



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Auswirkungen eines kognitiv-behavioralen
Sportförderprogrammes auf Coping von Grundschulkindern

Verfasserin

Jana Pekná

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin: Mag. Dr. Gabriela Markova

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei der Frau Mag. Dr. Gabriela Markova für ihre Bereitschaft dieses Projekt zu übernehmen und zu betreuen, für ihre wertschätzende Betreuung, liebevolle Unterstützung und konstruktive Ratschläge bedanken.

Besonderer Dank gilt meinen Freundinnen und Kolleginnen Pia Hausböck und Raphaela Kauder, denn sie sind das Beste was mir während meines Studium passieren konnte. Ohne sie gäbe es dieses Projekt gar nicht.

Zusätzlich möchte ich mich auch bei meiner Familie und Freunden dafür bedanken, dass sie mir die ganze Zeit zur Seite gestanden sind, mich unterstützt und motiviert haben und vor allem an mich geglaubt haben.

Anmerkung

Diese Diplomarbeit wurde in Form eines Gruppenprojektes durchgeführt, an dem drei Diplomandinnen beteiligt waren. Deshalb wurden Methodenteil und Anhang gemeinsam verfasst und daher von allen übernommen. Die restlichen Kapitel wurden von der Autorin eigenständig verfasst.

Zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf eine gendergerechte Formulierung verzichtet. Daher werden in das generische Maskulin beide Geschlechter inkludiert.

Vorwort

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wurde durch drei Diplomandinnen – Jana Pekna, Pia Hausböck und Raphaela Kauder – das Sportförderprogramm „FAST“ (Fähigkeiten Aktiv im Sportunterricht Trainieren) entwickelt und seine Wirkung auf emotionale Kompetenzen, exekutive Funktionen und Stressbewältigungsstrategien bei Kindern der dritten und vierten Klasse untersucht. Die vorliegende Diplomarbeit evaluiert die Wirkung des Sportförderprogrammes „FAST“ auf Stressbewältigungsstrategien.

Zusammenfassung

Da die Schüler der 3. und 4. Klasse aufgrund des bevorstehenden Schulwechsels neben ihren alltäglichen Belastungen noch mit einem zusätzlich erhöhten schulischen Leistungsdruck konfrontiert sind, ist es wichtig, dass ihre Resilienzfaktoren mit Hilfe von Präventionsprogrammen gefördert werden. Einer von diesen Resilienzfaktoren ist die Stressbewältigung, die bei psychischer Gesundheit und psychosozialer Entwicklung von Kindern eine wesentliche Rolle spielt.

Ziel dieser Diplomarbeit war das Sportförderprogramm „FAST“ zu entwickeln und seine Wirkung auf Coping bei Kindern zu evaluieren. „FAST“ verbindet Elemente kognitiver Verhaltenstherapie mit Sport um dadurch drei Resilienzfaktoren – emotionale Kompetenz, exekutive Funktionen und Coping – gleichzeitig zu fördern. Die Effekte des Programmes wurden bei 106 Grundschulkindern anhand eines quasiexperimentellen Zwei-Gruppen-Pretest-Posttest-Designs untersucht. Während die Kinder in der Versuchsgruppe beim „FAST“ mitmachten, besuchten die Kontrollgruppe Kinder den regulären Turnunterricht. Dabei bildeten die fünf Stressbewältigungsstrategien des Fragebogens SSKJ 3-8 die abhängigen Variablen.

Es ergaben sich teilweise positive Interventionseffekte da sich die Kinder in den ungünstigen Emotionsregulationsstrategien verbessern konnten. Zwar müssen die Befunde in weiteren Studien repliziert werden, die Ergebnisse sprechen jedoch dafür, dass „FAST“ wesentliche Resilienzfaktoren der psychosozialen Entwicklung zum Teil fördern konnte.

Abstract

As the students of 3rd and 4th class are faced due to the forthcoming change of school in addition to their everyday stress with an additionally increased school performance, it is important that their resilience factors are promoted by means of prevention programs. One of these resilience factors is the coping which plays an essential role in mental health and psychosocial development of children.

The aim of this diploma thesis was the physical exercise program "FAST" to develop and to evaluate its effect on coping of children. "FAST" combines elements of cognitive behavioral therapy with sport in order to promote three resilience factors - emotional competence, executive functioning and coping - at the same time. The effects of the program were examined on 106 primary school children by way of quasi-experimental pretest-posttest design. While children in the experimental group exercised "FAST", the control group children attended the regular physical education. There the five stress coping strategies of the questionnaire SSKJ 3-8 built the dependent variables.

There were some positive intervention effects because the children were able to improve in the disadvantageous emotion regulation strategies. Although the findings need to be replicated in other studies, the results suggest that "FAST" could promote substantial resilience factors of psychosocial development.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	i
Anmerkung.....	iii
Vorwort.....	v
Zusammenfassung.....	vii
Abstract.....	ix
Theoretischer Hintergrund (Pekna).....	1
Einleitung.....	1
Coping.....	2
Definition und Klassifikation von Coping.....	2
Stressbewältigungsstrategien bei Kindern und Jugendlichen.....	5
Entwicklung von Copingstrategien.....	6
Stress, Coping und Psychopathologie.....	7
Stress und Sport.....	9
Kognitive Verhaltenstherapie und Stressbewältigungsprogramme.....	10
Zielsetzung.....	12
Methode.....	13
Stichprobenbeschreibung (Hausböck, Kauder, Pekna).....	13
Untersuchungsdesign (Hausböck, Kauder, Pekna).....	15
Vorgangsweise (Hausböck, Kauder, Pekna).....	16
Das Sportförderprogramm „FAST“ (Hausböck, Kauder, Pekna).....	16

Messinstrumente.....	20
Sozioökonomischer Fragenbogen Eltern (Hausböck, Kauder, Pekna).....	20
Sozioökonomischer Fragenbogen Kind (Hausböck, Kauder, Pekna).....	21
Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8) (Kauder, Pekna).....	21
Ergebnisse (Pekna).....	23
Datenbereinigung.....	23
Korrelationsberechnung.....	24
Untersuchungen zur Wirksamkeit des Sportförderprogrammes FAST sowie der Alters- und Geschlechtsunterschiede.....	25
Suche nach sozialer Unterstützung.....	28
Problemorientierte Bewältigung.....	28
Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation.....	28
Diskussion (Pekna).....	30
Literaturverzeichnis.....	38
Abbildungsverzeichnis.....	46
Tabellenverzeichnis.....	47
Anhang (Hausböck, Kauder, Pekna).....	48
Eidesstattliche Erklärung.....	87
Curriculum Vitae.....	88

Theoretischer Hintergrund (Pekna)

Einleitung

Schon Kinder im Grundschulalter werden mit einer Vielzahl von Belastungen konfrontiert. Damit sind nicht nur die mit der Schule und Familie verbundenen Anforderungen gemeint, sondern auch alltägliche Stresssituationen wie zum Beispiel zu viele Freizeitaktivitäten und dadurch erhöhter Zeitmangel oder Probleme mit Freunden (Backhaus, Petermann & Hampel, 2010; Ball, Lohaus & Miebach, 2006; Eschenbeck & Kolmann, 2002; Eschenbeck, 2010; Lohaus & Klein-Heßling, 1997; Lohaus, Beyer, Klein-Heßling, 2004). Jedoch sind es vor allem die schulischen und leistungsbezogenen Belastungssituationen, die Kinder und Jugendliche als am meisten belastend empfinden (Hampel & Petermann, 2003; Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling, 2006). Laut Spirito, Stark, Grace und Stamoulis (1991) sind das insbesondere schlechte Noten, viele Hausaufgaben und Schularbeiten, Schulunlust, Schulprojekte, Angst vor Klassenwiederholung oder Probleme mit den Lehrern.

Zusätzlich zu diesen Belastungssituationen sind die Schüler der 3. und 4. Klasse besonders gefährdet, da sie vor dem Schulwechsel stehen, der einen weiteren Stressfaktor darstellt. Dieses besondere und wichtige Ereignis wird oft als ein kritisches Lebensereignis bezeichnet, der mit vielen Veränderungen einhergeht (Ball et al., 2006; Filipp, 1995; Van Ophuysen, 2009; Sirsch, 2003). In der Studie von Ball et al. (2006) haben sich über den Schulwechsel die Schulleistungen der Kindern verschlechtert was die Autoren zu der Annahme veranlasst, dass diese Phase mit erhöhten leistungsbezogenen Anforderungen verbunden ist. Der mögliche Grund dafür ist, dass die Noten in der vierten Klasse eine wichtige Rolle bei der Schulwahl spielen. Dies führt zu einem vielfach höheren Stresserleben, womit man die Schüler in dieser Phase als eine Risikogruppe bezeichnen kann.

Hinzu kommt, dass obwohl es in der Literatur bei der Messung von Stressoren viele Unstimmigkeiten gibt, sich dabei konsistente Ergebnisse herauskristallisiert haben, die zeigen, dass zwischen Stressfaktoren und psychischen Symptomen bei Kindern und Jugendlichen einen Zusammenhang besteht (Grant, Compas, Thurm, McMahon & Gibson, 2004) und dass sich Stress auf das psychische und physische Wohlergehen, sowie auf die psychosoziale Entwicklung auswirkt (Ball et al., 2006; Lohaus & Klein-Heßling, 2001; Lohaus et al., 2006). Zusätzlich hat erhöhter Stress in der Kindheit negative Wirkung auf die Entwicklung von Gehirnstrukturen (Frodl & O`Keane, 2013).

Ausgehend von diesen Befunden ist Entwicklung von Präventionsprogrammen, die Kindern helfen schwierige Situationen zu meistern von besonderer Bedeutung. Allerdings besteht zurzeit ein großer Mangel an Stresspräventionsprogrammen für Kinder in diesem Alter und selbst diese versuchen nur einseitig die Stressbewältigungsstrategien mit Hilfe von kognitiven Verhaltenstherapie zu verbessern.

Das Ziel dieser Studie war es ein Präventionsprogramm zu entwickeln, das nicht nur Copingstrategien, sondern auch andere wichtige Resilienzfaktoren wie exekutive Funktionen und emotionale Kompetenz fördert, die bei Stressbewältigung eine wichtige Rolle spielen. Außerdem beinhaltet dieses Präventionsprogramm neben Elementen der kognitiven Verhaltenstherapie auch sportliche Übungen, die diese Resilienzfaktoren zusätzlich stärken.

Coping

Definition und Klassifikation von Coping

Es gibt viele Definitionen von Coping, die sich danach unterscheiden, in welcher Maße sie die psychologischen Prozesse betonen, die als Reaktion auf die Umwelt auftreten (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001; Grant et al., 2003). Die meist zitierte Definition ist von Lazarus und Folkman (1984), die das Coping als „*constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal*

demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person“ (S. 141) definieren. Wie schon die Definition sagt, wird Coping als ein aktiver, dynamischer Prozess gesehen, der je nach Anforderungen unterschiedlich ist und bei dem individuelle Ressourcen eine wichtige Rolle spielen. Dabei ist für das subjektive Belastungserleben nicht der Schweregrad und die Häufigkeit der Stressepisoden selbst entscheidend, sondern die Art und Weise, wie man belastende Ereignisse bewältigt (Lazarus & Launier, 1981).

Da es eine Vielzahl an Stressoren gibt, bedarf es verschiedene Copingstrategien um sie meistern zu können. Zu ihrer Differenzierung wurden je nach Theorie unterschiedliche Dimensionen, beziehungsweise Klassifikationsansätze vorgeschlagen (Eschenbeck, 2010; Klein-Heßling & Lohaus, 2002). Allerdings ist ihre Konzeptualisierung und Operationalisierung sehr inkonsistent (Blount et al., 2008; Compas et al., 2001; Skinner, Edge, Altman & Sherwood, 2003), was den Vergleich von Studien zur Bewältigungsstrategien deutlich erschwert (Eschenbeck, 2010), zu Verwirrung über die Grundstruktur der Bewältigung beiträgt und es schwierig macht, die Erkenntnisse von Studien zu integrieren (Compas et al., 2001).

Nach Compas et al. (2001) sind die am meisten verwendeten Klassifikationen von Coping die problem- und emotionsorientierte Bewältigung von Lazarus und Folkman (1984), die primären und sekundären Kontrollstrategien von Rothbaum, Weisz und Snyder (1982) und Annäherung und Vermeidung von Roth und Cohen (1986). Die am weitesten verbreitete Klassifizierung ist jedoch von Lazarus und Folkman (1984), die Coping in problem- und emotionsorientierte Bewältigung unterscheiden (Compas et al., 2001; Lohaus & Klein-Heßling, 2001). Die problemorientierten Copingstrategien werden auch instrumentell oder direktiv bezeichnet. Ihr Ziel ist die Kontrolle und Veränderung der stressauslösenden Gegebenheiten was mit einer unmittelbaren Problemkonfrontation einhergeht. Bei diesem aktiven Versuch das Problem zu lösen kann es um Situations- oder Personenmerkmale gehen. Als solche können zum Beispiel das Beschreiben des Problems, Generierung alternativen

Lösungen oder Abwiegen von ihren Vor- und Nachteilen bezeichnet werden. Das Ziel der emotionsorientierten Copingstrategien, die auch als palliative Copingstrategien bekannt sind, ist hingegen die Kontrolle oder die Regulation der Stressreaktion, bzw. ein erleichterter Umgang mit Reaktionen auf negative stressauslösenden Situationen. Wie zum Beispiel Suche nach Trost und Unterstützung durch Andere, Versuch die Quelle von Stress zu vermeiden oder Ausdruck von eigenen Gefühlen. Während die Voraussetzungen von problemorientierten Copingstrategien höhere kognitive Prozesse und vor allem exekutive Funktionen sind, ist für die emotionsorientierten Copingstrategien die Entwicklung von emotionaler Kompetenzen von großer Bedeutung (Clarke, 2006; Compas, Banez, Malcane & Worsham, 1991).

Abbildung 1 veranschaulicht die Art und Weise in der sie sich beeinflussen.

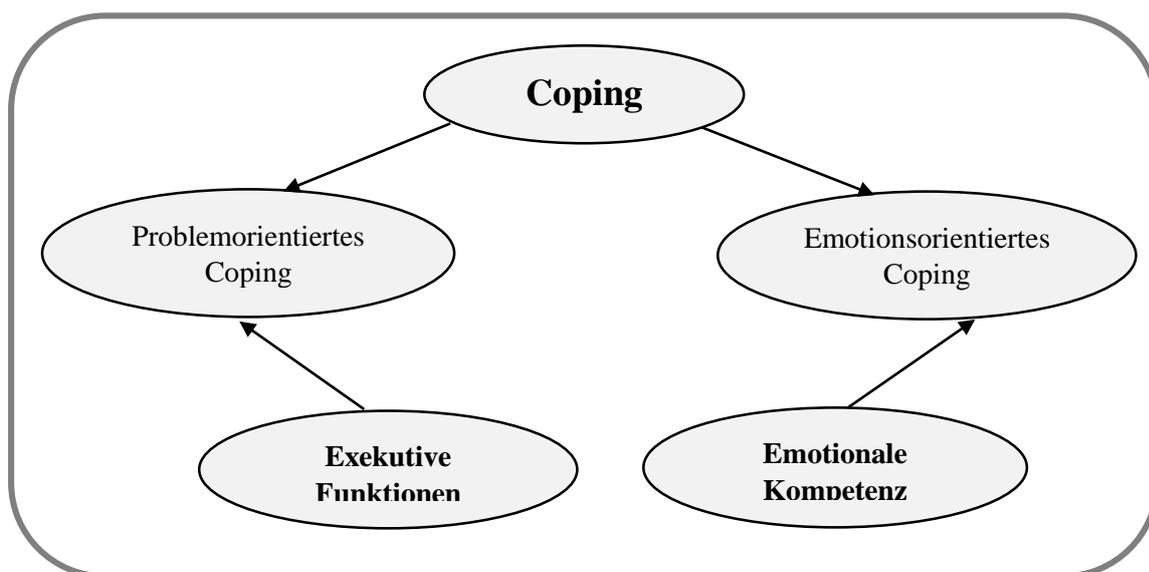


Abbildung 1. Beziehung von Coping, exekutiven Funktionen und emotionalen Kompetenz zueinander.

Allen diesen Klassifikationen ist gemeinsam die Unterscheidung in direkte Bewältigungsstrategien, die mit der Hinwendung zur Belastungsursache einhergehen und indirekten Bewältigungsstrategien, die zum Ziel haben sich vom Stressor abzuwenden und zusätzlich das Ausmaß der Belastung zu verringern (Beyer & Lohaus, 2007; Klein-Heßling & Lohaus, 2002).

Stressbewältigungsstrategien bei Kindern und Jugendlichen

Alle oben genannten Klassifikationen wurden ursprünglich für den Erwachsenenbereich entwickelt (Beyer & Lohaus, 2007; Compas et al., 2001). So war die Forschung bis zum Anfang der 80er Jahre vorwiegend an Bewältigungsstrategien bei Erwachsenen interessiert (Grant et al., 2003; Winkler Metzke & Steinhausen, 2002). Dennoch wird in den letzten Jahren der Stressbewältigung bei Kindern und Jugendlichen immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt (Lohaus et al., 2006), wodurch sich dieser Forschungsbereich einem schnellen Zuwachs erfreuen kann (Compas et al., 2001). Am Anfang basierten die Klassifikationen von Coping auf den Modellen von Erwachsenen ohne dabei die vielen Entwicklungskomponente zu berücksichtigen und obwohl die meisten Messinstrumente für Erwachsene gedacht waren, wurden sie mit kleinen oder sogar gar keinen Modifikationen auch bei Kindern und Jugendlichen angewendet (Compas et al., 2001). Obwohl mittlerweile Fortschritte in der Entwicklung von Maßnahmen auch für Kinder und Jugendliche erzielt wurden, bleiben inkonsistente Messungen und laufende Entwicklung neuer Messinstrumente ohne strenge Psychometrie die Norm in der Stressforschung (Grant et al., 2004).

Um Stressbewältigungsstrategien bei Kindern und Jugendlichen zu systematisieren, wurden viele Klassifizierungen vorgeschlagen. Im deutschsprachigen Raum waren es unter anderem Lohaus, Fleer, Freytag und Klein-Heßling (1996), die sich im Rahmen einer Fragebogenkonstruktion mit der Ermittlung von Copingstrategien bei Kindern und Jugendlichen beschäftigt haben. Anhand der Vorgabe des „Fragebogens zur Erhebung des Stresserlebens und der Stressbewältigung im Kindesalter“ (SSK), der von Kindern der dritten und der vierten Klassen ausgefüllt wurde, konnten sie mit Hilfe der faktorenanalytischen Auswertung drei Bewältigungsstrategien differenzieren: Suche nach sozialer Unterstützung, problemlösendes Handeln und emotionsregulierende Aktivitäten. Ein Jahrzehnt später haben sie dank eines neuen Itempools die Bewältigungsstrategien in fünf Dimensionen aufteilen

können: Suche nach sozialer Unterstützung, problemorientierte Bewältigung, vermeidende Bewältigung, konstruktiv-palliative und destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation (Lohaus et al., 2006). Wie man sehen kann, besteht eine Übereinstimmung zwischen der Klassifikation der Bewältigungsstrategien bei Erwachsenen und den Kindern und Jugendlichen. Die Aufteilung auf problemlösende und emotionsbezogene Stressbewältigung lässt sich auch bei Kindern und Jugendlichen feststellen.

Entwicklung von Copingstrategien

Wie schon erwähnt wurde, weist die Stressbewältigungsforschung bei Kindern und Jugendlichen etliche Mängel auf. Demnach weist Eschenbeck (2010) darauf hin, dass die Forschung auf diesem Gebiet nicht nur zu wenig systematisch ist und vorwiegend auf Querschnittanalysen beruht, sondern wird auch auf Geschlecht und jeweilige Stresssituationen, die altersspezifisch sind, wenig Rücksicht genommen. Obwohl der Forschungsstand noch vorwiegend unzureichend und unbeständig ist (Compas et al., 2001; Vierhaus, Lohaus & Ball, 2007), weist in Bezug auf entwicklungsbedingte Veränderungen von Bewältigungsstrategien eine Großzahl der Studien gewisse Übereinstimmungen auf (Eschenbeck, 2010).

Demnach entwickeln Kinder in der frühen und mittleren Kindheit mit Hilfe der Entfaltung von Sprache und Metakognitionen immer komplexere Copingstrategien, wie zum Beispiel Selbstinstruktion oder Umstrukturierung (Eschenbeck, 2010). Im Grundschulalter sind es vor allem die problemorientierten Stressbewältigungsstrategien, die von den Kindern verwendet werden (Hampel & Petermann, 2005; Spirito et al., 1991). In der späteren Kindheit und der frühen Adoleszenz folgt eine schnelle Entwicklung von emotionsorientierten Bewältigungsstrategien (Compas et al., 1991). Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass im Gegenteil zu emotionsorientierten Copingstrategien die Kinder in ihrem Alltag eher

mit den problemorientierten Copingstrategien konfrontiert sind, wodurch sie diese besser beobachten und nachahmen können (Compas et al., 1991).

Stress, Coping und Psychopathologie

Betrachtet man die Forschung der Kinder- und Jugendpsychopathologie, gelangt man zu dem Schluss, dass Stressoren darin die zentrale Rolle spielen (Compas, Champion & Reeslund, 2005; Grant et al., 2003; Grant et al., 2006). So konnten Grant et al. (2004) in ihrer Übersicht anhand von mehr als 50 Studien feststellen, dass Stressoren die Zunahme von psychopathologischen Symptomen bei Kindern und Jugendlichen vorhersagen können. Auch Lohaus et al. (2004) weisen auf eine Korrelation zwischen dem Ausmaß des Stresserlebens und der körperlichen und psychischen Symptomatik bei Grundschulkindern hin.

Wie schon bereits viele Studien gezeigt haben, besteht zwischen Stressbewältigungsstrategien und psychischen Auffälligkeiten bei Kinder und Jugendlichen ebenfalls einen Zusammenhang. Laut Compas et al. (2001) zählen Studien mit diesem Schwerpunkt zu den am meisten durchgeführten Studien in der Stressbewältigungsforschung. Demnach korrelieren die problemorientierten Bewältigungsstrategien negativ und die emotionsorientierten Bewältigungsstrategien positiv mit emotionalen Verhaltensproblemen (Compas, Malcarne und Fondacaro, 1988). Darüber hinaus konnten Glyshaw, Cohlen und Towbes (1989) bei Jugendlichen zeigen, dass je mehr problemorientierte Copingsstrategien von ihnen angewendet wurden, umso weniger depressiv und je mehr sozialer Ressourcen sie nutzten, umso weniger ängstlich sie wurden. Winkler-Metzke & Steinhausen (2002) fanden ebenfalls zwischen aktiven Copingstrategien und Ausprägung von depressiven Symptomen eine negative Korrelation. Demgegenüber belegen Seiffge-Krenke & Klessinger (2000) die Bedeutung von vermeidenden Bewältigungsstrategien für die Zunahme von depressiven Symptomen.

Auch die Ergebnisse der Metaanalyse von Compas et al. (2001) zeigen, dass die Art und Weise wie Kinder und Jugendliche Stress bewältigen, eine wichtige Korrelation zwischen psychologischer Anpassung und Symptomen von internalisierenden und externalisierenden Störungen bildet. Allgemein lässt sich sagen, dass sie zwischen problemorientierten Stressbewältigungs- und Zuwendungsstrategien („problemzentrierte Bewältigung“, „Annäherung“) und besserer psychischer Anpassung, sowie zwischen emotionsorientierten Stressbewältigungs- und Abkehrstrategien („emotionszentrierte Bewältigung“, „Vermeidung“) und schlechterer psychischer Anpassung einen Zusammenhang fanden. Auch Schmitz, Vierhaus und Lohaus (2012) fanden eine positive Korrelation zwischen maladaptiven Stressbewältigungsstrategien (wie z.B. Aufgeben, aggressives Verhalten, Rückzug oder Selbstabwertung) und Anpassungsproblemen wie emotionalen Problemen und Verhaltensproblemen bei Jugendlichen, was die Bedeutung von positiven Stressbewältigungsstrategien für die psychische Gesundheit noch mehr verdeutlicht.

Zusätzlich wiesen Winkler-Metzke und Steinhausen (2002) darauf hin, dass aktive Copingstrategien den Selbstwert bei Kindern positiv beeinflussen können, während emotionsorientiertes Coping mit niedrigeren Selbstwert und gestörtem Essverhalten einhergeht (Fryer, Waller & Kroese, 1997), problemorientierte Bewältigungsstrategien mit einer gesünderen Ernährung zusammen hängen (Eschenbeck & Kohlmann, 2004) und defensive Emotionsregulation mit gefährlichen Spielen und gesundheitsschädigendem Risikoverhalten verbunden ist (Mohiyeddini & Kohlmann, 2002). Leider gibt es nur sehr wenige Studien, die sich mit Wirkung von Bewältigungsstrategien auf Gesundheitsverhaltensweisen wie z.B. Drogenkonsum bei Kindern und Jugendlichen beschäftigen (Eschenbeck, 2010).

Wie die Ergebnisse dieser Studien zeigen konnten, gibt es schlüssige Beweise für die Bedeutung von Stressoren und Stressbewältigung für die Entwicklung der Kinder- und Jugendpsychopathologie (Compas et al., 2005; Grant et al., 2004). Umso wichtiger ist es, dass

Kinder und Jugendliche über ausreichend großes Repertoire an verschiedenen Stressbewältigungsstrategien verfügen, die sie dann flexibel in verschiedenen Situationen einsetzen können.

Stress und Sport

Erhöhter und andauernder Stress ist verbunden mit vielen negativen Folgen wie zum Beispiel Nervosität, erhöhter Reizbarkeit, verminderte Konzentration, Verspannungen oder Freudelosigkeit. Dabei reagiert der Körper auf Stress mit der Freisetzung von Cortisol (King & Hegadoren, 2002; Wosu, Valdimarsdóttir, Shields, Williams & Williams, 2013), der in hoher Konzentration einen Einfluss auf die Entwicklung von verschiedenen psychischen Störungen, wie Depression, Substanzenmissbrauch oder Posttraumatischen Belastungsstörungen hat (Cornelius, Kirisci, Reynolds & Tarter, 2014; Marin et al., 2011; Morris, Compas & Graber, 2012).

Hinzu kommt, dass beim Stress verschiedene Bereiche des Gehirns aktiviert werden, unter anderem Teilbereiche der Amygdala, Hippocampus und medialen präfrontalen Kortex (Jankord & Herman, 2008), bei denen vermehrter Stress in der Kindheit sogar zu strukturellen Veränderungen, vor allem zu Volumenreduktion des Hippocampus (Frodl & O'Keane, 2013) und dem Verlust von präfrontalen kognitiven Fähigkeiten (Arnsten, 2009) führen kann.

Es ist seit langem bekannt, dass Bewegung eine wohltuende Wirkung nicht nur auf den Körper, sondern auch auf das Befinden hat. So spielt zum Beispiel die körperliche Aktivität eine wichtige Rolle beim Umgang mit Stress, unter anderem bei der Steuerung von Verhaltensreaktionen auf körperlichen und psychosozialen Stress (Rimmele et al., 2009). Diese Stress-Pufferwirkung wird hervorgerufen vorwiegend durch aerobe physische Aktivität (Zschucke, Renneberg, Dimeo, Wüstenberg & Ströhle, 2015), die bei psychischen Stressoren eine schützende Funktion hat. Demnach kann regelmäßige körperliche Aktivität die Prävalenz von vielen psychischen Störungen wie Substanzen Missbrauch, Angststörungen oder

Dysthymie verringern (Ströhle et al., 2007) und eine positive Wirkung auf schulische Leistungen, insbesondere den generellen schulischen Erfolg, Mathematikleistungen und Leseleistungen haben (Castelli, Hillman, Buck & Erwin, 2007).

Zusätzlich kann sich die aerobe physische Aktivität auch auf bestimmte Gehirnstrukturen und –funktionen bei Kindern auswirken. Sie kann zum Beispiel dazu führen, dass fittere Kinder größere Hippocampus Volumen und bessere Gedächtnisleistungen haben (Chaddock et al., 2010) und überlegene Fähigkeit der Aktivierung der frontalen und parietalen Hirnregionen besitzen, die wichtig für kognitive Kontrolle sind (Chaddock et al., 2012).

Wie man anhand der Studien sehen kann, stellt Sport und insbesondere die aerobe physische Aktivität eine Möglichkeit dar, die negativen Wirkungen von Stress zu vermeiden, zu mildern oder sogar zu beheben. So gesehen ist es fast schon eine Notwendigkeit in Stressbewältigungsprogramme auch Sportelemente einzubeziehen.

Kognitive Verhaltenstherapie und Stressbewältigungsprogramme

Trotz der bereits erwähnten positiven Wirkung von Sport auf Stressbewältigung wurden bis jetzt keine Stressbewältigungsprogramme entwickelt, die physische Aktivität einbeziehen. Im Gegensatz zu Sport bilden Elemente der kognitiven Verhaltenstherapie die Grundlage vom Großteil der Stressbewältigungsprogramme für Kinder und Jugendliche. Einer der Gründe dafür ist, dass diese bei Depression, Angststörungen und vielen andern psychischen Störungen, die auch als Folgen von Stress bezeichnet werden können, am wirksamsten ist. Im deutschsprachigen Raum gibt es momentan drei kognitiv-behaviorale Stressbewältigungstrainings für Kindes- und Jugendalter. Das „Bleib locker“ von Klein-Heßling und Lohaus (2000), das „Anti-Stress-Training für Kinder“ von Hampel und Petermann (2003) und das „SNAKE – Stress Nicht Als Katastrophe Erleben“ von Beyer und Lohaus (2006). Wichtige Grundbausteine dieser Programme stellt die Problemanalyse und das Erproben und anschließendes Bewerten der Bewältigungsstrategien dar. In der Regel werden

auch die Eltern in das Programm eingebunden, damit die Kinder auch zu Hause eine zusätzliche Unterstützung haben können. Alle Programme bedienen sich Methoden der kognitiven Verhaltensmodifikation wie zum Beispiel Psychoedukation, kognitive Umstrukturierung, Wahrnehmungsschulung, Selbstbeobachtung oder Problemlösung.

Eine weitere Komponente der kognitiven Verhaltenstherapie die gerne angewendet wird, ist die Entspannung. Entspannungsverfahren gehören zu den Hauptbewältigungsstrategien, die Kindern beigebracht werden um ihren Umgang mit Stress zu verbessern (Lohaus & Klein-Heßling, 2000). Zusätzlich hat Entspannung eine vielfältige positive Wirkung und zwar nicht nur auf chronische Schmerzen wie Kopfschmerzen, sondern auch auf externalisierende und internalisierende Verhaltensstörungen wie zum Beispiel aggressives und oppositionelles Verhalten, Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen, Trennungsangst, Prüfungsangst, Lernstörungen oder Konzentrationsstörungen (Petermann & Petermann, 2000).

Es gibt eine Vielzahl an verschiedenen Entspannungsverfahren wie zum Beispiel die sensorische Entspannung wie Progressive Muskelrelaxation und Biofeedback, imaginative Entspannung wie Phantasiereisen und kognitive Entspannung wie Autogenes Training, Meditation oder Hypnose (Hampel & Petermann, 1998). Jedoch wurde nachgewiesen, dass die imaginativen Verfahren für Kinder am besten geeignet sind (Lohaus, Klein-Heßling, Vögele & Kuhn-Hennighausen, 2001). Allerdings wird angenommen, dass sie in Kombination mit kognitiver Entspannung, vor allem mit Instruktionen des Autogenen Trainings, noch bessere Wirkung erzielen können, wodurch die Vorstellung einer aktiven Problemlösung herbeigeführt wird (Petermann & Petermann, 2000).

Alle bereits erwähnten Stressbewältigungsprogramme konzentrieren sich vorwiegend auf die Vermittlung und Aufbau von günstigen Stressbewältigungsstrategien, wodurch sie sich nur auf einen Resilienzfaktor beschränken. Hinzu kommt, dass diese Programme auf der kognitiven Verhaltenstherapie basieren, die nur eine von mehreren Möglichkeiten der

Stressbewältigung darstellt. Da im Rahmen dieser Diplomarbeit ein Präventionsprogramm entwickelt wurde, das erstmals drei Resilenzfaktoren fördert, die bei der Stressbewältigung eine wichtige Rolle spielen und zusätzlich nicht nur auf der kognitiven Verhaltenstherapie sondern auch auf bestimmten sportlichen Übungen basiert, ist die vorliegende Studie besonders wichtig.

Zielsetzung

Aus der schulpyschologischen, gesundheitspsychologischen und psychopathologischen Perspektive wäre es für die Kinder der dritten und vierten Klasse eine große Hilfe ihnen in der Schulwechselphase, die mit erhöhten Anforderungen verbunden ist, Möglichkeiten anzubieten, mit diesen Stresssituationen adäquat zur recht zu kommen. Eine dieser Möglichkeiten wäre ihnen verschiedene Copingstrategien beizubringen.

Um diese zu erlernen und zu fördern, wurde in Anlehnung an die vorliegende Literatur das Sportförderprogramm „FAST – Fähigkeiten aktiv im Sportunterricht Trainieren“ entwickelt. Dadurch werden nicht nur die Copingstrategien trainiert, sondern auch emotionale Kompetenz und exekutive Funktionen, da diese die Grundlage von Coping sind. Es wird angenommen, dass durch die Übungen, die emotionale Kompetenzen (z.B. Gefühlspantomime mit Gefühlskärtchen) und exekutive Funktionen (z.B. Drittab schlagen) trainieren, auch Coping gefördert wird. So weist auch Clarke (2006) darauf hin, dass Stressbewältigungstrainings für Kinder die emotionsregulierenden Strategien aufbauen und problemorientierte Strategien stärken sollen (Backhaus at al., 2010). Das Sportförderprogramm „FAST“ beinhaltet Elemente kognitiver Verhaltenstherapie, unter anderen Problemlösen, Wissensvermittlung und Entspannung, da sich diese Kombination bei Grundschulkindern als die effektivste Trainingsvariante zur Stressbewältigung gezeigt hat

(Lohaus & Klein-Heßling, 1997). Diese Elemente werden mit Sport und vor allem aeroben Übungen vereint, die beim Stress eine schützende Funktion haben.

Das Hauptziel der vorliegenden Diplomarbeit lag darin zu evaluieren, in welchem Ausmaß sich das Sportförderprogramm „FAST“ auf die Copingstrategien auswirkt. Im Hinblick auf die Tatsache, dass ein großer Mangel an Stressbewältigungsprogrammen für Grundschul Kinder besteht und dass es bis jetzt kein Förderprogramm gibt, das Coping, exekutive Funktionen und emotionale Kompetenzen gemeinsam fördert und zusätzlich Elemente der kognitiven Verhaltenstherapie mit Sport kombiniert, bietet das Sportförderprogramm „FAST“ die Gelegenheit zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Fragestellung nachgegangen ob das Sportförderprogramm „FAST“ durch seine sportlichen und kognitiven Elemente, einen Kurzzeiteffekt auf Coping bei Kindern hat. Dabei wurde Hypothese postuliert, bei der davon ausgegangen wurde, dass durch das Sportförderprogramm „FAST“ das Coping in der Versuchsgruppe signifikant besser als in der Kontrollgruppe wird.

Methode

Stichprobenbeschreibung (Hausböck, Kauder, Pekna)

Insgesamt nahmen 106 Kinder an der Studie teil (44 Jungen, 62 Mädchen), wobei die Daten eines Jungen ausgeschlossen wurden, da dieser viermal den Turnunterricht versäumt hatte. Die Kinder waren zwischen acht und elf Jahre alt ($M_{\text{Alter}} = 9.78$, $SD_{\text{Alter}} = .67$) und besuchten die dritten und vierten Klassen zweier Volksschulen des 10. Wiener Gemeindebezirkes¹. Ein Großteil der Untersuchungsteilnehmer war in Österreich geboren. Eine Übersicht über die Nationalität der Kinder stellt Abbildung 2 dar.

¹ Zur Gewährleistung der Anonymität der untersuchten Volksschulen werden diese im Folgenden als Schule A und Schule B bezeichnet.

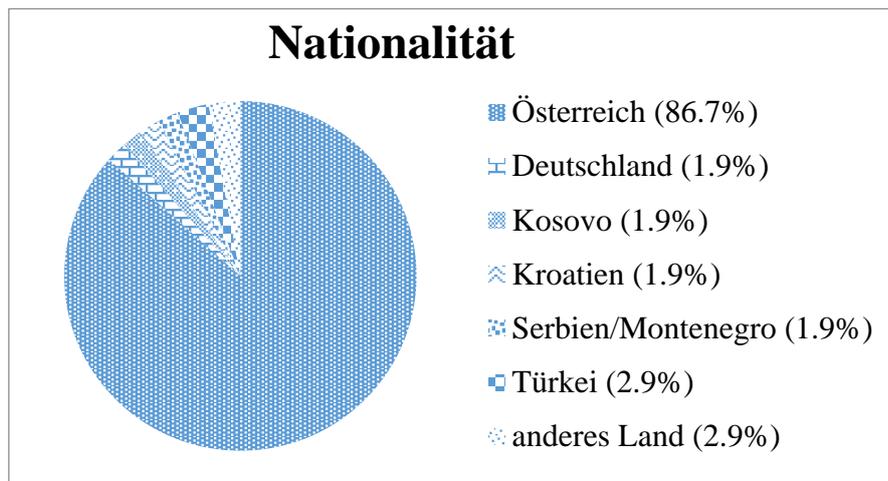


Abbildung 2. Übersicht über die Herkunftsländer der Kinder.

Obwohl beinahe 90% der Kinder anführten in Österreich geboren zu sein, hatten nur 45,7% Deutsch als Muttersprache gelernt, wobei 29,5% der Kinder berichteten, nie oder manchmal Deutsch zu Hause zu sprechen.

In Bezug auf ihre Sportlichkeit gaben 50,5% der Kinder an, öfter als zweimal pro Woche in ihrer Freizeit Sport zu betreiben, wobei 69,5% sogar drei Lieblingssportarten aufzählen konnten. Das entspricht auch der angegebenen Beliebtheit von Sport. Demnach machen 76,2% der Kinder sehr gerne, 17,1% gerne und nur 1% gar nicht gerne Sport.

Insgesamt gaben 62% der männlichen und 57,2% der weiblichen Bezugspersonen an, zumindest einen Lehrabschluss zu haben. Bezüglich der Erwerbstätigkeit gaben 66,7% der männlichen und 54,3% der weiblichen Bezugspersonen an, arbeitstätig zu sein.

Die Volksschulen wurden durch Kontakte des Universitätssportinstituts Wien rekrutiert und angeschrieben, woraufhin das Sportförderprogramm „FAST“ den Direktorinnen der beiden Volksschulen in einem persönlichen Gespräch vorgestellt wurde. Beide Schulen willigten ein, daran teilzunehmen. Das Projekt wurde daraufhin dem Stadtschulrat Wien vorgelegt und von diesem bewilligt. Im Anschluss daran erhielten die Lehrer der betroffenen Klassen Portfolios, worin das Projekt erklärt und ein Zeitplan grob umrissen wurde. Die

Eltern wurden währenddessen in einem Elternbrief über das Projekt informiert und gebeten, eine Einverständniserklärung zu unterschreiben, um ihrem Kind die Teilnahme an der Studie zu ermöglichen.

Untersuchungsdesign (Hausböck, Kauder, Pekna)

Um die Wirkung des Sportförderprogrammes „FAST“ zu untersuchen, wurde ein quasiexperimentelles Zwei-Gruppen-Pretest-Posttest-Design gewählt. Dabei diente das Sportförderprogramm „FAST“ als unabhängige Variable, deren Einfluss auf die abhängigen Variablen untersucht wurde. Diese wurden als Copingstrategien („Suche nach sozialer Unterstützung“, „Problemorientierte Bewältigung“, „Vermeidende Bewältigung“, „Konstruktiv-palliative Emotionsregulation“ und „Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation“) definiert und wurden im Zuge der Pre- und Posttestung mittels einem psychologischen Fragebogen erhoben. Mittels der Pretest-Ergebnisse wurde die Homogenität der untersuchten Merkmale zwischen den Klassen überprüft. Da diese in allen Subtests gegeben war, konnte jeweils eine dritte und eine vierte Klasse der Volksschule A der Versuchs- und der Kontrollgruppe zugeteilt werden. Da es in der Volksschule B jeweils nur eine dritte und vierte Klasse gab, wurden die Kinder innerhalb der Klassen randomisiert in Versuchs- und Kontrollgruppe eingeteilt. Während die Kinder der Versuchsgruppe am Sportförderprogramm „FAST“ teilnahmen, besuchten die Kinder der Kontrollgruppe weiterhin den regulären Sportunterricht. Folglich waren in der Versuchsgruppe 53 und in der Kontrollgruppe 52 Kinder.

Vorgangsweise (Hausböck, Kauder, Pekna)

Die Pretestung fand eine Woche vor Beginn des Sportförderprogrammes FAST in Räumlichkeiten der Volksschulen statt. Dabei wurden den Kindern in randomisierter und variiertes Reihenfolge ein Fragebogen zur Erhebung der Stressbewältigungsstrategien und vier computerisierte Verfahren mit denen exekutive Funktionen und emotionale Kompetenzen erfasst wurden vorgegeben. Die computerisierten Testverfahren wurden den Kindern auf von der Universität Wien zur Verfügung gestellten Laptops vorgegeben. Die verwendeten Laptops waren jeweils mit einer Maus sowie einem Kopfhörer ausgestattet. Die Testdauer betrug, abhängig von interindividuellen Geschwindigkeitsunterschieden, zwischen 50 und 60 Minuten. Zusätzlich füllten die Kinder einen Fragebogen zu ihren sozioökonomischen Hintergrund aus. Vor Beginn der Testung wurden die Kinder von ihren Klassenzimmern abgeholt und instruiert sich leise zu verhalten, um sich gegenseitig so wenig wie möglich während der Bearbeitung der Tests abzulenken. Die jeweiligen Testinstruktionen wurden den Kindern entweder akustisch (über die Kopfhörer) erläutert und/oder waren eigenständig am Bildschirm bzw. auf Papier durchzulesen. Bei Fragen wurden die Kinder gebeten ihre Hand zu heben, um ihnen Hilfestellung geben zu können. Nach Beendigung der Testung wurden die Kinder in ihre Klassen zurückgebracht. Die Posttestung wurde eine Woche nach Beendigung des Sportförderprogrammes erneut in den Schulräumen durchgeführt.

Das Sportförderprogramm „FAST“ (Hausböck, Kauder, Pekna)

Anhand der vorliegenden Literatur wurde das Sportförderprogramm „FAST – Fähigkeiten Aktiv im Sportunterricht Trainieren“ für Grundschulkindern der dritten und vierten Klassen von der Autorin der vorliegenden Diplomarbeit in Zusammenarbeit mit Raphaela Kauder und Pia Hausböck entwickelt. In diesem sollen Copingstrategien, sowie deren

kognitiven (Exekutive Funktionen) und emotionalen (emotionale Kompetenzen) Grundlagen zusammengeführt und trainiert werden. Dies soll durch die Kombination von Elementen der kognitiven Verhaltenstherapie und Bewegung und Sport erzielt werden.

Die Elemente der kognitiven Verhaltenstherapie wurden dem MATCH-ADTC (Modular approach to therapy for children with anxiety, depression, trauma, or conduct problems; Chorpita & Weisz, 2009) entnommen, da es sich dabei um einen evidenzbasierten Therapieansatz für Kinder und Jugendliche mit Angst, Depression, Trauma oder Verhaltensproblemen handelt. Dieser auf den Erfahrungen aus der klinischen Praxis basierte Ansatz bildet eine Kollektion aus 33 Modulen, die voneinander unabhängig sind, flexibel angeordnet und nach bestimmten Richtlinien miteinander kombiniert werden können. Dadurch wird eine individualisierte Therapie ermöglicht, die neben den Hauptproblemen auch die begleitenden Aspekte mitbehandelt.

Da es sich bei FAST um ein Förderprogramm handelt, welches möglichst viele Kinder erreichen soll, wurde es für das Gruppensetting konzipiert. In der vorliegenden Literatur haben sich Sport und Bewegung, insbesondere im aeroben Belastungsbereich, zur Förderung von Stressbewältigungsstrategien, emotionalen Kompetenzen und Exekutiven Funktionen bei Kindern als wirksam erwiesen. Daher wurden vorrangig aerobe Bewegungsspiele ausgewählt.

Das Programm fand in den regulären Sportstunden statt und bestand insgesamt aus vier Trainingseinheiten pro Klasse zu je 100 Minuten (einer Doppelstunde). Die erste Einheit begann mit einer theoretischen Einführung in Form einer Psychoedukation, in der die drei oben genannten Schwerpunkte des Programmes erläutert wurden. Im Anschluss wurden mit den Kindern die „FAST“-Spiele gespielt und danach wurde eine Entspannungsübung durchgeführt. Dabei wurde angenommen, dass die Sportspiele, die exekutive Funktionen und emotionale Kompetenzen trainieren, indirekt auch die Coping-Fähigkeiten fördern. Jede Einheit wurde mit einer Reflexion abgeschlossen. Als visuelle Unterstützung sowie zum besseren Verständnis und zur leichteren Verinnerlichung dienten selbstgestaltete Plakate

(siehe Anhang). Zum Schluss jeder Einheit wurden den Kindern Ideen für zu Hause mitgegeben, wie sie die gelernten Inhalte vertiefen können und diese wurden zu Beginn der jeweils nächsten Einheit kurz gemeinsam besprochen. Die vierte und letzte Trainingseinheit beinhaltete zusätzlich einen Abschlussblock, in welchem mit den Kindern über das gesamte Programm reflektiert und diskutiert wurde. In der Abbildung 3 ist das Modell der drei Resilienzfaktoren mit den Behandlungsstrategien, die im „FAST“ verwendet wurden dargestellt.

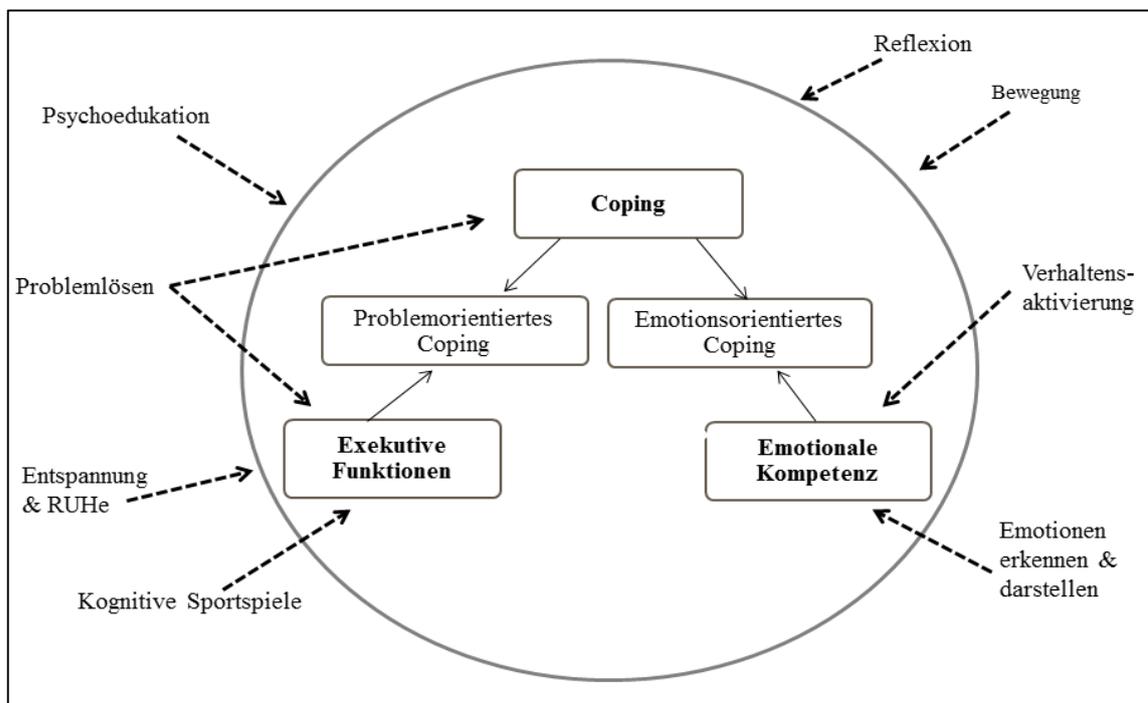


Abbildung 3. Modell der drei Resilienzfaktoren mit den Behandlungsstrategien.

Die folgenden Strategien des „FAST“-Programmes sollten die Copingstrategien fördern.

Psychoedukation. Zu Beginn der ersten Einheit wurde den Kindern das Programm „FAST“ näher erläutert und ihnen in Form einer theoretischen Einführung seine Schwerpunkte, also die drei Resilienzfaktoren, beschrieben. Zusätzlich wurde ihnen mit Hilfe von selbstgestalteten Plakaten erklärt, welchen Einfluss Sport auf Coping, exekutive Funktionen und emotionale Kompetenz hat.

Problemlösen. Die Grundlage für die Entwicklung dieser Spiele war das Modul „Problemlösen“ aus MATCH-ADTC (Chorpita & Weisz, 2009). Sie basieren auf einer Problemlösestrategie die „LÖSEN“ heißt und aus fünf Schritten besteht: L wie Laut aussprechen was das Problem ist, Ö wie Öffne dich für Lösungen, S wie Suche die beste Lösung aus, E wie Erprobe die Lösung und N wie Nun schau, ob es funktioniert hat. Dieses Konzept wurde den Kindern erklärt und anschließend wurden sie aufgefordert ein Problem mit Hilfe von diesen fünf Schritten zu lösen. Um Übungseffekte vorzubeugen und um die Problemlösefertigkeiten besser zu trainieren, wurde den Kindern in jeder Einheit immer ein anderes Problem präsentiert.

Kognitive Sportspiele. Zur Entwicklung dieser Spiele wurden das Spiel- und Lernprogramm „Fit mit Fex“ (Stöglehner, 2012) und das österreichische Lehrplan der vierten Schulstufe herangezogen. Besondere Wert wurde darauf gelegt, dass die Spiele kognitiv anspruchsvoll sind, von Einheit zu Einheit immer schwieriger werden und sich nicht wiederholen. Mit Hilfe von diesen kognitiven Sportspielen sollten alle drei exekutiven Funktionen gefördert werden.

Emotionen erkennen und darstellen. Mit dem Spiel „Gefühlspantomime mit Gefühlskärtchen“ sollten die emotionale Kompetenz trainiert werden. Dabei sollten die Kinder insbesondere differenzierte Gefühle wie Wut, Trauer, Freude und Angst pantomimisch darstellen und erkennen zu können. Des Weiteren konnten sie dadurch vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten bei sich selbst und bei anderen Kindern beobachten. Dieses Spiel wurde einmal gespielt.

Verhaltensaktivierung. Dieses Spiel wurde in Anlehnung an das Modul „Aktivitätsauswahl“ des MATCH-ADTC (Chorpita & Weisz, 2009) entwickelt. Den Kindern wurde die Wirkung eines so genannten „Stimmungsboosters“ erklärt (wenn sie sich schlecht fühlen, hilft oft eine fünf-minütige Aktivität, um sich wieder besser zu fühlen). Um einen Bezug zum Alltag herzustellen, wurden die Kinder aufgefordert sich zwei bis drei sportliche

Aktivitäten zu überlegen, die sie machen können, um sich besser zu fühlen, wenn sie schlechte Laune haben (Chorpita & Weisz, 2009). Dabei sollten die Kinder trainieren die emotionalen Kompetenz, insbesondere die Fähigkeiten Emotionen auszudrücken, wahrzunehmen und zu regulieren. Ebenso sollten sie lernen, dass Bewegung dem Körper und Geist gut tut.

Bewegung. Bei der Entwicklung von Sportspielen wurde darauf geachtet, dass es sich dabei um aerobe physische Aktivitäten handelt, da gerade diese die drei Resilienzfaktoren am besten fördern können.

Entspannung. Jeder Sporteinheit wurde mit Entspannungsübungen abgeschlossen, die alle drei Resilienzfaktoren fördern sollten. Diese dauerten in der Regel circa fünfzehn Minuten. In dieser Zeit wurden ihnen in Begleitung von meditativer Entspannungsmusik die Phantasie Reisen mit Kapitän Nemo (Petermann, 2007) vorgelesen. Während dessen lagen die Kinder mit geschlossenen Augen auf Matten.

Reflexion. Um mit den Kindern über die Sporteinheiten reflektieren zu können, wurde mit ihnen am Ende jeder Einheit besprochen wie sie sich fühlten, was sie neues gelernt haben und wie sie das Gelernte auch im Alltag integrieren könnten. Zusätzlich bekamen sie Übungsblätter mit nach Hause, damit sie auch zu Hause das neu Gelernte üben und vertiefen können. Die letzte Sporteinheit wurde mit einem Abschlussblock abgeschlossen, in dem über das gesamte Programm reflektiert wurde.

Messinstrumente

Sozioökonomischer Fragenbogen Eltern (Hausböck, Kauder, Pekna)

Die Eltern wurden gebeten, einen selbst entwickelten Fragebogen auszufüllen, welcher die Nationalität, Ausbildung, Beruf und Familienstand beider Elternteile erhebt.

Sozioökonomischer Fragebogen Kind (Hausböck, Kauder, Pekna)

Die Zusammenstellung des Fragebogens erfolgte in Anlehnung an den „Schülerfragebogen Standardüberprüfung 4. Schulstufe 2013“ (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE], 2013). Er wurde den Kindern im Zuge der Pretestung vorgegeben und erfasst das Alter, Geschlecht, die Nationalität sowie die Muttersprache des Kindes. Des Weiteren wird die außerschulische sportliche Aktivität mittels vier Fragen erhoben.

Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8, Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann, & Klein-Heßling, 2006) (Kauder, Pekna)

Mit Hilfe von diesem Verfahren wird Stresserleben und Stressbewältigung bei Kindern von der dritten bis zur achten Klasse erhoben. Das Verfahren besteht aus drei Aspekten des Stressgeschehens: der Stressvulnerabilität, den Stressstrategien und der Stresssymptomatik. Die Durchführungszeit beträgt circa 30 bis 40 Minuten, wobei keine Zeitbegrenzung vorliegt.

Der erste Teil erfasst die Vulnerabilität für potenzielle Stressoren, wie zum Beispiel alltägliche Spannungen und Probleme, die vorrangig, aber nicht ausschließlich auf die Schule bezogen sind. Dieser Bereich besteht aus sechs Items mit jeweils vier Antwortmöglichkeiten (gar keinen Stress, wenig Stress, viel Stress, sehr viel Stress), die angeben wie viel Stress ein Kind in verschiedenen Situationen hat. Pro Item können 1 bis 4 Punkte vergeben werden, die zu einer Rohpunktsumme aufsummiert werden. So kann die Gesamtsumme zwischen 6 und 24 liegen. Ein niedriger Wert deutet darauf hin, dass ein Kind ein niedriges Stressempfinden angibt.

Im zweiten Teil werden mittels fünf Skalen verschiedene Stressbewältigungsstrategien erhoben. Die ersten zwei Skalen („Suche nach sozialer Unterstützung“ und

„Problemorientierte Bewältigung“) beziehen sich auf direkte Stressbewältigung und sind auf die Problemlösung gerichtet. Die dritte Skala („Vermeidende Bewältigung“) fasst vermeidendes Verhalten, kognitive Vermeidung und kognitive Umstrukturierung zusammen. Die letzten zwei Skalen dieses Teiles („Konstruktiv-palliative Emotionsregulation“ und „Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation“) sind als emotionsregulierende Aktivitäten differenziert. Während die konstruktiv-palliative Emotionsregulation die Aktivitäten (wie zum Beispiel Entspannung) zusammenfasst, die vor allem nach innen gerichtet sind, bezieht sich die destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation auf Aktivitäten, die nach außen gerichtet, spannungslösend und eines destruktiven Charakters sind. Jede Skala aus diesem Bereich besteht aus jeweils sechs Items mit fünf Antwortalternativen die angeben, wie oft eine Strategie eingesetzt wird (nie, selten, manchmal, oft, immer). Um abschätzen zu können wie flexibel verschiedene Bewältigungsstrategien situationsbezogen eingesetzt werden, werden die Items in Bezug auf zwei verschiedene Situationen (Hausaufgabensituation und Streit mit Freunden) vorgegeben. Zuerst werden durch Addition der einzelnen Items pro Skala und pro Situation Summen errechnet und anschließend werden daraus Gesamtsummen für beide Situationen gebildet. Diese können für jede der Skalen zwischen 6 und 30 Punkte ergeben. Hohe Werte deuten darauf hin, welche Strategien zur Stressbewältigung am häufigsten eingesetzt werden.

Im dritten Teil wird die psychische und physische Symptomatik erfasst. Dabei wird gefragt wie oft verschiedene Symptome in der letzten Woche aufgetreten sind, wobei es für jedes Item jeweils drei Antwortmöglichkeiten (keinmal, einmal, niemals) gibt. Die physische Symptomatik bezieht sich auf körperliche Symptome wie zum Beispiel Kopfschmerzen und Übelkeit und wird mittels sechs Items erhoben. Da jedes Item einen Wert von 1 bis 3 erhalten kann, ergibt sich durch die Addition der sechs Items eine Gesamtsumme zwischen 6 und 18, wobei ein niedriger Wert auf wenige somatische Beschwerden hindeutet. Die psychische Symptomatik bezieht sich eher auf Symptome, die das Erleben und Verhalten beeinflussen,

wie zum Beispiel Einsamkeit, Zorn und Nervosität, und fasst diese in drei Subskalen („Ärger“, „Traurigkeit“ und „Angst“) zusammen. Jede Subskala besteht aus jeweils vier Items, aus denen pro Subskala Summenwerte gebildet werden, die zwischen 4 und 12 liegen können. Durch das Aufsummieren der vier Summenwerte ergibt sich die Gesamtsumme für die psychische Symptomatik. Diese kann einen Wert zwischen 12 und 36 einnehmen, wobei ein niedriger Wert bedeutet, dass wenige psychische Beschwerden vorhanden sind.

Die Reliabilitätskennwerte der einzelnen Skalen lagen zwischen .77 und .92.

Neben diesen drei Fragebogen wurden den Kindern zusätzlich vier computerisierte Verfahren vorgegeben. Mit dem *Test of Emotion Comprehension* (TEC, Pons & Harris, 2000) wurden emotionale Kompetenzen und mittels *Dimensional Change Card Sort Test* (DCCS, Frye, Zelazo, & Palfai, 1995), *Stroop Task* (Stroop, Stroop, 1935) und *Corsi Block-Tapping Task* (Corsi, Corsi, 1973) die exekutiven Funktionen erfasst. Die Ergebnisse dieser Verfahren wurden in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht berücksichtigt.

Ergebnisse (Pekna)

Datenbereinigung

Bei der Datenbereinigung wurde zunächst der Datensatz in Versuchs- und Kontrollgruppe aufgeteilt. In Anschluss wurden mit z-Transformation die Ausreißer identifiziert und durch die Zuteilung eines Wertes, der eine Unit höher war als der nächsthöchste Wert, der kein Ausreißer war, beseitigt. So konnten alle Ausreißer behoben werden.

Korrelationsberechnung

Zu den Korrelationsanalysen wurden die Pretest-Ergebnisse der fünf Stressbewältigungsstrategien des SSKJ 3-8 herangezogen. Dies erfolgte ohne Einteilung der Daten in Gruppen. Zusätzlich wurde vor den eigentlichen Korrelationsberechnungen mittels Kolmogorov-Smirnov-Test die Normalverteilung des bereinigten Datensatzes überprüft. Es hat sich gezeigt, dass nur eine Stressbewältigungsstrategie und zwar Suche nach sozialer Unterstützung ($p = .200$) eine Normalverteilung aufweist. Die restlichen vier – Problemorientierte Bewältigung ($p = .017$), Vermeidende Bewältigung ($p = .043$), Konstruktiv-palliative Emotionsregulation ($p = .019$) und Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation ($p = .000$) waren nicht normalverteilt.

Da die meisten Stressbewältigungsstrategien nicht normalverteilt waren, wurden anschließend Spearman Korrelationen berechnet. Dabei stellte sich heraus, dass mit der Ausnahme einer fehlenden Korrelation zwischen den Stressbewältigungsstrategien Problemorientierte Bewältigung und Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation alle Stressbewältigungsstrategien signifikant positiv miteinander korrelierten. Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen können der Tabelle 1 entnommen werden.

Tabelle 1
Interkorrelationen der fünf Stressbewältigungsstrategien (r_s -Werte)

	SOZ	PRO	VER	KON	DES
SOZ		.654**	.260**	.498**	.196*
PRO			.262**	.400**	-.030
VER				.532**	.384**
KON					.289**
DES					

Anmerkung. SOZ = Suche nach sozialer Unterstützung; PRO = Problemorientierte Bewältigung; VER = Vermeidende Bewältigung; KON = Konstruktiv-palliative Emotionsregulation; DES = Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation.

** $p < .01$, * $p < .05$

Untersuchungen zur Wirksamkeit des Sportförderprogrammes FAST sowie der Alters- und Geschlechtsunterschiede

Zur Überprüfung der Wirksamkeit des Sportförderprogrammes FAST wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung (Mixed ANOVA) berechnet, im deren Rahmen auch die Alters- und Geschlechtsunterschiede berechnet wurden. Davor wurde der Datensatz bereinigt, in Versuchs- und Kontrollgruppe eingeteilt und mittels Kolmogorov-Smirnov-Tests auf Normalverteilung hin überprüft. Die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests sind in Tabelle 2 zusammengestellt.

Tabelle 2

Ergebnisse der Kolmogorov-Smirnov-Tests der Stressbewältigungsstrategien, aufgeteilt nach Versuchs- (VG) und Kontrollgruppe (KG) und nach Pre- und Posttest (p-Werte)

	SOZ	PRO	VER	KON	DES
Pretest VG	.200	.200	.024*	.093	.004*
Pretest KG	.200	.006*	.200	.200	.092
Posttest VG	.200	.043*	.200	.036*	.006*
Posttest KG	.200	.200	.020*	.200	.002*

Anmerkung. SOZ = Suche nach sozialer Unterstützung; PRO = Problemorientierte Bewältigung; VER = Vermeidende Bewältigung; KON = Konstruktiv-palliative Emotionsregulation; DES = Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation.

* $p < .05$

Zusätzlich wurde die Homogenität der fünf Stressbewältigungsstrategien im Pretest innerhalb der Versuchs- und Kontrollgruppe überprüft. Da diese in allen Fällen gegeben war, konnten alle Stressbewältigungsstrategien für weitere Berechnungen verwendet werden.

Obwohl einige Stressbewältigungsstrategien nicht normalverteilt waren, wurden dank der Robustheit der Varianzanalysen gegen Voraussetzungsverletzungen trotzdem Varianzanalysen gerechnet.

Um die Pre- und Posteffekte, als auch die Geschlechts- und Alterseffekte des Sportförderprogrammes FAST auf die Stressbewältigungsstrategien zu untersuchen, wurden getrennte Varianzanalysen mit Messwiederholung (Mixed ANOVAs) durchgeführt.

Die ersten fünf Varianzanalysen wurden mit Innersubjektfaktor Zeit (Pre- und Posttest) und Zwischensubjektfaktoren Gruppe (Versuchs- und Kontrollgruppe) und Geschlecht (männlich und weiblich) berechnet um die Geschlechtseffekte zu erfassen. Dabei dienten die fünf Kennwerte der Stressbewältigungsstrategien des SSKJ 3-8 als abhängige Variablen.

Um Alterseffekte zu eruieren, wurden Altersgruppen gebildet. Für diese wurden Ein-Jahresabstände gewählt (8;0-8;11 Jahre, 9;0-9;11 Jahre, 10;0-10;11 Jahre und 11;0-11;11 Jahre), damit die Fortschritte der Stressbewältigung besser zu ermitteln waren. Hier wurden fünf getrennte Varianzanalysen mit Messwiederholung mit Innersubjektfaktor Zeit (Pre- und Posttest) und Zwischensubjektfaktoren Gruppe (Versuchs- und Kontrollgruppe) und Alter (8, 9, 10 und 11 Jahre) durchgeführt. Auch in diesem Fall dienten die fünf Kennwerte der Stressbewältigungsstrategien des SSKJ 3-8 als abhängige Variablen.

Um den Kurzzeiteffekt des Sportförderprogrammes FAST auf Coping bei Kindern zu evaluieren, wurden weitere fünf getrennte Varianzanalysen mit Messwiederholung (Mixed ANOVAs) durchgeführt. Als Innersubjektfaktor diente Zeit (Pre- und Posttestung), als Zwischensubjektfaktor Gruppe (Versuchs- und Kontrollgruppe) und als abhängige Variablen die fünf Kennwerte der Stressbewältigungsstrategien des SSKJ 3-8. In der Tabelle 3 ist die

deskriptive Statistik für die Kennwerte der fünf Stressbewältigungsstrategien
zusammengefasst.

Tabelle 3

*Deskriptive Statistik für die abhängigen Variablen der Mixed ANOVAs, aufgeteilt nach
Versuchs- (VG) und Kontrollgruppe (KG)*

Kennwert	Gruppe	M (SD) Pretest	M (SD) Posttest
SOZ	VG	31,26 (10,34)	29,70 (11,54)
	KG	30,46 (10,59)	28,65 (10,97)
PRO	VG	38,17 (12,59)	34,32 (13,78)
	KG	40,12 (11,67)	39,46 (11,87)
VER	VG	27,77 (8,51)	24,94 (7,95)
	KG	27,13 (8,52)	27,00 (10,25)
KON	VG	31,79 (10,71)	29,19 (12,59)
	KG	32,10 (11,61)	31,42 (13,20)
DES	VG	22,11 (9,82)	20,77 (8,35)
	KG	19,79 (5,55)	20,48 (7,85)

Anmerkung. SOZ = Suche nach sozialer Unterstützung; PRO = Problemorientierte Bewältigung; VER = Vermeidende Bewältigung; KON = Konstruktiv-palliative Emotionsregulation; DES = Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation (N = 105).

Suche nach sozialer Unterstützung

Im Kennwert Suche nach sozialer Unterstützung wurde ein Trend des Faktors Alter, $F(3, 97) = 2.64, p = .054, \eta^2 = .076$, festgestellt, wobei bei den 8- und 9-jährigen Kindern zu beiden Testzeitpunkten höhere Werte als bei den 10- und 11-Jährigen gefunden wurden.

Zusätzlich erwies sich ein signifikanter Effekt für den Innersubjektfaktor Zeit, $F(1, 103) = 3.98, p = .049, \eta^2 = .037$, wobei sich die Werte von Pre- zu Posttest reduzierten.

Problemorientierte Bewältigung

Auch in diesem Kennwert konnte ein signifikanter Effekt für den Innersubjektfaktor Zeit, $F(1, 103) = 5.05, p = .027, \eta^2 = .047$, gefunden werden, wobei auch hier die Probanden im Posttest niedrigere Werte erzielten.

Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation

Hier wurde eine dreifache Interaktion zwischen Zeit, Gruppe und Alter, $F(3, 97) = 4.26, p = .007, \eta^2 = .116$, gefunden. Mittels einer Kontrastanalyse konnte festgestellt werden, dass sich die Versuchs- und Kontrollgruppe der 10-jährigen Probanden von Pre- zu Posttest signifikant voneinander unterschieden, $F(1, 32) = 5.24, p = .029, \eta^2 = .141$, wobei die Versuchsgruppe im Posttest niedrigere Werte erzielte (Abbildung 4). Des Weiteren zeigte sich, dass sich in der Versuchsgruppe die Werte der Kinder unterschiedlicher Altersgruppen hinsichtlich des Testzeitpunktes signifikant voneinander unterschieden, $F(3, 49) = 3.25, p = .030, \eta^2 = .166$, wobei die Werte alle Altersgruppen, ausgenommen der 8-Jährigen, im Posttest niedriger waren (Abbildung 5). Auch in der Kontrollgruppe unterschieden sich die Werte der Kinder unterschiedlicher Altersgruppen vom Pre- zu Posttest signifikant voneinander, $F(3, 48) = 3.10, p = .035, \eta^2 = .162$, wobei die Kinder aller Altersgruppen, bis auf die 9-Jährigen, im Posttest höhere Werte erzielten (Abbildung 6).

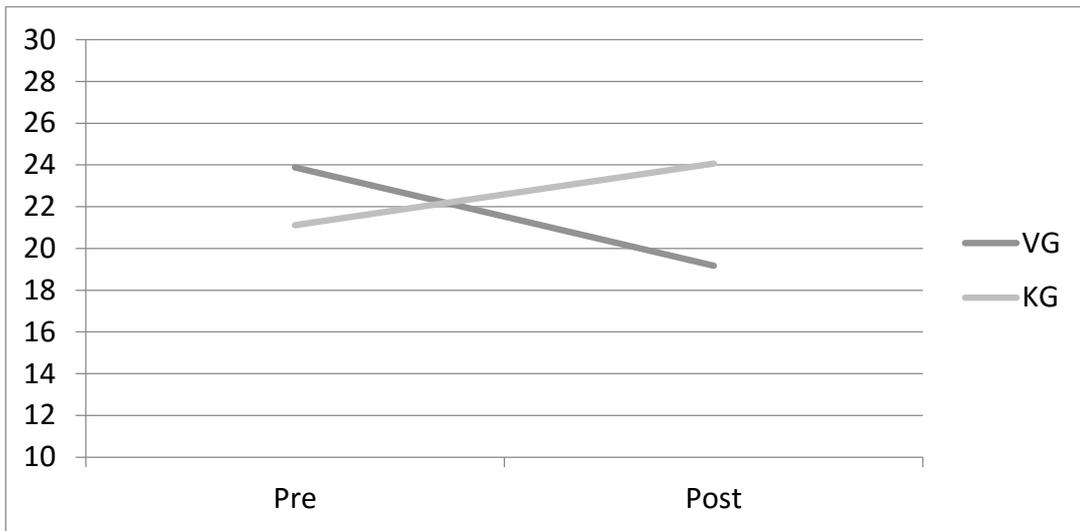


Abbildung 4. Mittelwerte des Kennwertes Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation der 10-Jährigen im Pre- und Posttest der Versuchs- und Kontrollgruppe (n=34).

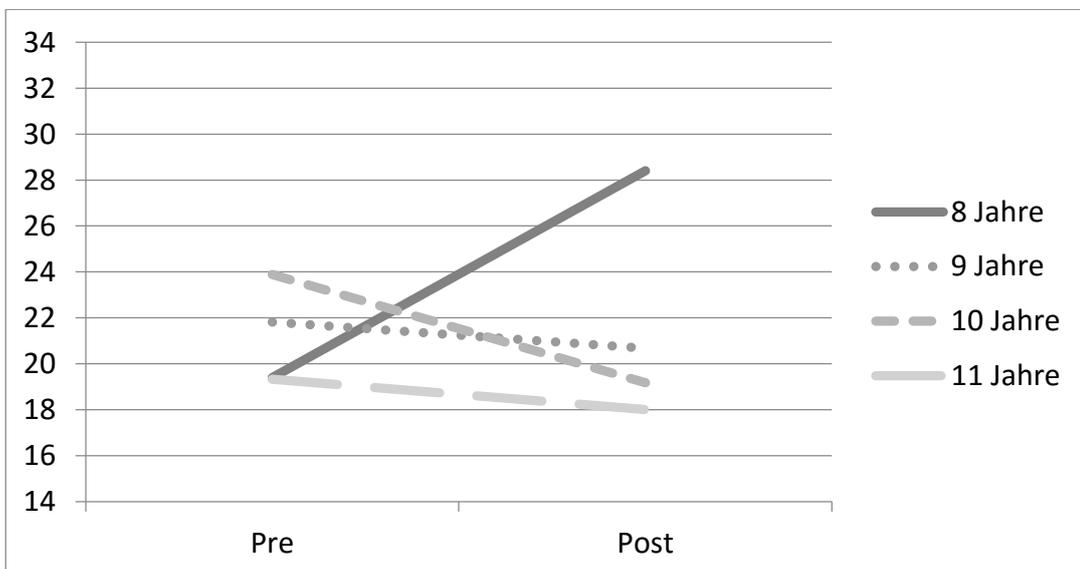


Abbildung 5. Mittelwerte des Kennwertes Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation der verschiedenen Altersgruppen im Pre- und Posttest der Versuchsgruppe (n=53).

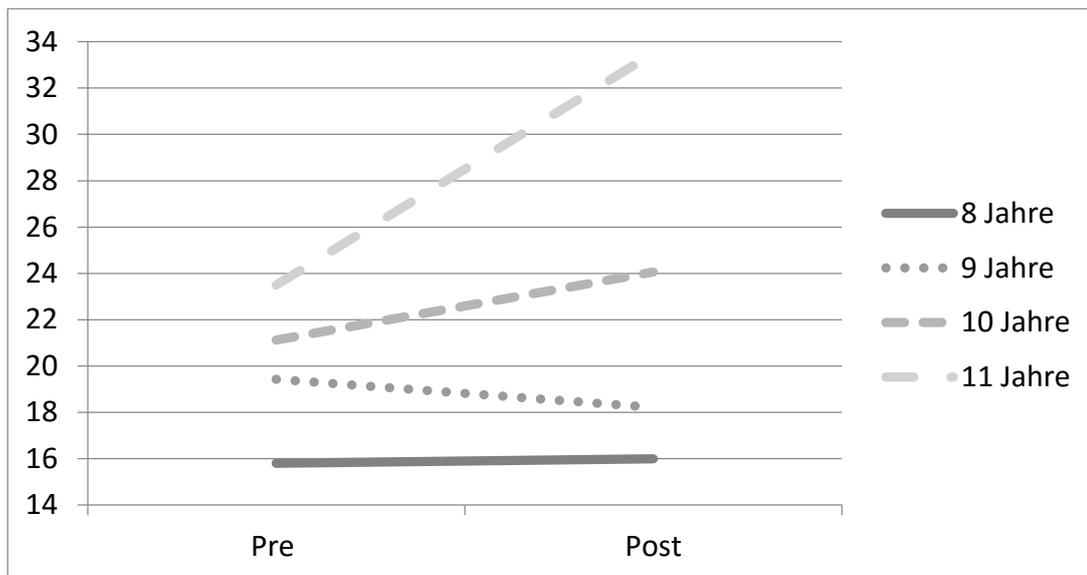


Abbildung 6. Mittelwerte des Kennwertes Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation der verschiedenen Altersgruppen im Pre- und Posttest der Kontrollgruppe (n=52).

In den Kennwerten Vermeidende Bewältigung und Konstruktiv-palliative Emotionsregulation konnten keine signifikanten Ergebnisse festgestellt werden.

Diskussion (Pekna)

Schon in der Grundschule sind Kinder mit vielen Belastungen konfrontiert. In der dritten und vierten Klasse ist es neben Problemen mit Familie und Freunden zusätzlich noch erhöhter Leistungsdruck, mit dem sie zurechtkommen müssen. Damit durch diese ungünstigen Umstände ihre psychische und physische Gesundheit nicht beeinträchtigt wird, ist es wichtig, dass ihre Resilienzfaktoren gestärkt werden. Dafür sind universelle Präventionsprogramme besonders geeignet. Deswegen war Ziel dieser Diplomarbeit das Sportförderprogramm „FAST“ zu entwickeln, welches mehrere Resilienzfaktoren (Coping, emotionale Kompetenz und exekutive Funktionen) gleichzeitig fördert und zusätzlich seinen kurzzeitigen Effekt auf Coping zu evaluieren.

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass das Sportförderprogramm FAST zum Teil eine positive Wirkung auf Coping bei Kindern hat. So wurde nach dem Abschluss des Sportförderprogrammes die Stressbewältigungsstrategie Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation von der Versuchsgruppe weniger angewendet. Zusätzlich konnte neben der Verbesserung der Versuchsgruppe auch eine Verschlechterung der Kontrollgruppe festgestellt werden. Für die restlichen Stressbewältigungsstrategien – Suche nach sozialer Unterstützung, Problemorientierte Bewältigung, Vermeidende Bewältigung und Konstruktiv-palliative Emotionsregulation – zeigten sich jedoch keine signifikanten Ergebnisse.

Dies könnte unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass das Sportförderprogramm FAST viele Elemente beinhaltet, die den ungünstigen Stressbewältigungsstrategien, wie Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation, entgegen wirken. So wurden die Kinder zum Beispiel ermutigt an Bewältigung ihrer Problemen aktiv zu arbeiten, wie bei den „LÖSEN“- Spielen, anstatt ihren Frust an anderen auszulassen.

Des Weiteren wurde den Kindern unter anderem gezeigt, wie sie negative Emotionen mit Hilfe von physischer Aktivität wie beim Spiel „Aktivitätsauswahl“ oder mit Hilfe von Entspannung, wie bei den Entspannungsübungen oder der Übung „Schnelle Beruhigung – RUHe“, regulieren können. Dies geht konform mit den in der Literatur postulierten Annahmen, dass körperliche Aktivität, vor allem die aerobe physische Aktivität, unter anderem bei der Steuerung von Verhaltensreaktionen eine wichtige Rolle spielt und eine schützende Funktion hat (Rimmele et al., 2009; Zschucke et al., 2015). Darüber hinaus hat nach Petermann und Petermann (2000) Entspannung eine positive Wirkung auf aggressives und oppositionelles Verhalten, durch welches die Destruktiv-ärgerbezogene Bewältigung definiert ist, die laut Lohaus et al. (2006) einen destruktiven Charakter hat, nach außen gerichtet und spannungslösend ist. Zugleich stimmt die Abnahme in der Destruktiv-ärgerbezogenen Emotionsregulation mit den früheren Befunden überein. Auch Vierhaus et al.

(2007) konnten eine Reduktion dieser Stressbewältigungsstrategie von der zweiten zur fünften Klasse feststellen.

Die Erklärung dafür warum bei den emotionsorientierten Bewältigungsstrategien im Sinne der Konstruktiv-palliativen Emotionsregulation keine signifikanten Ergebnisse gefunden wurden könnte sein, dass diese Stressbewältigungsstrategien erst in der späteren Kindheit und der frühen Adoleszenz entwickelt werden (Compas et al., 1991; Hampel & Petermann, 2005; Hampel, Jahr & Backhaus, 2008; Spirito et al., 1991), wodurch sie bei den Dritt- und Viertklässlern noch nicht allzu präsent sein dürften.

Backhaus et al. (2010) konnten in Rahmen der Evaluation des Anti-Stress-Trainings (Hampel & Petermann, 2003) bei Kindern der dritten und vierten Klasse ebenfalls keine signifikanten Effekte für die passive Vermeidung finden. Dies könnte möglicherweise dadurch erklärt werden, dass so wie die emotionsorientierten auch die vermeidenden Bewältigungsstrategien in diesem Alter noch wenig entwickelt sind und erst im Verlauf der fünften bis siebten Klasse immer mehr ausgebaut werden (Hampel & Petermann, 2005). Andererseits haben sich alle Kinder in dieser Bewältigungsstrategie unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit verbessert, was ein Hinweis dafür sein könnte, dass vor allem die physische Aktivität diese Verbesserung bewirkt hat. Diese Annahme könnte durch frühere Befunde unterstützt werden, die eine vielseitige direkte als auch indirekte Wirkung von körperlichen Aktivitäten auf Coping belegen konnten (Chaddock et al., 2010; Chaddock et al., 2012; Rimmele et al., 2009; Zschucke et al., 2015).

Das Ausbleiben der Trainingseffekte bei den Stressbewältigungsstrategien Suche nach sozialer Unterstützung und Problemorientierte Bewältigung, aber vor allem die Tatsache, dass ihre Werte bei der Versuchs- als auch bei der Kontrollgruppe zur Posttestung niedriger waren, beziehungsweise sich verschlechtert haben, könnte durch die Annahme von Ball et al. (2006) erklärt werden, die bei Kindern im diesen Alter von zunehmenden leistungsbezogenen Anforderungen im Laufe des Schuljahres ausgeht.

Eine andere Erklärung dafür könnte die Dauer des Sportförderprogrammes FAST sein. Aus organisatorischen Gründen konnte FAST nur vier Wochen mit jeweils einer Doppelstunde durchgeführt werden, was nicht zu genügen scheint, um die Trainingsinhalte adäquat zu integrieren. Hingegen bestehen andere Stresspräventionsprogramme meistens aus acht oder zehn Trainingseinheiten (Beyer & Lohaus, 2006; Hampel & Petermann, 2003; Klein-Heßling & Lohaus, 2000). So konnten zum Beispiel Backhaus et al. (2010) sogar mit einem modifizierten 6-wochigen Anti-Stress-Training (Hampel & Petermann, 2003) emotionsregulierende und problemorientierte Bewältigungsstrategien bei Dritt- und Viertklässlern verbessern.

Das Integrieren der Eltern und Lehrer in das Programm, wie es bei vielen Stressbewältigungsprogrammen ist, beim FAST allerdings aus organisatorischen Gründen nicht der Fall war, dürfte bei der Wirksamkeit der Programme auch eine wichtige Rolle spielen. Denn laut Lohaus et al. (2004) sollte auch die soziale Umwelt in die Maßnahmen zur Förderung der Stressbewältigung bei Kindern einbezogen werden, da es dadurch eine Chance besteht, die Trainingseffekte zu verbessern (Hampel et al., 2008).

Eine weitere Möglichkeit die Ergebnisse zu erklären liegt in den Ergebnissen der Korrelationsanalysen der fünf Stressbewältigungsstrategien des SSKJ 3-8. Diese Ergebnisse widersprechen zum Teil den Befunden, die im Rahmen der Konstruktvalidierung des SSKJ 3-8 gefunden wurden (Lohaus et al., 2006). So wurde zum Beispiel im Gegensatz zu diesen Befunden eine positive Korrelation zwischen Vermeidender Bewältigung und Suche nach sozialer Unterstützung sowie zwischen Destruktiv-ärgerbezogener Emotionsregulation und Suche nach sozialer Unterstützung gefunden. Auch die Ergebnisse im Bezug auf die Korrelation zwischen Vermeidender und Problemorientierter Bewältigung waren nicht konform. Während Lohaus et al. (2006) eine negative Korrelation fanden, wurde hier eine positive Korrelation festgestellt. Einen weiteren Unterschied gab es auch in der Korrelation zwischen Problemorientierter Bewältigung und Destruktiv-ärgerbezogener

Emotionsregulation. Wie schon bereits erwähnt wurde, zeigte sich diese Korrelation als nicht signifikant, hingegen fanden Lohaus et al. (2006) eine negative signifikante Korrelation. Das würde zum Beispiel heißen, dass je mehr die Kinder bei Problemen Unterstützung in ihrer Familie oder Freunden suchten, desto mehr versuchten sie den Problemen aus dem Weg zu gehen oder aggressiver sie wurden, oder je mehr sie versuchten ihre Probleme zu lösen, desto mehr sie die Probleme verdrängten. Dies macht deutlich wie sehr die gefundenen Ergebnisse widersprüchlich sind, was vermutlich durch die verschiedenen Antwortmustern, wie Tendenz zur Mitte oder Zick-Zack-Muster entstanden ist. Denn bei den Testungen war offensichtlich, dass für die Kinder der Fragebogen SSKJ 3-8 zu lang war, was anscheinend zu geringer Motivation führte den Fragebogen sachgemäß auszufüllen.

Weitere methodische Einschränkungen der vorliegenden Studien beziehen sich auf die Tatsache, dass einige Spiele anscheinend zu einfach waren und das obwohl die meisten Spiele, um sie interessanter zu machen, als Wettkampf aufgebaut waren und darauf geachtet wurde, dass anstrengende und weniger anstrengende Spiele abwechselnd gespielt wurden. Dazu kommt, dass die Kinder bei der Entspannung in zu große Gruppen aufgeteilt waren, was dazu führte, dass sie sich gegenseitig ablenkten und es länger dauerte bis sie sich auf die Entspannung konzentrieren konnte. Des Weiteren waren die Kinder nur teilweise randomisiert in die Versuchs- und Kontrollgruppe aufgeteilt und da es dabei nur um zwei Schulen des zehnten Wiener Bezirks ginge, ist es umso schwieriger die Ergebnisse generalisieren zu können. Auch ist kritisch anzumerken, dass die Ergebnisse nur auf Selbsteinschätzungen basierten, wodurch leicht zu Antwortverzerrungen kommen könnte.

Allerdings hatte diese Studie auch viele positive Aspekte. Zum Beispiel handelte es sich dabei um eine relativ große Stichprobe, was für die Ergebnisse und ihre Generalisierbarkeit wichtig ist. Das Sportförderprogramm FAST wurde in der Schule durchgeführt, was die Effektivität von Stressbewältigungsprogrammen erhöhen kann (Kraag,

Zeegers, Kok, Hosman & Abu-Saad, 2006). Den Kindern schienen die Spiele Spaß zu machen, was sich in einer positiven Rückmeldung und Äußerungen widerspiegelte, wie zum Beispiel bestimmte Spiele noch einmal spielen zu wollen. So konnte auch beobachtet werden, dass sich die Kinder, trotz bereits beschriebenen Problemen, auf die Entspannung sehr freuten. Darüber hinaus wurde stets auf eine hohe Standardisierung Wert gelegt. Demnach wurden bei den Testungen die oben erwähnten Verfahren variiert vorgegeben und auch die Reihenfolge der Spiele in den Sporteinheiten war in jeder Gruppe identisch und anhand eines Skripts einheitlich erklärt.

Alle diese Aspekte führten dazu, dass bestimmte positive Effekte des Sportförderprogrammes FAST auf Coping gefunden werden konnten. Nichtsdestotrotz handelte es sich dabei um kurzzeitige Effekte. Es wäre interessant zu wissen ob diese Effekte auch nach längerer Zeit noch immer präsent wären, oder welche Komponenten des Programmes zu diesen Effekten beigetragen haben und daher wirksam sind. Ebenfalls wäre es sicher von Vorteil, dem Programm weitere Einheiten hinzuzufügen und auch die Umgebung der Kinder, wie zum Beispiel die Eltern und Lehrer einzubinden. So könnte man die Inhalte des Programmes intensivieren und dadurch womöglich bessere Ergebnisse erzielen. Auch sollte in der Zukunft, zu besserer Absicherung der Ergebnisse, die Selbstbeurteilung der Kinder um eine zusätzliche Fremdbeurteilung ergänzt werden.

Zusammenfassend lässt sich anhand der Ergebnisse dieser Studie sagen, dass das Coping durch das Sportförderprogramm FAST teilweise verbessert wurde. Dabei gehen diese Ergebnisse dank der neuartigen Verbindung von Sport und kognitiver Verhaltenstherapie um die drei Resilienzfaktoren - Coping, emotionale Kompetenz und exekutive Funktionen - zugleich zu fördern, über den bisherigen Forschungsstand hinaus. Umso wichtiger ist es, dass

Diskussion

es an seiner Optimierung weiter gearbeitet wird. So liegt es an der zukünftigen Forschung die geäußerten Überlegungen in die Praxis umzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Arnsten, A. F. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, *10*, 410-422.
- Backhaus, O., Petermann, F., & Hampel, P. (2010). Effekte des Anti-Stress-Trainings in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, *19*, 119-128.
- Ball, J., Lohaus, A., & Miebach, C. (2006). Psychische Anpassung und schulische Leistungen beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *38*, 101–109.
- Beyer, A., & Lohaus, A. (2006). *Stressbewältigung im Jugendalter: Ein Trainingsprogramm*. Göttingen: Hogrefe.
- Beyer, A., & Lohaus, A. (2007). Konzepte zur Stressentstehung- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Blount, R. L., Simons, L. E., Devine, K. A., Jaaniste, T., Cohen, L. L., Chambers, C. T., & Hayutin, L. G. (2008). Evidencebased assessment of coping and stress in pediatric psychology. *Journal of Pediatric Psychology*, *33*, 1021–1045.
- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M., & Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology* *29*, 239–252.
- Chaddock, L., Erickson, K. I., Prakash, R. S., Kim, J. S., Voss, M. W., VanPatter, M. et al. (2010). A neuroimaging investigation of the association between aerobic fitness, hippocampal volume and memory performance in preadolescent children. *Brain Research*, *1358*, 172–183.

- Chaddock, L., Erickson, K. I., Prakash, R. S., Voss, M. W., VanPatter, M., Pontifex, M. B. et al. (2012). A functional MRI investigation of the association between childhood aerobic fitness and neurocognitive control. *Biological Psychology*, *89*, 260-268.
- Chorpita, B. F., & Weisz, J. R. (2009). *MATCH-ADTC: Modular approach to therapy for children with anxiety, depression, trauma, or conduct problems*. Satellite Beach: Practice Wise, LLC.
- Clarke, A.T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *35*, 11-24.
- Compas, B.E., Banez, G.A., Malcame, V., & Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. *Journal of Social Issues*, *47*, 23-34.
- Compas, B. E., Champion, J. E., & Reeslund, K. (2005). Coping with stress: Implications for preventive interventions with adolescents. *The Prevention Researcher*, *12* (3), 17-20.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, *127*, 87–127.
- Compas, B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *56*, 405–411.
- Cornelius, J., Kirisci, L., Reynolds, M., & Tarter, R. (2014). Does stress mediate the development of substance use disorders among youth transitioning to young adulthood? *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, *40* (3), 225-229.
- Corsi, P.M. (1973). *Human memory and the medial temporal region of the brain*. Dissertation Abstracts International, *34* (02), 891B.
- Eschenbeck H. (2010). Bewältigung alltäglicher Stresssituationen von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, *18* (3), 103-118.

- Eschenbeck H., & Kohlmann, C.-W. (2002). Geschlechtsunterschiede in der Stressbewältigung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 10* (1), 1-7.
- Eschenbeck, H., & Kohlmann, C.-W. (2004). Ernährungsverhalten von Grundschulkindern: Zusammenhänge mit der Geschlechtszugehörigkeit und problemorientierter Bewältigung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 12*, 167–171.
- Filipp, S. H. (1995). *Kritische Lebensereignisse*. München: Psychologie Verlags Union.
- Frodl, T., & O’Keane, V. (2013). How does the brain deal with cumulative stress? A review with focus on developmental stress, HPA axis function and hippocampal structure in humans. *Neurobiology of Disease, 52*, 24-37.
- Frye, D., Zelazo, P.D., & Palfai T. (1995). Theory of Mind and Rule-Based Reasoning. *Cognitive Development, 10*, 483-527.
- Fryer, S., Waller, G., & Kroese, B. S. (1997). Stress, coping and disturbed eating attitudes in teenage girls. *International Journal of Eating Disorders, 22*, 427–436.
- Glyshaw, K., Cohen, L. H., & Towbes, L. C. (1989). Coping strategies and psychological distress: prospective analyses of early and middle adolescents. *American Journal of the Community of Psychology, 17*, 607–623.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A., Thurm, A. E., McMahon, S., & Halpert, J. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin, 129*, 447–466.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D. & Gipson, P. Y. (2004). Stressors and child and adolescent psychopathology: Measurement issues and prospective effects. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33* (2), 412-425.

- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., Gipson, P. Y., Campbell, A. J. et al. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review, 26*, 257–283.
- Hampel, P., & Petermann, F. (1998). *Anti-Streß-Training für Kinder*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2003). *Anti-Stress-Training für Kinder* (2. erw. Aufl.). Weinheim: BeltzPVU.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 73–83.
- Hampel, P., Jahr, A., & Backhaus, O. (2008). Geschlechtsspezifisches Anti-Stress-Training in der Schule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 57*, 20-38.
- Jankord, R., & Herman, J. P. (2008). Limbic regulation of hypothalamicpituitary-adrenocortical function during acute and chronic stress. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1148*, 64–73.
- King S., & Hegadoren K. (2002). Stress hormones: how do they measure up? *Biological Research For Nursing, 4* (2), 92-103.
- Klein-Heßling, J., & Lohaus, A.. (2000). *Bleib Locker. Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Klein-Heßling, J., & Lohaus, A. (2002). Zur situationalen Angemessenheit der Bewältigung von Alltagsbelastungen im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung, 11*, 29-37.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology, 44*, 449-472.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S., & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen

- Person und Umwelt. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Streß: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-260). Bern: Huber.
- Lohaus, A., Beyer, A., & Klein-Heßling, J. (2004). Stresserleben und Stresssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 38-46.
- Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., & Klein-Heßling, J. (2006). *Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A., Fleeer, B., Freytag, P., & Klein-Heßling, J. (1996). *Fragebogen zur Erhebung von Streßerleben und Streßbewältigung im Kindesalter (SSK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A., & Klein-Heßling, J. (1997). Zur Eignung von Entspannungsverfahren für Kinder im Grundschulalter. *Unterrichtswissenschaft*, 25, 161-171.
- Lohaus, A., & Klein-Heßling, J. (2000). Coping in childhood: A comparative evaluation of different relaxation techniques. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 187-211.
- Lohaus, A., Klein-Heßling, J., Vögele, C., & Kuhn-Hennighausen, C. (2001a). Psychophysiological effects of relaxation training in children. *British Journal of Health Psychology*, 6, 197-206.
- Lohaus, A., & Klein-Heßling, J. (2001b). Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter: Befunde, Diagnostik und Intervention. *Kindheit und Entwicklung*, 10 (3), 148-160.
- Marin, M.-F., Lord, C., Andrews, J., Juster, R.-P., Sindi, S., Arsénault-Lapierre, G. et al. (2011). Chronic stress, cognitive functioning, and mental health. *Neurobiology of Learning and Memory*, 96, 583-595.

- Mohiyeddini, C., & Kohlmann, C.-W. (2002). Gesundheitsverhalten von Grundschulkindern: Geschlechtsunterschiede und die Bedeutung der defensiven Emotionsregulation. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 10*, 69–78.
- Morris, M., Compas, B., & Garber J. (2012). Relations among posttraumatic stress disorder, comorbid major depression, and HPA function: a systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 32* (4), 301-15.
- Mueller, S. T. (2011). The Psychology Experiment Building Language (Version 0.12) [Software]. Retrieved from <http://pebl.sourceforge.net> (Letzter Zugriff: 30.10.2014)
- National Institutes of Health and Northwestern University – NIH (2012). NIH Toolbox Dimensional Change Card Sort Test (DCCS) [online]. URL: <http://www.nihtoolbox.org/WhatAndWhy/Cognition/ExecutiveFunction/Pages/NIH-Toolbox-Dimensional-Change-Card-Sort-Test.aspx> [30.10.2014]
- Petermann, U. (2007). *Die Kapitän-Nemo-Geschichten. Geschichten gegen Angst und Stress*. Freiburg: Herder.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2000). Entspannungsverfahren bei Kindern und Jugendlichen. In D. Vaitl & F. Petermann (Hrsg.), *Handbuch der Entspannungsverfahren. Band 1: Grundlagen und Methoden* (2. erw. Aufl., S. 392-415). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2000). *TEC (Test of Emotion Comprehension)*. Oxford: Oxford University Press.
- Rimmele, U., Seiler, R., Marti, B., Wirtz, P. H., Ehlert, U., & Heinrichs, M. (2009). The level of physical activity affects adrenal and cardiovascular reactivity to psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology, 34*, 190—198.
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist, 41*, 813-819.

- Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 5-37.
- Schmitz, A.-K., Vierhaus, M., & Lohaus, A. (2012). Geschlechtstypische Unterschiede und geschlechtstypische Erwartungen beim Einsatz von Bewältigungsstrategien und ihre Zusammenhänge zu Problemverhalten von Jugendlichen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 20* (1), 12-21.
- Seiffge-Krenke, I., & Klessinger, N. (2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 617-630.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development, 27*, 385–395.
- Spirito, A., Stark, L. J., Grace, N., & Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 531–544.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*, 216–269.
- Ströhle, A., Hofler, M., Pfister, H., Muller, A. G., Hoyer, J., Wittchen, H. U., & Lieb, R. (2007). Physical activity and prevalence and incidence of mental disorders in adolescents and young adults. *Psychological Medicine, 37*, 1657—1666.
- Stroop, J.R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology, 18*, 643-662.
- Van Ophuysen, S. (2009). Moving to secondary school: on the role of affective expectations in a tracking school system. *European Educational Research Journal, 8* (3), 434-446.
- Vierhaus, M., Lohaus, A., & Ball, J. (2007). Developmental changes in coping: Situational and methodological influences. *Anxiety, Stress, and Coping, 20*, 267–282.

Winkler-Metzke C., & Steinhausen, H.-C. (2002). Bewältigungsstrategien im Jugendalter.

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34 (4), 216–226.

Wosu, A. C., Vladimarsóttir, U., Shields, A. E., Williams, D. R., & Williams, M. A. (2013).

Correlates of cortisol in human hair: implications for epidemiologic studies on health effects of chronic stress. *Annals of Epidemiology*, 23, 797-811.

Zschucke, E., Renneberg, B., Dimeo, F., Wüstenberg, T., & Ströhle, A. (2015). The stress-

buffering effect of acute exercise: Evidence for HPA axis negative feedback.

Psychoneuroendocrinology, 51, 414-425.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Beziehung von Coping, exekutiven Funktionen und emotionalen Kompetenz zueinander.....</i>	<i>4</i>
<i>Abbildung 2: Übersicht über die Herkunftsländer der Kinder.....</i>	<i>14</i>
<i>Abbildung 3: Modell der drei Resilienzfaktoren mit den Behandlungsstrategien.....</i>	<i>18</i>
<i>Abbildung 4: Mittelwerte des Kennwertes Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation der 10-Jährigen im Pre- und Posttest der Versuchs- und Kontrollgruppe.....</i>	<i>29</i>
<i>Abbildung 5: Mittelwerte des Kennwertes Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation der verschiedenen Altersgruppen im Pre- und Posttest der Versuchsgruppe.....</i>	<i>29</i>
<i>Abbildung 6: Mittelwerte des Kennwertes Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation der verschiedenen Altersgruppen im Pre- und Posttest der Kontrollgruppe.....</i>	<i>30</i>

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Interkorrelationen der fünf Stressbewältigungsstrategien (r_s -Werte).....	24
<i>Tabelle 2:</i> Ergebnisse der Kolmogorov-Smirnov-Tests der Stressbewältigungsstrategien, aufgeteilt nach Versuchs- (VG) und Kontrollgruppe (KG) und nach Pre- und Posttest (p-Werte).....	25
<i>Tabelle 3:</i> Deskriptive Statistik für die abhängigen Variablen der Mixed ANOVAs, aufgeteilt nach Versuchs- (VG) und Kontrollgruppe (KG).....	27

Anhang (Hausböck, Kauder, Pekna)

Anhang A: Detaillierte Beschreibung der Einheiten des Sportförderprogrammes	
„FAST“	49
Anhang B: Materialien.....	65
Anhang C: Übungsblätter.....	71
Anhang D: Portfolios für die Lehrer.....	74
Anhang E: Elternbrief inklusive Einverständniserklärung.....	78
Anhang F: Fragebogen zum sozioökonomischen Hintergrund Eltern.....	81
Anhang G: Fragebogen zum sozioökonomischen Hintergrund Kind.....	83

ANHANG A: Detaillierte Beschreibung der Einheiten des Sportförderprogrammes „FAST“

1. Einheit

Theorieteil (25 Minuten)

In der ersten Einheit wurden den Kindern die Schwerpunkte des Sportförderprogrammes „FAST“ im Rahmen einer kurzen Psychoedukation näher gebracht. Dies wurde mit den Kindern anhand des folgenden Textes besprochen. Die Psychoedukation erfolgte jedoch interaktiv, da die Schüler immer wieder dazu aufgefordert wurden mitzuarbeiten.

„Hallo Kinder, heute beginnen unsere Sportstunden. Wir haben für euch ganz besondere Spiele entwickelt und kommen nun jede Woche zu euch in die Turnstunde, wobei alle Turnstunden ähnlich aufgebaut sein werden. Jetzt wollen wir noch kurz besprechen, um was es in dem Sportprogramm geht.

Zum einen wird es darum gehen, verschiedene Gefühle bei euch selbst und euren Klassenkameraden zu erkennen, auszudrücken und zu lernen, wie man diese kontrollieren und auch verändern kann. Es gibt verschiedene Gefühle, die wir immer wieder je nach Situation bei uns selbst empfinden und bei anderen Menschen wahrnehmen. Es gibt vier ganz wichtige Gefühle, die jeder von uns immer wieder erlebt. Das sind ‚Freude‘, ‚Wut‘, ‚Angst‘ und ‚Traurigkeit‘.“ (*Dies wurde mit Hilfe der Poster „Gefühlsgesichter“ und „Maxi“ erläutert – siehe Anhang B*). „Könnt ihr mir denn einmal das Gefühl ‚Freude‘, ‚Wut‘, ‚Angst‘ und ‚Traurigkeit‘ auf diesem Plakat zeigen und beschreiben? Also wann freust du dich? Woran merkst du an deinem Körper, dass du dich freust? (z.B. rote Wangen; Herzklopfen; breites Grinsen; wohlige Entspannung; innerlich zufrieden/wohl fühlen). Wann bist du traurig? Woran merkst du an deinem Körper, dass du traurig bist? (z.B. Gliederschwere, weinen; schwere Schultern; erschöpft/schlapp fühlen; auf nichts mehr Lust haben; keinen Hunger). Was kannst du dagegen tun? (z.B. mit anderen darüber reden; um Hilfe bitten; die Aufmerksamkeit umlenken, indem man z.B. an etwas "Schönes" denkt; Selbstberuhigungsstrategien einsetzen; die Situation verändern; die Situation neu bewerten; Gefühle oder Situation herunterspielen; negative Gefühle körperlich ausagieren; eigene Gefühle verstecken oder andere vorspielen;) Wann hast du Angst? Woran merkst du an deinem Körper, dass du Angst hast? (z.B. Herzrasen; schweißige Hände; schnelles Atmen; Gesicht wird bleich) Was kannst du dagegen tun? Wann bist du wütend? Woran merkst du an

deinem Körper, dass du wütend bist? (z.B. schreien; schimpfen; Sachen kaputt schlagen; schlechte Laune; Hitzegefühl; missmutige Gedanken) Was kannst du dagegen tun?

Außerdem wollen wir mit euch üben, wie man mit Stress umgeht. Wisst ihr denn, wie sich euer Körper anfühlt, wenn ihr gestresst seid?“ (*Dies wurde mit Hilfe des Posters „Maxi“ erläutert – siehe Anhang B*). „Wenn wir uns aufgebracht oder besorgt fühlen, werden einige Teile unseres Körpers verspannt oder verkrampft und durch diese Anspannung fühlen wir uns unwohl (z.B. schwitzen; zappelig oder unruhig sein; Herz fängt an schneller zu schlagen; schwierig, klar zu denken; etc.) Könnt ihr uns nun von ein paar Situationen erzählen, in denen ihr euch angespannt oder gestresst gefühlt habt und wie sich euer Körper dabei angefühlt hat? (z.B. vor einer/einem Klassenarbeit/Test; wenn Kinder eine Aufgabe an der Tafel erledigen müssen; etc.)

... das sind Beispiele die man auch als „Probleme“ bezeichnen kann. Es gibt viele verschiedene Probleme wie z.B. mit Freunden oder Hausaufgaben. Manchmal kann es sein, dass man nicht weiß, wie man sie lösen soll. Oder, dass man schnell aufgibt, weil man versucht hat, das Problem zu lösen, aber es nicht geklappt hat. Da wir jeden Tag verschiedene Probleme lösen müssen und das nicht immer einfach ist, wollen wir euch zeigen, wie man sie mit Hilfe von fünf Schritten richtig lösen kann.“

(Dies wurde mit Hilfe des Posters „LÖSEN“ erläutert – siehe Anhang B)

„Hier sind die fünf Schritte. Man kann sie sich mit dem Wort LÖSEN merken:

L: Laut aussprechen, was das Problem ist. Benenne das Problem so genau wie möglich

Ö: Öffne dich für Lösungen! Versuche mindestens drei Lösungen zu finden, ohne zu überlegen, ob es klappen kann oder nicht!

S: Such die beste Lösung aus! Suche die Vor- und Nachteile von jeder Lösung und überlege, welche Konsequenzen sie haben!

E: Erprobe die Lösung! Probiere die beste Lösung einfach aus!

N: Nun schau, ob es funktioniert hat! Was war das Ergebnis? Wenn es nicht funktioniert hat, probiere eine andere Lösung aus!

Also das waren die fünf Schritte mit denen man Probleme richtig lösen kann. Jetzt werden wir sie ausprobieren. Wir haben schon viel über Hausaufgaben gesprochen. Stell euch vor, ihr müsst eine sehr schwierige Hausaufgabe machen. Wie könnt ihr diese mit Hilfe

von diesen fünf Schritten lösen? Wir lösen es gemeinsam Schritt für Schritt. Also der erste Schritt ist?... Der zweite Schritt ist?... Der dritte Schritt ist?... Der vierte Schritt ist?... Und der letzte, fünfte Schritt ist dann?... Und das werden wir in den nächsten Wochen in den Turnstunden mit verschiedenen lustigen Aufgaben und Spielen üben.

Wir haben jetzt also über verschiedene Gefühle gesprochen und eine Möglichkeit, wie man Probleme lösen kann. Es ist ganz wichtig, dass man lernt und weiß, wie man mit negativen/schlechten Gefühlen umgehen kann, damit man sich wieder gut/besser fühlt. Eine Möglichkeit ist z.B. die Entspannung. Manchmal, wenn man sich traurig, ängstlich oder gestresst fühlt, fühlt sich unser Körper verkrampft und verspannt an und durch diese Anspannung fühlt man sich in seinem Körper unwohl. Beispielsweise, wenn man sehr viele Hausaufgaben hat oder mit eurem Freund gestritten hat, fühlt man sich meist nicht gut. Wenn man lernt, wie man den Körper entspannen kann, kann es dabei helfen, die schlechten Gefühle und die Anspannung zu bekämpfen. Das werden wir mit euch in den nächsten Turnstunden üben.

Außerdem wollen wir Dinge üben, die man auch oft in der Schule und beim Lernen braucht.“ *(Dies wurde mit Hilfe des Posters „Schule“ erläutert – siehe Anhang B).* „Wenn man in der Klasse sitzt und die Lehrerin oder der Lehrer erklärt etwas, was ist denn da besonders wichtig? Wie sollte man sich denn da verhalten? (z.B. Nicht hinausschreien; sitzen bleiben und zuhören; gut aufpassen und sich nicht ablenken lassen; sich beruhigen; sich konzentrieren; sich Dinge merken; sich merken, was man bei einer Aufgabe machen muss/was die Aufgabe ist; etc.). Genau! Und diese Dinge werden wir in den nächsten Wochen auch in unserem Sportprogramm lernen und üben.

Also wir lernen: Wie man sich beherrscht/kontrolliert: das heißt, etwas nicht zu machen, obwohl man gerade Lust darauf hat und sich nicht ablenken zu lassen. Also nicht hinausschreien, sondern aufzeigen, wenn man etwas Wichtiges in der Klasse zu sagen hat. Bis zur Pause sitzen bleiben, auch wenn man gerade laufen möchte. Gut aufzupassen, wenn die Lehrerin oder der Lehrer etwas erklärt und sich nicht von den eigenen Gedanken oder anderen Schülern ablenken zu lassen.

Außerdem lernen wir, uns Dinge besser zu merken: Einerseits geht es darum sich etwas eine Zeit lang zu merken, wie beispielsweise verschiedene Kommandos und andererseits geht es darum, sich über einen längeren Zeitraum zu merken, was man machen muss, also was die Aufgabe war.

Und wir üben, uns auf verschiedene Aufgaben schnell und flexibel einzustellen: Das heißt, schnell zwischen verschiedenen Aufgaben zu wechseln. Ihr habt ja beispielsweise in der Schule ganz viele verschiedene Fächer, wie Schreiben, Rechnen oder Religion und in jedem Fach müsst ihr etwas anderes machen. In den Sportstunden wollen wir auch trainieren, wie ihr euch dem nächsten Fach oder der nächsten Aufgabe schnell anpassen und euch darauf einstellen könnt.

Diese Dinge werden wir nicht im Klassenzimmer lernen, sondern natürlich auch durch Sportspiele.

Zum Schluss wollen wir euch noch kurz erklären, warum Sport so wichtig ist. Ihr wisst ja schon, dass Sport sehr wichtig ist für unseren Körper, damit unser Körper gesund bleibt und wachsen kann. Genauso wichtig ist Sport auch für die Dinge, die wir gerade besprochen haben. Also Sport ist wichtig, da wir mit Sport negative Gefühle verbessern und uns wieder wohl fühlen können. Mit Sport kann man aber auch Stress bekämpfen und Sport hilft auch, sich Dinge besser zu merken, zu lernen, sein Verhalten zu kontrollieren und sich zu konzentrieren.

Okay, dann wollen wir doch gleich mal mit den ersten Spielen anfangen!“

FAST-Spiele

„Alle die...“ (5 Minuten)

Bei diesem Fangspiel befinden sich alle Spieler in einem gekennzeichneten Feld (z.B. Volleyballfeld). Die Spieler und der Gruppenleiter laufen in der Halle Runden, bis diese einen Satz sagt, der mit „Alle, die“ beginnt. Anschließend wird ein offensichtliches Merkmal genannt. Zum Beispiel T-Shirt-Farbe, Augenfarbe, Geschlecht etc. Man kann den Kindern zu Beginn auch zusätzliche Merkmale geben, wie z.B. Schleifen oder Stirnbänder. Ein Satz könnte daher lauten „Alle, die keine Schuhe anhaben.“ Alle Spieler, auf die das Merkmal zutrifft, zeigen auf und werden zu Fängern. Alle anderen zu Gejagten. Wird jemand gefangen, muss er sich außerhalb des Spielfeldes hinsetzen, bis nur mehr Fänger im Feld sind. Danach kommen wieder alle ins Spiel und ein neues Merkmal wird genannt usw.

Bei diesem Spiel wird vor allem die kognitive Flexibilität trainiert, da sie durch spontane, wechselnde Spielsituationen stark beansprucht wird.

„Drittabschlagen“ (5 Minuten)

Die Kinder stehen paarweise im Kreis, Blick nach innen und immer mit etwas Abstand zum nächsten Paar. Zwei Kinder befinden sich außerhalb des Kreises, wobei es einen Fänger und einen Gejagten gibt. Wenn der Gejagte gefangen wird, wird er zum Jäger. Der Gejagte kann sich retten, indem er in den Kreis hineinläuft und sich vor ein anderes Pärchen stellt. Der Äußere dieses Paares wird nun zum Jäger.

Bei diesem Spiel werden die drei Exekutiven Funktionen trainiert. Arbeitsgedächtnis wird dabei durch das Merken komplexer Regeln und Inhibition durch Verhaltenshemmung beim Wechsel vom Jäger zum Gejagten und umgekehrt gefördert. Die kognitive Flexibilität wird ebenfalls durch den schnellen Wechsel zwischen den Rollen verbessert.

„Gefühlspantomime mit Gefühlskärtchen“ (20 Minuten)

Die Kinder werden zunächst in zwei oder drei Mannschaften eingeteilt. Die Gruppenleiter haben Gefühlskärtchen mit Gesichtern, die verschiedene Gefühlslagen zeigen (Wut, Trauer, Freude, Angst), vorbereitet (siehe Anhang B „Gefühlskärtchen“). Vor den Mannschaften ist ein Hindernis-Parcours aufgebaut, welchen die Kinder durchlaufen müssen. Am Ende des Parcours warten die Gruppenleiter und zeigen dem heranlaufenden Kind eines der Gefühlskärtchen. Das Kind läuft nun so schnell wie möglich zu seiner Mannschaft zurück und stellt das jeweilige Gefühl dem nächsten Kind in der Reihe pantomimisch dar. Sobald das Gefühl erraten wurde, startet das nächste Kind mit den Parcours. Diejenige Mannschaft, die zuerst alle Gefühle erraten hat, gewinnt (vgl. Hampel & Petermann, 1998; Pfeffer, 2002).

Trainiert wird hierbei die emotionale Kompetenz, insbesondere differenzierte Gefühle darstellen und erkennen zu können. Des Weiteren können vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten bei sich selbst und bei anderen beobachtet werden.

„Lauf-Wettkampf“ (5 Minuten)

Die Kinder werden in zwei oder drei Gruppen eingeteilt und stellen sich jeweils in Flankenreihe auf. Ein paar Meter vom Start entfernt steht ein Markierungshütchen und noch ein paar Meter weiter stehen drei Hütchen auf gleicher Höhe mit zwei Meter Abstand zueinander. Die drei Hütchen werden mit Zahlen (nicht 123 sondern eher 312) und Farben belegt. Ein Hütchen bekommt Zahl 1 und rot, ein anderes 3 und gelb und ein drittes 2 und grün. Das erste Kind läuft vor. Erreicht es das erste Hütchen, sagt der Gruppenleiter eine Zahl oder eine Farbe. Das Kind reagiert mit einem Sprint auf das richtige Hütchen, umrundet dieses, läuft zurück, klatscht mit dem nächsten Spieler ein, woraufhin dieser zum ersten Hütchen vorläuft. Die Gruppe, bei der zuerst alle Kinder gelaufen sind, hat gewonnen.

Wichtig: Jede Gruppe braucht ihren eigenen Gruppenleiter, der das Hütchen ansagt, welches umrundet werden muss und „Fertig“ ruft, wenn alle Kinder aus seiner Gruppe gelaufen sind.

Durch spontane Situationsveränderungen trainiert diese Übung insbesondere die kognitive Flexibilität, aber auch das Arbeitsgedächtnis, durch das Merken aufgabenrelevanter Informationen.

„LÖSEN mit Karton“ (20 Minuten)

Es werden zwei oder drei Gruppen mit jeweils einem Gruppenleiter gebildet. Jede Gruppe erhält einen Karton (Bananenkarton, Umzugskarton), auf dem alle Platz finden sollen. Egal wie es die Gruppe anstellt. Welche Möglichkeiten die Gruppe hat, wird der Gruppe nicht mitgeteilt. Die Kinder sollen diese Problemstellung anhand des Konzepts „LÖSEN“ (siehe Poster „LÖSEN“ – Anhang B) bewältigen:

L: Laut aussprechen, was das Problem ist. (In der Gruppe wird genau besprochen, was das Problem ist.)

Ö: Öffne dich für Lösungen. (Es sollen mind. drei Lösungen gefunden werden, wie das Problem gelöst werden kann. Es sollen möglichst viele Lösungen gefunden werden.)

S: Such die beste Lösung aus (Die Kinder sollen gemeinsam die beste Lösung auswählen.)

E: Erprobe die Lösung! (Die beste Lösung soll nun ausprobiert werden.)

N: Nun schau ob es funktioniert hat! (Wenn es funktioniert hat super, wenn nicht, dann sollte die nächstbeste Lösung ausprobiert werden.) (Chorpita & Weisz, 2009)

Hat jede Gruppe drei Lösungen gefunden, gibt der Gruppenleiter das Startkommando und nun können die Kinder ihre Lösungen ausprobieren. Die Gruppe, die es als erste schafft, hat gewonnen. Daran anschließend wird mit den Kindern darüber reflektiert, was sie dadurch gelernt haben und wie sie das Konzept „LÖSEN“ in den Alltag integrieren können.

Die Kinder sollen die fünf Schritte des Konzepts „LÖSEN“ verinnerlichen und lernen, diese bei Problemen einzusetzen. Des Weiteren sollen sie lernen, verschiedene Lösungswege zu finden und dass mithilfe einer Struktur bzw. einem Lösungsplan Probleme einfacher zu bewältigen sind. Durch diese Übung werden Copingstrategien sowie Exekutive Funktionen trainiert und gefördert.

Entspannungsübung

„Imaginative Entspannung – Phantasie Reisen“ (20 Minuten)

Die Kinder liegen ruhig auf Turnmatten und werden mittels geeigneter Vorstellungsbilder und Geschichten an Orte geführt, die mit Entspannung in Verbindung gebracht werden. Dabei werden in die vorgelesenen Geschichten möglichst viele Sinneseindrücke eingearbeitet (Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen), sodass bei den Kindern möglichst lebendige innere Bilder entstehen und angenehme Gefühle ausgelöst werden (z.B. Phantasiereise ans Meer) (Petermann, 2013). Die Entspannung dient der Förderung aller drei Resilienzfaktoren (Coping, Exekutive Funktionen, emotionale Kompetenz).

In dieser Einheit wurde den Kindern zur Entspannung eine teilweise verkürzte Version der Geschichte „Die Delphinherde“ aus dem Buch „Die Kapitän-Nemo-Geschichten: Geschichten gegen Angst und Stress“ (Petermann, 2007) vorgelesen.

Abschluss

Gegen Ende der ersten Doppelstunde wurde kurz über diese Einheit reflektiert und das erste Übungsblatt ausgeteilt.

2. Einheit

Zu Beginn der zweiten Doppelstunde wurden die Kinder begrüßt und das erste Übungsblatt gemeinsam besprochen.

FAST-Spiele

„Heiße Reifen“ (5 Minuten)

Es werden zwei Mannschaften gebildet und Gymnastikreifen in einem Spielfeld ausgelegt. Dabei gibt es etwa ein bis zwei Reifen mehr als Mannschaftsmitglieder. Eine Mannschaft verteidigt und eine greift an. Ziel der angreifenden Mannschaft ist es, Punkte zu bekommen, indem ein Ball in der Mannschaft zugespielt und in einen Reifen geworfen wird, der nicht besetzt ist. Die Angreifer dürfen mit dem Ball jedoch nicht laufen, der Ball muss also gepasst werden. Die verteidigende Mannschaft kann Reifen besetzen, indem sie einen Fuß in die Reifen stellt. Nach ein paar Minuten tauschen die Mannschaften die Rollen und am Ende werden die Punkte der Mannschaften miteinander verglichen.

Dieses Spiel schult die kognitive Flexibilität, da sich die Spielsituation durch das Besetzen von Reifen sehr schnell ändern kann.

„Und oder Nicht Und“ (5 Minuten)

Die Schüler und der Gruppenleiter laufen in der Halle Runden, wobei der Gruppenleiter verschiedene Kommandos gibt, wie z.B. „Baumstammrolle“, „Hopser-Lauf“, „Strecksprünge“, „Hampelmann“, „Liegestütz“, „anfensen“ etc. Die Schüler dürfen auf das Kommando aber nur dann reagieren, wenn der Gruppenleiter unmittelbar davor das Wort „und“ gesagt hat. Reagiert jemand, obwohl nicht „und“ gesagt wurde, ist er ausgeschieden. Das heißt, bei dem Kommando „und Strecksprünge“ sollen die Kinder Strecksprünge machen, bei der Anweisung „Strecksprünge“ jedoch nicht. Nach ein paar Runden kann der Gruppenleiter erschwerend mitwirken, wenn er selbst absichtlich falsch reagiert.

Diese Übung zielt vor allem auf die Förderung der Inhibition ab, da die Ausführung einer Anweisung nicht gemacht werden soll, falls davor das Wort „und“ nicht gesagt wurde.

„Aktivitätsauswahl“ (20 Minuten)

Zunächst wird mit den Kindern über verschiedene Gefühle gesprochen und besprochen, wie man Gefühle erkennt. Dann wird v.a. darauf eingegangen, wie man sich fühlt, wenn man negative Stimmung hat und dass es ganz normal ist, einmal schlechte Laune zu haben. Es wird den Kindern erklärt, dass es einen ganz einfachen Weg gibt, wie man diese loswerden kann, nämlich durch Bewegung. Es werden gemeinsam mit den Kindern verschiedene sportliche Aktivitäten gesammelt, die man machen kann, wenn man sich schlecht fühlt („Brainstorming“). Danach wird den Kindern eine negative/stressige Situation vorgelesen und mit ihnen besprochen, wie sie sich nun fühlen. Instruktion: "Schließ die Augen und stell dir vor, dass du einen fürchterlichen Tag hast! Du kommst zu spät in die Schule und hast deine Hausaufgaben vergessen. Beim Mittagessen verschüttetest du dein Getränk über deine Kleidung und alle Kinder lachen dich aus. Als du nach Hause kommst, musst du dein Zimmer aufräumen und verpasst deine Lieblings-TV-Serie" (Chorpita & Weisz, 2009). Daran anschließend werden mit den Kindern ein bis zwei Sportspiele gespielt, welche bei den Kindern beliebt sind und wodurch sie auch abgelenkt werden (z.B. Versteinern, Völkerball o.Ä.). Im Anschluss wird mit den Kindern darüber reflektiert, ob sie sich nach der sportlichen Aktivität besser gefühlt haben im Vergleich zu ihrem Gefühlszustand direkt nach der negativen/stressigen Situation, die ihnen vorgelesen wurde. Es wird den Kindern die Wirkung eines so genannten „Stimmungsboosters“ erklärt (wenn sie sich schlecht fühlen, hilft oft eine fünf-minütige Aktivität, um sich wieder besser zu fühlen). Um einen Bezug zum Alltag herzustellen, sollen sich die Kinder nun zwei bis drei sportliche Aktivitäten überlegen, die sie

machen können, um sich besser zu fühlen, wenn sie schlechte Laune haben (Chorpita & Weisz, 2009).

Trainiert werden hierbei die emotionalen Kompetenz, insbesondere die Fähigkeiten Emotionen auszudrücken, wahrzunehmen und zu regulieren. Ebenso sollen die Kinder lernen, dass Bewegung dem Körper und Geist gut tut.

„Eins und Zwei“ (5 Minuten)

Die Schüler gehen paarweise zusammen, wobei einer die Nummer eins und der andere die Nummer zwei ist. Alle Paare bewegen sich frei in einem markierten Feld und passen dabei einander beliebig einen Ball zu. Nach einem Pass wird wieder weitergelaufen. Ruft der Gruppenleiter eine Zahl „Eins“ oder „Zwei“, muss diese Paarnummer versuchen, ihren Partner zu fangen. Der Ball wird zuvor dem Gruppenleiter zugespielt. Hat der Fänger seinen Partner gefangen, setzen sich beide hin. Der Gejagte des Paares, das als Letztes übrig bleibt, hat gewonnen und bekommt einen Punkt. Dieses Spiel wird ein paar Runden gespielt. Das Kind, das am Ende die meisten Punkte hat, hat gewonnen.

Bei dieser Übung werden zwei Exekutive Funktionen trainiert. Das Arbeitsgedächtnis durch das Merken der verschiedenen Regeln und die kognitive Flexibilität durch die sich verändernden Situationen bzw. Aufgaben.

„Wort-Bewegungskombination“ (5 Minuten)

Zu Beginn werden fünf bis neun Wort-Bewegungskombinationen gelernt. Beispiele dafür können sein: „upps“= in Bauchlage gehen; „hopp“= Sprung; „hepp“= Rückenlagen gehen; „bumm“ 360° Drehung; „tusch“ für Baumstammrolle; „wuff“= kurzes Gehen auf allen Vieren. Die Spieler und der Gruppenleiter laufen in der Halle Runden, bis der Gruppenleiter eines dieser Wörter sagt, worauf die Kinder mit der richtigen Bewegung reagieren müssen. Reagiert ein Kind falsch, ist es ausgeschieden.

Bei dieser Übung wird vor allem das Arbeitsgedächtnis durch das Merken verschiedener Wort-Bewegungskombinationen geschult.

„LÖSEN mit Ballon“ (20 Minuten)

Es werden zwei oder drei Gruppen mit jeweils einem Gruppenleiter gebildet. Jede Gruppe erhält einen Ballon, den sie durch einen Hindernis-Parcours auf die andere Seite des Raumes befördern soll. Dabei muss der Luftballon die ganze Zeit in der Luft bleiben, ohne dass die Kinder dabei die Hände benutzen.

Die Kinder sollen diese Problemstellung/Turnübung nun anhand des Konzepts „LÖSEN“ bewältigen. Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Spielverlaufes siehe 1. Einheit.

Entspannungsübung

„Schnelle Beruhigung – RUHe“ (15 Minuten)

Zuerst wird den Kindern erklärt, dass manche stressvollen Situationen öffentlich oder unerwartet sind und es schwierig sein kann, die Entspannungsmethode (Phantasiereise) in diesen Situationen anzuwenden. Den Kindern werden Beispiele von stressigen Situationen gegeben, in denen man sich entspannen sollte, aber nicht viel Zeit hat oder viele andere Menschen da sind. (Z.B. direkt vor einem Test/einer Schularbeit, nachdem man einen Streit mit einem Freund/einer Freundin hatte, was einen wütend gemacht hat und das Herz rasen lässt.)

Danach werden die Kinder nach Beispielen von Situationen befragt, in denen sie an einem öffentlichen Platz oder als die Zeit knapp war, gestresst, angespannt oder aufgebracht waren.

Im Nachhinein wird den Kindern erklärt, dass heute eine Technik zur "Schnellen Beruhigung" erarbeitet wird, die drei Schritte umfasst und die man mit "RUHe" (siehe Poster „RUHe“ – Anhang B) abkürzen kann:

Recke dich und entspanne deine Muskeln!

Entspanne deine Muskeln, v.a. die, die sich am meisten angespannt anfühlen!

Und dann atme ganz langsam!

Atme in langsamen, tiefen Zügen und atme jedes Mal ganz langsam aus!

Heitere Gedanken und ein schöner Ort.

Denk an einen heiteren, friedlichen Ort und stell dir vor, du würdest dich dort entspannen!

Den Kindern wird erklärt, dass die grundlegende Idee ist, dass wir in diesen drei Dingen richtig gut werden können und dann, wenn wir in eine stressige Situation kommen, wiederholen wir diese drei Schritte einfach immer und immer wieder, bis wir uns ruhiger fühlen, oder bis wir handeln müssen. (Z.B. einen Test schreiben, der uns nervös werden lässt, oder beim Basketball einen Freiwurf werfen.) (Chorpita & Weisz, 2009)

Diese Entspannungstechnik dient der Förderung aller drei Resilienzfaktoren (Coping, Exekutive Funktionen, emotionale Kompetenz).

„Imaginative Entspannung – Phantasie Reisen“ (15 Minuten)

Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Ablaufs siehe 1. Einheit.

In dieser Einheit wurde den Kindern zur Entspannung eine teilweise verkürzte Version der Geschichte „Die Schatzkarte“ aus dem Buch „Die Kapitän-Nemo-Geschichten: Geschichten gegen Angst und Stress“ (Petermann, 2007) vorgelesen.

Abschluss

Gegen Ende der zweiten Doppelstunde wurde kurz über diese Einheit reflektiert und das zweite Übungsblatt ausgeteilt.

3. Einheit

Zu Beginn der dritten Doppelstunde wurden die Kinder begrüßt und das zweite Übungsblatt gemeinsam besprochen.

*FAST-Spiele**„Hütchen-Lauf“ (10 Minuten)*

Zu Beginn werden fünf bis neun Hütchen um das Spielfeld herum aufgestellt. Diesen werden Farben, Zahlen, Obst o.Ä. zugeordnet. Die Schüler und die Gruppenleiter laufen im Spielfeld Runden, bis die Gruppenleiter ein Hütchen nennt, zu welchem die Kinder laufen müssen. Alle Schüler ausgenommen das letzte Kind bekommen einen Punkt. Es wird so lange gespielt, bis ein Kind 10 Punkte hat. Meist gibt es mehrere Sieger.

Dieses Spiel trainiert insbesondere das Arbeitsgedächtnis.

„Gegengleich“ (10 Minuten)

Die Kinder stehen auf einer Linie nebeneinander und machen Steppings. Der Gruppenleiter gibt durch verschiedene Handzeichen Bewegungsaufgaben vor. Zwischen den Bewegungen werden immer Steppings gemacht. Folgende Handzeichen können vorgegeben werden: Hand zeigt nach oben bedeutet einen Sprung; Hand zeigt nach unten bedeutet kurz in Bauchlage gehen; mit der Hand nach links oder rechts zeigen bedeutet mit dem Bein in diese Richtung kurz aussteigen. Das Kind, welches zuletzt reagiert, scheidet aus. Sieger ist jenes

Kind, das am Schluss übrig bleibt. Danach wird eine zweite Runde gespielt, wobei auf die Handzeichen aber nun invers reagiert werden muss. Hand zeigt nach oben bedeutet kurz in Bauchlage gehen, Hand zeigt nach unten ein Sprung und Hand nach links oder rechts in die andere Richtung austeigen.

Bei diesem Spiel wird vor allem die Inhibition wegen des Durchbrechens von Automatismen trainiert.

„LÖSEN mit Ball“ (20 Minuten)

Es werden zwei oder drei Gruppen mit jeweils einem Gruppenleiter gebildet. Jede Gruppe erhält einen Ball, den sie durch einen Hindernis-Parcours auf die andere Seite des Raumes befördern soll, ohne dass die Kinder dabei die Hände benutzen. Zusätzlich darf der Ball nicht den Boden berühren.

Die Kinder sollen diese Problemstellung/Turnübung nun anhand des Konzepts „LÖSEN“ bewältigen. Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Spielverlaufes siehe 1. Einheit.

„Partnerlauf“ (10 Minuten)

Die Schüler gehen paarweise zusammen und stellen sich hintereinander auf. Der Vordere läuft locker los, der Hintere folgt ihm und gibt ihm durch Klopfzeichen Bewegungskommandos: Auf den Kopf klopfen bedeutet einen Sprung machen; auf den Rücken klopfen bedeutet eine Kniebeuge machen; auf die linke oder rechte Schulter klopfen bedeutet den berührten Arm gestreckt nach oben ausstrecken; auf die linke oder rechte Hüftseite klopfen bedeutet auf der jeweiligen Seite das Knie heben. Nach einer Länge wird gewechselt und nachdem beide an der Reihe waren, werden die Klopfzeichen neu programmiert: Auf den Kopf klopfen bedeutet eine Kniebeuge machen; auf den Rücken klopfen bedeutet einen Sprung machen; linke oder rechte Schulter berühren bedeutet das gegengleiche Knie heben; die linke oder rechte Hüftseite berühren bedeutet den gegengleichen Arm gestreckt nach oben führen.

Bei dieser Übung wird vor allem die Inhibition trainiert, da angeeignete Routinen durchbrochen werden müssen sowie das Arbeitsgedächtnis durch das Merken komplexer Regeln.

„Kommando prellen“ (10 Minuten)

Die Kinder werden in zwei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe stellt sich in einer Flankenreihe auf und die ersten Spieler bekommen je einen Ball. Am Ende der Halle befindet

sich die Ziellinie. Der erste Spieler jedes Teams beginnt den Ball in Richtung Ziellinie zu prellen, wobei der Gruppenleiter die Richtung anhand von farbigen Schleifen vorgibt. Richtungsvorgaben: rot= vorwärts laufen und Ball prellen; blau= rückwärts laufen und Ball prellen; gelb= linke Sidesteps machen und Ball prellen; grün= rechte Sidesteps und Ball prellen. Hat der Spieler die Ziellinie erreicht, darf er den Ball vor sich zurückprellen und übergibt ihn dem nächsten Spieler. Das Team, welches zuerst fertig ist, hat gewonnen. Anschließend wird Runde zwei gespielt. Dabei müssen die Kinder auf das Gesagte umgekehrt reagieren. Rot= rückwärts laufen und Ball prellen; blau= vorwärts laufen und Ball prellen; grün= linke Sidesteps machen und Ball prellen; gelb= rechte Sidesteps und Ball prellen. Wichtig: Jede Gruppe braucht ihren eigenen Gruppenleiter, der die Richtung angibt, in die geprellt werden muss und „FERTIG“ ruft, wenn alle Kinder aus seiner Gruppe gelaufen sind.

Bei dieser Aufgabe wird das Arbeitsgedächtnis durch das Merken aufgabenrelevanter Informationen trainiert sowie die Inhibition durch Veränderung der Kommandos.

Entspannungsübung

„Schnelle Beruhigung – RUHe“ (10 Minuten)

Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Ablaufs siehe 2. Einheit.

„Imaginative Entspannung – Phantasiereisen“ (20 Minuten)

Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Ablaufs siehe 1. Einheit.

In dieser Einheit wurde den Kindern zur Entspannung eine teilweise verkürzte Version der Geschichte „Die Schatzsuche“ aus dem Buch „Die Kapitän-Nemo-Geschichten: Geschichten gegen Angst und Stress“ (Petermann, 2007) vorgelesen.

Abschluss

Gegen Ende der dritten Doppelstunde wurde kurz über diese Einheit reflektiert und das dritte Übungsblatt ausgeteilt.

4. Einheit

Zu Beginn der vierten Doppelstunde wurden die Kinder begrüßt und das dritte Übungsblatt gemeinsam besprochen.

FAST-Spiele

„Feuer, Wasser, Sturm – mal anders“ (10 Minuten)

Das Spiel Feuer, Wasser, Sturm ist ein sehr gängiges Kinderspiel. Die Schüler laufen dabei beliebig umher, bis der Gruppenleiter „Feuer“, „Wasser“ oder „Sturm“ ruft, worauf sie entsprechend reagieren müssen. Bei dem Kommando „Feuer“ legen sich die Kinder auf den Boden, bei dem Kommando „Sturm“ halten sie sich irgendwo fest und bei dem Kommando „Wasser“ klettern die Kinder irgendwo hoch, damit sie den Boden nicht mehr berühren. Zunächst wird ein paar Runden mit diesen bekannten Kommandos gespielt. Danach werden die Anweisungen neu besetzt. Das heißt, bei der Anweisung „Feuer“ klettern die Schüler irgendwo hoch, bei der Anweisung „Wasser“ halten sie sich irgendwo fest und bei der Anweisung „Sturm“ legen sie sich auf den Boden.

Durch dieses Spiel wird die Inhibition trainiert, da die Routine durchbrochen werden muss. Außerdem wird das Arbeitsgedächtnis durch das Behalten der neuen Regeln verbessert.

„Aktivitätsauswahl“ (20 Minuten)

Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Ablaufs siehe 2. Einheit.

Instruktion: "Schließ die Augen und stell dir vor, dass du einen schrecklichen Tag hast! Du hast dich mit deinem besten Freund/deiner besten Freundin zerstritten und darfst nun nicht mehr zu seiner/ihrer Geburtstagsfeier kommen. In der Schule bekommst du eine schlechte Note auf einen wichtigen Test zurück, obwohl du viel dafür gelernt hast. Als du nach Hause kommst, musst du deiner Mama im Haushalt helfen und kannst daher nicht mehr zu Freunden spielen gehen".

„Koordinationslauf“ (10 Minuten)

Zunächst werden zwei Gruppen gebildet. Danach wird mit mehreren verschiedenfarbigen Reifen eine Reifenbahn pro Gruppe am Boden aufgelegt, hinter der sich die Kinder anstellen. Ein koordinativer Lauf wird aufgebaut, wobei die Reifen nur mit einem Kontakt berührt werden dürfen. Der koordinative Lauf sieht wie folgt aus: In jedem gelben Reifen soll ein Arm gestreckt werden; in jedem roten Reifen soll ein Knie gehoben werden; in jedem grünen Reifen soll in die Hände geklatscht werden; in jedem blauen Reifen soll der Boden mit der Hand berührt werden. In jeder Gruppe kommen die Kinder nacheinander an die Reihe. Die Gruppe, in welcher alle Kinder zuerst fertig sind, hat gewonnen.

Im Anschluss daran wird Runde 2 gespielt. Es werden nun Hütchen links oder rechts neben die Reifen gestellt, wobei die Schüler nur bei jenen Reifen die Bewegung ausführen dürfen, neben denen kein Hütchen steht.

Bei dieser Übung werden die drei Exekutiven Funktionen trainiert: Zuerst einmal das Arbeitsgedächtnis durch das Merken vieler Aufgabeninformationen. Darüber hinaus auch die Inhibitionsfähigkeit und kognitive Flexibilität durch das Hemmen und flexible Umstellen der Bewegung, abhängig von den Hütchen.

„Schere, Stein, Papier-Fangen“ (10 Minuten)

Die Schüler gehen paarweise zusammen und stellen sich mit etwas Abstand mittig zwischen zwei Markierungen auf. Die Paare spielen Schere-Stein-Papier. Dabei wird bis drei gezählt und anschließend zeigt jeder Spieler gleichzeitig entweder eine offene Hand (Papier), eine geballte Faust (Stein) oder zwei Finger (Schere). Papier schlägt den Stein, da dieser unwickelt wird, Stein die Schere, da diese zerbricht und Schere schlägt Papier, da es durchgeschnitten wird. Wenn beide Schüler das Gleiche gezeigt haben, wird noch einmal gespielt. Steht ein Sieger fest, muss dieser den Verlierer berühren, bevor dieser eine Markierung hinter sich erreicht. Für jedes Fangen vor der Markierung gibt es einen Punkt. Wer hat nach einer gewissen Zeit die meisten Punkte? Nach ein paar Runden beginnt ein zweiter Durchgang, wobei die Verlierer nun die Sieger fangen.

Diese Übung trainiert die kognitive Flexibilität, da die Situationen und Bewegungsaufgaben sehr spontan entstehen, sowie das Arbeitsgedächtnis, da komplexe Regeln gemerkt werden müssen.

„LÖSEN mit Inseln“ (20 Minuten)

Es werden zwei oder drei Gruppen mit jeweils einem Gruppenleiter gebildet. Vor jeder Gruppe werden auf dem Boden in regelmäßigen Abständen mit Hilfe von vier Kartons Inseln gebildet. Die Kinder sollen sich von einer Insel zu der nächsten bewegen, ohne dabei mit den Füßen den Boden zu berühren.

Die Kinder sollen diese Problemstellung/Turnübung nun anhand des Konzepts „LÖSEN“ bewältigen. Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Spielverlaufes siehe 1. Einheit.

Entspannungsübung

„Imaginative Entspannung – Phantasiereisen“ (20 Minuten)

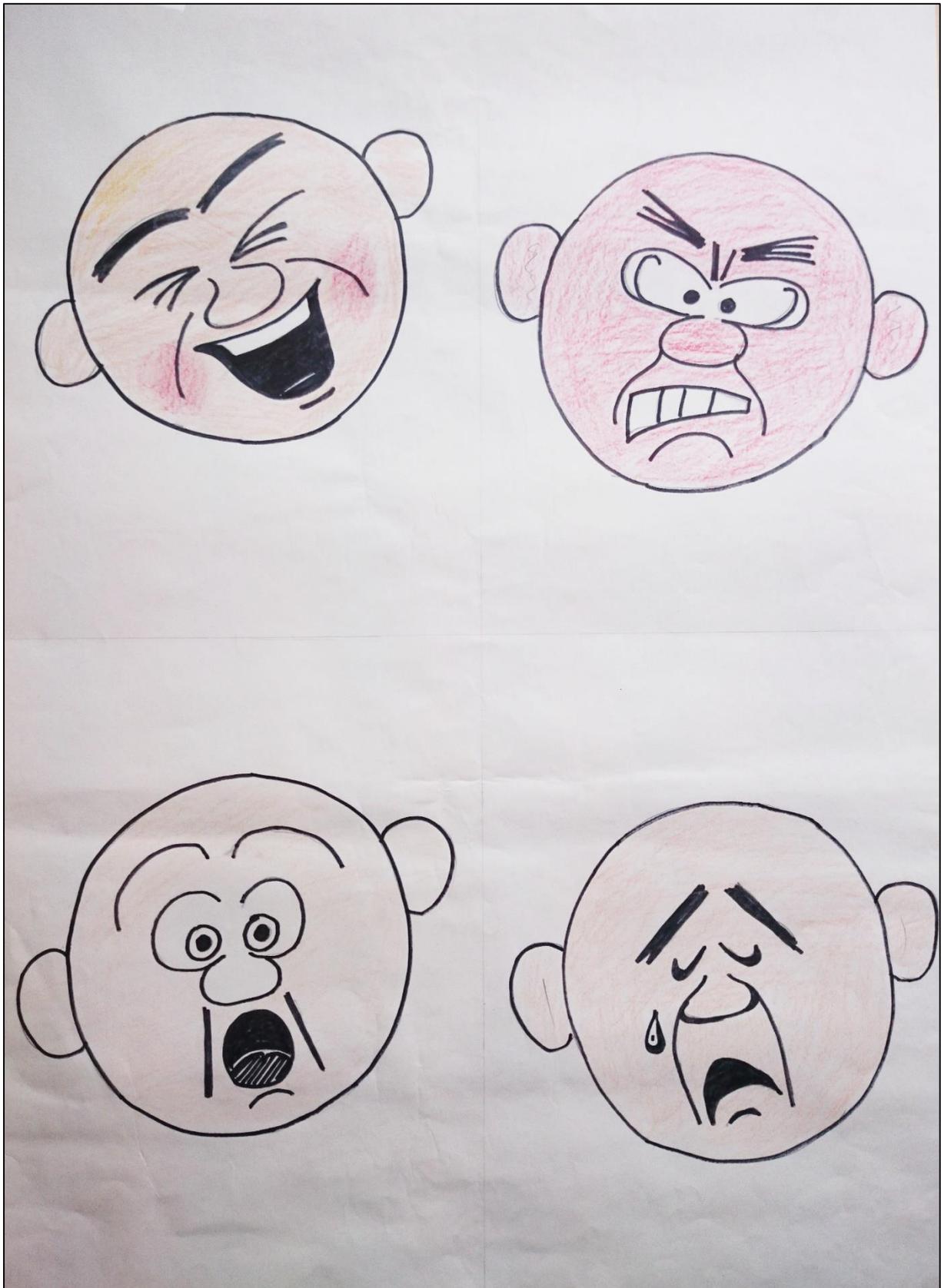
Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Ablaufs siehe 1. Einheit.

In dieser Einheit wurde den Kindern zur Entspannung eine teilweise verkürzte Version der Geschichte „Die Riesenschildkröten“ aus dem Buch „Die Kapitän-Nemo-Geschichten: Geschichten gegen Angst und Stress“ (Petermann, 2007) vorgelesen.

Abschluss

Am Ende der vierten Doppelstunde wurde über das gesamte Sportförderprogramm „FAST“ reflektiert.

ANHANG B: Materialien



Poster „Gefühlsgesichter



Poster „Maxi“

LAUT AUSSPRECHEN

ÖFFNE DICH FÜR LÖSUNGEN

SUCH DIE BESTE LÖSUNG AUS

ERPROBE DIE LÖSUNG

NUN SCHAU, OB ES FUNKTIONIERT

Poster „LÖSEN“

Wir üben :



...wie man sich beherrschen kann



...sich Dinge leichter zu merken



...wie man schnell auf Neues reagiert



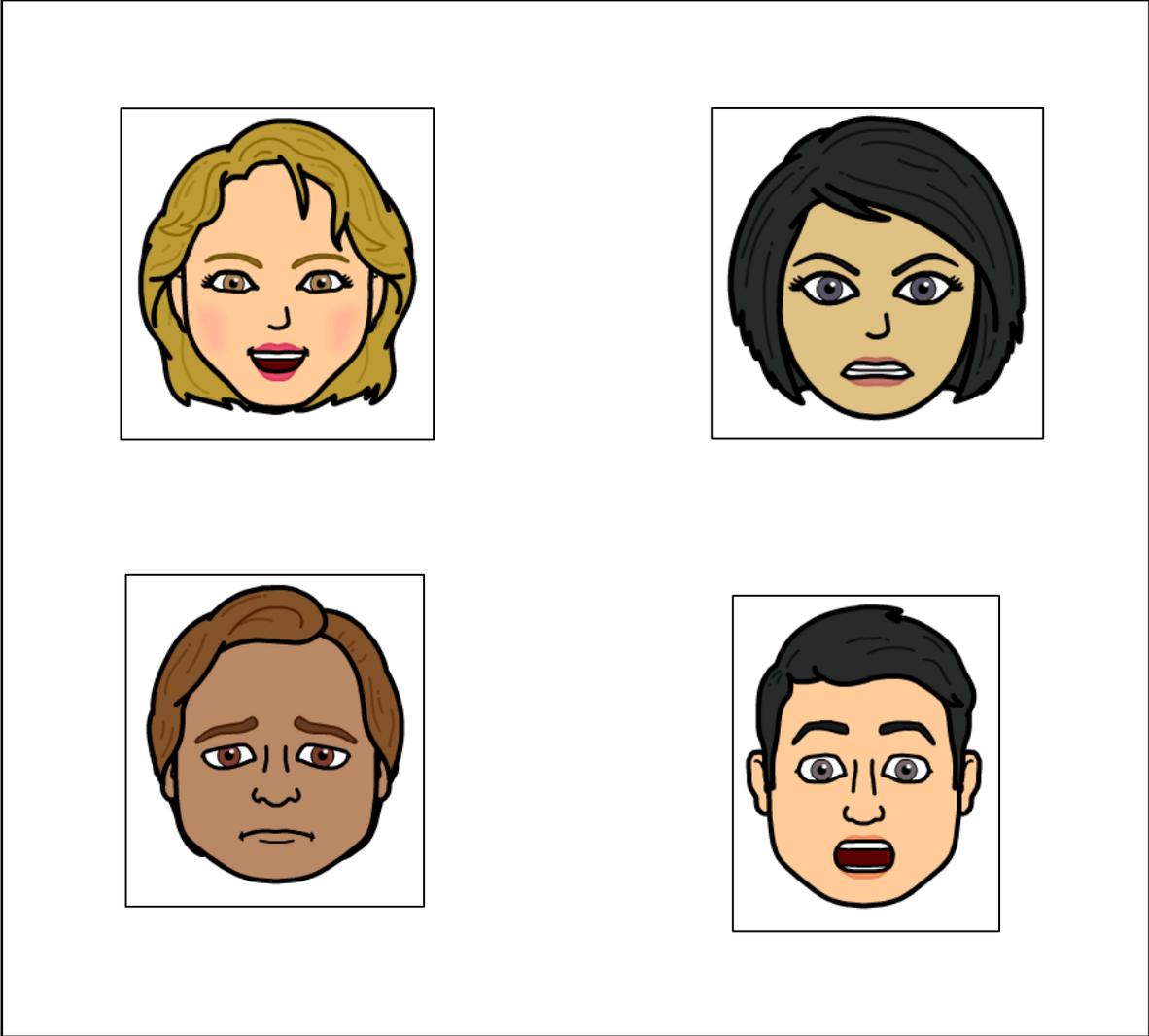
Poster „Schule“

RECKE UND ENTSPANNE DICH

UND DANN ATME GANZ LANGSAM

HEITERE GEDANKEN UND
EIN SCHÖNER ORT

Poster „RUHe“



Gefühlskärtchen

ANHANG C: Übungsblätter

MEIN 1. FAST-MERKBLATT

Hier noch ein kleiner Tipp: Wenn du willst, kannst du an einem Tag in dieser Woche, wenn du ein Problem hast oder wenn du mit etwas nicht so gut zurechtkommst (wie zum Beispiel eine besonders schwere Hausaufgabe), unsere LÖSEN-Strategie zu Hause ausprobieren. In der nächsten Turnstunde kannst du uns davon erzählen, ob es geklappt hat.

Hier noch einmal unsere LÖSEN-Strategie:



Laut aussprechen was das Problem ist. Benenne das Problem so gezielt wie möglich!



Öffne dich für Lösungen! Versuche mindestens drei Lösungen zu finden!



Such die beste Lösung aus! Was sind die Vor- und Nachteile?

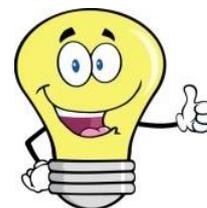


Erprobe die Lösung! Probiere die beste Lösung einfach aus!



Nun schau, ob es funktioniert hat! Wenn ja, großartig! Wenn es nicht funktioniert hat, probiere einfach die nächste Lösung aus deiner Liste!

Zur Erinnerung: **Entspannungsübungen** können dir dabei helfen, unguete Gefühle (wie zum Beispiel Angst, Wut oder Stress) zu bekämpfen und dich wieder besser zu fühlen!



Probiere es einfach aus: Damit du siehst, wie du selbst und zum Beispiel ein guter Freund oder eine gute Freundin von dir Gefühle ausdrückt, kannst du, wenn du willst, an einem Tag in dieser Woche das Spiel "**Spieglein, Spieglein an der Wand...**" spielen und uns in der nächsten Turnstunde davon erzählen. So geht's: Du brauchst einen Spiegel, den du oder dein Freund/deine Freundin so hält, dass der jeweils andere sich gut darin sehen kann. Dann überlegt ihr euch verschiedene Gefühle (wie zum Beispiel Freude oder Wut), die derjenige, der in den Spiegel schaut, nun ohne zu sprechen, darstellt. Nach einer Minute wechselt ihr dann die Rollen. Somit ist jeder einmal der Darsteller und einmal der Zuschauer der den Spiegel hält.

MEIN 2. FAST-MERKBLATT

Zur Erinnerung: Sport kann uns dabei helfen, unsere Stimmung zu verbessern. Wenn wir zum Beispiel schlechte Laune haben, traurig oder wütend sind, können Sport und lustige Aktivitäten unsere negativen Gefühle in positive Gefühle (wie zum Beispiel Freude) umwandeln.



Probiere es einfach aus: Schreib auf ein Blatt Papier **3 Aktivitäten**, die dir richtig **viel Spaß** machen und du machen kannst, wenn du schlechte Laune hast (wie zum Beispiel Fußball spielen, Fahrrad fahren, Hula-Hoop schwingen)! Wenn du an einem Tag in dieser Woche dann einmal wirklich schlechte Laune hast, traurig bist oder wütend, probiere eine deiner 3 aufgeschriebenen Aktivitäten einfach aus! Na? Hat sich deine Laune nach der Aktivität verändert? Wenn du willst, kannst du uns davon in der nächsten Turnstunde erzählen.



Dreieck-Kreis-Spiel

Ein kleines Spiel für zwischendurch

Das ist ein lustiges Spiel. Es dauert nicht lange und du kannst es zwischendurch machen, wenn du gerade Lust und Zeit hast.

Strecke dafür beide Hände aus und zeichne mit dem Zeigefinger der rechten Hand ein Dreieck in die Luft! Mit dem Zeigefinger der linken Hand zeichne einen Kreis in die Luft! Wenn du das ein paar Mal geschafft hast, wechsle die Figuren. Zeichne jetzt mit der rechten Hand einen Kreis und mit der linken Hand ein Dreieck in die Luft!

Probiere es einfach aus: Wenn du willst, kannst du an einem Tag in dieser Woche die "**Schnelle Beruhigung**" zu Hause üben. Schreib dir auf, wie du dich VOR der "Schnellen Beruhigung" fühlst. Dann führ die drei Schritte der "Schnellen Beruhigung" durch! (Denk an **RUHE**):



- **Recke Dich und entspanne deine Muskeln!**
 - Entspanne deine Muskeln, vor allem die, die am meisten angespannt sind
- **Und dann Atme ganz langsam!**
 - Atme nun langsam und tief ein und dann langsam wieder aus!
- **Heitere Gedanken und ein schöner Ort**
 - Denk an einen friedlichen Ort und stell dir vor, du würdest dort entspannen!

Danach schreib dir wieder auf, wie du dich NACH der "Schnellen Beruhigung" fühlst. Na? Hat sich etwas verändert? Wenn du willst, kannst du uns davon in der nächsten Turnstunde erzählen.

MEIN 3. FAST-MERKBLATT

Ein kleines Spiel für zwischendurch



„Ich packe in meinen Koffer“

Für dieses Spiel brauchst du einen Spielpartner. Denke dir einen Gegenstand aus, den du in einen imaginären Koffer packst und nenne diesen laut. Zum Beispiel: „*Ich packe in meinen Koffer eine Sonnenbrille.*“ Die andere Person sagt den eingepackten Gegenstand und dann einen eigenen. Dann sagst du alle bisher eingepackten Gegenstände und denkst dir wieder einen neuen aus, den du einpacken möchtest. Es werden also immer mehr Dinge in den Koffer gepackt.

Zur Erinnerung: Wenn du dich beim Erledigen deiner Hausübungen nicht mehr konzentrieren kannst, mach 5 Minuten eine Pause. Während dieser Pause solltest du dich bewegen. Du kannst zum Beispiel einen „Hampelmann“ machen. Danach wirst du dich wieder besser konzentrieren können.



Probiere es einfach aus: „Finger wechselt euch“

Dieses Spiel soll dir helfen, deine Konzentration und deine Merkfähigkeit zu trainieren. Leg mal deinen **Daumen der rechten Hand** auf **den Zeigefinger der rechten Hand**! Tippe jetzt mit dem Daumen auf die Fingerspitzen der restlichen Finger, vom Zeigefinger bis zum kleinen Finger! Dann mach dasselbe vom kleinen Finger bis zum Daumen!



Jetzt probiere die Übung mit der linken Hand! Wenn du es mit beiden Händen gut kannst, versuch es mit beiden Händen gleichzeitig!

Soll es ein bisschen schwieriger sein? Dann mach die Übung mit beiden Händen gleichzeitig, aber in verschiedene Richtungen! Also auf der rechten Hand beginnst du am kleinen Finger und auf der linken Hand beginnst du am Zeigefinger!

Hier noch ein kleiner Tipp:

Willst du dein Gehirn ganz nebenbei trainieren? Dann führe mit deiner „schwächeren Hand“ mal neue Bewegungen aus! So kannst du als Rechtshänder bestimmte Tätigkeiten mit der linken Hand durchführen, wie zum Beispiel Zähne putzen, essen oder sogar schreiben.

(Und als Linkshänder kannst du bestimmte Tätigkeiten mit der rechten Hand durchführen.)



FAST

Fähigkeiten **A**ktiv
im **S**portunterricht **T**rainieren

ein Sportförderprogramm für Kinder

entwickelt

von

Pia Hausböck
Raphaella Kauder, B.A.
Jana Pekna

am

Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung
der Universität Wien
Arbeitsbereich für Klinische Kinder- und Jugendpsychologie

2014



FAST, was ist das eigentlich?

Viele wichtige Fähigkeiten für das alltägliche Leben, wie beispielsweise Emotionsregulation, Stressbewältigungsstrategien und Selbstkontrolle erlernen wir bereits während der Kindheit und Jugend. Neben der Familie und dem häuslichen Umfeld ist die Schule der wichtigste Ort, an dem Kinder diese Strategien lernen.

Im Rahmen eines Projekts, welches am Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Universität Wien im Arbeitsbereich für Klinische Kinder- und Jugendpsychologie unter der Leitung von Univ.-Prof. Mag. Dr. Manuel Sprung sowie Mag. Dr. Gabriela Markova entwickelt wurde, sollen diese Fähigkeiten durch das neu entwickelte Sportprogramm FAST („Fähigkeiten Aktiv im Sportunterricht Trainieren“) gefördert und gestärkt werden.

In diesem werden sowohl sportliche als auch kognitive Elemente miteinander vereint. Das kindergerechte Sportförderprogramm umfasst insgesamt 3 Module, die im Sportunterricht innerhalb von 4 Einheiten über einen Zeitraum von ca. 4 Wochen mit den Kindern durchgenommen werden.

Das Programm setzt sich aus folgenden 3 Modulen zusammen:

- 1) Emotionale Kompetenz: Das Erkennen und Verstehen eigener und fremder Gefühle wird gestärkt und die Fähigkeit diese zu kontrollieren und auszudrücken wird gefördert.
- 2) Copingstrategien: Die Fähigkeit der Kinder, mit alltäglichen Herausforderungen umzugehen und Probleme effektiv zu lösen, wird gefördert.
- 3) Exekutive Funktionen: Unter diesem Begriff werden geistige Regulationsprozesse verstanden, welche das Denken und Handeln kontrollieren. Beispiele dafür sind Merkfähigkeit, Selbstregulation, Impulskontrolle und Planungsfähigkeit.

Wie wird FAST durchgeführt?

Vor der praktischen Durchführung wird den Kindern ein Informationsblatt (inklusive Einverständniserklärung) für die Eltern mitgegeben. Anschließend wird die erste Testung (Pretest) durchgeführt, wobei den Kindern Fragebögen und computerunterstützte Verfahren vorgegeben werden. Nach Aufteilung in Kontroll- und Versuchsgruppe, wird das Programm mit der Versuchsgruppe durchgeführt, während die Kontrollgruppe am regulären Sportunterricht teilnimmt.

Das Programm FAST soll wie folgt durchgeführt werden:

Dauer	Inhalt
100 Minuten	1. Sporteinheit inklusive Theorieteil: Den Kindern wird der Hintergrund von FAST spielerisch näher gebracht – Turnübungen – Entspannung – Reflexion
100 Minuten	2. Sporteinheit: Besprechung der letzten Einheit und Einführung in das Thema des Tages – Turnübungen – Entspannung – Reflexion
100 Minuten	3. Sporteinheit: Besprechung der letzten Einheit und Einführung in das Thema des Tages – Turnübungen – Entspannung – Reflexion
100 Minuten	4. Sporteinheit inklusive Abschluss: Besprechung der letzten Einheit und Einführung in das Thema des Tages – Turnübungen – Entspannung – Reflexion über die gelernten Inhalte des gesamten Programmes

Den Kindern werden nach jeder Einheit Ideen für zu Hause mitgegeben, mit deren Hilfe sie die gelernten Inhalte vertiefen können.

Nach der Durchführung des Programms werden sowohl der Versuchs- als auch der Kontrollgruppe erneut Fragebögen und computerisierte Verfahren vorgegeben.

Alle Daten werden selbstverständlich anonym erhoben, vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Warum Sie an unserem Programm teilnehmen wollen?

Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass Sport und kognitives Training positive Auswirkungen auf die Emotions-, Verhaltens- und kognitive Ebenen haben. Im weiteren Sinne können dadurch wesentliche Fertigkeiten, welche für den Schulalltag wichtig sind, gestärkt werden. Beispielsweise wurden Verbesserungen der Konzentrationsfähigkeit und der Impulskontrolle nachgewiesen. So soll das Sportförderprogramm FAST die Kinder mit einem Repertoire an verschiedenen Bewältigungsstrategien, die sie für das Leben benötigen, ausstatten.

Daher hoffen wir auf ihre Unterstützung und würden uns auf eine Zusammenarbeit mit Ihnen freuen.

Pia Hausböck

Raphaela Kauder, B.A.

Jana Pekna

ANHANG E: Elternbrief inklusive Einverständniserklärung

SPORTFÖRDERPROGRAMM FAST -
Fähigkeiten Aktiv im Sportunterricht Trainieren



Liebe Eltern,

hiermit möchten wir Sie bzw. Ihr Kind einladen, an einem interessanten Sportprojekt teilzunehmen und uns dadurch bei unserer Diplomarbeit zu unterstützen.

Dieses Sportprojekt wurde am Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Universität Wien im Arbeitsbereich für Klinische Kinder- und Jugendpsychologie unter der Leitung von Univ.-Prof. Mag. Dr. Manuel Sprung sowie Mag. Dr. Gabriela Markova entwickelt.

Bitte lesen Sie sich folgende Informationen durch und entscheiden Sie, ob Sie Ihrem Kind die Teilnahme ermöglichen möchten.

Was ist das Thema?

Durch das neu entwickelte Sportprogramm FAST („Fähigkeiten aktiv im Sportunterricht trainieren“) sollen emotionale Kompetenz, Stressbewältigungsstrategien und Exekutive Funktionen von Kindern gefördert und gestärkt werden.

Im Folgenden werden die drei Schwerpunkte näher beschrieben:

1. **Emotionale Kompetenz:** Darunter versteht man die Fähigkeit, eigene und fremde Gefühle erkennen, verstehen, kontrollieren und ausdrücken zu können.
2. **Stressbewältigungsstrategien:** Darunter versteht man die Fähigkeit der Kinder, mit alltäglichen Herausforderungen umgehen und Probleme effektiv lösen zu können.
3. **Exekutive Funktionen:** Darunter versteht man geistige Regulationsprozesse, welche das Denken und Handeln kontrollieren. Beispiele dafür sind Merkfähigkeit, Selbstregulation, Impulskontrolle und Planungsfähigkeit.

Wie wird die Teilnahme aussehen?

Unser Projekt wird in den regulären Sportstunden über einen Zeitraum von 4 Wochen stattfinden. Die Trainingseinheiten enthalten einen theoretischen Teil, Bewegungsspiele, Entspannungsübungen und Reflexionen. Am Ende jeder Einheit werden den Kindern Ideen, wie sie die gelernten Inhalte vertiefen können, für zu Hause mitgegeben. Zusätzlich werden den Kindern vor und nach dem Projekt Fragebögen sowie computerunterstützte Verfahren vorgegeben, um ihre emotionale Kompetenz, Stressbewältigungsstrategien sowie Exekutive Funktionen zu überprüfen.

Wie wird sich die Teilnahme auf Ihr Kind auswirken?

Es ist bekannt, dass Kindern die Teilnahme an derartigen Projekten Spaß macht und eine willkommene Abwechslung zum Schulalltag darstellt. Darüber hinaus konnten wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Training von Körper und Geist eine positive Wirkung auf die oben genannten Fähigkeiten haben.

Wie werden die Daten verarbeitet?

Die Daten Ihres Kindes werden anonym erhoben, vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Das heißt, Namen werden nicht zusammen mit den erhobenen Daten gespeichert. Die im Rahmen dieses Projektes erhobenen Daten werden grundsätzlich nicht-personenbezogen verarbeitet und in wissenschaftlichen Artikeln veröffentlicht.

Kann ich meine Zustimmung auch wieder zurückziehen?

Die Teilnahme Ihres Kindes an dem Projekt ist freiwillig und Ihr Kind bzw. Sie können jederzeit und ohne die Nennung von Gründen von der Teilnahme zurücktreten.

Es wäre uns eine große Hilfe, wenn Ihr Kind an dieser Untersuchung teilnehmen könnte, da die gewonnenen Erkenntnisse sehr wichtig für weitere Forschungsarbeiten und individuelle Förderprogramme sein könnten.

Sollten Sie noch Fragen haben können Sie uns gerne per E-Mail kontaktieren:
fast@lists.univie.ac.at

Anhang

Mit freundlichen Grüßen

Pia Hausböck

Raphaella Kauder, B.A.

Jana Pekna

Bitte füllen Sie den Abschnitt unten vollständig aus und lassen Sie ihn bis zum 07.03.2014 der/dem KlassenlehrerIn Ihres Kindes zukommen.

✂-----

Hiermit erkläre ich _____, _____ mich	
(Nachname)	(Vorname)
einverstanden, dass mein Sohn/Tochter _____, _____,	
(Nachname)	(Vorname)
der _____ Klasse, am Sportförderprogramm „FAST“ im Rahmen des Diplomarbeitsprojektes von Frau Pia Hausböck, Raphaella Kauder, B.A. und Jana Pekna teilnimmt.	
_____	_____
(Ort, Datum)	(Unterschrift)

ANHANG F: Fragebogen zum sozioökonomischen Hintergrund Eltern

Um unsere Stichprobe genauer beschreiben zu können, bitten wir Sie noch folgende Informationen auszufüllen:

Vater

Höchste abgeschlossene Ausbildung:

- Lehre
- Berufsbildende mittlere Schule (keine Matura z.B.: HASCH, Fachschule...)
- Hochschulreife (Matura / Abitur)
- Studienabschluss (z.B.: Bachelor, Master...): _____
 Studienrichtung: _____
- Studienabschluss (PhD, Doktorat): _____
 Studienrichtung: _____

Beruf: _____

Familienstand:

- ledig in Lebensgemeinschaft verheiratet geschieden verwitwet

Einkommen:

- bis 1000 € 1000 – 1500 € 1500 – 2000 € über 2000 € keine Angabe

Mutter

Höchste abgeschlossene Ausbildung:

- Lehre
- berufsbildende mittlere Schule (keine Matura z.B.: HASCH, Fachschule...)
- Hochschulreife (Matura / Abitur)
- Studienabschluss (z.B.: Bachelor, Master...): _____
 Studienrichtung: _____

Anhang

Studienabschluss (PhD, Doktorat): _____

Studienrichtung: _____

Beruf: _____

Familienstand:

ledig in Lebensgemeinschaft verheiratet geschieden verwitwet

Einkommen:

bis 1000 € 1000 – 1500 € 1500 – 2000 € über 2000 € keine Angabe

ANHANG G: Fragebogen zum sozioökonomischen Hintergrund Kind

Name: _____

Testpersonencode: _____

Geburtsdatum: _____

Geschlecht:

männlich

weiblich

Nationalität:

Österreich

Andere: _____

Welche Sprache sprichst du zu Hause?

Deutsch

Andere: _____

Sportliche Aktivität

Wie gerne machst du Sport?

gar nicht gerne

ein bisschen

gerne

sehr gerne

Was sind deine Lieblingssportarten (z.B. Fußball, Schwimmen, Radfahren usw.)?

A: _____

B: _____

C: _____

Ich habe keine

Wie oft machst du Sport außerhalb der Schule?

gar nicht

Anhang

- 1-2-mal pro Woche
- öfters als 2-mal pro Woche

Bist du in einem Sportverein (z.B. Fußballverein, Tennisclub, Tanzverein usw.)?

- Nein
- Ja
Wenn ja, in welchem? _____

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe und, dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt hat. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Ort, Datum

Unterschrift

CURRICULUM VITAE

J a n a P e k n a

Föhrenstraße 7 • 2490 Haschendorf • Tel.:0664/597241

Persönliche Daten

Name	Jana Pekna
Geburtsdatum	24.7.1983
Geburtsort	Zilina
Staatsangehörigkeit	Slowakische Republik

Schulbildung

1989 – 1997	Hauptschule
1997 – 2001	Gymnasium

Höhere Schulbildung

2006 – 2008	Diplomstudium Pädagogik
2007 – dato	Diplomstudium Psychologie

Berufliche Entwicklung

05/11 – dato	Kinderbetreuungshelferin in Waldorf Kindergruppe
11/05 – 02/13	Buchhaltungsaushelferin bei Lintner Immobilien
05/03 – 08/05	Kinderbetreuerin bei Familie Sch.
08/01 – 06/02	Betreuerin eines behinderten Kindes bei Familie P.

Praktikum

07 – 08/2014	Pflichtpraktikum bei „Neue Wege“ Gemeinnützige GmbH, Wohnen Neuwiesgasse
--------------	---

Besondere Kenntnisse

Sprachkenntnisse

Slowakisch (Muttersprache)

Tschechisch (Gute Kenntnisse)

Deutsch (Gute Kenntnisse)

Englisch (Gute Kenntnisse)

EDV Kenntnisse

Microsoft Office (Word, Power Point, Excel), SPSS, BMD