundheitsprobleme definiert werden. Eine vergleichbare Aussage findet sich in den Vorgaben der Kultusministerkonferenz zum didaktischen Konzeptes des Sportförderunterrichtes:

„Eine isolierte Berücksichtigung biologisch-medizinischer Aspekte und ein ausschließlich auf die körperliche Symptomatik ausgerichtetes unterrichtliches Vorgehen sind im Sinne eines ganzheitlichen Persönlichkeits- und Gesundheitsverständnisses nicht ausreichend.“

(Kultusminister NS 1999, 2)

Die Forderung, nicht nur die Defizite der Kinder zu sehen, sondern an ihren Fähigkeiten und Fähigkeitenpotentialen anzusetzen, nimmt Bezug auf die aktuelle Diskussion, die z. Zt. im Rahmen der Förderpädagogik zur „Potentialorientierung“ geführt wird: Der „alten“ individuumzentrierten Sichtweise von Störungen wird eine kontextbezogene (systemische) Sichtweise gegenübergestellt. Danach wäre ein von der Norm abweichendes, auffälliges Verhalten eines Kindes das Ergebnis einer für das Kind passenden Wirklichkeitsauslegung. Die Bewertung des Verhaltens als Störung wäre eine soziale Definition (vgl. MATTNER 1996).

MOEGLING kommt bei seinem Plädoyer für einen integrativen Sportförderunterricht zu dem Schluss: „Übungen und Spielformen zur Steigerung des Wohlbefindens sind für alle gut und auch für alle da. Die einen brauchen dies dringender als die anderen, doch einen Wert und eine positive Bedeutung kann der Sportförderunterricht für alle Kinder in diesem Alter haben“ (MOEGLING 1997, 180f.).

Widerspricht nun der Integrationsgedanke nicht der Tatsache, dass z. B. für bewegungsgehemmte, ängstliche, unsichere Kinder oder für Kinder, die sich ungeschickt und unkoordiniert bewegen, eine (vorübergehende) Förderung in einem „pädagogischen Schonraum“ sinnvoll ist, damit die verfestig-

---

<sup>5</sup> Unter dem offiziellen Etikett der „integrierten Förderung“ werden an Bremer Grundschulen Kinder mit erhöhtem Förderbedarf aus dem Pflichtunterricht und damit aus ihrem Klassenverband herausgezogen („isoliert“), um sie in Kleingruppen sonderpädagogisch zu betreuen. Dieser „Etikettenschwindel“ geschieht sogar gegen den Widerstand der Kinder, die häufig viel lieber im Klassenverband bleiben würden. Überlegungen z. B. zu den möglicherweise stigmatisierenden Nebenwirkungen einer solchen fragwürdigen Förderpraxis werden nach Aussage von Lehrkräften einer Bremer Grundschule nicht angestellt und scheinen im Unterrichtsalltag gegenüber den Notwendigkeiten eines reibungslosen Einsatzes der Förderlehrer/innen auch nachrangig.

ten Verhaltensmuster der Vermeidung oder Kompensation von Bewegungsaufgaben aufgebrochen werden können? Dafür spricht, dass eine rein quantitative Erhöhung der Bewegungsmöglichkeiten für alle Kinder einer Klasse, z.B. im Sinne der täglichen Bewegungszeit, neben vielen positiven Effekten noch keine gezielte (motorische) Förderung der bewegungsauffälligen Schüler/innen bewirkt (vgl. DORDEL 1999, 5). Auch aus der Evaluation von Schulversuchen im Bereich der „Bewegten Schule“ (WASMUND-BODENSTEDT 1984) ist bekannt, dass z. B. Pausensportangebote am stärksten von den Kindern in Anspruch genommen werden, die überdurchschnittlich bewegungskompetent sind und bei denen Sport und Bewegung bereits fest im Freizeitverhalten verankert ist. Das bedeutet, die bewegungsauffälligen Kinder werden durch Zusatzangebote der Schule, die auf freier Zuordnung der Kinder beruhen, nicht erreicht, zumindest nicht so, dass es zum Ausgleich der Bewegungsdefizite und zu einer Angleichung an das Niveau der Gleichaltrigen kommt. Es ist im Gegenteil offenbar so, dass sich dadurch die „Schere“ zwischen beiden Gruppen vergrößert: „Die Unterschiede zwischen den motorisch leistungsstarken und den motorisch auffälligen Kindern einer Klasse werden größer“ (DORDEL/WELSCH 1999, 11).

Werden für den Förderunterricht sorgfältig (vielleicht sogar diagnostisch unterstützt) nur die (bewegungs-)auffälligen Kinder ausgewählt, so birgt dieses Verfahren die Gefahr, dass die Kinder die Auswahl als weitere Bestätigung ihres Andersseins und ihrer „Imperfektion“, die ihnen u. U. auch bereits in anderen sozialen Situationen gespiegelt wurde, empfinden. MOEGLING argumentiert hier konsequent und plädiert dafür, „(...) daß durchaus auch andere Schüler gemeinsam mit den ausgewählten bzw. gezielt angesprochenen Kindern am Sportförderunterricht teilnehmen können.“ (ebd. 1997, 180). In unserem Projekt konnte mit einem integrativen Förderkonzept keine Erfahrungen gesammelt werden, da gleich zu Beginn bei der Beantragung eine Entscheidung für eine Selektion, allerdings auf der Grundlage einer großen Förderbandbreite, gefallen war. Nach unseren Erfahrungen kompensiert diese Heterogenität in der Zusammenstellung einer Bewegungsfördergruppe fast alle Nachteile, die mit der Selektion in Zusammenhang stehen. Die Forderung, sich an den Stärken der Kinder zu orientieren, verstärkt auch in einer solchen selektiv zusammengestellten Fördergruppe das Panorama unterschiedlicher Fähigkeiten zusätzlich. Der nicht-abwertende, sondern unterstützend-akzeptierende Umgang mit diesen Stärken und Schwächen kann also demnach auch ohne nicht-förderbedürftige Kinder thematisiert und etabliert werden. Dies ist in allen vier Gruppen der vorliegenden Untersuchung immer wieder, vor allem in der Präsentationsphase der Stunde der Fall gewesen. Hier hängt es vom Sozialklima in der Gruppe und damit auch vom Geschick des/der Lehrers/in (Unterrichtsgespräche, Aufstellung und Kontrolle über die Einhaltung von Sozial-Regeln etc.) ab, ob eine Atmosphäre der Akzeptanz und Angstfreiheit entsteht („Alles darf gezeigt werden“; „Jede/r kann etwas anderes“). Abwertende Bemerkungen von Schüler/innen („Ist das leicht!“, „Das kann ich auch“, „Wer das nicht kann!“) müssen aufgegriffen und als „Regelverstoß“ im Unterrichtsgespräch ausgewiesen und begründet werden.

## 4.2 Auswahlkriterien

Zur Feststellung des Entwicklungsstandes eines Kindes und zur Diagnose seines Bewegungsverhaltens können unterschiedliche Verfahren angewendet werden (siehe dazu auch Kapitel 5) Sie reichen von der Beobachtung des kindlichen Verhaltens in Alltagssituationen über strukturierte Beobachtungssituationen bis hin zu standardisierten Tests. Es gibt verschiedene Kriterienkataloge für Beobachtungen (Vgl. BRAND/BREITENBACH/MAISEL 1997, 108 ff).

Nach Auswertung des ersten Auswahlverfahrens stellten wir fest, dass die Klassenlehrerinnen häufig Kinder mit Disziplinschwierigkeiten, deren Ursachen nicht in Bewegungsdefiziten begründet waren, für die Förderung vorgeschlagen hatten. Wir entwarfen deshalb für den Durchgang des Schuljahres 2000/01 einen Kriterienkatalog (Anhang), der die Auswahl der Kinder mit detaillierteren Beispielen motorischer Auffälligkeiten gezielter unterstützen sollte. So bekamen wir konkretere Vorstellungen von den Problemen der einzelnen Kinder und hatten außerdem eine breitere Grundlage für Gespräche mit den betreffenden Klassenlehrerinnen.

Um eine Auswahl unter den Vorklassen- und Erstklassenkindern für unser Förderangebot zu treffen, wählten wir vier Verhaltensmerkmale als Beobachtungskriterien aus, die uns auch für die betreffenden Klassenlehrerinnen als einfach und schnell handhabbar schienen. Außerdem stellten sie in ihrer Auffälligkeit Gegenpole dar, die sich dennoch oder gerade deswegen in einer Gruppe ergänzen oder gegenseitig bereichern können.

- ängstlich
- hyperaktiv
- koordinationsbeeinträchtigt
- schlaff, antriebsarm.

Nach diesen Kriterien werteten wir zunächst die Unterlagen der schulärztlichen Untersuchungen und Informationen der Kindergärten aus. Die Schulärztin war über unser Projekt informiert und gab gezielte Hinweise. Die betreffenden Klassenlehrerinnen wurden gebeten, mit Hilfe dieser vier Kriterien Kinder für die motopädische Förderung vorzuschlagen. Wir hospitierten selbst in den betreffenden Klassen, um die Kinder in gebundenen Unterrichtssequenzen aber auch in offenen Spiel- und Bewegungssituationen zu erleben. Auf dem Informationselternabend vor Beginn des Schuljahres stellten wir das Förderangebot vor. So gab es auch Eltern, die ihr Kind gezielt für die motopädische Förderung anmelden wollten.

Die vier „Syndrome“, die zur Empfehlung führen sollten, wurden zum einen bewegungs- und wahrnehmungsübergreifend formuliert und zum anderen mit verschiedenen Beispielen aus Unterrichts- oder Spielsituationen veranschaulicht (Anhang) Die Schematisierung und Vereinfachung hat sich in der praktischen Empfehlungs- und Hospitationsarbeit an der Schule bewährt. Der Fragebogen hat die Klassenlehrer/innen zunächst über die Zielgruppen der Förderung grob informiert und die Hospitationsangebote beschleunigt. Es zeigte sich, dass die Klassenlehrer/innen, wenn sie kon-

krete Anhaltspunkte für Beobachtungen an die Hand bekamen, über ein sehr sicheres Urteil verfügen. Es gibt allerdings eine Beobachtung, die dagegen spricht, die Empfehlungen der Klassenlehrer/innen zur alleinigen Grundlage der Entscheidung für die Auswahl der Kinder zu machen: Die Lehrer/innen verfügten über eine sehr unterschiedliche „Justierung“, was die Beurteilung der Schwelle zwischen „auffällig“ und „nicht auffällig“ betrifft. Mit anderen Worten: Es gab Lehrer/innen, die uns gerne ein Drittel der Klasse zur Förderung geschickt hätten, während andere (wiederholt) keine/n Schüler/in empfahlen. Hier müssen als Korrektiv die Hospitationen der Förderlehrer/innen fungieren und die schulinterne Fortbildung über das Thema verbessert werden. Eine pragmatische Lösung stellt in diesem Fall die Empfehlungsobergrenze von maximal 4 Schüler/innen pro Klasse dar. Eine Vergleichbarkeit des Förderbedarfs von Kindern verschiedener Klassen fällt auch deshalb so schwer, weil die Kinder (auch wenn sie von den Förderlehrer/innen nach konkreten Beobachtungskriterien beobachtet werden) sich jeweils in ganz unterschiedlichen Kontexten und Unterrichtszusammenhängen bewegen. Erst wenn alle später zu einer Fördergruppe zusammengefasst sind, lassen sich Unterschiede im Grad des Förderbedarfs leicht erkennen.

Tatsächlich hatten wir in allen 4 Gruppen eine verhältnismäßig ausgewogene Mischung von Kindern, die diesen Kriterien entsprachen. Dennoch gab es in allen Gruppen eine nicht unerhebliche Zahl von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und Disziplinschwierigkeiten, die häufig mit vielfältigen anderen Defiziten einhergehen. Zum Teil waren diese Kinder mit der großen Gruppe und der offenen Unterrichtssituation überfordert. In einzelnen Fällen haben wir auch zusätzliche außerschulische Maßnahmen empfohlen.

Eine weitere Ergänzung könnte der Fragebogen erhalten: Bislang fragt er vorzugsweise die Defizite der Kinder ab. Ebenso wichtig erscheint es uns aber auch, die positiven Eigenschaften und Verhaltensmerkmale eines Kindes festzuhalten, auf denen motopädische Förderung aufbauen kann. Deshalb empfiehlt sich eine Ergänzung um die Fragen: Wo liegen die Interessen und Vorlieben des Kindes? Über welche spezifischen Fähigkeiten verfügt es?

Im letzten Jahr unseres Forschungsprojektes (Schuljahr 2001/02) wurde im Schulbezirk Ost erstmals von Sonderschulkolleginnen im Rahmen des SBF-Projektes eine Schuleingangsbeobachtung (mit Geschichten der Hexe Hadula) durchgeführt in der die Fein- und Grobmotorik, die Lateralität, Sprache, Merkfähigkeit und Wahrnehmung erfasst wurden. In einer gemeinsamen Konferenz mit den beiden an unserer Schule tätigen Sonderschulkolleginnen werteten wir unsere Untersuchungsergebnisse aus. In unseren Eingangserhebungen und den Testergebnissen der Kolleginnen waren zum Teil dieselben Kinder auffällig. Durch diese Zusammenarbeit konnten wir für einige Kinder noch detailliertere Förderpläne erstellen. Neben unserer motopädischen Förderung wurde von den Sonderschulkolleginnen eine psychomotorische Förderung angeboten. Inwieweit sich diese beiden Förderangebote sinnvoll ergänzt und bewährt haben, ist zur Zeit noch nicht abschließend ausgewertet; die positiven Ansätze dieser Zusammenarbeit sollten aber unbedingt fortgesetzt werden. Leider ist zum jetzigen Zeitpunkt überhaupt nicht klar, ob die Stundenversorgung der Schule eine Fortsetzung der Förderung überhaupt zulässt.

### 4.3 Förderkapazität

Nach einem ersten Informationsgespräch mit den Klassenlehrerinnen stellte sich schnell heraus, dass jede Kollegin spontan 3 bis 5 Kinder nennen konnte, die für eine Förderung in Frage kamen. Da die Gruppe nicht mehr als 14 Kinder umfassen sollte, mussten wir die Anzahl der Kinder auf 2 bis 3 pro Klasse beschränken.

Schuljahr	Schulanfänger	Jungen	Mädchen	geförderte Kinder
1998/99	110	57	53	13
1999/00	129	63	66	15
2000/01	139	64	75	15
2001/02	128	67	61	14

### 4.4 Gruppengröße

Die Größe einer motopädischen Fördergruppe hängt von den räumlichen Bedingungen und der personellen Betreuung ab. Wir hielten uns an die Praxis und Erfahrung anderer Einrichtungen in denen wir hospitierten und nicht zuletzt an die Empfehlungen von Renate ZIMMER (vgl. ZIMMER 1999, 163), die bei zwei Betreuern eine maximale Gruppengröße von 10 Kindern vorschlägt. Da wir an unserer Schule über eine große Turnhalle verfügen und im Gegensatz zu therapeutischen Gruppen eine schulische Anschubförderung verfolgen, darüber hinaus auch immer mit krankheitsbedingten Ausfällen zu rechnen ist, legten wir die Gruppengröße auf 13 bis 14 Kinder fest. Diese Größe hat sich bewährt, darf aber nach unserer Erfahrung auf keinen Fall überschritten werden. Eine qualifizierte und nachhaltige Betreuung ist bei den individuellen Problemen der Kinder in größeren Gruppen nicht mehr gewährleistet, sondern wird zu einer betreuten Freizeit degradiert. Abschließend ist zu sagen, dass sich die aufgeführten Instrumente

- Informationen der schulärztlichen Untersuchung
- Informationen der Kindergärten
- Fragebogen für die Klassenlehrer
- Hospitationen
- Elternwünsche
- Schulanfangsbeobachtung „Hadula“
- Gruppengröße maximal 13 bis 16 Kinder
- bei zwei Lehrkräften

als sinnvoll und ausreichend zur Auswahl der Kinder und zur Zusammenstellung einer Fördergruppe erwiesen hat.

#### **4.5 Motopädisches Geräteangebot**

Ein wichtiger Baustein in der motopädischen Förderung ist ein attraktives Geräteangebot, was zu vielfältigen Bewegungen animiert und kreative Gestaltungen zulässt. Themen, die insbesondere die Nahsinne ansprechen, wie z. B. Schwingen und Schaukeln, Klettern und Springen, Rutschen und Rollen, Balancieren und Gleichgewicht halten, etc., sollten in jeder Stunde angeboten werden. Dafür eignen sich die Großgeräte, wie Kästen, Barren, Böcke, Lüneburger Stegel, Sprossenwand, Ringe, Tauen und Matten, die in den Turnhallen anzutreffen sind. Sie lassen sich immer wieder zu neuen fantasievollen Gerätearrangements zusammensetzen (Vgl. SCHRAAG, 1996). Besonderen Aufforderungscharakter konnten wir an Stationen feststellen, an denen sich die Kinder einerseits 'austoben' und andererseits intensiv körperlich spüren konnten, z.B.: Kletterberge und Gletscherspalte (ebd., 57f), Schiefe Ebene (ebd., 54 f), Schaukelarrangements (ebd., 64ff), Tarzanschwingen an Tauen und Kästen (ebd., 71), Steilhang (ebd., 96), Urwaldabenteuer (ebd., 97), Rutschen bauen (ebd., 177) und Trampolinspringen. Viele dieser Geräte sind allerdings für die Handhabung der 6-7 jährigen Kinder zu schwer, so dass ein kreatives Bauen hiermit nur mit Hilfe möglich ist. Gute Möglichkeiten zu selbsttätigem kreativen Bauen mit sogenannten Großbausteinen bieten bunte Schaumstoffteile, die im Handel allerdings nur zu recht hohen Preisen zu bekommen sind. Eine kostengünstigere Alternative hierzu könnten mit Zeitungspapier gefüllte, selbst angemalte Pappkartons in unterschiedlichen Größen sein (vgl. ebd. 178).

Eine Fülle von unterschiedlichen Kleingeräten sollten den Kindern ebenfalls als spielerischer Anreiz angeboten werden. Hierzu gehören Seile, Reifen, Kegel, Bälle, Tücher, Sandsäckchen, die handgeschickliche Kreativität ebenso wie kooperativ-soziale Verhaltensweisen fördern. In den letzten Jahren sind immer wieder neuartige psychomotorische Geräte entwickelt worden, die u. E. sinnvoll, allerdings nicht zwingend notwendig sind. Bewährt haben sich in unserer Förderung eine ausreichende Anzahl von Rollbrettern, Hängematten, große Schwungtücher, Spieltonnen, Kreisel mit 80 cm Durchmesser, Wackelbretter, Drehscheiben und Rhythmikinstrumente.

#### **4.6 Team-Teaching**

Erfolgsorientierte motopädische Förderung muss bei Gruppengrößen ab 8 Kindern aus nachfolgenden Gründen im Team durchgeführt werden. Zum einen erfordert diese Tätigkeit immer wieder individuelle Betreuungszeit einzelner Kinder, in der es nicht darum geht sportmotorische Hilfestellungen zu leisten, sondern mit Zeit und Geduld das Kind in seinem Vorhaben zu unterstützen, Stö-

rungen als Anlass für gezielte Zuwendungen und Aufgaben zu nutzen, Lösungsvorschläge anzuregen, Erfolge zu verbalisieren, um somit ein positives Selbstwertgefühl zu stärken. Wir stellten immer wieder fest, dass oft mehrere Kinder, die zur motopädischen Förderung empfohlen wurden auch Schwierigkeiten im Interaktions- und Sozialverhalten zeigten, was dann häufig zu massiven Störungen führte. Ziel der motopädischen Förderung ist es gemeinsam mit dem Kind nach alternativen Verhaltensweisen zu suchen. Durch eine intensive Beschäftigung mit dem Kind, bei dem wir unsere Nähe anboten oder Gründe für das Verhalten hinterfragten, Wünsche des Kindes erörterten und gegebenenfalls auch erfüllten, verringerte sich oft das Störverhalten.

Beispiele: M. baute Kegelbahnen auf und lud die anderen Kinder dazu ein. L. war glücklich darüber, als er feststellte, dass er seine Kraft bei Geräteauf- und Umbauten gut einsetzen konnte und dementsprechend auch oft von den anderen Kindern gebraucht wurde.

Zum anderen erlebten wir den gemeinsamen Austausch mit der Teampartnerin über bestimmte Situationen oder Verhaltensweisen von Kindern nach den Stunden als sehr fruchtbar. Wenn es möglich war, nutzten wir die Gelegenheit unsere Bewegungsbeobachtungen über die Stärken und Schwächen einzelner Kinder zu notieren (Vgl. Kap. 5.1.). So hatte jede von uns unterschiedliche Erfahrungen mit einzelnen Kindern gemacht, die wir immer wieder diskutierten, um den Kindern möglichst vielfältige Hilfen für die folgenden Stunden anzubieten. Voraussetzung für eine sinnvolle Teamarbeit ist allerdings, dass beide die gleiche pädagogische Intention verfolgen. Das betrifft den Umgang mit den Schüler/n/innen, das Verhalten bei Schwierigkeiten, sowie die inhaltliche Gestaltung der Stunden und die Gesprächsbereitschaft bei auftretenden Konflikten auch untereinander. ZIMMER schlägt die Festlegung folgender Rollenverteilung vor den Stunden vor: Eine übernimmt die Leitung und die andere assistiert, so dass insbesondere bei Störungen sich immer eine um das Kind kümmern kann, die andere weiterhin für die Führung der Gruppe verantwortlich ist (Vgl. ebd. 1999, 168 f.).

#### **4.7 Elternarbeit**

Elternarbeit ist ein fester Bestandteil der motopädischen Förderung. Sie dient einmal dazu, Eltern über die Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung des Kindes aufzuklären und zum Anderen soll ein regelmäßiger Informationsaustausch zwischen Pädagogen/innen und Eltern ein möglichst umfassendes Bild von dem Kind liefern. Dazu gehört die Anamnese mit Vorlieben, Abneigungen und Besonderheiten in der Entwicklung des Kindes sowie alle weiteren psychosozialen Veränderungen im Umfeld des Kindes. In außerschulischen motopädischen Fördereinrichtungen werden die



Eltern durch Ärzte oder Krankengymnasten auf das Problem ihres Kindes aufmerksam gemacht. Meist handelt es sich hierbei um eine Förderung im Sinne einer Therapie, was eine Elternarbeit unabdingbar macht. Der Auftrag zur Förderung wird von den Eltern gestellt. Anhand von z. B. Förderplänen werden einzelne Schritte besprochen und die Förderzeit wird individuell festgelegt. Motopädische Förderung in unserer Schule ist als Angebot für Kinder, die sich in der Institution Schule bewegungsauffällig zeigten, zu verstehen. Eine individuelle Betreuung der Kinder und Beratung der Eltern wäre allein schon durch die hohe Anzahl der Kinder in der Gruppe nicht möglich gewesen. Dennoch hielten wir es für wichtig, einen Elternabend zu Beginn der Förderung sowie Elternsprechzeiten anzubieten.

#### **4.8 Elternabend**

Mit der Anmeldung ihres Kindes zur motopädischen Förderung bekamen die Eltern die Einladung zu einem Informationsabend (Anhang). Der Elternabend sollte über Inhalt und Ziele der motopädischen Förderung informieren, über die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung des Kindes aufklären und zum Austausch der Eltern über ihre Kinder anregen.

Ein Zusammenschnitt des Films: "Kindheit heute - Vom Schwinden der Sinne" von Reinhard KAHL (1993)- stellte den Auftakt dar. Ärzte/innen, Lehrer/innen, Erzieher/innen, Psychologen/innen und Wissenschaftler/innen äußern sich darin zum Thema Bewegung und Bewegungsnotstand in der Kindheit. Auf anschauliche Weise werden die Zusammenhänge von Bewegung, Wahrnehmung, Fühlen und Denken für die Entwicklung des Kindes erörtert, wird zur Schulhofumgestaltung angeregt und werden Psychomotorikgruppen in Schulen beispielhaft dargestellt. Meist kam es an diesen Abenden zu einem angeregten Diskussionsaustausch. Ursachen, Auswirkungen und mögliche Zusammenhänge von Entwicklungsbeeinträchtigungen des eigenen Kindes wurden besprochen und Ideen zu Bewegungsmöglichkeiten im Alltag ausgetauscht. Es zeigte sich, dass die Gesprächsmöglichkeit mit anderen Eltern den Blickwinkel der Problemlage des eigenen Kindes erweiterte und oft veränderte. Leider nahmen nicht mehr als 50 % der Eltern das Angebot des Elternabends wahr. So trafen wir in jedem Jahr auf eine sehr unterschiedlich interessierte Elternschaft. Teilweise kamen beide Elternteile, die dankbar für die Informationen und das Bewegungsangebot waren, andererseits erschienen Eltern, die das Bewegungsangebot für ihre Kinder gerne annahmen, aber an weiteren Details der Förderung nicht interessiert waren.

#### **4.9 Elternsprechzeit**

In den Elternsprechzeiten haben die Eltern die Möglichkeit, sich über ihr Kind zu informieren, eventuell über Probleme zu sprechen und die Lehrer/in erhält Informationen über die Entwicklung des Kindes, über die familiäre Situation, Vorlieben und Abneigungen.

Diese Gespräche sind oft sehr fruchtbar. So erzählte ein Vater von seinem Sohn, der nachts aufschrie und nicht wieder einschlafen konnte. Im Laufe des Gesprächs stellte sich heraus, dass S. zwar gerne draußen spielte, aber sein Wunsch, täglich 2-3 Stunden Nachmittagssendungen im Fernsehen anzusehen, ihn oft daran hinderte. Eine Mutter berichtete, dass ihr Sohn zum ersten Mal gerne zu einer "Turnstunde" gegangen wäre. Er sei bei anderen Turngruppen auf Grund seines Störverhaltens jedes Mal 'rausgeflogen', so dass die Mutter schon zu verzweifeln begann. Ein Vater erzählte von seiner Tochter, die vieles sehr lustlos tat. Außerdem hielt sie den Stift verkrampft und jegliches Ermahnen ließ sie nur noch unwilliger werden. Wir erlebten sie anfangs auch verschlossen. Nach einigen Stunden entdeckte sie das Trampolinspringen, was sie sehr lustvoll mit verschiedenen Kunststücken ausführte, wodurch sie sichtbar entspannter wurde. Auch konkrete Hinweise halfen uns in unserer Bewegungsförderung weiter: Eine Mutter erzählte, dass ihr Sohn nicht gekrabbelt sei - ein Entwicklungsbaustein, der eventuell nachgeholt werden sollte.

Die Elternsprechzeiten nutzten in der Regel fast wieder nur Eltern, die auch am Elternabend anwesend waren. Damit wir von möglichst vielen Eltern gleich zu Beginn der Förderung ein umfassendes Bild der Kinder erhielten, entwarfen wir einen Fragebogen für die Eltern (Anhang), den sie entweder im Anschluss an den Elternabend gemeinsam mit uns oder zu Hause ausfüllen konnten. Gleichzeitig machten wir Terminangebote für weitere Einzelgespräche oder für Hospitationsmöglichkeiten.

#### **IV. ERGEBNISSE**

##### **5. Wie können wir Schwächen und Stärken der Kinder feststellen?**

###### **5.1 Unstrukturierte Bewegungsbeobachtung**

Bewegungsbeobachtungen stellen in der motopädischen Förderung die Grundlage zur Erfassung eines umfangreichen Bildes über das psychomotorische Verhalten jedes Kindes dar. Besonders Situationen, in denen Kinder ungezwungen und selbstbestimmt handeln, geben einerseits Aufschluss über Bewegungsauffälligkeiten, andererseits werden ebenso auch psychosoziale Besonderheiten sichtbar. Wie nimmt das Kind Kontakt auf? Welche Vorlieben hat es? Beschäftigt es sich intensiv mit einer Sache oder wechselt es ständig? Am Anfang der Förderzeit fertigten wir nach jeder Stunde von jedem Kind eine kurze Verhaltens- und Tätigkeitsbeschreibung an. Nach ein paar Wochen trugen wir unsere Erkenntnisse zusammen. Somit konnten wir erste Stärken und Schwächen konkret benennen. Unsere daran anschließenden Hauptfragen:

- Was könnte das Kind gebrauchen?
- Wie könnte der nächste Entwicklungsschritt aussehen?
- Was hat es schon gelernt?

führten uns zu den Überlegungen der nächsten Stundenaufbauten.

Bei allen Kindern konnten wir deutliche Fortschritte in der psychomotorischen Entwicklung feststellen, was folgende Beispiele verdeutlichen sollen:

C. ist zu uns geschickt worden, weil er Schwierigkeiten in der Grob- und Feinmotorik zeigte. Nach den ersten Wochen bekamen wir folgendes Bild über sein motorisches Verhalten: C. schaukelte gerne und oft an den Ringen sehr hoch. Er konnte selber Schwung holen, wünschte oft einen sehr hohen Anschwung von uns. Am meisten begeisterte ihn, sich in die Ringe zu setzen, was ihm am Anfang nur mit Hilfe gelang. Schwierigkeiten bereiteten ihm eine Mattenbahn genau unter die Ringe zu legen. Immer wieder rutschte er durch die `Gletscherspalte`. Beim Klettern schaffte er es bis zur 2. Stufe, brauchte sehr lange Zeit, um durchs Fenster zu steigen und sprang von der 2. Stufe auf die Weichbodenmatte. Balancieren auf dem Lüneburger Stegel (L. ST.) traute er sich auf dem untersten Holm mit einem Nachstellschritt. Erhebliche Schwierigkeiten hatte er sich zu entspannen. Wir vermuteten, dass C. Schwierigkeiten in der Körper- und Raumwahrnehmung hatte, ebenso brauchte er aber immer wieder Stimulationen im taktilen-vestibulären und propriozeptiven Bereich. Für ihn schien es wichtig zu sein, sich beim Schaukeln und Rutschen intensiv zu spüren. Am Ende der Förderung kletterte C. sicher durch das Fenster der Kletterwand. Er schaffte es bis zur 5. Stufe raufzusteigen und von dort auch runterzuspringen. Auf dem L. St. balancierte er auf dem mittlerem Holm mit Überkreuzbewegungen. Die Mattenbahn legte er fast genau unter die Ringe, das Hineinsteigen in die Ringe schaffte er ohne Hilfe. Es gelang ihm auch immer besser sich zu entspannen. Gespräche mit den Eltern und den Lehrerinnen ergaben, dass er in der Feinmotorik Fortschritte gemacht hat - zumindest traute er sich jetzt an die Arbeiten, wie Schneiden, Falten und Malen.

A., ein anderes Kind, kam zu uns, weil er eine schlaffe Körperhaltung zeigte. Außerdem war er sehr unruhig, ständig musste die Lehrerin ihn ermahnen zuzuhören. In der motopädischen Förderung suchte er sich immer Stationen aus, wo er sich stark spüren konnte, besonders im taktilen und vestibulären Bereich, wie z. B. häufiges Toben in der Gletscherspalte, ständig Rollen und Kämpfe auf dem Weichboden, ausgiebiges Schaukeln in allen Variationen an den Ringen. Man hatte das Gefühl, dass er sich fast grenzenlos austoben wollte. Erst ziemlich am Ende des Schuljahres ließ er sich auf das Rollbrettfahren, Balancieren auf unterschiedliche Arten und andere kleinere Kunststücke, wie beim Springen mehrmaliges Klatschen ein. Auch bei A. ist eine Verbesserung in der Motorik deutlich sichtbar geworden. Anscheinend brauchte er das `Toben`. Die Mutter beschrieb, dass A. sehr viel ruhiger geworden sei. Sie bedauerte das Ende der Förderzeit, da A. in anderen Vereinsportarten kein adäquates Angebot bekäme und sich auch weigerte dort hinzugehen.

L. spielte fast nur mit Materialien auf dem Boden. Auffällig war, dass er sich nie an Aufbauten, die über seiner Körpergröße lagen, erprobte. Er benannte sie auch eher als Kinderkram. Wir fragten uns, ob L. vielleicht Angst vor Höhe hat. In der folgenden Stunde begleitete ich ihn in seinem Spiel. L. spielte gerade, dass er Glurak, eine Pokemon-Figur, sei und er kämpfte wie wild um sich. Gemeinsam erlegten wir andere gefährliche Figuren, als ich plötzlich Hilferufe von einem Berg hörte. Nur über einen schmalen Pfad - eine schräge Bank in der Sprossenwand - konnten wir unseren Freund retten. Ich überredete ihn mir bei der Aktion zu helfen. Zögerlich stimmte er zu und gemeinsam kletterten wir auf den Berg. Anfangs krabbelte er die Bank hoch, beim zweiten Mal ging er zur

Hälfte aufrecht, danach traute er sich immer mehr zu. Nach mehreren Stunden versuchte er sogar ein kleines Stück rückwärts zu gehen. Dieses Beispiel zeigte uns, wie Lernprozesse in einem offenen Konzept initiiert werden können ohne dem Kind deutlich zu zeigen, dass man seine Unsicherheit im Balancieren kennt und dass er dieses beheben müsse. L. fühlte sich vorher stark und hinterher war er der größte Retter. Über die Identifikation mit starken Figuren können Kinder gut andere Unsicherheiten verbergen ohne sich schwach zu fühlen.

Bewegungsbeobachtungen bergen allerdings auch viele Fehlerquellen: Die Beschreibungen sind subjektiv, man merkt sich in erster Linie das, was man selbst bemerkenswert findet. Sie geben nur einen kleinen Ausschnitt wieder, sie sind vom Zufall abhängig und man kann nicht alles gleichzeitig beobachten.

Außerdem sind Bewegungsbeobachtungen sehr zeitaufwändig. Es ist unerlässlich bei einer Gruppengröße über 8 Kinder die Förderung weiterhin zu zweit im Team durchzuführen. Je mehr Kinder in einer Fördergruppe sind, desto stärker ist man als Lehrerin involviert und desto weniger kann man die Beobachtungen speichern.

Deshalb versuchten wir, so oft es die Gruppensituation erlaubte, innerhalb des Unterrichtsgeschehens kurze Protokollnotizen zu machen und zogen auch andere Testverfahren hinzu.

## 5.2 Motometrisches Testverfahren (Mot 4-6)

Gerade das Prinzip der selbstbestimmten Zuordnung der Schüler/innen zu den speziellen Geräten kann die Schwächen des Kindes verschleiern und die Chance einer gezielten Förderung verhindern. Deshalb entschlossen wir uns mit Hilfe eines motorischen Tests unsere Beobachtungserkenntnisse über die Kinder zu vervollständigen.

Der MOT 4-6 (ZIMMER/VOLKAMER 1987) schien uns geeignet zu sein, da er sowohl Bewegungsaufgaben beinhaltet, die vielseitige Aspekte der Motorik berücksichtigen, als auch einfach und mit wenig aufwändigem Material durchzuführen ist. Der Test fand innerhalb des unterrichtlichen Geschehens statt. Wir bildeten kleine Gruppen von 4x3 (4) Kindern, wobei eine Lehrerin den Test durchführte und die andere die anderen 8-9 Kinder jeweils in ihrem freien Spiel begleitete. Schon nach 3 Doppelstunden sahen wir, dass die Anforderungen von fast allen Kindern geleistet wurden, so dass wir den Test frühzeitig abbrechen und auch nicht wieder einsetzten. Mögliche Ursachen hierfür sahen wir:

- Die Kinder in diesem Jahrgang 99/00 waren schon alle fast 7 Jahre
- Der Test ist für 4 - 6 jährige konzipiert, wird aber gerade für bewegungsbeeinträchtigte Kinder ältere Jahrgänge empfohlen
- Der Test wurde im Januar nach 8 Doppelstunden motopädischer Förderung durchgeführt, so dass erste Fortschritte gegenüber den motorischen Fähigkeiten zu Anfang der Förderung sichtbar wurden.

Gerade das Balancieren war immer wieder Thema der Stunden, was viele Kinder gerne nutzten. Das Balancieren auf der umgedrehten Bank (s. Test, Aufgabe) wurde mittlerweile von allen Kindern geleistet, während auf der schmalen Stange beim Lüneburger Stegel mehrere Kinder noch Unsicherheiten zeigten. Auffällig war, dass fast alle Kinder im Zielwerfen Schwierigkeiten hatten, eine Übung, die in unserer motopädischen Förderung bis dahin kaum Berücksichtigung gefunden hatte.

### 5.3 Motoskopisches Testverfahren (TST-Trampolin Screening Test)

Dem Trampolinspringen wird in der Bewegungsförderung eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Neben dem hohen Aufforderungscharakter dient es zum einen als hervorragendes Diagnoseinstrument und zum anderen wird es vielfach zur Therapie eingesetzt, da beim Springen sämtliche Körpersinne ständig stimuliert und trainiert werden (vgl. BEßLING/POSTRACH 1992, 60ff). Schon bei einfachen Sprüngen werden pathologische Bewegungsmuster auch für Ungeübte relativ schnell sichtbar. Die Eigendynamik des Tuches zwingt die Kinder zu spontanen sensomotorischen Anpassungsleistungen.

"Hirngeschädigte, in ihrer motorischen Koordination gestörte Versuchspersonen dagegen vermögen diese Anpassung nicht zu vollziehen. Bei ihnen führt die zusätzliche Bewegungsenergie des federnen Trampolinsprungtuches zu einem völligen Chaos der statokinetischen Koordination. Wenn bei vertikaler Körperlage nicht alle für die Statik notwendigen Gelenk- und Wirbelverbindungen in der Lande- und Absprunghase fixiert werden, von der Halswirbelsäule über Hüft- und Kniegelenk bis in die Fußgelenke hinein, so kann die Fremdkraft des Sprungtuches nicht wirksam werden. Ein typisches Beispiel hierfür ist das Phänomen der `Zickzackhaltung`, bei dem der Körper - ähnlich einem zusammenklappbaren Zollstock-in Hüft- und Kniegelenken einknickt." (KIPHARD 1987, 55 ).

Leider stand uns in unserer Schule für unsere motopädische Förderung kein großes Trampolin zur Verfügung. Mit Unterstützung der Universität Bremen konnten wir im Mai 1999 Erfahrungen mit dem Trampolin als Diagnoseinstrument machen. Eine unserer Förderstunden verlegten wir in die Universität Bremen. Die Begeisterung war anfangs groß, ließ bei einigen Kindern allerdings nach, weil sie jeweils nur 2 x 1 Minute im einfachen Strecksprung - so wie es der Test vorschreibt - springen durften. Da wir aus der technischen Abteilung einen Mitarbeiter für die Videoaufzeichnungen gewinnen konnten, hatten wir genügend Möglichkeiten, uns um die Kinder zu kümmern. Außerdem haben die Videoaufzeichnungen den Vorteil, dass wir die aufgenommenen Sprünge immer wieder ansehen und über bestimmte Auffälligkeiten oder Unklarheiten konkret und in Ruhe diskutieren konnten.

Die Testergebnisse zeigten bei allen Kindern Auffälligkeiten. Acht Kinder fielen in den Bereich der auffälligen, koordinationschwachen Motorik, während vier Kinder nur geringere Auffälligkeiten aufwiesen. In der Gesamtkörperhaltung (1-4) konnte kein Kind die volle Punktzahl erreichen. Eben-

so auffällig waren die Extrabewegungen, die wir bei vielen Kindern beobachten konnten. Schlussfolgernd können wir vermuten, dass die Kinder noch viel Förderbedarf in den Bereichen der Nahsinne haben. Ein nochmaliges Trampolinspringen zur Feststellung möglicher Veränderungen ließ sich leider nicht realisieren. Die Anschaffung eines Trampolins für die Grundschulkinder würden wir auf alle Fälle empfehlen -denkbar wäre sogar eine Trampolineinheit für alle Grundschulkinder – einmal, um Förderbedarf schnell zu erkennen, zum anderen für die Förderung der Gesamtkörperkoordination aller Kinder.

## **6. Was können „Schutzfaktoren“ gegenüber Stigmatisierungseffekten sein?**

Stigmatisierung bezeichnet den Vorgang der Diskreditierung einer Person in bezug auf Attribute, die in der betreffenden Gesellschaft bzw. in den jeweiligen gesellschaftlichen Untergruppen als nicht normal bzw. nicht natürlich angesehen werden. Merkmale, die abhängig von der jeweiligen sozialen Umgebung zu einer Stigmatisierung führen können, sind meist äußerlich erkennbare Merkmale wie körperliche Anomalien, abweichendes Verhalten, soziale oder ethnische Herkunft (vgl. RÖTHIG 1977/4, 303). In Zusammenhang mit pädagogischer Förderung z. B. in der Schule wird Stigmatisierung meist als Prozess der unbeabsichtigten Fortsetzung von Eigenschaftszuschreibungen auf institutioneller Ebene verstanden, nämlich indem durch die Tatsache der Auswahl für eine Maßnahme die von der Normalität der Umgebung abweichenden Merkmale erneut bestätigt, fortgeschrieben und u. U. auch im Selbstbild der betreffenden Person verfestigt werden.

Nach unserer Erfahrung können wirkungsvolle „Schutzfaktoren“, die verhindern, dass Kinder durch eine nicht-integrativ durchgeführte Maßnahme zur Bewegungsförderung in der Schule zusätzlich stigmatisiert werden durch die Entwicklung eines positiven Image von erfolgreicher Bewegungsförderung an der Schule erreicht werden. Ein positives Image von motopädischer Förderung wurde auf folgenden Zielebenen angestrebt:

- die Kinder müssen gerne kommen
- die Schulleitung und das Kollegium müssen die Maßnahme positiv nach außen vertreten
- die Eltern müssen die Förderung als sinnvolle Maßnahme für ihr Kind ansehen
- die anderen Kinder der Schule erleben das „Extratrurnen“ als ein attraktives Angebot.

## 6.1 Freiwilligkeit und Motivation

Eine entscheidende Voraussetzung hierfür liegt in der Freiwilligkeit zur Teilnahme. Dieses ist gegeben durch die eigene Entscheidung des Kindes an der motopädischen Förderung (auch wenn Eltern und Lehrer/in entscheidenden Einfluss ausüben) teilzunehmen und durch die Art und Weise in der es sich an den Spielen und Übungen beteiligt. Wenn ein Kind gegen seinen Willen geschickt wird und sich auch nach einer Probezeit weigert an der Förderung teilzunehmen, beeinträchtigt dies zwangsläufig seine Freude und unter Umständen auf Grund von Störverhalten auch die der anderen Kinder. Es gab immer wieder Kinder, die für ihre Entscheidung Zeit brauchten und erst einmal zuzucken wollten. Meistens waren sie von der Attraktivität des Geräteangebotes so begeistert, dass ihre Bedenken und Ängste schnell vergessen waren. Zeitweilige Einbrüche der Motivation waren für uns immer Anlass zum Gespräch über die Wünsche des Kindes. Gemeinsam – manchmal auch mit den Eltern oder der Lehrerin – konnten wir Lösungen finden. Die meisten Kinder waren hochmotiviert und freuten sich auf jede Stunde. Im Laufe der Woche wurden wir immer wieder gefragt, wann wir endlich wieder „Extraturen“ haben und sie bekundeten ihre Begeisterung. Auch nach Ende des Förderjahres erhielten wir immer wieder positive Rückmeldungen.

Ein Fragebogen (s. Anhang), der alle motopädisch geförderten Kinder der letzten drei Jahre berücksichtigt, sollte Aufschluss geben, ob die Kinder auch noch nach 1, 2, bzw. 3 Jahren positive Erinnerungen an das „Extraturen“ hatten. Außerdem wollten wir feststellen, welche Erfahrungen sie gemacht hatten, ob sie etwas gelernt hatten und ob sie Interesse an einer neuen Extraturngruppe am Nachmittag hätten.

Von den 43 geförderten Kindern waren 7 Kinder umgezogen und 5 Kinder an dem Termin zur Beantwortung des Fragebogens verhindert (Ausflug, Krankheit etc.), so dass 31 Kinder weitgehend selbstständig den Fragebogen ausfüllten. Zuvor durften die Kinder noch einmal eine Extraturnstunde in einer Gerätelandschaft erleben, was einerseits ihre Erinnerung auffrischen sollte und andererseits den Wünschen vieler Kinder entsprach.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass fast alle Kinder (29) gerne kamen und sogar 20 Kinder Lust an einer Nachmittagsgruppe bekundeten. 22 Kinder konnten motorische Fertigkeiten, die sie dort erlernt hatten, nennen und 3 Kinder gaben an, auch solche Fähigkeiten, wie Fairness, Angstüberwindung, besseres Verhalten erworben zu haben. Das zeigte uns, dass die Kinder nicht nur gerne kamen, weil es ihnen einfach Spaß machte, sondern auch weil sie hier etwas gelernt hatten bzw. lernen konnten.

## 6.2 Erfolgreiche Bewegungsförderung braucht ein positives Image an der Schule

Wenn eine pädagogische Maßnahme an einer Schule einen „guten Ruf“ genießt, so bedeutet das für jede Interessengruppe der Schule etwas anderes: Für die Schulleitung muss die Maßnahme zuverlässig und kompetent durchgeführt werden, aber vor allem eine Bereicherung des pädagogischen Angebots und Profils der Schule darstellen (ein Aspekt, der bei der angestrebten Autonomie der Schulen und dem damit verbundenen Wettbewerbsklima innerhalb der Schulen eines Einzugsgebietes immer wichtiger wird). Diese „Anerkennung“ seitens der Schulleitung war für unser Projekt gegeben, besonders auch vor dem Hintergrund, dass die Schulbehörde an dem Projekt (durch die Anerkennung als SBF-Projekt und durch eine gute Ausstattung mit Lehrer/innenstunden) deutliches Interesse bekundet hatte. Die Tatsache, dass die Schulleitung die Fördermaßnahme zwar prinzipiell begrüßt, bedeutet noch nicht, dass damit die Maßnahme im Schulalltag auch konkret unterstützt und vor konkurrierenden schulischen Interessen „geschützt“ wird. Dies haben wir im pädagogischen Team sehr unangenehm bei stundenplantechnischen „Pannen“ und in schulorganisatorischen Problemsituationen zu spüren bekommen.

Die Lehrerkollegen an der Schule, besonders die Lehrkräfte, die als Klassenlehrer/innen im ersten Grundschuljahrgang eingesetzt sind, sind bei der Schaffung des „positiven Images“ für die Fördermaßnahme eine wichtige Gruppe. Von ihrem Urteil hängt es ab, wie Eltern und Schüler/innen gegenüber der Maßnahme eingestimmt sind, da sie im Regelfall die Eltern über die Tatsache der Auswahl ihres Kindes für die Maßnahme informieren. Ein positives Image lässt sich innerhalb des Kollegiums daran ablesen, ob die Maßnahme prinzipiell als wirksame Hilfe für die betreffenden Kinder erachtet wird.

Dafür war es notwendig das Kollegium im Rahmen einer Gesamtkonferenz über das Thema Motopädagogik theoretisch und praktisch zu informieren. Diese Konferenz bildete die Grundlage für alle weiteren Gespräche und Diskussionen über einzelne Kinder. Besonders der praktische Teil fand bei allen Kollegen/innen großen Anklang. Diese positive Erfahrung spiegelte sich auch in den Empfehlungen zur Förderung wieder. Auch im Laufe der Förderung erhielten wir immer wieder positive Rückmeldungen der jeweiligen Klassenlehrer/innen und Nachfragen über freie Plätze.

Die Überzeugung, dass Bewegung das geeignete Medium zur Förderung bestimmter Kinder ihrer Klasse ist, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die „Erfolge“ (zumindest subjektiv) wahrgenommen und auf diese Weise an Eltern, Mitschüler/innen und die Kinder selbst zurückgemeldet werden. Dieser „Ansteckungsprozess“ kann das Selbstbild des Kindes und seine Entwicklung positiv beeinflussen.

Elternarbeit in unserem Stadtteil gestaltet sich generell nicht unproblematisch. Nur wenige Eltern beteiligen sich an Gemeinschaftsaktionen, die für das gesamte Schulleben von Nutzen sind. Es muss in diesem Stadtteil vorrangiges Interesse sowohl von schulischer als auch von anderer Seite (Kindergarten, Hort etc.) sein, Eltern für engagierte Erziehungsarbeit zu gewinnen. So entstand als ein Beispiel die Idee, mit Eltern und Kindern gemeinsam einen bewegten Nachmittag zu verbrin-



gen. Aus organisatorischen Gründen konnten wir dies in diesem Schuljahr noch nicht realisieren. Dennoch gibt es Eltern, die offen für eine kindgerechte, bewegungsfreudige Schule eintreten und sich auch die Zeit für Gestaltungsarbeiten, wie z. B die Schulhofumgestaltung, nehmen. Ein erfreuliches Ergebnis unserer Arbeit ist auch darin zu sehen, dass sich engagierte Eltern ehemaliger Motopädie-Kinder erfolgreich beim Blockdieker Stadtteilprojekt Team 2 für ein motopädisches Förderangebot im Wohnbereich eingesetzt haben. Im kommenden Schuljahr wird es, gefördert vom Stadtteilprojekt, zwei außerschulische Motopädiegruppen am Nachmittag in Blockdiek geben.

### 6.3 Attraktive Außenwirkung

Für eine nicht-integrative Fördermaßnahme spielt die Frage, wie sich der Unterricht für Kinder öffnen lässt, die nicht bewegungs- oder verhaltensauffällig sind, eine große Rolle. Dies konnte in dem hier untersuchten Projekt mehrfach sehr wirkungsvoll dadurch erzielt werden, dass zu einem verabredeten Termin („Wir bringen unsere/n beste/n Freund/in mit!“) jedes Kind ein befreundetes anderes Kind in die Stunde mitbringen durfte. Diese Kinder wurden voll in die Aktivitäten der Stunde integriert und waren dabei ihrem Freund/ihrer Freundin zugeordnet, d. h. das betreffende Kind der Fördergruppe sollte den Gast in die Regeln, Spiele und Abläufe „einführen“. Im Rahmen eines so zeitweilig nach außen geöffneten Unterrichts können die geförderten Kinder

- sich als „alte Hasen“ und Experten einer Bewegungsstunde erfahren und erproben
- beobachten, wie sich andere Kinder den Anforderungen und Angeboten der Stunde gegenüber verhalten
- Verantwortung und Anleitungsfunktionen für andere Kinder übernehmen
- erfahren, dass der „Extra-Sport“ auch für andere Kinder einen großen Attraktivitätsgrad hat (→ positives Image)
- einen Motivationsschub erleben.

Damit wird deutlich, dass die zeitweilige Öffnung des Unterrichts ganz im Dienste der geförderten Kinder und der Aufwertung der Maßnahme steht: Wenn die Integration der „Besucher“ gelingt, können sich die Förderkinder in einer neuen Rolle erfahren. Vergleichbar mit dem Aufbau eines positiven Images der Maßnahme beim Kollegium, der Schulleitung und der Elternschaft wird hier versucht, die Bewegungsförderung auch unter den Mitschüler/innen und Freunden/innen aufzuwerten. Das Ziel eines solchen Besuchstages besteht dann darin, die Stunde so attraktiv zu gestalten, dass die Besucher durch ihr Urteil („Kann ich hier auch fest mitmachen?“) den Förderkindern die positive Besetzung der Stunde verdeutlichen. Wenn die Berechtigung zur Teilnahme am Förderunterricht von den Kindern als „Privileg“ mit lustvollem, belohnendem Charakter und nicht als notwendige, langweilige „Bewegungs-Nachhilfe“ verstanden wird, ist das Ziel, eine weitgehend stigmatisierungsfreie Bewegungsförderung anzubieten, erreicht. Der subjektiv empfundene privilegierte Charakter der Maßnahme kommt in dem Ausdruck „Privat-Turnen“, den mehrere Kinder des zweiten Förderdurchganges regelmäßig benutzten, zum Ausdruck.

## 7. Schulische Entwicklungsförderung durch Bewegung im Erleben von Kindern

### 7.1 Erfahrungen mit der stellvertretenden teilnehmenden Beobachtung durch Studierende

Für Projekte der Schulbegleitforschung, die intern evaluiert werden, gilt es zu bedenken, dass die Erforschung der Schüler/innen-Perspektive durch Lehrer/innen unweigerlich zu Rollenkonflikten führen muss. ZINNECKER begründet diese Skepsis an der Eignung von Pädagogen/innen zur Erforschung der Schüler/innen-Perspektive damit, dass Lehrer/innen unter den handlungspragmatischen Zwängen der Institution stünden und zu einer einheitlichen Definition schulischer Wirklichkeit verpflichtet seien, und hält sie deshalb für „denkbar schlecht gerüstet“, die vielgestaltigen, subjektiven Lebenswelten der Kinder wahrzunehmen (ZINNECKER 1996, 42). An anderer Stelle plädiert ZINNECKER aber dafür, den Perspektivwechsel, den die pädagogische Ethnographie erzwingt, im Sinne einer Lerngelegenheit auf dem Weg zur Professionalisierung in die Lehrer/innenausbildung zu integrieren (vgl. ZINNECKER 1995). Dieser Vorschlag kann vor dem Hintergrund der in diesem Projekt gemachten Erfahrungen in Exkursionen mit Lehramts-studierenden des Faches Sport nur unterstützt werden. Gerade Studierende in den ersten Semestern ihres Studiums, die noch über wenig Unterrichtserfahrung verfügen, sind oftmals sehr feinfühlig und aufmerksam bei der Beobachtung bzw. teilnehmenden Beobachtung vorgegangen. Die Einnahme der Perspektive der Kinder scheint ihnen auch aufgrund der biographischen Nähe zu den eigenen Schulerfahrungen und Schulerinnerungen, zu der sie meist noch direkten Zugang haben, leichter möglich zu sein als den bereits in der Schule beschäftigten Lehrkräften. In der Auswertung der Beobachtungen müssen allerdings aufgrund möglicher Identifikationsprozesse mit den Schüler/innen die Aussagen der Studierenden gründlich reflektiert und durch Belege ergänzt werden, um zu vermeiden, dass die Kinder zur Projektionsfläche der schulbiographischen Erinnerungen der Studierenden werden. Das Fehlen von professionellen Handlungs- und Deutungsmustern bei den Studierenden kann hier in den Dienst einer „naiven“, d.h. unvoreingenommenen Beobachtung gestellt und so für einen „entdeckenden“ wissenschaftlichen Erkenntnisprozess fruchtbar gemacht werden. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Studierenden über die Bereitschaft verfügen, möglichst vollständig alle Eindrücke und begleitenden Emotionen, alle Erinnerungen an eigene positive oder negative Erfahrungen, alle Gedanken und Vorannahmen in der Auswertung offen zu legen. Dafür erwies sich als günstig, dass die Studierenden unmittelbar nach Beendigung der Bewegungsstunde im Rahmen eines Nachbereitungsgesprächs die Möglichkeit bekamen, sich ausführlich mitzuteilen. Diese Gespräche wurden aufgenommen und transkribiert. Hier ein Ausschnitt, der sich auf die begleitende Beobachtung der 6jährigen Patsy bezieht, ein scheues und zurückhaltendes Mädchen, das von ihrer Klassenlehrerin u.a. geschickt wurde, weil „sie sich nicht traut, von einer (Schulhof)Bank auf den Boden zu springen“:

*Student: “ Patsy wollte alles ausprobieren, lief von einem Gerät zum anderen. Eigentlich wollte sie überall nur herunter springen. Sie wollte immer springen, das ist mir aufgefallen. Teilweise habe ich ihr geholfen, weil es so hoch war (etwa doppelte Körpergröße)(...) Also, ich hatte fast das Ge-*

*fühl gehabt, als wenn sie schon tausendmal gesprungen wäre. Der erste Satz, mit dem sie mich angesprochen hat, war nämlich der: „Weißt Du, was ich jetzt mache?“ Und ich sag: „Was machst Du?“ „Ja, ich spring jetzt da hinten runter.“ Und dann hat sie es gemacht und das hat ihr Spaß gemacht und dann ist sie, dann hat sie sich immer mehr gesteigert, bis dass sie sich irgendwann von dieser riesigen Bank hat runterfallen lassen. Die ist nur gesprungen, die ganze Stunde.“(11.12.00)*

Der Studierende, der über keine Vorinformationen über Patsy verfügte und ihr als „Begleiter“ per Zufallsprinzip zugeordnet wurde, schildert hier eine Situation, die für die offene Arbeit in Bewegungslandschaften typisch ist: Das Kind nutzt die Gelegenheit eines „unbefangenen“ erwachsenen Begleiters, der sie nicht als ängstliches Mädchen kennt, um einen anstehenden Entwicklungssprung (Überwindung der Angst vor dem Sprung in die Tiefe) zu vollziehen und sich dabei als mutiges Mädchen in einer für sie neuen Rolle (der Studierende äußert Bedenken, ob das nicht zu hoch sei) spiegeln zu lassen.

## **7.2 Die symbolische Dimension des Spielens**

Inhalt, Form und Ausdruck kindlichen Spielens ist weder zufällig noch willkürlich: Wenn Kinder über den notwendigen Freiraum verfügen, suchen sie entweder Themen aus, die ihrer wirklichen Lebenswelt oder die ihrer Fantasie und Gedankenwelt entstammen. Die Unterscheidung dieser „zwei Welten“ entwickelt sich bei Kindern nur langsam, weil neurobiologisch gesehen für das Gehirn nur eine Einheit des Erlebens existiert, wie der Bremer Hirnforscher Roth erklärt (vgl. ROTH 1999, 321).

Die Elemente, aus denen sich die Spiele der Kinder zusammen setzen, sind also wie Versatzstücke einer individuell erlebten Welt, die aber auf etwas verweisen: Sie sind - vergleichbar mit sprachlichen Zeichen - Symbole: Sie stehen für etwas, was zwar ist oder sein kann oder sein soll, aber in dieser Form nicht oder noch nicht unmittelbar gelebt werden kann (vgl. ZIMMER 1999, 82). Eine für die Psychomotorik besonders wichtige Form des Spiels ist die schon bereits komplexere Form des Symbolspiels: Das Rollenspiel, in dem das Kind sein Selbst im Spiel einmal neu und anders entwerfen und sogar ein Ideal-Selbst gestalten kann (vgl. Schäfer, 1983). Den Ausgangspunkt bilden häufig Ereignisse aus der unmittelbaren Lebenswirklichkeit des Kindes: Zunächst werden dabei neue Handlungsalternativen ausprobiert und damit eigene Spielräume des Handelns erweitert.

In der Rolle eines unbesiegbaren Tieres kann auch das schüchterne Kind einmal die Durchsetzungskraft erleben, die im Alltag vielleicht noch angstbesetzt ist. Verhaltensweisen, die in der Realität unmöglich scheinen, können erprobt und Situationen, die Emotionen wie Angst und Wut erzeugen, können bewusst hergestellt und ausgelebt werden. Das Spiel ist die adäquate Situation, in der Kinder sich einmal so erleben können, wie sie selbst gerne gesehen werden würden. Sie begeben sich in eine Rolle, mit der sie sich identifizieren, sie erleben Autonomie, Macht, Größe, Stärke, obwohl sie doch unselbständig, klein und schwach sind (vgl. ZIMMER 1999, 90).

Dazu möchten wir ein Beispiel aus unserer Forschungspraxis vorstellen:

Der 7 jährige Karsten kommt während der freien Beschäftigungsphase an einer Gerätelandschaft an die „Erzählstation“ und teilt sich wie folgt mit:

*Karsten: Ich wi ähm, wir spielen James Bond,*

*I: Ja*

*Karsten: Unnnd, und ich muss noch viel trainieren, wie man hier diese äh (unverständlich)...aus Spione werden Gremmlins, aus Gremmlins werden Mon\_ aus Gremmlins werden Wüsten-Gremmlins*

*I: Mnn (zustimmend)*

*Karsten: und dann wollt man auch manchmal Sport machen...möchten...wie einer wie einer untergetaucht wurde, beinah untergetaucht*

*I: Mnn (zustimmend)*

*Karsten: weil einer iss ertrunken, wirklich jetzt und da mussten ihn die Spione ihn retten*

*I: Mnn (zustimmend)*

*Karsten: da is der ganz tief vom Felsen gesprungen, ich bin ohne Rettungsweste da reingesprungen.*

Dieses auf den ersten Blick für den ungeschulten Zuhörer fast vollständig unverständliche und verwirrende Interview wirkt wie ein Fragment aus einer anderen Welt: Aber der Erzählaufakt *wir spielen James Bond* zeigt, dass sich Karsten im Sinne der Wirklichkeitsunterscheidung von seinem Erleben distanzieren kann. Er hat innerhalb eines mit anderen Kindern vereinbarten Themas bewusst eine Rolle, vermutlich die eines Spions im Trainingslager, übernommen. Das gewählte Präsenz zeigt an, dass das Spiel noch sehr gegenwärtig, vielleicht nicht einmal abgeschlossen ist. Medienvermittelte Versatzstücke (vermutlich aus James Bond-Filmen und Pokemon-Game-boy-Spielen) werden miteinander zu einem gemeinsamen Spielthema arrangiert. Dabei treffen verschiedene Welten aufeinander: Die Welt des Game-boy-Spiels, in der Pokemons trainiert werden müssen und sich nach verlorenen oder gewonnenen Kämpfen verwandeln. Dann die für Erwachsene weitgehend unzugängliche Welt der gemeinsam ausgehandelten Spielidee: *wir spielen James Bond*, in der verschiedene Rollen übernommen werden können und in der es gefährliche Felsen gibt und der Ertrinkungstod lauert. Und schließlich auf der Wirklichkeitsebene die Bewegungshandlung, die sich für Karsten als symbolische Handlung *ich bin ohne Rettungsweste da reingesprungen*, und für uns Erwachsene, die wir von außen zusehen, als der Sprung eines kleinen Jungen von der Sprossenwand auf die Hochsprungmatte darstellt.

Karsten stellt uns in seiner kurzen Stegreiferzählung eine Bewährungssituation da: Es gilt einen Ertrinkenden zu retten und dafür vom Felsen ins Wasser zu springen. An dieser Stelle vollzieht sich ein bedeutsamer Perspektivwechsel in der Erzählung: Karsten wechselt von der Außensicht *da is der ganz tief vom Felsen gesprungen* zur Innensicht *ich bin ohne Rettungsweste da reingesprungen*. Im Moment des Handelns, hier durch die dynamisch-dichte Narration quasi ein zweites Mal erlebt, entsteht der Entwurf eines idealen Selbst, ein Karsten, der als mutiger und trainierter Retter sogar auf eine Rettungsweste verzichten kann. Das Beispiel von Karsten gewährt uns einen flüchtigen Einblick, wie sich eine (natürlich absichtslose) „Selbsterziehung“ im Spiel vollzieht und dass diese stets drei Aspekte enthält: Einen Bewegungs-Aspekt (die äußere Bewegungshandlung als sichtbarer Ausdruck), den Aspekt der Spielhandlung (die innere Logik des Handelns) und einen das „Selbst“ des Kindes betreffenden Aspekt (selbstsymbolischer Ausdruck).

## Literatur

AXLINE, V. M.: Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. München, Basel, 1972.

AYRES, A.J. : Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin, 1984.

BEßLING, I. / POSTRACH, H., Psychomotorische Übungsbehandlung auf dem Trampolin, in: Lehrbogen für Sport und Spiel (10/1992): 60-65.

BRAND, I./BREITENBACH, E./MAISEL, V.: Integrationsstörungen: Diagnose und Therapie im Erstunterricht. Würzburg, 1995/4, 1997/6.

BÜCHNER, P.: „Kindliche Lebenswelt und Sportzugang im Wandel“. In: HILDEBRANDT, R./LANDAU, G./SCHMIDT, W. (Hg.): Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch. Hamburg, 1995.

DAUGS, R./BLISCHKE, K./MARSCHALL, F./MÜLLER, H.: Kognition und Motorik. Hamburg, 1996.

Deutsche Sporthochschule Köln: „Bewegungsfreudige Schule – Springlebendige Kinder“ Befragung der Primarschulen im Kreis Neuss (1997). Internetdokument unter [www.dshs-koeln.de/soziol/pkj/bssk](http://www.dshs-koeln.de/soziol/pkj/bssk), 7.7.1999.

DIETRICH, K.: Schulraumgestaltung als Schulprogramm. Homepage: SpielRäume - Hamburger Forum Spielräume. Über Internet (6 Seiten), Juni 1998.

DOERING, W.W.: Sensorische Integration. Dortmund, 1990.

DORDEL, S.: Bewegungsförderung in der Schule. Dortmund, 1992

DORDEL, S./RITTERSHAUSEN, A. (1997): „Bewegungsförderung als Entwicklungsförderung? Ein Beitrag zur Effizienz des Sportförderunterrichtes in der Primarstufe“ In: Haltung und Bewegung, 17, 4/1997:5-24.

DORDEL, S.: („Sportförderunterricht (Schulsonderturnen)-ein schulischer `Reparaturbetrieb´ für alle Störungen?“ In: ZIMMER, R. (Hrsg.): Bewegte Kindheit. Kongressbericht Osnabrück 29.2.-2.3.1996. Schorndorf.

DORDEL, S./WELSCH, M.: „Motorische Förderung im Vorschul- und Einschulungsalter“. In: Haltung und Bewegung, 19, (1999/4): 5-21.

DORDEL, S./EGGERT, D./BRANDT, K./JENDRITZKI, H./KÜPPERS, B.: „Schwerpunktthema: Motorische Leistungsfähigkeit. Wie schlapp sind unsere Kinder wirklich?“ In: Sportunterricht, 49, (2000) 11, 341-355.

DSJ(Hg.)/ZIMMER, R.: Bewegung, Sport und Spiel mit Kindern. Lehr- und Lernmaterialien zur frühkindlichen Bewegungserziehung. Aachen, 1990

EGGERT, D./LÜTJE, B: Psychomotorik in der (Sonder)schule? Empirische Studien zu den Grenzen eines Förderkonzeptes. Praxis der Psychomotorik ,16, 3/1991:156-168.

EGGERT, D.: Diagnostisches Verfahren motorischer Basisfähigkeiten, 1993

EGGERT, D./ Dietrich, K.: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Textband. Dortmund, 1994

EGGERT, D.: Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik. Ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten in einer veränderten Praxis. Dortmund, 1997

FISCHER, K.: „Psychomotorik: Bewegungshandeln als Entwicklungshandeln“ In: Sportpädagogik (5/1996a): 26-36.

FRÖHLINGS DORF, B., (Berufsverband der Kinderärzte Deutschlands e.V./Landesverband Bremen) Brief vom 14.3.1995. In: Konzeption eines Kinder-Bewegungszentrums bei Bremen 1860. Neue Wege im Vereinssport mit Kindern. Bremen, 1995, Anhang.

FUHS, B.: Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit. Opladen: Leske & Budrich, 1999.

FUNKE, J.: „Psychomotorik in der Schule“ In: Motorik (4/1988): 119-128.

GASCHLER, P.: „Motorik von Kindern und Jugendlichen heute – Eine Generation von `Weicheiern, Schlaffis und Desinteressierten`? (Teil 2). In: Haltung und Bewegung, 20 (2000) 3, 5-16.

GIBSON, E. J.: „How to think about perceptual learning: Twenty-five years later“. In: Pick, H. L. jr./Broeck van den, P./Knill, D. C. (Eds.): Cognition: Conceptual and Methodological Issues (pp. 215-237). Washington, D. C.: American Psychological Association, 1992.

GRAICHEN, J.: „Störungen der Integration“. In: REMSCHMIDT, H./SCHMIDT, M. (Hg.): Neuropsychologie des Kindesalters. Stuttgart, 1981.

HANNIG-SCHLOSSER, J.: Warum zappelt Philipp heute so? -Motopädagogik in der Schule- In: DANNENMANN, F./HANNIG-SCHLOSSER, J./ULLMANN, R. (Hg.): Schule als Bewegungsraum. Stuttgart, 1997, 157-168.

HARTMANN, C.: „Zur fördernden Beeinflussung der Motorik schulunreifer Kinder“. In: Körpererziehung, 49 (1999/1): 30-34.

IRMISCHER, T.: „Bewegungsbeobachtung“. In: CLAUSS, A. (Hrsg.): Förderung entwicklungsgefährdeter und behinderter Heranwachsender. Erlangen, 1981, 202-218.

KAHL, R.: Kindheit heute - Das Schwinden der Sinne. VHS. Pädagogische Beiträge Verlag: Hamburg, 1993 (NDR, 1992).

KAHL, R.: Kindheit heute - Das Schwinden der Sinne. Textbuch. Pädagogische Beiträge Verlag: Hamburg, 1996.

KIPHARD, E.J./SCHILLING, F.: Körperkoordinationstest für Kinder. Weinheim, 1974.

KIPHARD, E. J.: Motopädagogik. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, 1979/80/87

KIPHARD, E. J.: Mototherapie (Teil 2). Dortmund: Verlag Modernes Lernen, 1983.

KRAPPMANN, L.: "Sozialisation durch Symbol- und Regelspiele". Spiel, Spiele, Spielen. Hg. GRUPE, O./ GABLER, H./ GÖHNER, U.. Schorndorf: Hofmann, 1983, 106-121.

KRAUSE, C.: Ich bin ich. Gesundheitsförderung durch Selbstwertstärkung. Reihe: Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung. Göttingen, 1998.

KRETSCHMER, J.: „Zum Einsatz von Bewegungslandschaften im Sportunterricht der Grundschule“. In: Sportpädagogik 21 (1/1997a): 34-38.

KRETSCHMER, J.: „Psychomotorische Erziehung in der Schule“. In: EWI-Report 15 (1997b): 24-26.

KUNZ, T.: Weniger Unfälle durch Bewegung. Schorndorf: Hofmann, 1993.

KURZ, D./SACK, H.-G./BRINKHOFF, H.-P.(Hrsg.): Kindheit, Schule und Sport in Nordrhein-Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen. Düsseldorf, 1996.

MATTNER, D.: Bewegungsauffälligkeiten aus ganzheitlicher Perspektive. In: MEDAU, H.-J./RÖTHIG, P./NOWACKI, P.E. (Hg.): Ganzheitlichkeit. Schorndorf: Hofmann, 1996, 88-103.

MEYER-DRAWE, K.: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. Reihe: Übergänge. Texte zur Handlung, Sprache und Lebenswelt, Band 3. München: Fink, 1984.

MIEDZINSKI, K.: Die Bewegungsbaustelle. Kinder bauen ihre Bewegungsanlässe selbst. Dortmund: Modernes Lernen, 1983.

MIEDZINSKI, K.: "Kitzeln im Bauch. Bauen und Bewegen, Spielen und Gestalten mit einfachen Bauteilen und Bausätzen". Animation (4/1988): 80-85.

MOEGLING, K.: Zeitgemäßer Sportunterricht. Praxismodelle eines ganzheitlichen Bewegungsverrichts im Schulsport. Dortmund: Modernes Lernen, 1997.

MOSER, T./CHRISTIANSEN, K.: „Die Effekte psychomotorischen Trainings auf kognitive und motorische Lernvoraussetzungen von Kindern. Ein Trainingsexperiment“. In: Spectrum (2000/1): 84-97.

MUCHOW, M./MUCHOW, H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Bensheim, 1978 (1. Aufl.: 1935).

MUCHOW, H.H.: Jugend im Wandel. Schleswig, 1961 (1. Aufl.: 1953).

PETILLION, H.: Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993.

PETZOLD, H. (Hrsg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Reihe: Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften, Band 25. Paderborn: Junfermann, 1985.

- PIAGET, J.: Probleme der Entwicklungspsychologie – Kleine Schriften. Frankfurt a. M., 1976.
- POLZIN, M.: Kinderspieltheorien und Spiel- und Bewegungserziehung: Theorien des kindlichen Spiels und ihre Bedeutung für die Spiel- und Bewegungserziehung im Kindergarten und Anfangsunterricht. München: Minerva-Publikation, 1979.
- POLZIN, M. (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Frankfurt/M., 1992, 70-81.
- POSTMAN, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/Main, 1983.
- POSTMAN, N.: Wir amüsieren uns zu Tode: Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie Fischer: Frankfurt a. M., 1993.
- RÖTHIG, P. (Red.): Sportwissenschaftliches Lexikon. 4 unveränderte Auflage. Hofmann: Schorndorf, 1977/4.
- ROTH, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1999/3.
- RUSCH, H./ WEINECK, J.: Sportförderunterricht. Lehr- und Übungsbuch zur Förderung der Gesundheit durch Bewegung. (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sportes, Band 137). Schorndorf: Hofmann, 1988.
- SCHÄFER, G. E.: „Spiel, Phantasie und Selbstbezug. In: Kreuzer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik, Band 1. Düsseldorf, 1983, 337-335.
- SCHIERZ, M.: „Weltenwechsler, Moderneopfer, Gegenspieler. Skeptische Begleitung von schulischen Kinderbildern als Aufgabe der Kindheitsforschung“ In: Körpererziehung, (1998), 10, 323-328.
- SCHILLING, F. (Hrsg.): Psychomotorik und Schule. Abschlußbericht des Schulversuches „Motopädagogische Betreuung bewegungsbeeinträchtigter Schüler - Angewandte Motologie in der Schule“. Schorndorf: Hofmann, 1996.
- SCHMIDT, W.: (Freies) Fußballspielen von Kindern und Jugendlichen im historischen Vergleich. In: BAUR, J./BRETTSCHEIDER, W.-D./BRÄUTIGAM, M. (Red.): Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Band 66). Schorndorf, 1989, 319-328.
- SCHOLTZMETHNER, R.: „Schulsonderturnen (Sportförderunterricht)-Idee und Wirklichkeit“ In: Sport und Schule. ALLMER, Henning (Hrsg.) , Reinbek, 1984, S. 35-48.
- SCHRAAG, M.: Erlebniswelt Sport: Ideen für die Praxis in Schule, Verein und Kindergarten. Schorndorf: Hofmann, 1996.
- SCHWOPE, F.: Kompensatorischer Sport. Celle: Pohl, 1981.
- SÖLL, H.: Psychomotorische Entwicklung im Kindes und Jugendalter. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sportes. Band 163. Schorndorf, 1982.



THIELE, J.: „Un-Bewegte Kindheit?“ Anmerkungen zur Defizithypothese in aktuellen Körperdiskursen“. I. Sportunterricht, 48, (1999/4): 141-149.

WASMUND-BODENSTEDT, U.: Die tägliche Bewegungszeit in der Grundschule. Schorndorf, 1984.

ZEIHER, H./ZEIHER, H.-J.: „Wie Kinderalltage zustande kommen“. In: BERG, C.(Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a. M., 1991, 243-269.

ZEIHER, H./ZEIHER, H.: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Reihe: Kindheiten, Band 3. Weinheim, München, 1994.

ZIMMER, R./VOLKAMER, M.: Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder (MOT 4-6). Weinheim, 1987.

ZIMMER, R.: „Methoden zur Erfassung des motorischen Entwicklungsstandes“. In: CLAUSS, A. (Hrsg.): Förderung entwicklungsgefährdeter und behinderter Heranwachsender. Erlangen, 1981, 234-280.

ZIMMER, R.: „Psychomotorik – Ein Ansatz zur ganzheitlichen Erziehung in der Grundschule“ In: Altenberger, H./Maurer, F.(Hrsg.): Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Sportpädagogische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1992, 119-130.

ZIMMER, R. Handbuch der Bewegungserziehung. Freiburg, 1994a.

ZIMMER, R.: Bewegte Kindheit - Über den sozialen Wandel von Kindheit und die Auswirkungen auf das Bewegungs- und Körpererleben. In: ZIMMER, R. (Hrsg.): Bewegte Kindheit. Kongressbericht Osnabrück 29.2.-2.3.1996. Schorndorf, 1997a.

ZIMMER, R.: Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Freiburg/Basel/Berlin: Herder, 1999.

ZINNECKER, J.: „Straßensozialisation. Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren“. In: Zeitschrift für Pädagogik (5/1979): 727-746.

ZINNECKER, J.: „Grundschule als Lebenswelt des Kindes. Plädoyer für eine pädagogische Ethnographie. In: Bartmann, T./Ulonska, H. (Hrsg.): Kinder in der Grundschule Anthropologische Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn, 1996, 41-74.

Anhang

<b>Beobachtungsbogen für die Empfehlung zur schulinternen Bewegungsförderung</b>
--

Name des Kindes:

Geburtsdatum:

Was veranlasst Sie, das Kind für die motopädische Förderung zu empfehlen?

<b>Eindruck</b>	<b>Typische Beispiele aus dem Schulalltag</b>	<b>Eigene Beobachtungen</b>
Das Kind: ist ängstlich ist zurückhaltend traut sich wenig zu ist gehemmt bewegt sich wenig	<u>Beispiele:</u> Das Kind spricht nicht im Morgenkreis Das Kind traut sich nicht allein nach Hause zu gehen Das Kind traut sich nicht von der Mauer zu springen	
Das Kind: ist hyperaktiv ist unruhig ist konzentrationsschwach zeigt Störungen in der Bewegungskoordination kann sich nicht entspannen	<u>Beispiele:</u> Das Kind fällt oft vom Stuhl Das Kind kann keine Ordnung halten Das Kind rempelt häufig andere Kinder an	
Das Kind: ist koordinationsbeeinträchtigt hat eine schlecht ausgebildete Feinmotorik besitzt mangelndes Rhythmusgefühl	<u>Beispiele:</u> Das Kind hat eine verkrampfte Stift- und Scherenhaltung Das Kind hat Schwierigkeiten Bewegungen nachzuahmen Das Kind malt häufig über einen Rahmen	
Das Kind: ist schlaff (geringer Muskeltonus) ist antriebsarm entzieht sich oft ermüdet schnell	<u>Beispiele:</u> Das Kind legt sich oft auf den Boden oder den Tisch Das Kind versteckt sich oft Das Kind „lummelt“ sich auf dem Stuhl	
Sonstige Auffälligkeiten:		
<b>Zutreffendes bitte ankreuzen</b>	<b>Zutreffendes bitte ankreuzen!</b>	<b>Bitte ausfüllen!</b>

**Anamnesebogen**

Name :
Geburtstag:
Kindergartenbesuch:
Betreuungssituation:
Anzahl, Alter der Geschwister:
Wohnsituation der Familie:
Spielmöglichkeiten des Kindes im näheren Umfeld
Fernsehverhalten/ Computerspiele:
Spielverhalten:
SpielpartnerInnen:
Aktivitäten neben Schule:
Besonderheiten im Verlauf der Schwangerschaft, frühkindlichen Entwicklung:
Bisherige Fördermaßnahmen:
Auffälligkeiten in der Schule:
Feinmotorik:
Besondere Probleme, Ängste des Kindes:
Besondere Belastungen innerhalb der Familie:

<b>Ergebnisse einer Fragebogenumfrage unter ehemaligen Förderkindern</b>
--

Datum : 27.05. 02

**1. Versuche dich genau an dein Extraturnen zu erinnern!**

**Was fällt dir als Erstes ein, wenn du ans Extraturnen denkst?**

*Schön, Gletscherspalte (5), Wasserbahn, Trampolin, schöne Spiele, wir konnten machen, was wir wollten, die netten Lehrer, nicht, Hängematte (2), Sport, Zieh den Lukas (3), Kreis, hinsetzen, manchmal hingefallen, turnen (5), Taue, Spaß*

**2. Was hat dir besonders gut am Extraturnen gefallen?**

*Gletscherspalte, spielen (3), Ringe, Hängematte (5), viel gelernt, balancieren, alles (5), Trampolin(2) turnen, Seile, an Tauern schwingen, Vorführungen, Seil springen, klettern, die Matten, Zieh den Lukas, schauen*

**3. Was hat dir nicht so gut gefallen?**

*Trampolin, einmal den Fuß umgeknickt, manchmal haben mich Jungs geärgert, manchmal bin ich runtergefallen, Jungs, Hängematte, schwingen, balancieren, Taue, Sebastian war doof*

**4. Bist du gerne hingegangen?**

29 : ja

2 : nein

**5. Was hast du Besonderes beim Extraturnen gelernt?**

*Salto (2), alles , klettern (3), balancieren (2), Seilschwingen (2), ringen, bewegen, Trampolin springen, Rollbrett fahren, meine Angst zu überwinden, Fairness, rennen, turnen (5), Spiele, sich zuhause besser zu verhalten*

**6. Welchen Sport treibst du im Verein?**

*Fußball (12), turnen, tanzen, Rhythmische Gymnastik, schwimmen (2)*

**7. Welchen Sport treibst du in deiner Freizeit?**

*Alles Mögliche, Fußball (11), spielen, Seilspringen (3), Fahrrad fahren (4), Inliner (2), Spagat, joggen, Trimpfad, schwimmen (2), ticken, Tennis, Basketball, Volleyball (2), ringen*

**8. Hättest du Lust an einer neuen Extraturngruppe am Nachmittag teilzunehmen?**

20: ja, 6: nein, 1: vielleicht, 1: keine Zeit, 3: keine Nennung

