

Sportverweigerung im Setting Schule – oder: Strategien, den Boykott schulischer Gesundheitsförderung aufzulösen

„Es gilt zu leben, was man erreichen will.“
Humberto Maturana

1 Fliegende Bälle: Die Offenheit sportpädagogischer Situationen

Sportunterricht liegt eine Spannung zu Grunde, die von der Annahme ausgeht, dass Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit haben, die, die sie erziehen, die Schülerinnen und Schüler, zu verändern. Sportpädagogische Situationen, wie sie Lehrerinnen und Lehrer täglich arrangieren, sind daher tendenziell unberechenbar: „Herr Lehrer, meine Mutter hat meine Sportsachen gewaschen. Ich kann nicht mitmachen!“ (Schülerentschuldigung vom 22.01.2008). Um „Veränderung“ zu verwirklichen, wird auf der Seite der Schülerinnen und Schüler die Bereitschaft zu lernen vorausgesetzt. Da Erziehung Lernen vermitteln soll, dieses aber selbst Vorbedingung ist, ergibt sich eine Situation, die hinsichtlich ihres Ausgangs tendenziell schwierig einzuschätzen ist (vgl. Luhmann & Schorr, 1982, S. 7). So überzeugend Siegfried Bernfeld (2000) seine Einsichten zu den „Grenzen der Erziehung“ dargestellt hat, so zweifelhaft ist es um den Respekt vor den Grenzen der Erziehung bestellt. Auch in sportpädagogischen Situationen sehen wir nur das, was wir sehen, und nicht das, was wir nicht sehen. Die Illusion, zu glauben wir seien in dieser Situation in der Lage zu unterscheiden, ob wir selbstbestimmt oder fremdbestimmt handeln, macht die Unschärfe von Ziel und Voraussetzung auch nicht trennschärfer. Volkamer (1998, S. 58) hat in Anlehnung an Watzlawick davon gesprochen, dass „Sport als Pflicht [vielleicht] eine Paradoxie ist, die die Schüler als Ungerechtigkeit erleben“, weil sie nicht antreten, um den Salto können *zu wollen*, sondern den Salto können *zu müssen*. Sportunterricht wird für Schülerinnen und Schüler, die an dieser Grenze stehen, zur „Kipp-Figur“, vergleichbar dem Bild „alte vs. junge Frau“, mit zwei verschiedenen Bedeutungsmustern, nämlich Sport „mitmachen“ oder Sport „verweigern“.

Zwischen der Feststellung: „Ich kann heute wieder nicht mitturnen, ich habe solche Kopfschmerzen“ (Aussage, 15.2.2008) und dem „Wutausbruch“: „(schreiend) Sie pfeifen ja völlig falsch, da mache ich nicht mehr mit“ [und reißt sich die Schleife vom Körper, um im Geräteraum zu verschwinden] (8.11.2007) liegt ein Kontinuum von Formen der Vermeidung von Sportaktivität. Mit den skizzierten Situationen rückt das Thema „Sportverweigerung“ von Schülerinnen und Schülern im Setting Schule, in das Zentrum des sportpädagogischen Interesses. Das Problem lautet: „Wie konstruiere ich mir einen „Makel“, der es mir erlaubt, nicht (immer) am Sportunterricht teilnehmen zu müssen und dieser es mir dennoch ermöglicht, das Klassenziel im

Fach Sport zu erreichen? So oder ähnlich lautet die Konstruktion jener Schülerinnen und Schüler, die in die Literatur unter dem Begriff „Gelegenheitsschwänzer/In“, „Regelschwänzer/In“, „Inaktive“, „Sportabstinenzler/in“, „Bewegungsaule“ oder „Sportverweigerer/in“ subsumiert werden. Der Schüler „Karl Gruber“ in Rainer Maria Rilkes „Turnstunde“ ist nur eines von vielfach zitierten historischen Beispielen von Schülerinnen und Schülern, denen der Sportunterricht zum Problem geworden ist, weil sie „keine Freude haben an der Bewegung“ (Rilke, 1901/02, S. 8), sie sich bloßgestellt fühlen, in die „letzte Riege“ (S. 9) verbannt wurden oder im „Tor“ ihren Platz gefunden haben (Thiemann, 1985; Salcher, 2008). Das Vergessen der Sportkleidung, die vorgespielte Verkühlung, die „permanente Dienstag-Vierte-Stunde-Menstruation“, der verletzte Knöchel oder die „Schüler/in-Schüler/in-Diskriminierung“ (Miethling & Krieger, 2004, S. 58) sind signifikante Beispiele die konsequent im Konstrukt „Schulsportverweigerung“ münden. Die Lösung des Problems heißt: „Sportkleidung vergessen“ als Notiz im Klassenbuch, dessen Konsequenzen für den/die betroffene/n Schüler/in leicht zu ertragen ist, dem/der Sportlehrer/in als Argumentationshilfe für ein „genügend“ im Sport willkommen ist und von den Eltern einsichtig akzeptiert wird. So kann der Schulalltag nach dem Prinzip des „Mehr Dasselben“ (Watzlawick et al., 1975, S. 51) weiter seinen Lauf nehmen. Gemeint ist hier, dass an einer bestimmten Lösungsstrategie für ein bestimmtes Problem über lange Zeit dann festgehalten wird, wenn sich diese Strategie als nicht wirksam erwiesen hat.

Erziehungs- und Gesundheitssystem haben gegenwärtig eines gemeinsam: Beide stehen im Mittelpunkt medialer Kritik. Das eine leistet zu wenig und qualifiziert an dem vorbei, was im „wirklichen Leben“ eingefordert wird (Hentig, 1993; Oelkers, 2003; Prenzel & Allolio-Näcke, 2006), das andere kostet zu viel und stößt an die Grenzen der Finanzierbarkeit. Unterstellt man mit Morgan (2002), dass die beiden Systeme eine jeweils eigene Kultur mit Leitbildern, Glaubenssätzen, Zielvorstellungen und Sprachspielen repräsentieren, dann kann mit Schivelbusch (2001) durchaus von einer „Kultur der Niederlage“ gesprochen werden. Bei allen Altersgruppen hat die Prävalenz von Bewegungsmangel, Übergewicht und Adipositas in den vergangenen Jahrzehnten weltweit deutlich zugenommen und ist in vielen Ländern endemisch. Empirisch gestützte Ergebnisse (z.B. SOEP), unter anderem aus Langzeitbeobachtungen des Gesundheitszustandes und Gesundheitsverhaltens von Kindern und Jugendlichen in funktional differenzierten Gesellschaften, bestätigen, dass in den letzten zwei bis drei Dekaden gravierende gesundheitliche Verschlechterungen eingetreten sind. Der historisch beachtenswerte Prozess, in dem der Gesundheitsstatus von Kindern und Jugendlichen in den letzten einhundert Jahren kontinuierlich verbessert werden konnte, scheint zu Ende zu sein. Kindheit und Jugend können nicht mehr in einem Atemzug mit Gesundheit, Lebenslust und Bewegungsfreude genannt werden: Abnahme der motorischen Leistungsfähigkeit in den letzten Jahrzehnten um ca. 10 % (Bös, 2003; Rusch, 2002), mangelnde körperliche (sportliche) Aktivität (Wydra et al., 2005), Übergewicht, Koordinationsprobleme, Konzentrationsschwierigkeiten, Körperunzufriedenheit, mangelnde Stressregulation, Zunahme muskulärer Dysbalancen, vermehrter Suchtmittelkonsum und

verstärkt auftretende psychische Probleme (Brehm, 2006; Woll, 2006). Repräsentative empirische Studien (IPAQ, Tagebuchaufzeichnung) erfassen (vgl. Tammelin & Sanchez et al., 2007) bei gesundheitszentrierter D

2 Sportverweigerung

Das System der Schule und danach zu selektieren Gewalt, Mobbing, Protest zu tun. Doch Standortbezug durch Selbst- bzw. zitierte Auseinandersetzung nicht erfolgt ist, begrifflich wahrgenommen wird. Und ist (man finden den Beispielen, soziologischen r ziert, weil „Sportabstinenz gleichgesetzt wird und das „Prinzip der Kopplung Willi (1976) als „Kollusion“ Lehrer einer Klasse 1A ein Problem darstellt, w lässt. Für dieses Problem und Kontrolle des Schiedessen kritisches Verhalten eine Lösung: sich gegen Umkleidegarderobe zu Problem des Schülers Reaktions- und Gegennehmend öfter fern, um Zum Begriff selbst: Und das Problem der „Sport „Zahl der Mitglieder“. E danke!“ das Phänomen nen Ausführungen wird und „Sportpassivität“ g abstinenz“, „Insuffizienz griffsbildungen, die über (vgl. Bässler & Sobotk

verstärkt auftretende psychische Störungen sind einige Beispiele (vgl. Bös & Brehm, 2006; Woll, 2006; Lohaus et al., 2006; Schlicht & Brand, 2007; Dür, 2008). Repräsentative empirische Studien, die mittels subjektiver Methoden (Selbstreport, IPAQ, Tagebuchaufzeichnungen) und objektiver Verfahren die sportliche Aktivität erfassen (vgl. Tammelin et al., 2007; Chen et al., 2006; Yamauchi et al., 2007, Sanchez et al., 2007) bestätigen den negativen prognostischen Verlauf körper- und gesundheitszentrierter Daten.

2 Sportverweigerung: Versuch einer Ordnungsbildung

Das System der Schule ist geschult, Defizite und Mängel in den Blick zu nehmen und danach zu selektieren, hat aber nur wenige lösungsorientierte Strategien für Gewalt, Mobbing, Protest oder Sportverweigerung. Das hat etwas mit ihrer Aufgabe zu tun. Doch Standortbestimmung zu betreiben, ist ein Prozess der Selbstbeschreibung durch Selbst- bzw. Fremdbeobachtung. Beachtenswert ist, dass eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen der „Sportverweigerung“ bisher nicht erfolgt ist, begrifflich undifferenziert geblieben und einseitig eindimensional wahrgenommen wird. Unbearbeitet, weil kaum Literatur zu diesem Thema zu finden ist (man findet den Begriff der „Verweigerung“ weder in namhaften psychologischen, soziologischen noch sportwissenschaftlichen Lexika), begrifflich undifferenziert, weil „Sportabstinenz“ oder „sportliche Inaktivität“ mit „Sportverweigerung“ gleichgesetzt wird und eindimensional, weil das, was Hoffmann (1987, S. 80) als das „Prinzip der Kopplung“, Watzlawick et al. (1974) als „Komplementarität“ oder Willi (1976) als „Kollusion“ beschreiben, unberücksichtigt bleibt. Ein Beispiel: Ein Lehrer einer Klasse 1AB hat einen schwierigen Schüler, dessen Verhalten für ihn ein Problem darstellt, weil er nach einer kritischen Anmerkung die Sporthalle verlässt. Für dieses Problem hat der Lehrer eine Lösung, beispielsweise mehr Druck und Kontrolle des Schülers. Der Schüler der 1AB hat einen schwierigen Lehrer, dessen kritisches Verhalten für ihn ein Problem darstellt. Für dieses Problem hat er eine Lösung: sich gegen die Kritik zur Wehr zu setzen und aus der Sporthalle in die Umkleidegarderobe zu fliehen. Die Lösungsversuche des Lehrers sind das zentrale Problem des Schülers und umgekehrt (Palmowski, 2002, S. 40). Am Ende der Reaktions- und Gegenreaktionskette bleibt der Schüler dem Sportunterricht zunehmend öfter fern, um einen sicheren Schulabschluss nicht zu gefährden. Zum Begriff selbst: Unter der Überschrift „Sportpassivität“ analysiert Eichler (1983) das Problem der „Sportaktivität“ in den Vereinen, also die „Sportteilnahme“ und die „Zahl der Mitglieder“. Bachleitner (1989) untersucht unter dem Titel „Sport, nein danke!“ das Phänomen der „Sportverweigerung“ unter quantitativem Aspekt. In seinen Ausführungen wird der Begriff der „Sportverweigerung“ mit „Sportabstinenz“ und „Sportpassivität“ gleichgestellt. „Sportinaktivität“, „Bewegungsmangel“, „Sportabstinenz“, „Insufficiency“, „No-Leisure-Time Physical Activity“, „Inactivity“ sind Begriffsbildungen, die über das Fehlen von sportlichen Handlungen definiert werden (vgl. Bässler & Sobotka, 1989; Bouchard et al., 1994; Rost, 1997; Bös & Brehm,

2006; Cavill et al., 2006). Bös und Brehm (2006) kritisieren generell das Fehlen einer definitorischen Präzisierung des Begriffs „Inaktivität“ und verweisen auf die Sportmedizin, die sich bei der Begriffsbestimmung an den Empfehlungen zur Prävention chronisch-degenerativer Erkrankungen durch körperliche Aktivität orientiert. Erreicht eine Person diese Empfehlungen nicht, gilt sie als zu wenig aktiv bzw. inaktiv. Weiters fällt auf, dass in den Sachregistern sportpädagogischer Standardwerke der Begriff der „Sportverweigerung“ völlig fehlt. Erstmals differenziert und facettenreich in den Blick genommen wird das Phänomen der „Schulsportverweigerung“ in dem von Wolters und Gebken (2005) betreuten Schwerpunkttheft der „sportpädagogik“. Sie subsumieren darunter „Verhaltensweisen, in denen sich die Ablehnung des Schulsports äußert (vom Stören, Auf-der-Bank-Sitzen und Sportzeug-Vergessen bis zum Fernbleiben)“ (S. 4). In dieser Beschreibung wird die sog. „äußere Dynamik“, die Verhaltensweise beschrieben. Diese folgen einer „inneren (Psycho-)Dynamik“, die Ausdruck von Verzweiflung, Ausgeschlossenheit, Geringschätzung, Wut oder Trotz sein kann. Die folgende Abbildung versucht auf dem Fundament der „äußeren Dynamik“ eine gewisse „Ordnung“ in die Vielfalt des Phänomens zu bringen.

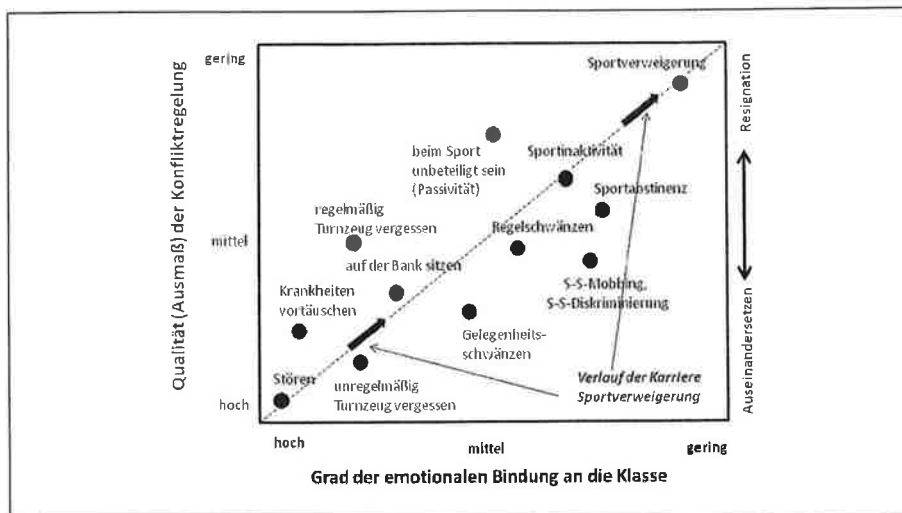


Abb. 1. Sportverweigerung als begriffliches Problem.

Die zahlreichen Erscheinungsformen der „Sportverweigerung“ wurden vor dem Hintergrund von Struktur- und Stadienmodellen (vgl. Fuchs, 2003, S. 121ff.; Cranach & Bangerter, 2000, S. 240) zwischen den Dimensionen „Grad der emotionalen Bindung und Integration einer Schülerin bzw. eines Schülers an die Mitschüler/innen“ und der Dimension „Qualität (Ausmaß) der Konfliktregelung“ im Sportunterricht durch den Lehrer bzw. die Lehrerin positioniert. Eine „Störung“ wird nur möglich,

wenn es etwas „zu stören“ tens des Lehrers bzw. der I zu verlieren. Verweigert be er/sie in der Regel bereits nen Stadien des „Schwär Schüler/in, dann hat der/die seinem Unterricht teilnehm grenztheit oder Passivität (der Sportverweigerung zu der paradoxen Botschaft: nung!“ davon überzeugt, da bewegen, erfolglos bleibt“

3 Methode

Im Rahmen der vorliegenden Entwicklung von Sportve acht Probanden erhoben. mographische Merkmale s teresse, das Gesundheits wurden. Die bewusst oder pekte der emotionalen, d fragt. Über Leitfadenteinten nenten Person auf den E zierte Fragen zu stellen, u zu erfassen. Anhand qua ordnung der Aussagen in Sammeln und Zusammen legetechnik nach Scheele rückgemeldet wurden. Die kungspunkte) wurden als

4 Ergebnisse und f

Die Ergebnisse und derer Hintergrund der Biograph kreis („peer group“), die L in unterschiedlichen (bio Prozess der Stigmatisieru

- Sport stellt ein vollständ kennt, dem aber nicht muss am Sportunterri

wenn es etwas „zu stören“ und „zu verteidigen“ gibt. Der Grad der Intervention seitens des Lehrers bzw. der Lehrerin wird wohlüberlegt und heftig sein, gilt es ja, etwas zu verlieren. Verweigert beispielsweise ein/e Schüler/in den Sportunterricht, dann hat er/sie in der Regel bereits ausreichend und erfolgreich Erfahrung in den verschiedenen Stadien des „Schwänzens“ und der „Abstinenz“ gesammelt. Schwänzt ein/e Schüler/in, dann hat der/die Lehrer/in noch immer 20 und mehr Schüler/innen, die an seinem Unterricht teilnehmen. Am Ende von Nichtbeachtung, Verletzung, Ausgrenztheit oder Passivität gilt es, die „Königsstufe der Aufmerksamkeit“, nämlich die der Sportverweigerung zu erreichen. Der/Die Sportlehrer/in wurde schließlich mit der paradoxen Botschaft: „Bitte hilf mir nicht, es geht mir schon schlecht genug!“ davon überzeugt, dass „jedes Engagement, den/die Schüler/in zum Sport zu bewegen, erfolglos bleibt“

3 Methode

Im Rahmen der vorliegenden explorativen Fallstudie wurde die Entstehung und Entwicklung von Sportverweigerung durch qualitative Verfahren (Interviews) an acht Probanden erhoben. Es wurde eine biographische Vignette erstellt, in die demographische Merkmale sowie die subjektive Begrifflichkeit von Sport, das Sportinteresse, das Gesundheitsbefinden und die Wahl der Freizeitaktivitäten integriert wurden. Die bewusst oder unbewusst gewählte Sportverweigerung wurde über Aspekte der emotionalen, der kognitiven und der sozialen Handlungsmotivation erfragt. Über Leitfadeninterviews (Seipel & Rieker, 2003) gelang es, der sportabstinenten Person auf den Ebenen Individuum, Peergroup und Gesellschaft differenzierte Fragen zu stellen, um die subjektive Theorie der jeweiligen Person zum Sport zu erfassen. Anhand qualitativer Inhaltsanalysen (Mayring, 2003) wurde eine Einordnung der Aussagen in Kategorien möglich. Diese Kategorienbildung diente dem Sammeln und Zusammenfassen der Informationen, die dann anhand der Strukturlegetechnik nach Scheele und Groeben (1988) in einem Zweitgespräch der Person rückgemeldet wurden. Die Analyse der Aussagen und biographischen Marker (Wirkungspunkte) wurden als graphische Netzwerke veranschaulicht.

4 Ergebnisse und Folgerungen

Die Ergebnisse und deren Interpretation sind vielfältig, komplex und primär vor dem Hintergrund der Biographie der Probanden zu verstehen. Die Eltern, der Freundeskreis („peer group“), die Lehrer/innen, spezifische Beziehungspersonen, u.a. haben in unterschiedlichen (biographischen) Lebensphasen unterschiedliche Anteile im Prozess der Stigmatisierung zum „Sportverweigerer/zur „Sportverweigerin“.

- Sport stellt ein vollständig in die Gesellschaft integriertes Feld dar, das jeder kennt, dem aber nicht jeder angehören will oder kann („Was soll ich tun, ich muss am Sportunterricht teilnehmen“).

- Das Feld „Sport“ unterliegt bestimmten Ansprüchen und Regeln. Um eintreten zu dürfen, bedarf es des sportlichen Kapitals. Fehlt dieses, führt das unweigerlich zu einer Omega-Position, einer Abkehr und einem Ausbleiben sportlicher Handlungen.
- Das Phänomen der Sportverweigerung liegt in der multifaktoriell determinierten körper-, bewegungs- und sportorientierten Vergangenheit der Schülerinnen und Schüler. Sie ist aber auch das Ergebnis schulischer und unterrichtsspezifischer Prozesse, die sie ermöglicht und entwickelt. Sportverweigerung benötigt Bedingungen und Strukturen, die diese zulassen (z.B. eine/n Sportlehrer/in, der/die das Fehlen der Sportkleidung akzeptiert; eine Schule, die für das Fehlen keine Gegenstrategie entwickelt hat und beispielsweise keine Ersatzkleidung anbietet).
- Der Wunsch der Sportlehrer/innen, zu helfen und sich für Sportverweigerer zu engagieren, ist angesichts der Vielzahl an schulischen und unterrichtlichen Problemen belastend, so dass über längere Sicht ein Gewähren, Resignieren, Abwarten oder Durchstehen als mögliche lösungsorientierte Strategien übrig bleiben.
- Um mit dem Phänomen der Sportverweigerung konstruktiv umzugehen, bedarf es einer oft anderen inneren Haltung (Sprache, L-S-Beziehung) und daraus folgenden Verhaltensstrategien, um Veränderungen anzuregen. Das Ansprechen des Problems und eine ressourcenzentrierte Kooperation mit Kolleg(inn)en, Eltern und den Schüler(inne)n der Klasse scheint eine wichtige Voraussetzung zur „Auflösung“ von Sportverweigerung zu sein.
- Sportverweigerer haben den Glauben an ihre eigenen körperlichen Fähigkeiten verloren („*Eigentlich macht es mir nichts aus, am Sportunterricht teilzunehmen*“). Die sportlichen Angebote werden als zu einseitig wahrgenommen („*Immer nur Fußball/Volleyball spielen, das ist mir zu öd*“), um die eigene defensive Grundhaltung verlassen zu können.
- Es zeigte sich mehrfach, dass das Wissen über die positiven Auswirkungen der Bewegung auf Wohlbefinden, Fitness und Gesundheit keine Handlungsmotivation darstellt, um die Eintrittsschwelle zu Bewegung und zum Sport zu überschreiten (vgl. das Stadium der Präkontemplation). Es wird auch weiterhin kein Interesse gezeigt, sich wieder aktiv am Sportunterricht zu beteiligen.
- Die Konsequenzerwartung „Gesundheit als Vorteil des Sporttreibens“ steht der wahrgenommenen Barriere gegenüber und führt über weitere Assoziationen (Anstrengung) zu einer negativen Beeinflussung des Sportverhaltens.
- Schülerinnen und Schüler fühlen sich noch lange nicht in die sportliche Community aufgenommen („*König der Ersatzbank*“), wenn sie den Weg zu Bewegung und Sport aufgenommen haben. Sie halten an ihrer negativen Einstellung zum Sport weiter fest (Wagner, 2000).
- Sportlehrerinnen und Sportlehrer sind vermehrt aufgefordert, bewegungszentriertes und sportliches „Mobbing“, als Ursache von Machtausübung, Rache, Neid oder Konkurrenz in den Pausen, bei der Zusammenstellung von Teams im Sportunterricht zu unterbinden. Vermehrt ist das für gefährdete „letzte Drittel“ der Schülerinnen und Schüler gezielt im Sportunterricht wahrzunehmen und es sind bewegungsspezifische Alternativen (Programme) seitens der Schule anzubieten, um spezifische Selbstkonzepte zu stärken.

• Die
Leh
zu
tun
Ver

Literat

Bachleit
Bässler,
s
Becker,
V
Z
Bernfeld
Bös, K. i
Bös, K.
F
s
Bouchar
I,
Cavill, N
Z
Chen, L
F
Cranach
F
Dür, W.
Eichler,
Z
Fuchs, F
Hentig, I
Hoffman
Lohaus,
Luhman
k
Mayring,
Miethling
Morgan,
Oelkers,
F
Palmow:
Prenzel,
Z
Rilke, R.
Rost, R.
Rusch,
L
(
Salcher,
Sanchez
C
F

- Die Erzeugung von (sprachlichem) Druck und Angst seitens der Lehrerinnen und Lehrer ist ein untaugliches Mittel, um Schüler/innen aus ihrer Sportverweigerung zu führen. Auch die Schule als „lernende Organisation“ ist aufgefordert, Beratungsangebote zu institutionalisieren, um Schülerinnen und Schüler, die eine Veränderung ihrer körperlichen Passivität in Betracht ziehen, zu unterstützen.

Literatur

- Bachleitner, R. (1989). „Sport, nein danke!“. *sportpädagogik*, 13 (2), 7-12.
- Bässler, R. & Sobotka, R. (1989). *Tiefenanalyse der Sportaktivität und Sportabstinenz*. Forschungsbericht, Universität Wien.
- Becker, S., Klein, T. & Schneider, S. (2006). Sportaktivität in Deutschland im 10-Jahres-Vergleich: Veränderungen und soziale Unterschiede. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 57 (9), 226-232.
- Bernfeld, S. (2000). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bös, K. & Brehm, W. (Hrsg.) (2006). *Gesundheitssport. Ein Handbuch*. Schorndorf: Hofmann.
- Bös, K. (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 85-107). Schorndorf: Hofmann.
- Bouchard, C., Shephard, R.J. & Stephens, T. (Eds.) (1994). *Physical Activity, Fitness and Health. International Proceedings and Consensus Statement*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cavill, N., Kahlmeier, S. & Racioppi, F. (2006). *Physical activity and health in Europe: Evidence for Action*. [Elektronische Version] Kopenhagen: World Health Organisation.
- Chen, L.J., Haase, A.M. & Fox, K.R. (2007). Physical activity among adolescents in Taiwan. *Asia Pacific Journal of clinical Nutrition*, 16 (2), 354-361.
- Cranach, M.v. & Bangerter, A. (2000). Wissen und Handeln in systemischer Perspektive: Ein komplexes Problem. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 221-252). Göttingen: Hogrefe.
- Dür, W. (2008). *Gesundheitsförderung in der Schule*. Bern: Hans Huber.
- Eichler, G. (1983). Sportpassivität. In H.-J. Schulke (Hrsg.), *Kritische Stichwörter zum Sport* (S. 209-217). München: Wilhelm Fink.
- Fuchs, R. (2003). *Sport, Gesundheit und Public Health*. Göttingen: Hogrefe.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken*. München, Wien: Hanser.
- Hoffmann, L. (1987). Jenseits von Macht und Kontrolle. *Z systemische Therapie*, 5 (2), 76-93.
- Lohaus, A. & Ball, J. (2006). *Gesundheit und Krankheit aus der Sicht von Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Luhmann, N. & Schorr, E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Morgan, G. (2002). *Bilder der Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim: Beltz.
- Palmowski, W. (2002). *Der Anstoß des Steines*. Dortmund: Borgmann.
- Prenzel, M. & Alolio-Näcke, L. (Hrsg.) (2006). *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann.
- Rilke, R.-M. (1901/02). Die Turnstunde. *Die Zukunft*, 10 (2), 7-30.
- Rost, R. (1997). *Sport und Gesundheit*. Heidelberg: Springer.
- Rusch, H. & Irrgang, W. (2002). Aufschwung oder Abschwung? Verändert sich die körperliche Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen oder nicht? *Haltung und Bewegung*, 22 (2), 5-10.
- Salcher, A. (2008). *Der talentierte Schüler und seine Feinde*. Salzburg: ecowin.
- Sanchez, A., Norman, G.J., Sallis, J.F., Calfas, K.J., Cella, J. & Patrick, K. (2007). Patterns and Correlates of Physical Activity and Nutrition Behaviors in Adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 32 (2), 123-130.

- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methode zur Rekonstruktion subjektiver Theorien, die Heidelberger Struktur-Logik-Technik (SLT). Konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.
- Schlicht, W. & Brand, R. (2007). *Körperliche Aktivität, Sport und Gesundheit. Eine interdisziplinäre Einführung*. Weinheim, München: Juventa.
- Seipel, C. & Rieker, P. (2003). *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. München: Juventa.
- Svhivelbusch, W. (2001). *Die Kultur der Niederlage*. Berlin: Fest.
- Tammelin, T., Ekelund, U., Remes, J. & Näyhä, S. (2007). Physical Activity and Sedentary Behaviors among Finnish Youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 39 (7), 1067–1074.
- Thiemann, F. (1985). *Schulszenen. Vom Herrschen und Leiden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Volkamer, M. (1998). Überlegungen zum Alltagsbewusstsein von Schülern und Lehrern im Sportunterricht. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 95, S. 49-59). Hamburg: Czwalina.
- Wagner, P. (2000). *Aussteigen oder Dabeibleiben? Determinanten der Aufrechterhaltung sportlicher Aktivität in gesundheitsorientierten Sportprogrammen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1974). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. & Fisch, R. (1975). *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.
- Willi, J. (2000). *Die Zweierbeziehung: Spannungsursachen, Störungsmuster, Klärungsprozesse, Lösungsmodelle*. Reinbek: Rowohlt.
- Woll, A. (2006). *Sportliche Aktivität, Fitness und Gesundheit im Lebenslauf: eine internationale Längsschnittstudie*. Schorndorf: Hofmann.
- Wolters, P. & Gebken, U. (2005). Sportverweigerer. *sportpädagogik*, 29 (2), 4-9.
- Wydra, G., Scheuer, C. Winchenbach, H. & Schwarz, M. (2005). Sportliche Aktivität, Fitness und Wohlbefinden Luxemburger Schülerinnen und Schüler. *sportunterricht*, 54, 111-116.
- Yamauchi, T., Kim, S.N., Lu., Z., Ichimaru, N., Maekawa, R., Natsuhara, K., Ohtsuka, R., Zhou, H., Yokoyama, S., Yu, W., He, M., Kim, S.H. & Ishii, M. (2007). Age and Gender Differences in the Physical Activity Patterns of Urban Schoolchildren in Korea and China. *Journal of Physiological Anthropology*, 26, 101-107.

„Robuste kids“ – Übergewicht an e

1 Einleitung

Die Entstehung von Ühen bezeichnet (Warsitation vor allem Faktor, Freizeit-, Bewegung, Faktoren eine entscheidende Rolle spielen. Ergebnisse zum Gesundheitsverhalten u.a. eine weitere KIGGS-Studie belegt, dass Kinder ab 10 Jahren bereits Übergewicht zeigen. Es bestehen zahlreiche Faktoren, die zur Entstehung von Übergewicht bei Jugendlichen beitragen. Allerdings ist die Bedeutung der Schule für die Gesundheitsförderung nicht zu unterschätzen. Bei Bemühungen um eine multidisziplinäre Gesundheitsförderung spielen zentrale Bereiche der Schullehre in den Lehrplänen verankerte Schulfächer, projektorientierte, gesundheitsbezogene Projektarbeit nicht aus, um eine nachhaltige Gesundheitsförderung auch auf die Einstellungen der Kinder zu erreichen. Dass die Schule der Gesundheitsförderung nicht gerecht wird (Andresen, 2007), bietet die Möglichkeit, diese Förderung nicht gerecht zu machen. Betrachtet man die Gesundheitsförderung an Schulen in der Schule, so ist die Förderung der Gesundheitsförderung und der außerschulischen Gesundheitsförderung. Diese Problemstellung ist ein zentraler Bestandteil des robu-